



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpu de Marília

MONICA GALHEGO SAMPAIO

**EDUCAÇÃO E TRABALHO: AS DIRETRIZES DA PEDAGOGIA
EMPREENDEDORA E OS PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO DOS
TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)**

**Marília
2023**

MÔNICA GALHEGO SAMPAIO

**EDUCAÇÃO E TRABALHO: AS DIRETRIZES DA PEDAGOGIA
EMPREENDEDORA E OS PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO DOS
TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Linha de Pesquisa: Política Educacional, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri

**Marília
2023**

S192e Sampaio, Mônica Galhego
Educação e trabalho : as diretrizes da pedagogia empreendedora e os princípios da pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) / Mônica Galhego Sampaio. -- Marília, 2023
275 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Neusa Maria Dal Ri

1. Educação empreendedora. 2. Educação do campo. 3. Diretrizes educacionais e operacionais. 4. Políticas públicas. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MONICA GALHEGO SAMPAIO

**EDUCAÇÃO E TRABALHO: AS DIRETRIZES DA PEDAGOGIA
EMPREENDEDORA E OS PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO DOS
TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Política Educacional, Gestão de
Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos
Sociais

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Neusa Maria Dal Ri
UNESP, Câmpus de Marília
Orientadora

Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes
UNESP, Campus de Marília
2º examinador

Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos
Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central
3º examinador

Marília, 19 de dezembro de 2022.

Dedico aos meus pais Maria da conceição Galhego e Antônio Basta Galhego, pois é árdua a luta para educar os filhos da classe trabalhadora em tempos de capital.

AGRADECIMENTOS

Agradeço de forma geral a todos que contribuíram de alguma forma para a elaboração dessa dissertação, pelo tempo, o carinho e a atenção que dedicaram para que eu pudesse desenvolver o raciocínio, o pensamento e superar a alienação instaurada – na busca por compreender esse contexto complexo intrínseco a vida humana no atual sistema produtivo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Agradeço à CAPES pela bolsa de estudos, e que sem ela não teria como continuar a pesquisa.

Agradeço imensamente à minha orientadora Neusa Maria Dal Ri, que nessa caminhada foi muito mais que orientadora enquanto profissional que é, mas que em tempos de pandemia e de orientandos com Covid 19, se dispôs ir à luta contra essa condição e veio me despertar para a vida novamente, enquanto eu estava no mundo dos sequelados e desmemoriados pela covid 19. Talvez não saiba o quanto foi importante a sua ação, mas posso dizer que por conta da sua iniciativa consegui seguir em frente nos estudos e na vida. Agradeço por todo ensinamento e pela oportunidade de conhecer o contexto político, econômico, produtivo e social em que vivo, mas que não tinha a noção da sua dimensão. Obrigada por me ensinar a superar a alienação que me enraíza na condição de classe a que pertenço, mas que não prende mais o meu pensamento e as minhas perspectivas.

Agradeço ao professor Henrique Tahan Novaes por todo ensinamento, pela contribuição à pesquisa e pelo incentivo a seguir em frente na luta contra todas as amarras da vida no capital.

Agradeço ao professor Jair Pinheiro, por todo ensinamento, contribuição à pesquisa e por ensinar a lutar no capital.

Agradeço ao prof. Eraldo Leme Batista, por todo ensinamento e contribuição à pesquisa. Obrigado por toda oportunidade de novos conhecimentos, de novas experiências na vida acadêmica e por ter possibilitado que eu conhecesse tantos prof. autores de livros que só havia lido, nem mesmo sonhei que um dia poderia vê-los, e aconteceu durante as lives do Grupo de estudos Histræb, momento em que buscava me apropriar do máximo de conhecimento possível, porque havia perdido a memória, por conta das sequelas da covid 19, obrigada sempre professor, por me ensinar a não desistir e seguir em frente.

Agradeço ao professor Maurício Parisi, por todo ensinamento e contribuição à pesquisa e por me ensinar que tudo que vemos é conhecimento.

Agradeço à professora Tânia Sueli Marcelino Brabo, por todo ensinamento, contribuição à pesquisa e pelo carinho e respeito que emana. Obrigada por me ensinar a ver a vida de outra forma e criar novas perspectivas para todas as esferas da vida.

Agradeço ao professor Deribaldo Santos, por todo ensinamento e contribuição à pesquisa. Obrigada por me ensinar que é preciso superar toda e qualquer forma de alienação e os entraves pelo caminho, e que a melhor forma para realizar isso é seguir em frente.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa Organizações e Democracia e aos debates em âmbito acadêmico que me auxiliam nessa caminhada.

Agradeço ao Claudio Rodrigues da Silva, por todo ensinamento e contribuição à pesquisa. Obrigada por estar sempre ao meu lado, me ensinar a refletir sobre tudo na vida, e por me ensinar a buscar novos caminhos para superar os limites e as alienações impostas pela vida.

Agradeço ao Mike Ceriani, amigo que veio em tempos muito difíceis, em tempos de covid 19 e das sequelas que ela deixou, mas que ficou e tem transformado e inspirado as novas perspectivas acadêmicas.

Agradeço ao meu esposo Kleber Moro Sampaio e ao meu filho Eduardo Galhego Sampaio, por terem conseguido superar todas as condições adversas e de luta pela vida que passamos juntos durante a pandemia.

Agradeço em especial a minha irmã Maria Aparecida Galhego por ter cuidado de mim e do meu filho enquanto estávamos com covid 19.

Agradeço em especial os amigos Bruno Mercúrio, Silvana, Karine Martins Sobral, Júlia Bastos, Patrícia Signer, João Henrique Souza Pires (Bob), Júlio Hideyshi, Karin Santana, Aline Braga, Patrícia Butignol Lucio, Júlia Bastos, Karina Sobral, por estarem sempre ao meu lado e me despertarem a vontade de ser cada dia mais feliz. Obrigada por não terem me abandonado em tempos de covid 19, vocês foram muito importantes nessa caminhada.

Agradeço aos amigos e aos professores do grupo de estudos Organizações e Democracia que torceram pela minha recuperação, as orações e os pensamentos positivos vocês são incríveis.

Professora Neusa Maria Dal Ri, gratidão por percorrer esse caminho ao meu lado, por me inspirar e incentivar a buscar as respostas a cada nova inquietação – pois a cada nova descoberta superava os entraves e a alienação persistente em relação a uma nova perspectiva diferente à que acreditava ser a correta – processo que de forma concreta me faz uma nova pessoa, livre das amarras ideológicas do capital. Professora, o orientando não admira apenas o profissional que o orientador é, mas em primeira instância admira e se espelha na pessoa que ele é!

RESUMO

A pesquisa documental e bibliográfica apresenta o cotejamento das Diretrizes Educacionais da Educação Empreendedora por meio das competências empreendedoras estabelecidas pela Comissão Europeia enquanto teoria comportamental alicerçada no axioma da Teoria do Capital Humano, cotejadas em relação às Diretrizes Operacionais da educação do Campo por meio da Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra enquanto alternativa educacional para a classe trabalhadora, sob os eixos Educação, Escola e trabalho alicerçados nas relações sociais entre educação e trabalho produtivo, nas duas perspectivas com base nas políticas educacionais implementadas para viabilizar tal contexto em tempos de neoliberalismo unido ao fascismo e ao neoconservadorismo.

Palavras-chave: Educação Empreendedora; Educação do Campo; Diretrizes Educacionais e Operacionais; Políticas Públicas.

ABSTRACT/ RESUMEN/ RÉSUMÉ

The documentary and bibliographical research presents the comparison of the Educational Guidelines of Entrepreneurial Education through the entrepreneurial skills established by the European Commission as a behavioral theory based on the axiom of the Theory of Human Capital, compared in relation to the Operational Guidelines of Rural Education through Pedagogy of the Landless Rural Workers Movement as an educational alternative for the working class – under the axes Education, School and work based on the social relations between education and productive work – in the two perspectives based on the educational policies implemented to make this context viable in times of neoliberalism united with fascism and neoconservatism.

Keywords: Entrepreneurial Education; Field Education; Educational and Operational Guidelines; Public policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Boletim 2000–2015 - Educação primária universal / Objetivo 2	96
Figura 2 – <i>As metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos</i>	97
Figura 3 - Objetivos de desenvolvimento sustentável	100
Figura 4 - Sete Temáticas Prioritárias – Educação Já (2021)! – TPE	107
Figura 5 - As dez competências gerais da Educação Básica (BNCC)	108
Figura 6 - Metodologia – EntreComp (2016)	117
Gráfico 1 – Gráfico 1 - Taxa composta de subutilização – Trimestre de setembro a novembro – Brasil – 2012 a 2021 (%)	19
Gráfico 2 – Estrutura/quadro Entrepreneurship Competence	114
Quadro 1 – Quadro de Competências - Área Ideais e Oportunidades - EntreComp (2020)	119
Quadro 2 – Quadro 2: Quadro de Competências: Recursos - EntreComp (2020)	119
Quadro 3: Quadro de Competências: Em Ação - EntreComp (2020)	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa de desocupação – Brasil – 2012/2021

19

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR Mulheres e a Agência da ONU para Refugiados
BID Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM Banco Mundial
BNCC Base Nacional Comum Curricular
C&T Ciência e Tecnologia
CDES Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CE Comissão Europeia
CECAD Movimento Pela Base e a Comunidade Educativa
CEPAL Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIA Central Intelligence Agency
CIDH Estudos Insulares Atlânticos e a Globalização
CINTERFOR Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional
CIVES Associação Brasileira de Empresários para a Cidadania
CLACSO Conselho Latino-Americano de Ciências
CNI Confederação Nacional da Indústria
CONSED Conselho Nacional de Secretários de Educação
Covid-19 Corona Vírus
DCNs Diretrizes Curriculares Nacionais
DG Emprego Assuntos Sociais e Inclusão
DIEESE Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
DigComp Competência Digital dos Cidadãos
E9 Grupo dos 9 Países em Desenvolvimento com a Maior População do Mundo
EAD Educação a Distância
EC Educação do Campo
EC Emenda Constitucional
EE Educação Empreendedora
EF Ensino Fundamental
EFAPE Programa Currículo Paulista para o Ensino Fundamental anos finais e para o Ensino médio
EFTP Formação Técnica e Profissional

ENADE Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

ENTRECOMP Quadro de Competências Empreendedoras

EPT Educação Para Todos

EUA Estados Unidos da América

FAT Fundo de Amparo ao Trabalhador

FEBRABAN Federação Brasileira de Bancos

FHC Fernando Henrique Cardoso

FIESP Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FIESP Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FLACSO Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais

FME Fórum Mundial de Educação

FMI Fundo Monetário Internacional

FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério

GabEEC Gabinete de Educação para o Empreendedorismo e Cidadania

GIFE Grupos de Institutos, Fundações e Empresas

HARD Habilidades Cognitivas

HIV Vírus da Imunodeficiência Humana

IBAD Instituto Brasileiro de Ação Democrática

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INCRA Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

IPES Institutos de Pesquisa e Estudos Sociais

JEPP Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos

JRC Joint Research Centre Agência interna da CE

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MBNC Movimento Pela Base Nacional Comum Curricular

MDB Movimento Democrático Brasileiro

MEC Ministério da Educação

MOP Movimento Operário Popular

MP Medida Provisória

MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NEBAS Necessidades Básicas de Aprendizagem

NFTE National Foundation for Teaching Entrepreneurship

OCDE Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico

OEA Organização dos Estados Americanos

OIT Organização Internacional do Trabalho

OMC Organização Mundial do Comércio

ONGS Organizações Não Governamentais

ONU Organização das Nações Unidas

Otan Organização do Trabalho do Atlântico Norte

PAC Programa de Aceleração do Crescimento

PAR Plano de Ações Articuladas

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE Plano de Desenvolvimento da Educação

PEC Proposta de Emenda à Constituição

PEEC Projeto de Educação para o Empreendedorismo e Cidadania

PFL Partido de Frente Liberal

PIAAC7 Programa para Avaliação Internacional das Competências dos Adultos

PISA Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua

PNBE Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD Plano Nacional do Livro e do Material Didático

PNRA Plano Nacional de Reforma Agrária

PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPPs Projetos Político Pedagógicos

PREAL Programa de Promoção da Reforma Educacional na América Latina e no Caribe

PREALC Programa de Reforma Educativa da América Latina e Caribe

PROEP Programa de Expansão da Educação Técnico-Profissional

Pronaf Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PRONATEC Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROUNI Programa Universidade para Todos

Prova ABC Direcionada para as crianças de 8 anos

PSDB Partido da Social Democracia Brasileira

PSL Partido Social Liberal

PT Partido dos Trabalhadores

PUC-RJ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECAD Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

Seea Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo

SENAC Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESC Serviço Social do Comércio

SESI Serviço Social da Indústria

SOFT Habilidades Socioemocionais

STEP8 Estudo em curso do Banco Mundial sobre Habilidades Rumo ao Emprego e à Produtividade

TCH Teoria do Capital Humano

TDAH Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade

TPE Todos Pela Educação,

UAB Universidade Aberta do Brasil

UNDIME União dos Dirigentes Municipais de Educação

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

UNFPA Fundo de População das Nações Unidas

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

USA United States of America

USAID Agência Estadunidense de Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CAPITAL	44
1.1 As relações sociais no contexto do trabalho e da educação em tempos de capital.....	45
1.2 A educação brasileira no contexto do capital financeiro neoliberal	54
1.3 Os aspectos da educação escolar na atualidade e seu desdobramento no contexto político e ideológico.....	69
2. EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA	89
2.1 A educação para o mercado de trabalho formal e informal via Políticas Públicas hegemônicas e o ensino do empreendedorismo como estratégia governamental.....	91
2.2 A aliança entre os empresários e a educação pública no Brasil	102
2.3 A Educação Empreendedora e suas Diretrizes Educacionais	109
2.4 A Comissão Europeia e a Educação para o Empreendedorismo: os impactos nas habilidades comportamentais do educando, nas instituições de ensino e na economia.....	122
2.5 O Fomento à Educação Empreendedora nas escolas estaduais e municipais no Estado de São Paulo.....	128
2.6 Implantação da Pedagogia Empreendedora no Brasil.....	139
3. EDUCAÇÃO DO CAMPO	147
3.1 A articulação nacional <i>Por Uma Educação do Campo</i> e a luta por uma educação que seja no e do campo.	148
3.2 As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e as contribuições do PRONERA no desenvolvimento dos povos do campo.	159
3.3 Breve histórico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	166
3.4 O MST e a Educação	173
3.5 A Pedagogia do MST.....	177
4. As Diretrizes Educacionais da EE X as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo por meio da Pedagogia no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e suas diretrizes.....	187
4.1 As diretrizes Educacionais da EE para a nova cidadania capitalista em curso X a luta da classe trabalhadora do campo por Diretrizes para uma vida digna no e do campo - a EC por meio da Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.....	189
4.2 As Diretrizes Operacionais da luta pela sobrevivência no e do campo – a Pedagogia da Vida no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.....	220

INTRODUÇÃO

“[...] pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos” (MÉSZÁROS, 2008, p. 9).

O Brasil vive uma grave crise econômica e política em tempos de neoliberalismo unido ao fascismo. Esse cenário caótico reflete os ataques à democracia imensuravelmente abalada na atual conjuntura. Também é o reflexo dos ataques aos direitos humanos, sociais, trabalhistas e à vida da classe trabalhadora em sociedade. Esse contexto ainda é o resultado do abandono social, das intervenções políticas em forma de lei executadas pelo atual governo ao colocar em prática ações objetivas para viabilizar e aprofundar o esfacelamento da educação pública, da saúde pública, das condições de trabalho, entre outras. Esse processo de destruição das condições mínimas de se ter uma vida digna em sociedade tem acontecido à toque de caixa, e diante dos olhos de toda a sociedade. O plano gestor do governo, em curso, tem sido implementado estrategicamente com proposições políticas, econômicas e ideológicas no âmbito do fascismo, do neoliberalismo e do conservadorismo, por meio do aprofundamento da precarização e da privatização de todas as instituições públicas. Contexto de precarização, que adentra a todas as esferas da vida humana e em sociedade.

O cenário de aprofundamento do caos da crise econômica foi enormemente agravado pela pandemia causada pelo coronavírus (covid-19), que levou mais de 700 mil vidas.

Pertenço a essa estatística, engrossando os números de pessoas que foram infectadas pelo covid-19. Permaneci internada, com oxigênio e, após a alta da internação, fui acometida por uma embolia pulmonar e tive o quadro clínico agravado com as mais diferentes sequelas, físicas, motoras, neurológicas resultantes dessa doença. E, junto com os demais sequelados pelo covid-19, tive que reaprender a coordenar os movimentos do pulmão para poder respirar adequadamente, órgão que desde então permaneceu acelerado e com dificuldade para manter os movimentos da respiração. Quando recebi alta hospitalar, os pulmões estavam cheios, expandidos e com os ossos alargados, acostumados a receberem oxigênio diretamente do cilindro. Nesse percurso, tive ainda que reaprender a engolir, pois não tinha mais o controle dos movimentos da respiração e da deglutição, gerando momentos de incertezas e medo da morte. Tive que reaprender a andar novamente, já que no primeiro dia de internação, senti na parte superior do crânio,

lado esquerdo, como se algumas terminações nervosas tivessem desligado e de imediato perdi o controle das articulações das pernas, braços, mãos, boca e a memória, não conseguia ficar em pé, não conseguia andar, apenas sentia muito líquido no pulmão. E quando recebia a medicação dexometasona e heparina, o líquido borbulhava rapidamente até a garganta, sufocando a passagem do ar e desencadeando o choro, que contribuía para o aumento dos fluídos na região da garganta, que sufocava e impedia a passagem do oxigênio.

As incertezas permaneciam, estava em uma situação sem volta, era vida ou morte. Via os enfermeiros vestidos com EPIS para condições de alto risco, uma roupa impermeável extremamente grossa, mal dava para ver os olhos deles, mal conseguiam fazer a medicação, e nós, quatro pacientes residentes provisoriamente naquele quarto de hospital, permanecíamos sem nenhuma proteção, nem mesmo a máscara. Durante o período de internação hospitalar, parecia mesmo uma guerra, com gritos e choros dos pacientes dos outros quartos, com as alucinações da companheira de quarto que tem alzheimer. Ainda houve o pânico nas vezes em que acabou o oxigênio que estava utilizando, já que os enfermeiros traziam cilindros que estavam no final de pacientes que estavam na UTI. Sem oxigênio, ocorriam tremores e desmaios inevitáveis. Os momentos de extrema ansiedade também estavam presentes, por não conseguir controlar os movimentos do corpo e por não conseguir controlar a respiração para não desencadear a tosse e a ebulição do líquido do pulmão, por não conseguir controlar a deglutição, o que resultou em todas as noites passadas em claro, sentada na maca para não morrer sufocada, e depois nos meses dormindo em uma cadeira de área pelo mesmo motivo. A falta de força física, de oxigênio no corpo e do controle das articulações resultou em problemas para respirar, falar e andar. Além dessas limitações físicas, não conseguia escrever ou ler, apenas passava os olhos sobre os textos, sabia as palavras porque em algum momento da vida, já havia aprendido o signo e o significado delas, mas não internalizava as informações. Era como se o cérebro já estivesse cheio e não coubesse mais nada, permanecia parada no tempo. Não tinha mais os movimentos das mãos, a memória se foi facilmente como uma folha solta no vento, não lembrava das coisas que gostava, dos endereços, dos nomes dos objetos, de como dirigir, não lembrava das pessoas, logo veio a gagueira e tudo ficou bem pior, não conseguia pensar, falar, planejar, visualizar perspectivas de melhora. Tive mesmo que esperar a base de muita medicação. Juntou-se a essas condições, o coração acelerado que atenta contra o corpo.

Novas etapas vieram após nove meses de alta médica e de um rigoroso protocolo medicamentoso e de muita fisioterapia. Ter que forçar o cérebro a pensar e o corpo a se mover não foi uma escolha, mas uma necessidade de sobrevivência. Foi preciso moldá-lo novamente, pois não queria permanecer naquelas condições degradantes – momento em que conseguia perceber tamanho regresso físico, cognitivo e intelectual que havia sofrido, já que conseguia recordar das habilidades motoras e intelectuais que possuía antes de ter a covid. Descobri que para falar corretamente, era preciso controlar o pensamento, o que possibilitava colocar as palavras na ordem correta na frase – e não gaguejar. Nesse processo foi preciso lembrar de pensar antes de falar e de ordenar a fala com o movimento da boca, mantendo o controle dos movimentos. Foi preciso descobrir que é necessário lembrar de acontecimentos do dia anterior, de coisas que aconteceram a momentos atrás para poder continuar a vida, objetivando construir novas lembranças, que embasam a vida no presente e possibilitam alcançar o futuro. Como pesquisadora, o tempo parou no dia em que fui internada, não era possível pensar, ler ou escrever, muito menos internalizar as informações no cérebro ou interpretar a leitura, pois o cérebro permanecia sem espaço de armazenamento, parado, e continuou parado por um longo tempo. Não compreendia informações de qualquer espécie, mas respondia quando as pessoas falavam comigo, o problema é que depois de alguns minutos - não me lembrava do que havia sido discutido, as razões que motivaram a conversa, em alguns casos não me lembrava da pessoa com quem havia conversado. Grande parte dessas condições degradantes se foi junto com o fim das medicações, com os protocolos medicamentosos para depressão, TDAH e as vitaminas utilizadas para quem teve perda de memória por conta das sequelas do covid. Os tremores, as câimbras nas mãos, nas pernas e nos pés que impedem os movimentos mais simples estão presentes, assim como os espasmos ao tentar forçar o cérebro a funcionar, a dor de cabeça, a dor na nuca, a visão turva, a tosse, o coração acelerado e a dor no peito são frequentes, o pulmão dolorido, acelerado e frio continua por aqui, o esquecimento também – o sentimento é de incapacidade por não ter mais o controle do meu corpo, dos movimentos como tinha antes dessa doença. A gagueira às vezes volta e tudo vem com ela, ainda é necessário manter as medicações para afinar o sangue, para diminuir as batidas do coração e as vitaminas para a memória, sigo com dias muito bons e outros bem ruins, mas o desejo de melhorar fisicamente e intelectualmente permanecem firmes. E novamente no dia onze de maio de dois mil e vinte e dois, fui acometida por outra embolia pulmonar – outra sequela da covid, após ter sido orientada pelo médico que acompanhou o caso, à parar com a medicação que afina o sangue, o que resultou em um

cateterismo na veia cava da perna direita, na luta contra trombofilia, nas preocupações se tenho mesmo a síndrome de Cokett May Thurner, e se esse cenário vai evoluir para um câncer de pâncreas. Nesse percurso, sigo aprendendo a recomeçar quando necessário for, além disso, não me deixo esquecer que na vida é preciso seguir em frente, já que consegui sobreviver ao extermínio executado pela máquina pública, por deixar de fazer o que era o seu dever, prestar socorro aos seus cidadãos através do único caminho comprovado cientificamente até aquele momento – se recusou a comprar a vacina em um momento crucial – no auge das mortes por covid-19. Realmente é de se pensar, por qual motivo – sejam eles, políticos, econômicos ou ideológicos, que embasaram a atitude do governo brasileiro – não agindo de forma rápida na compra da vacina – pensem então nos milhões de eleitores que morreram – pois, o governo não os considerou nem mesmo como cidadãos. Realmente é de se pensar e procurar por respostas – diante das condições deploráveis de falta de humanidade, que estamos passando.

Ainda sobre o contexto pandêmico, não se pode negar os fatos, ou seja, em nosso entendimento, houve um extermínio da classe trabalhadora no Brasil, pessoas, que como eu, lutaram para continuar respirando. Muitas dessas pessoas não tiveram acesso a uma vaga no hospital, morreram do lado de fora, na rua; outras não tiveram acesso ao oxigênio ou foram entubadas sem anestesia; outras ainda foram encontradas mortas nas ruas ou trancadas em suas casas. O que entristece é que enquanto estava internada, após a morte de milhares de pessoas, já havia vacina aprovada e distribuída em países que se dedicaram a cuidar de suas populações. Mas, no Brasil, país em que a elite via Estado tem por essência exterminar sua população civil, o governo decidiu não comprar a vacina quando oferecida por onze vezes, segundo a reportagem de Otávio Guedes, comentarista de política da Globo News, em artigo publicado no site G1, datado de 27 de abril de 2021. No entanto, o governo brasileiro decidiu cometer um genocídio liderado pelo atual presidente da república.

Em contrapartida ao cenário de genocídio da classe trabalhadora, a classe dominante continua vivendo muito bem. Segundo a Oxfam Brasil (AGÊNCIA BRASIL, 2022), no Brasil, desde março de 2020, quando a pandemia foi declarada, o país ganhou dez novos bilionários, enquanto 90% da população amarga quedas nos rendimentos.

Apesar da pandemia e da crise econômica que se instalaram no Brasil, o país tem 40 novos representantes na lista de bilionários em 2021 da Forbes (UOL ECONOMIA, 2021). Segundo a revista, os desafios do último ano esquentaram o mercado de capitais e favoreceram ainda mais o clube dos super ricos.

[...] a crise causada pela pandemia afeta todas as dimensões da vida, da saúde física e mental, à economia, educação, organização e rendimentos das famílias, relacionamentos, dentre outras. No Brasil, em especial, o negacionismo da ciência, as amplas campanhas e propagandas veiculando prevenção e *curas milagrosas* por meio de atos religiosos e medicamentos ineficientes e, principalmente, a falta de uma política eficaz e centralizada de controle da doença do desgoverno Bolsonaro levaram à morte, até início de dezembro deste ano, 616.018 mil pessoas, das quais, segundo especialistas, dois terços poderiam ter sido evitadas. (DAL RI, 2021, p. 7)

Ademais, os reflexos deste contexto político, econômico e social podem ser observados através do aumento do desemprego, da informalidade, da pobreza, da emergência sanitária, do desprezo e do abandono com a classe popular e pobre. Ainda pode ser observado tamanho controle político, econômico, social e ideológico exercido pelo então governo, por meio de uma estrutura de arranjos políticos e econômicos engendrados nas diferentes esferas da sociedade, exibida através dos meios de comunicação, viabilizado e implementado por meio dos aparelhos ideológicos do Estado, mantidos sob o controle dos aparatos de controle e dominação do Estado. Esse contexto estratégico de controle social pode ser observado por meio das ações que resultam da ideologia fascista e neoliberal do atual governo. Resultam também das relações políticas e econômicas gerenciadas pelo governo através de acordos e arranjos com os mais diferentes interessados, como os partidos políticos, organizações religiosas que se assumiram partidos (os evangélicos/padres), representantes dos setores econômicos, como o empresariado e os grandes latifundiários. No contexto atual, essa estrutura organizacional de partido político/religioso tem exercido uma função estratégica - a de unir os partidos da bala, do boi e da bíblia alicerçados nos fundamentos, na cultura e na ideologia do conservadorismo e do neoliberalismo, na cultura do dinheiro e do poder. Esse processo tem como princípio fundante implementar na prática as diretrizes do sistema capitalista de produção na sua forma mais desenvolvida/elevada, ou seja, através das formas mais aprofundadas de precarização, de fragmentação, de desregulamentação e de aprofundamento da espoliação das condições de vida humana e de trabalho, na sociedade contemporânea. Atualmente, o contexto de aprofundamento das condições de precarização e de aprofundamento das formas de espoliação e degradação da força de trabalho pode ser observado por meio das estatísticas apresentadas na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD, 2022), que aponta uma taxa de 11,6% de desocupados no trimestre móvel de setembro a novembro de 2021. A população desocupada representa 12,4 milhões de pessoas no país, no qual a taxa da população subutilizada gira em torno de 25%, o que representa 29,1 milhões de pessoas. Os dados

apontam que a população subocupada por insuficiência de horas trabalhadas¹ é de 7,6 milhões de pessoas no país, e a população fora do mercado de trabalho gira em torno de 64,8 milhões de pessoas. A população desalentada gira em torno de 4,9 milhões de pessoas e o número de empregados sem carteira assinada no setor privado representa 12,2 milhões de pessoas no país. Nesse contexto social, a taxa de informalidade é de 40,6% da população ocupada, o que significa 38,6 milhões de trabalhadores informais.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), os resultados apontados na PNAD revelam que o rendimento real habitual de R\$ 2.444 caiu 4,5% frente ao trimestre anterior recuando 11,4 % em relação ao mesmo trimestre de 2020. Esse resultado representou o menor rendimento da série histórica desde 2012, além disso, as pessoas ocupadas e desocupadas foram consideradas como dados quantitativos relevantes para a pesquisa. Nessa perspectiva, o IBGE (2022) pontua que o rendimento médio real habitual sofreu uma redução de 6,1% na área da Indústria, o que representou uma redução de R\$ 155,00 no valor recebido pelo trabalhador; no setor da Informação, Comunicação, Atividades Financeiras, Imobiliárias, Profissionais e Administrativas a redução foi de 4,0% o que representou a diminuição de R\$ 146,00 no valor pago ao trabalhador; nas áreas de Administração Pública, Defesa, Seguridade Social, Educação, Saúde Humana e Serviços Sociais a redução foi de 7,1%, o que representou menos R\$ 270,00 a ser repassado ao trabalhador. Na área de Serviços Domésticos houve uma redução de 2,3% representando a diminuição salarial em torno de R\$ 22,00. Segundo o mesmo estudo, o emprego com carteira assinada teve uma baixa salarial de 4,0% representando uma perda salarial de 97,00 no valor a ser recebido pelo trabalhador e o emprego sem carteira de trabalho assinada teve uma perda salarial de 6,8%, o que representou uma diminuição de R\$ 111,00 no valor base pago ao trabalhador informal.

Esse contexto foi agravado pelo negacionismo e pelo fascismo do atual governo, e pela sua incompetência que é utilizada estrategicamente para colocar em prática todas as suas ações destrutivas sob forma de governabilidade. O caos instaurado no país pelo atual governo também pode ser observado nos gráficos a seguir, que mostram as taxas de desocupação (desemprego) e de subutilização da força de trabalho entre os anos de 2012 a 2021, atingindo à taxa máxima de desocupação de 14,9% nos meses de julho, agosto e setembro no ano de 2020, contexto que se repetiu no ano de 2021, nos meses de janeiro,

¹A partir de outubro de 2015 houve mudança de conceito na subutilização da força de trabalho por insuficiência de horas trabalhadas. Anteriormente, considerava-se no cálculo do indicador as horas efetivamente trabalhadas e, a partir do referido mês, as habitualmente trabalhadas. Houve ainda mudança na forma de captação do quesito de horas trabalhadas (IBGE, 2022).

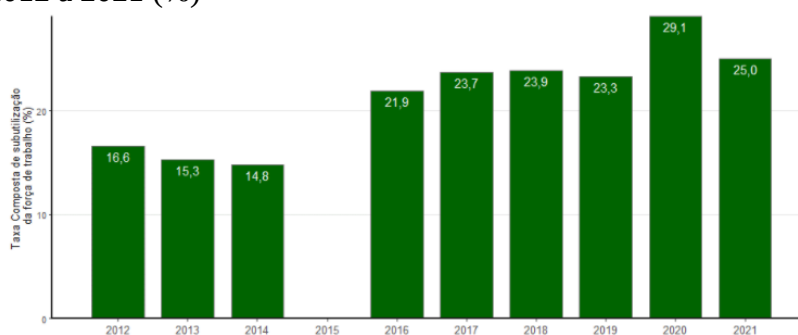
fevereiro e março. A subutilização da força de trabalho alcançou a taxa de 29,1% no ano de 2020, seguida pela taxa de 25,0% no ano de 2021. Tais condições são o reflexo do contexto de extrema pobreza e de desumanização que tem passado a classe trabalhadora brasileira. O contexto de desumanização da classe trabalhadora também pode ser observado na tabela *Taxa de desocupação – Brasil – 2012/2021* e no gráfico *Taxa composta de subutilização – trimestre de setembro a novembro – Brasil -2012/2021*.

Tabela 1 - Taxa de desocupação – Brasil – 2012/2021

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
nov-dez-jan		7,3	6,5	6,9	9,6	12,7	12,3	12,2	11,4	14,5
dez-jan-fev		7,8	6,8	7,5	10,3	13,3	12,7	12,6	11,8	14,6
jan-fev-mar	8,0	8,1	7,2	8,0	11,1	13,9	13,2	12,8	12,4	14,9
fev-mar-abr	7,8	7,9	7,2	8,1	11,3	13,7	13,0	12,6	12,7	14,8
mar-abr-mai	7,7	7,7	7,1	8,3	11,3	13,4	12,8	12,4	13,1	14,7
abr-mai-jun	7,6	7,5	6,9	8,4	11,4	13,1	12,6	12,1	13,6	14,2
mai-jun-jul	7,5	7,4	7,0	8,7	11,7	12,9	12,4	12,0	14,1	13,7
jun-jul-ago	7,4	7,2	7,0	8,9	11,9	12,7	12,3	11,9	14,8	13,1
jul-ago-set	7,1	7,0	6,9	9,0	11,9	12,5	12,0	11,9	14,9	12,6
ago-set-out	7,0	6,8	6,7	9,1	11,9	12,3	11,9	11,8	14,6	12,1
set-out-nov	6,8	6,6	6,6	9,1	12,0	12,1	11,7	11,3	14,4	11,6
out-nov-dez	6,9	6,3	6,6	9,1	12,2	11,9	11,7	11,1	14,2	

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (2022).

Gráfico 1 - Taxa composta de subutilização – Trimestre de setembro a novembro – Brasil – 2012 a 2021 (%)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (2022).

As informações apontadas revelam uma contínua elevação das taxas de desocupação e de subutilização da força de trabalho da classe trabalhadora, no período de 2012 até o ano de 2021, atingindo os maiores índices a partir do ano de 2016 - chegando ao seu maior nível no ano de 2021. A estatística apontada reflete as condições degradantes pelo qual tem passado a classe trabalhadora e vai ao encontro com as perspectivas

apontadas no site das Nações Unidas Brasil², em texto publicado na data de 17 de janeiro de 2022, intitulado *OIT revisa para baixo previsão de recuperação do mercado de trabalho para 2022*. Nesse artigo pontua-se que a Organização Internacional do Trabalho (OIT) entrevê que a perspectiva social e de emprego no mundo, tendências 2022, que o desemprego global permanecerá acima dos níveis pré-pandêmicos ao menos até 2023. Na mesma publicação, são evidenciados dados sobre o nível de desemprego global para o ano de 2022, estimado em 207 milhões de desempregados, comparados com 186 milhões registrados no ano de 2019.

Os resultados apontados por meio da pesquisa apresentada pela OIT são extremamente preocupantes, visto que tais perspectivas representam a realidade econômica, social e política do lado mais fraco, o da classe trabalhadora, que amarga condições de desemprego estrutural e de pobreza extrema na atual conjuntura. Sobretudo, são dados que refletem na prática a falência do modelo do neoliberalismo através do aprofundamento das formas de espoliação e precarização, também são os resultados das formas mais avançadas da tecnologia e da globalização, das condições determinantes do mercado financeiro, ainda são os reflexos das condições de perda da capacidade de controle social pelos Estados nacionais, enfraquecidos e espoliados no contexto de liderança dos mercados.

Habermas (1999, p.1) explica que no contexto da globalização e das transformações resultantes desse processo econômico e político, existem três aspectos da privação de poder do Estado nacional: a) à perda da capacidade de controle estatal³; b) a crescentes déficits de legitimação no processo decisório⁴; e c) à progressiva incapacidade de dar provas, com efeito legitimador, de ações de comando e de organização⁵.

O autor aponta ainda que no contexto da globalização e seus efeitos existe a preocupação com o esgotamento de recursos naturais não renováveis, os aspectos de

²Ver em: <https://brasil.un.org/pt-br/168309-oit-revisa-para-baixo-previsao-de-recuperacao-do-mercado-de-trabalho-para-2022#:~:text=A%20publica%C3%A7%C3%A3o%20da%20OIT%20Perspectivas,com%20186%20milh%C3%B5es%20em%202019.>

³a) A perda de autonomia significa, entre outras coisas, que o Estado isolado não é mais suficientemente capaz, com suas próprias forças, de defender seus cidadãos contra efeitos externos de decisões de outros atores ou contra os efeitos em cadeia de tais processos, que têm origem fora de suas fronteiras. Trata-se, por um lado, de "transposições espontâneas de fronteira", como ônus ambientais, crime organizado, riscos de segurança da alta tecnologia, tráfico de armas, epidemias etc., e, por outro, de consequências calculadas (mas a serem suportadas) por políticas de outros Estados, de cujo advento os envolvidos não tomaram parte.

⁴b) Em vista da carência democrática de legitimação, sempre surgem déficits quando o círculo daqueles que tomam parte nas decisões democráticas não coincide com o círculo daqueles que são afetados por essas decisões. [...] como alianças interestatais. [...] criados em alguns campos políticos.

⁵c) [...] a restrição da capacidade interventiva, que o Estado nacional utilizou até agora como uma política social legitimadora. Com a justaposição, por um lado, do espaço de ação territorialmente restrito dos atores nacionais do Estado e, por outro, dos mercados globalmente ilimitados e dos fluxos acelerados de capital, desaparece a "integridade funcional da economia nacional": "Integridade funcional não deve ser equiparada a autarquia. Ela não requer um suporte produtivo "integral", mas a confiável presença nacional daqueles fatores complementares - sobretudo capital e organização - de que depende a oferta de trabalho originada por uma sociedade, a fim de capacitar-se para a produção".

alienação cultural em massa das classes que são contidas através de políticas de mercado. Na esteira da globalização dos mercados, no contexto de uma economia transnacional, Habermas (1999) afirma que a aceleração dos movimentos universais de capital e a avaliação imperativa das posições nacionais por meio dos mercados financeiros, ligados globalmente em redes, assume a primeira posição sob os aspectos relevantes nesse contexto. Sobre tal aspecto, Habermas fundamenta-se no estudo de *David Held* sobre as *Transformações Globais*, que afirma que o rompimento de fronteiras da economia, da sociedade e da cultura, em ampla progressão, afeta as condições de existência do sistema estatal europeu, construído sobre bases territoriais. Essa transformação eleva à cena política os atores coletivos de maior relevância.

As tendências descritas sob a rubrica globalização não ameaçam somente no campo interno uma composição comparativamente homogênea da população - ou seja, o fundamento pré-político da integração dos cidadãos - por intermédio da imigração e da segmentação cultural. Ainda mais contundente é a circunstância de um Estado cada vez mais enredado na interdependência entre economia e sociedade mundiais perder autonomia e capacidade de ação, bem como substância democrática. (HABERMAS, 1999, p. 1)

Nessa perspectiva, além da tragédia econômica, política e social executada pelo atual governo brasileiro, ora como estratégia de governabilidade, ora como estratégia política de controle social por meio de ações que legitimam a dominação de classe, os brasileiros ainda sofrem com um Estado que não é mais suficientemente capaz de defender seus cidadãos contra os efeitos externos – respondendo as imposições políticas, econômicas, comerciais e ideológicas de outros atores - originadas fora de suas fronteiras. Tais condições acabam por fomentar a dicotomia existente entre as classes sociais aprofundando as condições de desigualdade social.

Esse cenário tem despertado a atenção da mídia, como pode ser visto no artigo do UOL de 30 de setembro de 2020, no artigo intitulado *Por que ricos ficaram mais ricos e pobreza explodiu na pandemia?* O artigo aborda o contexto de desigualdade social existente no Brasil, e como esse contexto foi acelerado pela pandemia sob a perspectiva de que mesmo antes do período pandêmico, a fome já assombrava o país. O cenário apontado corresponde ao período após o golpe parlamentar de 2016, contra a presidente da república Dilma Rousseff, como pode ser acompanhado pelo artigo de Xico Sá publicado no jornal El País Brasil datado de 20 de setembro de 2020. Em artigo do mesmo autor, datado de 29 de outubro de 2021, Xico Sá aponta que metade da população não come e a outra metade não dorme no país de Bolsoguedes. O desgoverno de Bolsonaro e as políticas econômicas de Paulo Guedes, ministro da economia do atual governo,

fomentaram a união entre a fome e a morte, assim como no imaginário do livro *Vidas Secas* (GRACILIANO RAMOS, 2013). Analisando o contexto do golpe parlamentar contra a ex-presidente da república Dilma Rousseff e, no ano de 2016 até o bolsoguedismo de 2021, Xico Sá (2021, p. 2) relembra que

Josué avisou ainda no 'Geografia da Fome', livro que completa 75 anos de lançamento: não adianta culpar Deus, a chuva, o destino ou o acaso, só existe faminto por causa da buraqueira social e a falta de um governo de sustança. E olhe que ele nem sabia ainda que o Brasil se tornaria o país do agro é pop, tampouco imaginaria que teríamos a fila do osso justamente em uma época de **recorde nos índices de produção de alimentos**.

Sob tal perspectiva, Xico Sá (2021) ainda afirma que as condições sociais apontadas continuam sendo agravadas diariamente. Tais condições sociais também podem ser observadas através do aumento do valor da cesta básica, que em junho de 2022, chegou à R\$ 777,01 no estado de São Paulo, segundo os dados do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE)⁶, que afirma em nota datado de (06/07/2022), que o salário mínimo necessário para a manutenção de uma família de quatro pessoas deveria equivaler a R\$ 6.527,67, ou 5,39 vezes o piso mínimo que atualmente é de R\$ 1.212,00. De fato, esse contexto social de extrema precarização e degradação da vida humana e das condições de trabalho tem assegurado as condições de classe e de dominação de classe, além de ter aumentado o lucro dos capitalistas alicerçados na reestruturação produtiva e na especulação financeira.

A situação educacional brasileira não é melhor, como se pode constatar pelas inúmeras pesquisas publicadas sobre o desmonte da educação operada pelo atual governo. O artigo intitulado *O projeto é o desmonte da educação pública*, de Rodrigo Martins (CARTA CAPITAL, 2019), destaca que o enfraquecimento do setor visa a privatização e faz parte da guerra ideológica travada pelo presidente da república. Um dos fatos apontados no artigo é que os cortes orçamentários na educação e os recorrentes ataques aos professores, que são acusados de disseminar o marxismo cultural no Brasil, expressam a falta de projetos do atual governo para o setor, segundo César Callegari, ex-secretário nacional de Educação Básica e integrante do Conselho Nacional de Educação.

O desmonte da educação também é apontado no artigo de Michelangelo Torres (ESQUERDA ONLINE, 2021) intitulado *A tragédia da educação básica brasileira no contexto de desmonte: BNCC, PNLD e Reforma do Ensino Médio*. O autor pontua que o Brasil vive um dos momentos mais difíceis de sua história e que, desde 2015-2016, a

⁶De acordo com o que se estabelece na Constituição Federal - o salário mínimo deve ser suficiente para suprir as despesas de um trabalhador e de sua família com alimentação, moradia, saúde, educação, vestuário, higiene, transporte, lazer e previdência.

extrema direita tem influenciado o bloco no poder, tanto na educação, como na destruição dos direitos trabalhistas através da aprovação da lei da terceirização total e irrestrita, da reforma da previdência, do esfacelamento do Ministério do Trabalho e das Emendas Constitucionais do teto dos gastos na saúde e na educação pública. Esses fatos revelam os ataques dos governos de extrema-direita à classe trabalhadora, atualmente *liderada* por um representante do neofascismo, Jair Bolsonaro.

Ainda sob o contexto social, político e econômico de um mundo que sofre os efeitos do neoliberalismo e da globalização, é possível observar que quanto mais aumenta a crise econômica e política, maior é a ofensiva do capital à educação. Nesse aspecto, a mercantilização da educação tem aumentado imensuravelmente atingindo todos os níveis de ensino e os níveis administrativos. Junta-se a tais condições, a universalização da educação unida à formação para o mercado de trabalho formal e informal subsidiada pelo desenvolvimento de aspectos sóciocognitivo, sócioemocionais e sóciocomportamentais fomentados e defendidos com força pelos capitalistas mais fervorosos, pelos organismos multilaterais e pelos seus apoiadores.

Em resposta às condições instauradas pela globalização, Habermas (1999), explica que a globalização se ampara na ortodoxia neoliberal, e que na contemporaneidade ela conduziu as mudanças políticas e econômicas orientada pela oferta, sobre os aspectos da subordinação condicional do Estado ao imperativo de uma integração social planetária instaurada por meio do mercado. Esse processo em desenvolvimento ocorre subordinado às condições efetivas resultantes das imposições de um Estado Empreendedor, distanciando-se do que se define como projeto de acomodação da força de trabalho e da proteção estatal de recurso. Como resultado desse processo, Habermas (1999) explica que o Estado unido ao sistema econômico transnacional abandona seus cidadãos a liberdade negativa de uma competição mundial, limitando-se a disponibilizar infra-estruturas que tornem atraente sua própria posição sobre a perspectiva da rentabilidade, fomentando as atividades empresariais.

Habermas (1999) firma que é fácil enxergar porque o Estado nacional é incapaz de recuperar sua antiga força, visto que ele atua no âmbito de uma política de enclausuramento. O fato está na liberalização da economia mundial, ocorrida após o término da Segunda Guerra e alicerçada no sistema de taxas de câmbio rígidas, assumindo momentaneamente a forma de um liberalismo embutido e esse processo acelerou desde o fim do sistema de Bretton Woods firmado em 1944, visando restaurar o sistema financeiro internacional.

Segundo Habermas (1999) esse não foi um desenvolvimento obrigatório, partiu do imperativo de um regime de liberdade difundido na Organização Mundial do Comércio (OMC), além disso, esse é resultado do voluntarismo político. Dessa forma, não se trata de decisões que foram impostas unilateralmente, são resultados de decisões negociadas e da força cumulativa, permitido com a omissão de vários governos isolados. Esse processo deu origem a inúmeros atores independentes, sem a premissa de ser anulado de forma unilateral. Nesse contexto de impasses prós e contra a globalização entre os partidos da globalização e da territorialidade foi que se instaurou a busca de uma terceira via. Dentre a perspectiva afirmativa da globalização, Habermas (1999, p. 1) aponta que

O Estado nacional não deve cumprir somente um papel reativo em vista das condições de utilização do capital de investimento, mas também um papel ativo em todas as tentativas de qualificar os cidadãos da sociedade e capacitá-los à competição. A nova política social não é menos universalista do que a antiga. Mas ela não deve, em primeiro lugar, servir de resguardo contra os riscos-padrões do trabalho, e sim dotar as pessoas com qualidades empreendedoras típicas de realizadores, que saibam cuidar de si próprios. A conhecida máxima ajuda para auto-ajuda adquire o sentido economista de um treino de aptidão que a todos possibilite arcar com responsabilidades e tomar iniciativas, para poder afirmar-se competentemente no mercado e não ter, como fracassado, de lançar mão da assistência social do Estado: Os democratas sociais têm de mudar a relação entre risco e segurança envolvidos no Estado social, a fim de desenvolver uma sociedade de apostadores responsáveis (*responsiblerisktakers*) nas esferas do governo, das empresas e do mercado de trabalho. A igualdade deve contribuir para a diversidade, e não lhe obstar o caminho. Esse, sem dúvida, é apenas um aspecto, embora seja o ponto crucial do novo programa.

Habermas (1999) faz menção a esferas referentes ao novo tipo de homem determinado para a vida em sociedade em tempos de capital, o empreendedor. A perspectiva apontada também é defendida pelos empresários da educação que veem o contexto de universalização da educação unida à formação para o mercado de trabalho formal e informal como um novo nicho de mercado em expansão. Esse fato, faz com que estes homens de negócios exerçam seu poder sobre o contexto político e econômico para instaurar a sua ideologia e cultura através de políticas educacionais e Diretrizes Educacionais que os favoreçam no contexto político e econômico.

Os empresários da educação enquanto classe social atuante nos complexos políticos e econômicos, também influenciam o contexto social, cultural, ideológico, de mídia (comunicação) e de expansão da cultura dominante via Estado. Ainda atuam determinando os conteúdos e as metodologias que são implementadas através de projetos, programas educacionais entre outros meios na educação brasileira pública e privada. Essa classe social atua na gestão da educação brasileira através de leis, emendas, PECS e

reformas educacionais que tem como função legitimar o poder hegemônico de classe através de políticas públicas e educacionais fundamentadas no contexto de precarização e de esfacelamento da educação direcionada à classe trabalhadora. Essa interferência pode ser observada no Plano Nacional de Educação, em programas que visam fiscalizar a educação em âmbito nacional entre outros documentos oficiais que tem o mesmo objetivo.

As ações determinadas pela classe dominante para a educação pública brasileira são colocadas em prática através das inúmeras parcerias entre o setor público e o setor privado, e são legitimadas por meio dos discursos que valorizam a ajuda social destinada à classe trabalhadora popular e pobre. Nesse contexto, também se valorizam as ações realizadas sob a perspectiva da responsabilidade social, mas, na realidade, tais ações interagem com o seu público alvo por meio da perspectiva assistencialista e de uma educação compensatória. Atualmente, algumas dessas ações são promovidas por organizações empresariais, ONGS, fundações, organizações como a Fundação Lemann, Itaú Social, Odebrecht, Instituto Airton Senna, Todos pela Educação, por meio de programas ou projetos como o Educação Já, o Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP), SEBRAE, entre outros programas e projetos que tragam um retorno econômico positivo às organizações que fazem uso de sua imagem pública.

As inúmeras parcerias entre o setor público e o setor privado na educação brasileira, realizadas entre os empresários da educação, os governos federais, estaduais e municipais refletem a influência que esses homens de negócios exercem nesse mercado e na política atual, porém, o empresariado tem gerido a educação sem colocar um tostão nos projetos, já que se tratam de escolas públicas.

Nesse sentido, a ofensiva do empresariado à educação pública tem chamado atenção em decorrência da ferocidade na disseminação/difusão, na implementação e na permanência de projetos neoliberais, que objetivam a adequação e a moldura dos aspectos sóciocognitivos, sócioemocionais e sóciocomportamentais da força de trabalho, presente e futura, de acordo com as demandas do mercado atual. Nesse contexto, a fortíssima entrada do ensino do empreendedorismo como forma prática e teórica das Diretrizes Educacionais da educação para o mercado de trabalho formal e informal, toma forma através da institucionalização da estratégia educacional de execução de um projeto de vida, ou seja, a organização/estruturação de um planejamento estratégico com as etapas/caminho a ser seguido pelo indivíduo que o possibilite gerar renda, tanto no mercado formal quanto no informal. Essa mesma estratégia organizacional adentra o

contexto de vida humana, tanto no contexto profissional quanto no contexto da vida pessoal do indivíduo com a função de organizar as estratégias de ação do então empreendedor. Essa perspectiva está sendo subsidiada e legitimada pelos documentos oficiais que regem a educação brasileira, tema abordado no segundo capítulo dessa dissertação.

Tais aspectos podem ser observados no artigo publicado no jornal Estadão em reportagem do dia 8 de novembro de 2021, na seção de economia e negócios, no qual, a autora do artigo, Márcia de Chiara, expõe o atual contexto empreendedor no Brasil. Nesse artigo, Chiara (2021) aponta que a informalidade é uma realidade no Brasil atual e que teve um aumento de 2 milhões de pessoas desde o ano de 2019. A autora ainda afirma que o trabalho por conta própria é praticamente a única forma de ocupação que cresce significativamente no país. O artigo também aborda a pesquisa do autor Bruno Imaizumi, economista da LCA Consultores, que explica que na situação atual de crise e de inflação alta, os trabalhadores ficam mais flexíveis pelo fato de haver a necessidade de gerar renda, para isso, se sujeitam a ganhar menos, e esse contexto ainda afeta profundamente os indivíduos que trabalham por conta própria. Imaizumi (2021) avalia que será preciso melhorar a qualificação da mão de obra, criar condições para que a economia volte a crescer e gerar oportunidades de trabalho. Segundo o autor, esse processo deve ocorrer com foco na população mais jovem e recém-formada. A solução apontada pelo autor para o desemprego estrutural, não é uma novidade, porém é uma ação corriqueira, a qual os capitalistas recorrem para amenizar os reflexos da crise estrutural do capital.

O fato é que, mais uma vez na história, a educação tem sido utilizada como formula milagrosa para solucionar os males econômicos que carregam as forças de trabalho não qualificadas. No entanto, não se podem esquecer as vezes que essa estratégia – a de utilizar a educação como solução para os problemas resultantes da crise estrutural do capital – como solução para as condições de desemprego estrutural, e como solução para as condições resultantes da sua forma metabólica foi utilizada. Nesse aspecto, a menção ao contexto de que a educação representa um artigo de luxo, e que poucos podem possuí-la, faz-se necessário, pois, para a classe trabalhadora, uma educação com qualidade sempre foi e continua a ser fetiche. Nos embasamos no contexto apresentado por Marx e Engels (1978, p. 11) ao explicarem na *Crítica da educação e do ensino que*,

[...] a divisão social do trabalho faz com que a atividade intelectual e material, o prazer e o trabalho caibam em partilha a indivíduos diferentes, e tem, entre outras consequências nefastas para o trabalhador, a oposição entre riqueza e pobreza, depois entre saber e trabalho: este antagonismo entre a riqueza que não trabalha e a pobreza que trabalha para viver faz surgir por sua vez uma

contradição ao nível da ciência: o saber e o trabalho separam-se, opondo-se o primeiro ao trabalho como capital ou como artigo de luxo do rico.

Nesse sentido, tentamos apontar que o contexto apresentado evidencia o *apartheid social* entre as classes – ainda é a legitimação da ordem social colocada como ordem natural e inalterável. Para além disso, esse contexto é o reflexo do caráter irreformável, incontrolável e incorrigível do capital, também é a ação objetiva da totalidade reguladora sistêmica exercida pelo sistema produtivo em curso. Tais circunstâncias ainda instauram as condições objetivas que determinam as reais necessidades econômicas, sociais, ideológicas, culturais, políticas, educacionais entre outras que compõem a estrutura de complexos sociais a qual a classe trabalhadora integra. Nesse aspecto, também são os contextos objetivos, a qual a classe dominante utiliza para implementar ações que direcionam os contextos econômico, político e social a seu próprio favor. É através dessa estrutura gerencial, que no campo educacional a classe dominante atua estrategicamente implementando Diretrizes Educacionais que tem como principal função disseminar a sua própria ideologia, sua visão de mundo, sua cultura e seus valores capitalistas.

Com foco no contexto educacional, fica evidente mediante as condições objetivas resultantes do contexto neoliberal, da globalização e da reestruturação produtiva, a necessidade da criação de alternativas educacionais que atendam as reais necessidades educacionais da classe trabalhadora, em um contexto que integre também as necessidades vindas do contexto produtivo que determina as condições de vida dos sujeitos sociais e da coletividade. Nesse sentido, existe a preocupação com o conhecimento proporcionado pela escola, e que ele possa ser convertido em ações práticas que possibilitem criar e estabelecer melhorias nas condições de vida da coletividade. Ou seja: é preciso que se desenvolva o conhecimento útil para e com a classe trabalhadora, através da superação da fragmentação do saber e do trabalho produtivo útil. É preciso, ainda, que se desenvolva na prática o trabalho socialmente necessário objetivando superar as condições excludentes e perversas impostas pelo capital - vivenciadas pela classe trabalhadora, popular e pobre. Tais mudanças no contexto educacional devem partir de estudos prévios sobre as condições socioeconômicas da comunidade onde a escola está inserida, buscando implementar ações práticas e objetivas para a melhorias das condições de vida.

Sobretudo, busca-se a superação do enraizamento intelectual da classe trabalhadora firmado na ideologia capitalista, desafiando a lógica destrutiva do capital. O fato é que a luta de classes não está apartada da escola ou da educação escolar e do restrito conhecimento direcionado à classe trabalhadora. Nesse aspecto, esse novo contexto

educacional tem como objetivo a superação das formas de exploração de subsunção da força de trabalho da classe trabalhadora às imposições do atual sistema produtivo e das imposições da classe dominante, em relação à exploração do homem sobre o homem e da dominação de classe, esse enfrentamento deve acontecer no contexto dos limites do domínio do capital⁷, no processo pelo qual se legitima o modo de reprodução social metabólica do capital, pois é nesse contexto que a classe trabalhadora luta pela sua sobrevivência.

De acordo com Paludo (2014, p. 9) o caminho da educação dos trabalhadores está [...] pautada por um projeto histórico que supere o capitalismo, uma pedagogia que se insira nos processos de resistência deverá estar ciente de que as práticas educativas ocorrem no interior da sociedade capitalista e de que o socialismo ainda não é uma sociedade emancipada.

Sob tal perspectiva de luta de classes, Mészáros (2008, p. 26) explica que devido às condições impostas pelo capital não é surpresa que “[...] mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica”.

Esse é o contexto educacional, pelo qual os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intrinsecamente ligados e cerceados. De acordo com Mészáros (2008, p. 35) a educação institucionalizada foi utilizada não apenas para fornecer o conhecimento e o pessoal necessário à máquina produtiva, mas serviu para gerar e transmitir os valores da classe dominante, ocultando qualquer alternativa à gestão da sociedade, tanto em relação às formas internalizadas por meio da educação, quanto por meio da dominação estrutural e da subordinação hierárquica imposta.

De fato, não se pode negar que a preocupação com as forças produtivas, em específico a força de trabalho, sempre existiu, seja no contexto da acumulação produtiva, de controle social efetivado por meio dos aparelhos ideológicos e repressivos do Estado capitalista, ou através das formas disciplinadoras da força de trabalho produtiva e improdutiva no contexto de desenvolvimento e reestruturação produtiva, e da vida em sociedade. Ou seja, o comportamento social da força de trabalho tem preocupado a classe

⁷Os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes. Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as *reformas educacionais* que propusessem para remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados. A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grades mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem *irreformáveis*. [...] o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*. [...] contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição *em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica da capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 26-27)

hegemônica desde sempre, já que gerenciar o contexto político, econômico, social e ideológico também significa controlar as forças contra hegemônicas.

Fundamentados em tal perspectiva de classe que a classe hegemônica brasileira tem implementado via Estado, as suas diretrizes, seus valores e a sua ideologia na Educação Básica e em todas as esferas educacionais, alicerçados nas justificativas de que é através do empreendedorismo e da Educação Empreendedora internalizados desde a mais tenra idade que se alcançará o desenvolvimento econômico e social, a modernização e a empregabilidade para os brasileiros. Essa justifica, afirma-se com base no discurso estratégico ideológico de que quanto mais velho o indivíduo for, mais dificuldades ele terá para mudar suas concepções e a forma de pensar – moldados durante a vida e resultante das relações sociais, culturais, educacionais etc. estabelecidas durante esse percurso. Dessa forma, o melhor momento de se inculcar e internalizar a ideologia capitalista do empreendedorismo, através da Educação Empreendedora se estabelece durante o processo de formação educacional e de desenvolvimento intelectual do indivíduo desde a mais tenra idade, ou seja, durante a infância, mais especificamente durante o processo educacional, momento em que a criança está desenvolvendo a sua personalidade e o seu caráter.

O ensino do empreendedorismo tem sido utilizado como solução determinada para resolver o contexto de pobreza, de desemprego e de falta de perspectiva de vida da classe social popular e pobre. No entanto, o empreendedor atual já não lembra aquele empreendedor de tempos atrás visto como um homem de negócios, bem sucedido, mas na realidade atual, ele pertence à um contexto de um empreendedorismo empobrecido (SAMPAIO, 2019).

Sobre tal perspectiva, e de pleno acordo com os autores Adriano Campos e José Soeiro (2016, p. 11) entendemos que

[...] o conceito de empreendedorismo tem um papel-chave no atual imaginário econômico e social. Entre outras coisas, porque procura estabelecer uma ligação entre as transformações na vida cotidiana – desejo de maior autonomia, hipervalorização do indivíduo, apologia da criatividade e da expressão, uma vontade crescente de construirmos por nós próprios a nossa identidade e de refletirmos sobre as nossas ações – e a lógica neoliberal de desregulação e de mercantilização das relações econômicas e sociais. [...] fazendo emergir uma nova razão do mundo, em que a empresa é um tipo de relação social que se expande muito para além da razão salarial e da jornada de trabalho e em que o empreendedor aparece cada vez mais como substituto do cidadão enquanto figura de referência da ordem social. Onde o cidadão se construía a partir de uma vontade comum, de escolhas coletivas e do bem público, o empreendedor edifica-se segundo o princípio único da competição individual.

Além disso, concordamos com Campos e Soeiro (2016) ao afirmarem que o empreendedorismo assume-se como narrativa hegemônica para instaurar a lógica autoritária da competição individual, tornando-se uma nova racionalidade política e moral decorrente das transformações ocorridas no modo de regulação da economia, das formas de organização do trabalho e da construção das subjetividades nos últimos 30 anos. Nesse contexto, os autores apontam que o empreendedorismo tem alicerçado o fomento à socialização precoce para a competição, processo que acontece desde a primeira infância e em muitos casos o estímulo acontece desde o momento em que o bebê está em formação, na barriga de sua mãe. Ademais, o empreendedorismo adentra o nível das políticas sociais, e coloca em prática a apologia da empresa como paradigma generalizado, ainda faz com que se encare a pobreza como mais um nicho de mercado, e que os serviços sociais tornem-se uma tarefa a cargo dos privados. Essa estratégia tem sido colocada em prática para viabilizar que a lógica de negócio seja internalizada na área social com maior eficácia – sobre o viés do empreendedorismo enquanto política de criação de emprego nos últimos anos.

As estratégias acima apresentadas fundamentam os princípios da Educação Empreendedora, e o ensino para o empreendedorismo, adentrando todas as esferas da vida em sociedade, sobretudo reflete a ideologia disseminada pela Educação Empreendedora e por suas diretrizes via competências a serem internalizadas desde a mais tenra idade.

Nesse sentido, o empreendedorismo e as competências empreendedoras tem sido defendidas com força pela Comissão Europeia (CE), como pode ser observado no relatório Entrepreneurship Education: A Road to success; A compilation of evidence on the impact of entrepreneurship education strategies and measures (2015), ao determinar que a educação para o empreendedorismo integre todas as atividades educacionais, visando preparar os indivíduos a serem responsáveis por si próprios, possibilitando a eles que possuam habilidades, conhecimentos e as atitudes necessárias para alcançarem seus objetivos pessoais, para uma vida plena, com base na educação empreendedora. Tais ações estão sendo implementadas sob a justificativa de que a educação para o empreendedorismo tem um papel significativo no apoio aos principais objetivos da estratégia de governabilidade europeia (2020), visando o crescimento e os novos empregos. Nesse processo, a CE (2015) enfatiza a importância de reunir conhecimentos e evidências de toda a Europa e de outros lugares sobre os impactos alcançados por meio da Educação Empreendedora.

No Brasil, os princípios do empreendedorismo têm sido implementados nos currículos dos sistemas de ensino público e privado, por meio da articulação entre os empresários da educação e as instituições escolares públicas e privadas. Nas escolas Estaduais esse modelo de Diretrizes Educacionais tem sido implementado por meio do Programa Currículo Paulista para o Ensino Fundamental anos finais e para o Ensino Médio (EFAPE)⁸. O projeto de vida dos educandos também são trabalhados na disciplina denominada Eletiva⁹, através do material Currículo em Ação Inova Educação – Eletivas. Outros aspectos que integram o contexto do projeto de vida também são trabalhados através do desenvolvimento do Protagonismo Juvenil – abordados no material Protagonismo Juvenil – do Currículo em Ação – Ensino Fundamental - anos finais, direcionado para o ensino integral – assim como são trabalhados os aspectos do protagonismo juvenil e do projeto de vida no contexto de tutorias – contido no material – Tutoria¹⁰ – para o Ensino Integral. No Ensino Médio, os aspectos do projeto de vida são trabalhados no livro Planeando a jornada: um guia para seu projeto de vida.

Nas escolas Municipais do Estado de São Paulo, a Educação Empreendedora é difundida pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), com o nome de Projeto Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP), visando inspirar e despertar o potencial de cada ser humano. Nesse aspecto, o Sebrae (2022) defende que a educação empreendedora desenvolve competências integradas à construção de projetos de vida. Acordando com tal perspectiva, o Sebrae (2022) afirma colaborar para o desenvolvimento integral de estudantes estimulando o seu protagonismo em diversas faixas etárias. As Diretrizes Educacionais da Educação Empreendedora estão sendo implementadas nas escolas de ensino integral, para os educandos que cursam a Educação Básica, nas cidades onde o SEBRAE opera, implementadas por meio de reformas educacionais, fundamentadas nos acordos e nas normalizações definidas por

⁸Ver em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 26/09/2022 às 16:59

⁹Segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo Coordenadoria Pedagógica - eletivas é um componente curricular que envolve diferentes habilidades e pressupõem a diversificação de situações didáticas, pois visa aprofundar, enriquecer e ampliar o repertório dos estudantes sobre um ou mais componentes curriculares e/ou área de conhecimento do Currículo Paulista. As Eletivas têm como base interesses relacionados aos Projetos de Vida dos estudantes e como foco o aprimoramento da autonomia e do protagonismo juvenil. Os materiais de apoio podem ser acessados em: <https://cutt.ly/mLKwpWR>. Inova Educação <https://inova.educacao.sp.gov.br/materiais/> Currículo Paulista <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/materiais-de-apoio-2/> <https://cutt.ly/XLKwkY0>.

¹⁰Aliceções no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS et al., 1998 [1996]), da mesma forma fundamenta essa proposta de ensino voltado para o desenvolvimento das habilidades necessárias à formação cidadã no mundo contemporâneo. E ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional preconiza a ampliação progressiva da jornada escolar, democratizando o processo de ensino e aprendizagem que se implementa as Diretrizes Educacionais que fundamentam a abordagem pedagógica de Tutorias na educação do Estado de São Paulo. Nas palavras de Ricardo Argüís: A tutoria é uma atividade inerente à função do professor, que se realiza individual e coletivamente com os estudantes [...], a fim de facilitar a integração pessoal nos processos de aprendizagem. [...] A tutoria é a ação de ajuda ou orientação ao estudante que o professor pode realizar além da sua própria ação docente e paralelamente a ela. ARGÜÍS, Ricardo et al. Tutoria: com a palavra, o estudante. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 16.

organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas (ONU), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) entre outros organismos multilaterais.

Tais Diretrizes Educacionais estão alicerçadas principalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que instaura a educação para a vida toda, flexibiliza a educação e transforma o conceito de educação em formação para a vida toda (SAMPAIO, 2019).

A propósito, a perspectiva educacional de universalização do trabalho e da educação e sua indissociabilidade apontada por Mészáros (2008), tem integrado o contexto educacional desde os primórdios da formação para a vida em sociedade. No entanto, “sua realização pressupõe necessariamente a igualdade substancial de todos os seres humanos” (MÉSZÁROS, 2008, p. 68). Sob tal perspectiva, e como forma de evidenciar as amarras do capital, Mészáros recorre à educação para além do capital na busca por uma sociedade sem classes. Ao encontro de tal perspectiva, alguns questionamentos surgem: o que realmente aprendemos na escola capitalista? Por qual motivo insistem em internalizar tais conhecimentos/educação nos educandos durante toda sua vida? Existem perspectivas de mudança?

Vale ressaltar que mesmo num contexto de precarização do trabalho, de desregulamentação das instituições públicas, de perda dos direitos sociais, trabalhistas, de tamanha pobreza e total despolitização da classe trabalhadora, ainda existe a preocupação com a educação da classe trabalhadora e a busca por condições de uma vida digna.

A perspectiva educacional apontada é a Educação do Campo, que vem enfrentando barreiras políticas, econômicas e culturais, mas que tem resistido às investidas do capital. Os princípios educacionais da Educação do Campo assumem um caráter emancipador, mesmo em relação às condições históricas de alienação e exploração da força de trabalho. A Educação do Campo é uma alternativa para educar os trabalhadores e as trabalhadoras respeitando os seus aspectos sociais, culturais e suas peculiaridades dentro dos limites do capital.

A política pública Educação do Campo sofreu forte influência da Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e, com isso, abriram-se novas possibilidades para uma educação que tem como perspectiva a superação da fragmentação do saber direcionada para a classe trabalhadora, com vista a uma educação emancipadora e omnilateral. Essas características a serem alcançadas pela educação do Movimento, e apresentadas em seus princípios fundadores, refletem as contradições existentes no contexto do capital. Trata-se de aspectos que o Movimento coloca como pauta de luta e de superação no atual sistema produtivo, pois entende e considera o contexto de enfrentamento dos limites impostos pelo capital como forma de sobrevivência.

Nesses termos, a presente pesquisa não deixa de considerar as condições de conquistas e derrotas da classe trabalhadora, os embates políticos, econômicos, sociais e ideológicos, pelos quais o capital e os capitalistas mantêm o controle. Não se pode negar que a classe trabalhadora alcançou algumas conquistas, como a construção das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, que ainda enfrenta barreiras para o seu desenvolvimento, e que será discutido em capítulo apropriado.

De acordo com Caldart (2004), um dos problemas que a educação no campo sempre enfrentou é a falta de acesso à educação pública com qualidade. Esse foi um dos fatos que motivou a luta dos movimentos sociais pela Educação do Campo. O desafio teórico da Educação do Campo é a construção de um paradigma contra-hegemônico. As contradições entre a agricultura capitalista e os pequenos agricultores constituíram uma das bases da EC. O fato é que a agricultura capitalista sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da EC. O projeto político e pedagógico da EC, que medeia as relações sociais e educacionais, se constitui como um diálogo entre a teoria pedagógica e uma concepção de ser humano, para a qual a formação é necessária para a própria implementação de um novo projeto de campo e de sociedade. O diálogo principal constitui-se por uma tradição pedagógica crítica vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social. Ao pensar a educação em uma perspectiva de concepção de campo, essa assume o significado de ter uma visão da totalidade dos processos sociais, e no âmbito dos movimentos sociais tem o significado de um alargamento das questões da agenda de luta e de política pública, ou seja, significa pensar a relação existente entre uma política agrária e uma política de educação (CALDART, 2004, p. 20-21).

Mesmo em tempos de capital e de suas limitações impostas, a educação do Movimento tem assumido uma importante forma de luta contra sistêmica e tem se mostrado essencial para manter viva a busca pelo entendimento das questões políticas envolvidas nesse contexto, assim como é a essência do despertar a vontade político-social, cultural e ideológica por justiça social e por direitos humanos a partir da compreensão de que são sujeitos de direitos, e não só de deveres como determina o capital em sua forma metabólica e de coerção social.

Dessa maneira, para realizar a análise crítica proposta para essa pesquisa, partimos da perspectiva e do entendimento que o contexto capitalista apresentado, alicerça as ações que viabilizam o processo de despolitização e desumanização da classe trabalhadora, internalizando nos educandos um comportamento social de docilidade desde a mais tenra idade, para que a ideologia e as condições impostas pelo capital se perpetuem. Nesse sentido, surgem quatro questões centrais: Quais são as reais intenções do empresariado ao adentrarem as escolas públicas brasileiras e levarem o conteúdo que internaliza os aspectos sóciocognitivos, sócioemocionais e os sóciocomportamentais intrínsecos ao contexto do trabalho e do trabalhador para a vida das crianças da classe trabalhadora, desde a mais tenra idade? Outra questão a se pensar é: o que lucram e o que embasa a declarada ajuda e responsabilidade social para com a classe trabalhadora, já que a burguesia sempre tirou o suor e o sangue da força de trabalho? A que vem o denominado empreendedorismo¹¹? Por que há forte vontade política em investir nos programas que implementam e difundem o empreendedorismo, unindo o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE)¹² ao Ministério da Educação?

O presente texto foi elaborado em meio ao contexto do imperialismo, de crise política, econômica, cultural e social pelo qual o objeto de pesquisa, em última instância, os educandos das escolas públicas da cidade e do campo têm passado. Considera-se também a realidade da classe trabalhadora, a destruição dos direitos sociais, trabalhistas, educacionais, de saúde, as condições de insegurança alimentar, de moradia, as relações intrínsecas às condições resultantes de todo tipo de propriedade privada e de livre

¹¹O MEC e o SEBRAE ajudando você a construir o seu futuro. Ver em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/educacaoempreendedora/parceriamec>

¹²O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) é uma entidade privada sem fins lucrativos. É um agente de capacitação e de promoção do desenvolvimento, criado para dar apoio aos pequenos negócios de todo o país. Desde 1972, trabalha para estimular o empreendedorismo e possibilitar a competitividade e a sustentabilidade dos empreendimentos de micro e pequeno porte. Ver em: https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/canais_adicionais/o_que_fazemos#:~:text=O%20Servi%C3%A7o%20Brasileiro%20de%20Apoio,neg%C3%B3cios%20de%20todo%20o%20pa%C3%ADs.

concorrência no âmbito social e do mercado instituídos na atual democracia burguesa, no contexto urbano e no campesinato.

O interesse em estudar a relação entre educação e trabalho, no contexto político-econômico da classe trabalhadora implementada via Diretrizes Educacionais da EE e via Diretrizes Operacionais da EC, decorre das inquietações que surgiram enquanto redigia o Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia (Unesp-Marília) intitulado *A pedagogia empreendedora e o projeto jovens empreendedores nas escolas de ensino fundamental na cidade de Marília: Uma análise crítica*, no ano de 2019 orientado pelo prof. Dr. Henrique Tahan Novaes, e como projeto de iniciação científica foi financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa (FAPESP) nº 2018/13919-6.

A inquietude aumentava ao ver que nas escolas de ensino integral, os educandos estavam sendo privados de aulas de língua portuguesa, matemática, aulas de reforço entre outras matérias, em virtude da implementação do ensino do empreendedorismo. Esse processo foi fomentado e viabilizado via articulação entre o setor público e o privado, com forte apoio político. Nesse aspecto, o SEBRAE colocou em prática as políticas educacionais determinadas para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho formal e informal, ao implementar o Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP).

A busca por entender com que intuito a ideologia empreendedora tem sido aplicada às crianças pertencentes à classe trabalhadora na Educação Básica, no Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, foi o eixo central da pesquisa de conclusão de curso, sob a hipótese de que o sistema educacional público e privado representam grandes nichos de mercado para negócios vinculados à mercantilização da educação, hipótese comprovada com os dados empíricos e documentais que embasaram a pesquisa.

Ao analisar a literatura, os documentos sobre a temática estudada, e os dados empíricos coletados, ficou evidente que o processo de internalização e inculcação da ideologia capitalista através do ensino do empreendedorismo, alicerçado nos quatro pilares da educação, instrumento utilizado como aparato de dominação do Estado (SAMPAIO, 2019) afeta diretamente o comportamento social, emocional e atitudinal dos educandos desde a mais tenra idade. Na mesma pesquisa, foi possível concluir que o discurso de empregabilidade hora afirmada explicitamente, outrora abstruso, na realidade é uma falácia difundida pelos que defendem e difundem o empreendedorismo, como faz a pedagogia empreendedora e o SEBRAE, pois, as estatísticas sobre o aumento do desemprego, de pessoas que recorrem ao empreendedorismo como forma de subsistência,

por necessidade, não é um engodo, e a constatação dessa afirmação pode ser confirmada através das estatísticas apresentadas no início desse texto.

Ademais, o número de fechamento de pequenas empresas, localizadas nas periferias do capital, são maiores do que o número de abertura de empresas formais nessa mesma modalidade empresarial (SAMPAIO, 2019). Além disso, o fetiche de tornar-se empreendedor de si próprio, um homem de um novo tipo tão desejado/almejado no capital num contexto de empreendedorismo empobrecido (SAMPAIO, 2019), não tem mudado a realidade da classe trabalhadora. Ainda como resultado de tal pesquisa, a autora afirma que o ensino do empreendedorismo tem sido utilizado como instrumento de controle e regulação social intrínseco aos complexos sociais alicerçados no contexto político e econômico, além de subsidiar a dominação de classe (SAMPAIO, 2019).

Sob tal perspectiva, Mészáros (2008, p. 15) explica que no capital a educação passa de instrumento de emancipação humana para instrumento da perpetuação dos valores hegemônicos, legitimando os interesses da classe dominante.

Nesse aspecto, as leituras, os debates e o convívio com os pesquisadores, professores e os orientadores do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, do qual sou membro, coordenado pela prof. Dra. Neusa Maria Dal Ri, que também orienta essa pesquisa, e pelo prof. Dr. Candido Vieitez tem despertado na pesquisadora a necessidade de realizar um estudo mais profundo das circunstâncias históricas e sociais que envolvem as políticas públicas e educacionais, como as práticas educativas voltadas à classe trabalhadora popular e pobre no âmbito da perpetuação da dominação de classe. Dessa forma, a presente pesquisa parte das contradições existentes no contexto político, econômico, social e ideológico do sistema capitalista de produção, que integra e determina os complexos das relações sociais analisadas. Ainda, buscou-se analisar as informações coletadas na pesquisa, por meio do método de análise do materialismo histórico dialético. Ademais, a contribuição teórica que fundamenta a presente pesquisa constitui-se nos discursos e nas análises acadêmicas a respeito dos avanços do capitalismo às condições de vida em sociedade, às políticas públicas, às políticas educacionais que integram os complexos de relações sociais vinculadas à educação capitalista e as relações de trabalho, num contexto de total despolitização da classe trabalhadora e de degradação das condições de vida em sociedade. Como fundamento metodológico, a pesquisa está embasada na perspectiva marxista e no entendimento de Octavio Ianni (1976) sobre o conceito de *imperialismo e cultura*. Nesse aspecto, entende-se que desde o início, o capitalismo é um modo de produção internacional e que promoveu durante seu percurso

o desenvolvimento dessa característica. Além disso, o capitalismo é um modo de produção material e intelectual inserido no processo de reprodução das relações capitalistas. Nesse complexo, a produção intelectual é considerada indispensável ao funcionamento e à reposição das relações do sistema em escala nacional e mundial.

Segundo Ianni (1976), o imperialismo utiliza de estratégias para orientar e organizar as atividades burguesas, estabelece limites e possibilidades através de princípios e valores que regem as relações de negócios e as alianças existentes nesse contexto, o que possibilita a apropriação econômica e a dominação política por parte da nação imperialista. Esse complexo é denominado de elementos da cultura imperialista. Um exemplo do contexto apresentado é a ideia de que a população dos países dependentes do imperialismo são étnica e racionalmente não-europeus, dessa forma, não se identificam com os padrões ocidentais, difundindo a ideia de que a reprodução do capital, os ganhos da classe dominante é igual ao desenvolvimento econômico do país como um todo, o que leva a um pensamento (equivocado) de que existe um desenvolvimento social generalizado de toda a população.

É nesse contexto, de subsunção ao imperialismo norte-americano que o Brasil está inserido. Essa condição de subsunção/dependência do Brasil ao imperialismo norte-americano enraíza as estruturas educacionais, culturais, de empregabilidade, econômicas, políticas, militares, religiosas, ideológicas e sociais às imposições e as estratégias políticas e econômicas determinadas pelo governo norte-americano. Recentemente, enraíza as formas jurídicas de combate à corrupção e ao terrorismo às formas de dependência norte-americana, seguindo a sua velha máxima – na forma de golpe – dessa vez não como golpe militar, mas através de golpes parlamentares, que no Brasil ocorreu no ano de 2016.

Os reflexos desse contexto podem ser observados na forma como a educação tem sido oferecida ao seu público alvo, alicerçada nas teorias neoliberais, no que determinam os organismos multilaterais visando difundir a ideologia presente nas suas bases, sob as prerrogativas do capital.

Sob tal perspectiva, Dal Ri (2013, p. 157) explica que

A escola na sociedade capitalista desempenha várias funções, porém, a mais imediata [...] é a de formar a força de trabalho para o mundo do trabalho. Entretanto, a relação entre a escola e o mundo do trabalho não é direta, mas encontra-se mediada pelo mercado. [...] a escola não educa diretamente para o trabalho na produção, mas para que o estudante converta-se numa força de trabalho habilitada que as empresas buscarão no mercado de trabalho, o qual é uma das categorias fundamentais da ordem social.

Para Frigotto (2003, p. 26), a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores, na perspectiva das classes dominantes, deve ser implementada a fim de habilitá-los socialmente e ideologicamente para o trabalho. Esse processo é viabilizado por meio da função social que a escola formal desempenha no capital ao reproduzir e internalizar nos educandos as relações de trabalho, os processos de reprodução dos meios de produção e as relações sociais de produção através de um conjunto de ações e mecanismos sociais utilizados para assegurar primeiramente a reprodução material, seguido da reprodução cultural e da ideologia capitalista num contexto harmônico entre o sistema de ensino e os interesses da classe hegemônica viabilizando a união dos valores escolares aos valores da classe dominante (MARX; ENGELS, 2007, BOURDIEU, 2007).

Nesse sentido, a perspectiva apontada por Marx e Engels (2007, p. 47) no contexto de dominação de classe, instaurada por meio da ideologia dominante e aplicada ao contexto da classe popular e pobre, pode ser observada no contexto em que

[...] as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual.

Zarifian (2003) explica que desde a revolução industrial, em específico com o taylorismo, o trabalhador foi apartado de sua atividade produtiva, passado a terceiros, a gerência e o controle sobre o seu processo de produção, definindo os métodos e os resultados de seu trabalho. Dessa forma, o trabalhador passou a assumir um posto de trabalho, ao passo que o trabalho foi definido como uma sequência de operações objetiváveis, e rompeu-se entre dois conceitos: a) o trabalho (entendido como um conjunto de operações, descrito objetivamente e racionalmente); b) o trabalhador (força de trabalho) dotado de energia/habilidade para a execução das atividades laborais.

Assim, a qualificação tornou-se uma forma de classificar a relação entre o trabalho objetivado e as capacidades do trabalhador, num contexto hierarquizado em níveis de complexidade. Esse processo levou o trabalhador a ajustar-se a operações no processo de trabalho legitimando o conceito de posto de trabalho. Zarifian (2003) enfatiza que as práticas tradicionais são definidas como formação e gestão de competências e esse processo determina as capacidades que os indivíduos devem possuir para ocupar um posto de trabalho. O modelo de competências começou a ser implementado a partir dos anos de 1985/86, em decorrência das mudanças nas exigências para a força de trabalho como reflexo da crise econômica dos anos de 1970 e da fragilidade dos vínculos empregatícios.

Em resposta às crises econômicas foram determinados planos de ação em três contextos: no plano político, com o neoliberalismo; no plano econômico, com a globalização financeira; no plano da produção e do trabalho, com a reestruturação do sistema produtivo introduzindo o modelo de competências com o objetivo de quebrar um ciclo de queda de produtividade do trabalho (LIMA; SOUZA; ARAUJO, 2015, p. 1227).

No contexto educacional, a partir da década de 1990, nos países da América Latina e Caribe e da África foram implementadas reformas educacionais, com recomendações dos organismos multilaterais, principalmente do Banco Mundial. As reformas estão ancoradas em acordos internacionais baseados nas categorias de habilidades e competências, com as seguintes características: pedagogia da qualidade; multi-habilitação; policognição; polivalência; e formação abstrata (FRIGOTTO, 2003, p. 55). Algumas das reformas e das categorias apontadas serão abordadas no primeiro capítulo da presente dissertação.

De acordo com Sader (2008), no texto introdutório que escreveu para o livro de Mészáros – *A educação para além do capital*, o enfraquecimento da educação pública ocorreu concomitantemente ao crescimento do sistema privado, e ao mesmo tempo que houve o deslocamento da socialização que acontecia nas escolas para a mídia, para a publicidade e para o consumo.

Contudo, no contexto de esfacelamento da educação pública, a escola capitalista tem assumido um papel importantíssimo para viabilizar o cumprimento das metas de reprodução do sistema, integrada na totalidade dos processos e das relações sociais em conformidade com as demandas educacionais advindas da sociedade contemporânea – a sociedade do consumo, a escola capitalista tem assegurado que cada indivíduo adote como suas as metas de reprodução do sistema,

[...] no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. (MÉSZÁROS, 2008, p. 44)

Mészáros (2008) explica que enquanto a internalização conseguir assegurar os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser mantidas em segundo plano, embora não sejam totalmente abandonadas, já que são utilizadas para impor os valores hegemônicos, como ocorreu durante o desenvolvimento do capitalismo moderno. O uso da brutalidade e da violência volta a prevalecer objetivando impor (internalizar) os valores do sistema produtivo, como para a garantia da

efetivação dos seus processos produtivos, já que vivencia-se o período de agudização da crise.

Nesse sentido, os aspectos apontados por Mészáros podem ser observados em todas as esferas da vida humana desde o início da vida em sociedade e com maior ênfase pode ser observado na contemporaneidade, no atual contexto educacional, em que a atual hegemonia tem colocado em prática as estratégias de controle social, internalizando seus valores, sua ideologia por meio da função social que a escola capitalista exerce, a de internalizar as metas de reprodução do sistema.

Desse modo, buscou-se abordar na pesquisa as relações entre educação e trabalho produtivo, abrangendo duas diferentes políticas públicas: a Pedagogia Empreendedora vinculada à política neoliberal e ao mercado de trabalho capitalista; e a Educação do Campo influenciada pelos princípios pedagógicos da Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) vinculada à tradição pedagógica crítica.

Selecionam-se essas duas políticas públicas, porque estão em vigor e são, do ponto de vista prático-teórico, antagônicas. A EE, que vem cada vez ganhando mais espaço nas escolas públicas, vincula-se ao neoliberalismo e dissemina a ideologia do capital. A EC, com visão crítica, é o melhor exemplo, no Brasil, de uma Educação de resistência aos ditames do capital e ao neoliberalismo. Este último, o neoliberalismo entendido sob os aspectos da crença no mercado como sinônimo de liberdade.

O cotejamento das duas perspectivas educacionais ocorre nos aspectos acerca das interações entre estado-mercado-sociedade, a relação de regulação social exercida pelo Estado e da participação da sociedade civil com o chamado novos movimentos sociais, no contexto de reconfiguração dos complexos da educação e do trabalho.

É sob a força política atual regida e regendo a democracia em curso que a EE e a EC serão cotejadas.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar e cotejar as Diretrizes da Pedagogia Empreendedora com as Diretrizes para a Educação do Campo, abrangendo os discursos e as práticas educacionais, as políticas relacionadas à educação que fundamentam as perspectivas abordadas no contexto que engendra as relações sociais no âmbito da escola e do trabalho na contemporaneidade. Por objetivos específicos intentou-se verificar e cotejar as relações entre educação, escola e trabalho da EE e da EC; identificar e confrontar os discursos educacionais e políticos das pedagogias consideradas, relacionando-os à educação e ao trabalho na conjuntura atual; verificar os fundamentos teórico-metodológicos e os principais objetivos das pedagogias consideradas.

A pesquisa colabora para a crítica dos atuais discursos e ações implementadas nas relações educacionais voltadas para a desenvoltura dos educandos diante da grave crise econômica, política e sanitária, contexto que assegura as condições objetivas de desemprego e de miséria no país. Na contemporaneidade, objetiva-se uma força de trabalho que responda às perspectivas do atual estágio do capitalismo e da reestruturação produtiva, por meio da inculcação de ideais e comportamentos inerentes as condições de um mundo globalizado, sobre as determinações do mercado, e ainda de forma dócil. Diante da perspectiva apontada, questões como: qual é a função social da escola na atual conjuntura? Assume uma relevância ímpar no âmbito educacional, seja para o meio urbano ou para o contexto econômico e social do campesinato.

A pesquisa aborda ainda, a escolástica da educação tradicional que tem ramificações em meio aos discursos de qualificação e empregabilidade dos educandos em resposta às demandas do mercado. Em oposição aos discursos dessa educação, a EC aborda o contexto social e educacional objetivando educar para atender aos interesses da classe trabalhadora, possibilitando uma educação para o trabalho e pelo trabalho produtivo, ou seja, pela aplicação do trabalho como princípio educativo. Diante do exposto, a pesquisa corrobora para a compreensão do contexto educacional atual, e pode fornecer subsídios para a reflexão sobre o atual momento, no contexto de luta de classes. Nas reflexões sobre as relações entre educação e trabalho produtivo, surgiram questionamentos como: há diferenças entre os princípios da Educação do Campo e as Diretrizes da Pedagogia Empreendedora? Quais os fundamentos teórico-metodológicos, educacionais e políticos das pedagogias? Quais os principais objetivos das pedagogias consideradas?

Os procedimentos metodológicos adotados foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. De acordo com Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é realizada por meio de registros disponíveis de pesquisas já feitas anteriormente. Deste modo, o pesquisador atua de forma analítica a partir das contribuições textuais de livros, artigos, teses, entre outros.

A pesquisa bibliográfica ocorreu através do levantamento, seleção, leitura e análise de materiais constituídos por livros, artigos científicos, dissertações e teses, entre outros documentos, com destaque para os temas abordados nesta pesquisa. Preferencialmente foram utilizados textos dos principais teóricos e intelectuais orgânicos do MST e autores que se dedicaram aos temas abordados. Os principais teóricos da Pedagogia Empreendedora estudados foram Costa (2001), Dolabela (1999, 2003, 2006),

Dornelas (2003, 2017), Lopes e Teixeira (2010), Dardot e Laval (2009, 2016), que fundamentaram as análises acerca da primeira perspectiva educacional. Por sua vez, autores como Bauer (2009), Ciavatta (2010, 2014, 2022), Caldart (2009, 2012), Dal Ri (2004, 2013, 2019), Dal Ri e Vieitez (2008), Fernandes (2000), Frigotto (2001, 2003, 2006, 2010, 2014, 2020), Leher (2003, 2010, 2014, 2020), Molina e Jesus (2004), Neves (1992, 2004, 2005, 2008, 2010) são autores que fundamentaram os estudos sobre os princípios da Educação do Campo e a Pedagogia do MST.

Severino (2007) esclarece que a pesquisa documental tem como fonte documentos, como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais, dos quais os conteúdos abordados ainda não tiveram tratamento analítico, ou que ainda demandam análises a serem efetuadas, considerados, portanto, como matéria-prima sobre a qual o pesquisador desenvolverá suas investigações e análises.

A pesquisa documental foi realizada com levantamento, seleção, leitura de documentos, tais como, legislações federais, estaduais e municipais, documentos publicados por institutos e órgãos, documentos publicados pelos movimentos sociais, em especial pelo MST, dentre outros.

Os eixos de análises para a compreensão filosófica, ideológica e educacional das pedagogias são: a) educação, escola e trabalho produtivo; b) os princípios da educação do campo e da Pedagogia do MST; c) as diretrizes da Pedagogia Empreendedora; d) os discursos políticos; e) fundamentos, princípios e os objetivos das pedagogias consideradas.

A escolha pela análise e o cotejamento entre os complexos sociais, políticos, culturais, ideológicos e educacionais entre a Educação do Campo e a Educação Empreendedora decorre, também, da importância desse momento histórico de luta de classes que se acirra e do aprofundamento da crise do capital, que causa e aprofunda a disparidade econômica e social.

Em relação à revisão teórico científica acerca do tema estudado não foram encontrados estudos a respeito do cotejamento das Diretrizes Educacionais da Educação Empreendedora em relação as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo por meio da Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra abordados na presente pesquisa nas bases de dados da Scielo, apesar da ampla produção científica a respeito das políticas educacionais abordadas separadamente. Faz-se referência à EE procurando evidenciar o seu lado positivo para o capital. Sobre a EC existem trabalhos que evidenciam as dificuldades na vida do campo e o fechamento de Escola do Campo.

Também existem muitos trabalhos evidenciando o quanto é importante a conquista dessas diretrizes e a luta dos movimentos sociais para conquista-la. Ainda existem trabalhos sobre a EC que fazem a crítica ao capitalismo, trabalhos como os de Frigotto, Leher, Neves e Ciavatta, autores que embasaram a presente pesquisa.

A dissertação está estruturada da seguinte forma. No primeiro capítulo é apresentado um breve desenvolvimento da divisão social do trabalho e como tal estrutura interfere no contexto das relações sociais, econômicas, políticas, ideológicas, culturais e educacionais das classes. Esse contexto é observado no percurso histórico de desenvolvimento das condições instauradas via políticas públicas e educacionais implementadas na educação oficial viabilizadas por meio de acordos internacionais para a educação do século XXI.

No segundo capítulo é abordado o contexto da Educação Empreendedora, seus princípios, valores e através do discurso político-ideológico de empregabilidade. Ademais, aborda-se as perspectivas teóricas de Antônio Gomes da Costa por meio da teoria do protagonismo juvenil, e do autor Fernando Dolabela com o plano dos sonhos, essas são perspectivas teóricas que fundamentam a teoria e a prática da Educação Empreendedora no contexto da educação oficial brasileira.

No capítulo III, aborda-se a Educação do Campo, as Diretrizes Operacionais do Campo, seu contexto político, um breve histórico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e de sua pedagogia que por conseguinte alicerça a Educação do Campo.

O capítulo IV compreende o cotejamento das Diretrizes educacionais da Educação Empreendedora em as Diretrizes Operacionais do Campo alicerçadas nos princípios educacionais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no contexto das Políticas Educacionais capitalistas.

1. TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CAPITAL

O presente capítulo tem por objetivo traçar um panorama geral das contradições inerentes ao sistema capitalista de produção no contexto de divisão social do trabalho, das relações entre educação e trabalho, e seus reflexos no contexto político, econômico, produtivo, educacional e social. O recorte específico para esse contexto inicia-se partir do pós Segunda Guerra Mundial, adentrando ao contexto de desenvolvimento do sistema produtivo, o contexto de reestruturação produtiva e a forma como o capital tem sido gerenciado pela atual potência hegemônica, os EUA. Buscou-se entender como a maior potência econômica, estrategicamente, agiu para manter o status quo e as condições de dominação. Aborda-se, ainda, os discursos e as estratégias utilizadas pelos capitalistas para assegurar a luta contra os ideais comunistas e socialistas, e o uso dos meios de comunicação para efetivação das condições de poder do capital. Ainda, integra-se a esse capítulo, o contexto neoliberal e de terceira via, as Políticas Públicas e Educacionais brasileiras, o contexto da indústria 4.0, e as relações de trabalho uberizado no contexto de expansão informacional. No âmbito da educação brasileira, foram abordadas as questões ligadas à precarização do contexto educacional após a Segunda Guerra Mundial, que possibilitou a implementação de projetos societários visando à formação social para o capitalismo, alcançando a pedagogia da hegemonia e a construção da hegemonia mundial capitalista através da disseminação da ideologia do Mundo Livre.

Neste capítulo, ainda é trabalhado a atuação dos organismos multilaterais e sua interferência direta no contexto educacional, assim como a atuação dos aparelhos ideológicos do Estado e da atuação do Estado na desregulamentação dos processos educacionais e trabalhistas da classe popular e pobre, em específico durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Ainda, abordou-se o contexto das reformas educacionais, dos projetos implementados pelo Todos Pela Educação, o Mais Educação e o Educação Já. Ademais, buscou-se investigar o complexo de aliança entre o empresariado educacional e a escola pública no Brasil, como estratégia de governabilidade para a difusão da ideologia capitalista e das condições atuais e permanentes de trabalho precário e informal, através do ensino do empreendedorismo, a denominada Educação Empreendedora, fundamentada na Teologia da Prosperidade, no totalitarismo neoliberal e na Teoria da Prosperidade associada ao Neocalvinismo.

1.1 As relações sociais no contexto do trabalho e da educação em tempos de capital

Com o intuito de situar o contexto histórico de desenvolvimento das relações entre educação e trabalho e promover um debate a respeito das condições objetivas sobre as relações sociais, políticas, econômicas e ideológicas que alicerçam e medeiam tais relações sociais, faz-se necessário recuperar os elementos históricos existentes nesses complexos objetivando contribuir com o exercício de análise crítica e para o debate sobre tal perspectiva proposta para a presente dissertação.

Trazendo esse debate para o processo histórico de desenvolvimento das relações produtivas, a Revolução Industrial aumentou incessantemente a produtividade do trabalho, e também repercutiu no aumento do proletariado, no investimento de capital e no mercado de bens de consumo em larga escala. Os reflexos desse contexto, foram percebidos por meio da desigualdade no desenvolvimento geral da sociedade, pois a essência de tais transformações estava inclusa nas mudanças do caráter da produção que, em geral, deixou de ser associada à utilização de máquinas movidas por energia humana ou animal, o que resultou no complexo processo de realocação dos trabalhadores para um local específico de trabalho: a fábrica (DOBB, 1983).

Outra característica determinante nos processos de produção em larga escala é a conformação das atividades humanas ao ritmo e aos movimentos dos processos mecânicos que direcionaram as mudanças técnicas de equilíbrio, com reflexos no contexto socioeconômico. Como resultado desse processo, as fábricas passaram a ser consideradas postos avançados do capitalismo industrial, ainda contavam com a proteção estatal através de privilégios políticos que as legitimavam. Durante esse processo histórico, a classe trabalhadora começou a tomar um caráter homogêneo de proletariado fabril, no final do século XIX, com as relações de emprego e as condições de sua exploração (DOBB, 1983).

[...] o mais antigo princípio inovador do modo capitalista de produção foi a divisão manufatureira do trabalho, e de uma forma ou de outra a divisão do trabalho permaneceu o princípio fundamental da organização industrial. A divisão do trabalho na indústria capitalista não é de modo algum idêntica ao fenômeno da distribuição de tarefas, ofícios ou especialidades da produção através da sociedade, porquanto, embora todas as sociedades conhecidas tenham dividido seu trabalho em especialidades produtivas, nenhuma sociedade antes do capitalismo subdividiu sistematicamente o trabalho de cada especialidade produtiva em operações limitadas. Esta forma de divisão do trabalho torna-se generalizada apenas com o capitalismo. (BRAVERMAN, 1980, p. 70)

Braverman (1980) refere-se à subdivisão sistemática de cada especialidade produtiva em operações limitadas, condição generalizada no capitalismo, além disso, no contexto histórico de desenvolvimento das classes sociais, esse complexo situou e assegurou as condições sociais das classes. Nesse contexto, as subdivisões sistemáticas do trabalho têm sido utilizadas pelos capitalistas como ferramenta para enraizar as condições da classe trabalhadora. Os aspectos apontados em relação às subdivisões das atividades em operações limitadas, essencialmente inerentes ao complexo do trabalho, em última instância, resultaram na forma pelo qual o ser social buscou sobreviver em sociedade. Nesse contexto de complexos sociais e de resistência humana, as ações realizadas pelo homem em sua essência podem ser observadas num contexto maior de luta pela sobrevivência em sociedade.

Um animal faz coisas de acordo com o padrão e necessidade da espécie a que pertence, enquanto o homem sabe como produzir de acordo com o padrão de cada espécie. A aranha tece, o urso pesca, o castor constrói diques e casas, mas o homem é simultaneamente tecelão, pescador, construtor e mil outras coisas combinadas de um modo que, devido a que ocorre na sociedade e só é possível através da sociedade, logo compele à divisão social pode sozinho produzir de acordo com o padrão de todas as espécies e inventar padrões desconhecidos do animal, mas a espécie como um todo acha possível fazer isso, em parte através da divisão do trabalho. Assim, a divisão social do trabalho é aparentemente inerente característica do trabalho humano tão logo ele se converte em trabalho social, isto é, trabalho executado na sociedade e através dela. (BRAVERMAN, 1980, p. 71 - 72)

A divisão manufatureira do trabalho dividiu a sociedade entre os diferentes ramos e níveis de produção. Nesse complexo, as atividades laborais executadas pelos indivíduos assumem um contexto estrutural extremamente fragmentado, limitado e alienado, além disso, esse processo destruiu as ocupações que anteriormente compunham o contexto social do trabalho, e deixou o trabalhador inapto a produzir qualquer produto que necessitasse dos processos completos de produção.

[...] enquanto a divisão social do trabalho subdivide a sociedade, a divisão parcelada do trabalho subdivide o homem, e enquanto a subdivisão da sociedade pode fortalecer o indivíduo e a espécie, a subdivisão do indivíduo, quando efetuada com menosprezo das capacidades e necessidades humanas, é um crime contra a pessoa e contra a humanidade. (BRAVERMAN, 1980, p. 72)

Os reflexos de tais relações sociais e da desumanização do ser humano devido à sua condição de fragmentação podem ser observados nas relações de coisificação sofrida por ele, essa condição social tem alcançado proporções imensuráveis.

Nesse contexto social, o capitalismo compreende um sistema de bens e serviços no qual todos os agentes econômicos dependem do mercado, onde a competição e a

maximização dos lucros são as regras fundamentais da vida em sociedade. O capitalismo é um sistema direcionado para a acumulação de capital, desenvolvimento das forças produtivas e para o aumento da produtividade do trabalho por meio de recursos técnicos. Nesse aspecto, a liberdade de mercado é garantida por mecanismos e forças impessoais do mercado, que podem agir coercitivamente obrigando os agentes econômicos atuarem racionalmente maximizando a escolha e a oportunidade, a sociedade de mercado, que permite uma economia racional onde a oferta se equipara à demanda, disponibilizando mais mercadorias e serviços que podem ser escolhidos livremente por mais pessoas, essa é a condição que a sociedade de mercado oportuniza através da liberdade de mercado.

[...] primeiro, a vida material e a reprodução social no capitalismo são universalmente mediadas pelo mercado, de forma que, de um modo ou de outro, todos os indivíduos têm que encontrar nas relações de mercado para obter acesso aos meios de subsistência; e segundo, os ditames do mercado capitalista – seus imperativos de competição, acumulação, maximização dos lucros e crescente produtividade do trabalho – regem não apenas todas as transações econômicas, mas as relações sociais em geral. Como as relações entre os seres humanos são medidas pelo processo de troca de mercadorias, as relações sociais entre as pessoas assemelham-se a relações entre coisas – o fetichismo da mercadoria (WOOD, 2001, p.16).

Ademais, com a divisão social do trabalho mais especializada fundamentou-se uma estreita ligação entre o desenvolvimento mercantil e uma espécie de determinismo tecnológico que afeta diretamente a vida em sociedade.

Gramsci (2015) esclarece que no capitalismo, o americanismo e o fordismo são resultados da necessidade imanente de alcançar a organização de uma economia programática onde as contradições inerentes a este contexto deveriam atuar como elos da cadeia que marca a passagem do velho individualismo econômico para a economia programática. Nesse aspecto, o desequilíbrio entre teoria e prática demonstra ser um perigo já que nesse contexto o princípio da coerção na organização da produção e do trabalho era considerado justo. O trabalhador deve, então, preocupar-se com as iniciativas puritanas dos industriais americanos do tipo Ford, pelo fato que eles não se preocupam com a humanidade ou com a espiritualidade do trabalhador, já que a realidade e a espiritualidade do trabalhador só podem acontecer no mundo da produção e do trabalho na forma de criação produtiva. O puritanismo almejado ao trabalhador no complexo do trabalho tem como objetivo conservar fora do trabalho o equilíbrio psíquico que é capaz de impedir o colapso fisiológico do trabalhador, coagido pelo novo método de produção. Nesse processo, o trabalhador coletivo também é compreendido como complexo humano e é considerado uma máquina que não deve ser excessivamente desmontada ou ter suas

peças individuais renovadas constantemente, já que até esse processo pode provocar grandes perdas em uma empresa.

É nesse aspecto, que a empresa no sistema capitalista de produção se preocupa com o trabalhador, para que ele não destrua ou danifique a si próprio, por ser uma força de trabalho que agrega valor ao produto que será vendido, sobretudo, deve-se ter como principal preocupação o seu desempenho no trabalho. Nesse processo histórico de desenvolvimento das relações sociais, a mecanização tornou-se um ponto crucial para intensificar e agilizar os processos produtivos mecanizando os gestos físicos dos trabalhadores. Através de tal método industrial, a mecanização dos processos de produção levou à transformação do homem em um gorila amestrado, como apontou Gramsci (2015), ele foi educado para responder com eficiência ao processo industrial. Essa adaptação ocorre através da coação social que resulta em consequências graves para a saúde física e psíquica dos trabalhadores, esse processo também tem base no desemprego endêmico surgido no pós-guerra. A coerção deve ser estrategicamente combinada com a persuasão e o consenso de acordo com as formas próprias da sociedade (GRAMSCI, 2015). Nesse contexto, os novos métodos de trabalho e de produção logo se generalizaram e o novo tipo de operário foi criado universalmente. É nesse aspecto que Ford exigia a especialização de seus operários, ou seja, se exigia uma qualificação de novo tipo e esse processo ocorria através da pressão material e moral da sociedade e do Estado, fazendo com que os operários em massa passassem por um processo de transformação psicofísica objetivando transformar o tipo médio do operário Ford no tipo médio de operário moderno. O método Ford assumia um caráter racional e generalizável. Esse método foi expandido em larga escala visando a construção de um quadro orgânico e bem articulado de operários fabris qualificados, uma equipe especializada. No contexto das relações sociais, no complexo das forças produtivas, o processo de qualificar os operários é considerado um limite posto à lei da concorrência, gerada pelo exército de reserva e pelo desemprego. Em certa medida, esse foi o processo utilizado para formar os quadros de operários qualificados e com competências específicas para as empresas naquele período. Esse processo foi considerado sob o aspecto de pequenos segredos de fabricação e de trabalho, truques, aparentemente negligenciáveis, mas se executados repetidamente podiam atingir uma grande importância econômica (GRAMSCI, 2015).

No decorrer do contexto histórico do trabalho, diferentes formas de controle social foram desenvolvidas, através da organização da produção e da educação. Nesse sentido, tais estratégias foram embasadas em diferentes teorias e fizeram parte do contexto social,

profissional, cultural, educacional, político, econômico e ideológico da classe trabalhadora objetivando a construção do desenvolvimento histórico social da cidadania controlada pelo Estado.

Dentre as teorias implementadas pelo capital, a teoria de Keynes foi colocada em prática visando tirar o EUA da crise de 1929. Essa teoria afirmou-se no pós II Guerra com base nas condições criadas para o fomento e o desenvolvimento do capitalismo americano.

Tal regime de acumulação exerceu uma política exterior, o que possibilitou a implementação do Plano Marshall que viabilizou a expansão capitalista de diversas nações, em especial na situação do Welfare State. Facultou também a expansão capitalista via industrialização de países da periferia, como ocorreu com o Brasil.

Na década de 1970, as políticas keynesianas declinaram e um novo modelo produtivo surgia como solução para a crise do capital. Nesse aspecto, a criação de uma nova ordem mundial determinada pelos acordos de Bretton Woods constituíram esse contexto, esse assunto é tratado posteriormente.

Esse foi o período em que Margaret Thatcher implantou o neoliberalismo, em 1979, ao ser eleita na Inglaterra. Buscava-se naquele momento avançar em direção ao milênio liberal-capitalista. Em 1980, Ronald Reagan implementou o neoliberalismo nos Estados Unidos. No decorrer desse tempo, o capital tem passado por crises cíclicas em espaços cada vez menores, atingindo seu ponto mais alto de expansão. Tais crises proferem a dimensão estrutural dos limites do capital. Em seu percurso, os capitais transnacionais buscaram variadas formas de valorização, substituindo a crise do modo de regulação fordista-keynesianista, o que resultou na mundialização financeira.

Boito Júnior (2002) explica que a implementação do modelo capitalista neoliberal no Brasil modificou as relações de classe e de poder. O neoliberalismo desmontou o protecionismo típico do período desenvolvimentista, e também reduziu os direitos sociais herdados do populismo. As principais políticas que fundamentaram esse desmonte foram a abertura comercial e a desregulamentação do mercado de trabalho. Boito Júnior (2002), ao analisar as condições da classe trabalhadora, observa que a alta classe média aderiu ao neoliberalismo. Trata-se de uma fração da classe média aliada ao bloco no poder, que enxerga seus interesses atendidos pela política social neoliberal. Esse processo acontece através de uma espécie de cidadania dual confinando a massa trabalhadora nos serviços sociais públicos, cada vez mais decadentes, e para os setores de renda elevada é reservado os serviços sociais privados. Esse processo reflete o contexto de segmentação bem quisto

pela alta classe média que se apoia em razões ideológicas e econômicas, num contexto profundamente elitista. Boito Junior (2002) enfatiza que a classe média não pretende de forma alguma conviver com trabalhadores pobres, em dividir um quarto de hospital, nem tão pouco em colocar seus filhos para estudarem em escolas onde os filhos da classe trabalhadora frequentam, legitimando o apartheid social.

Ademais, a cidadania dual no sistema escolar é o que assegura à alta classe média certa reserva de mercado, ou seja, esse contexto favorece aos que podem pagar caro por educação, que podem frequentar os melhores colégios para que sejam aprovados nos vestibulares das melhores universidades e, por conseguinte, terem acesso privilegiado aos postos de trabalho que remuneram melhor. Nesse contexto, igualizar as condições de ensino ao implantar um sistema único de ensino público, laico e gratuito representaria um aumento da concorrência no mercado de trabalho e uma promiscuidade indesejável para a fração superior da classe média. Assim, uma parcela importante da classe média superior é a favor do neoliberalismo, porque tem interesse econômico real. Também apoia o neoliberalismo pelo fato de ser contra a universalização dos direitos sociais, além disso, são contra a implementação de um Estado de bem-estar social no Brasil (BOITO JUNIOR, 2002).

Ainda, Boito Junior (2002) explica que a política social brasileira, desde a década de 1930, tem marginalizado setores da população trabalhadora. No contexto populista implementou direitos trabalhistas e sociais restringidos a um pacote mínimo e precário de direitos civis e políticos, ou seja, não implementou uma cidadania social ampla e igualitária. Em um país com uma população majoritariamente rural como era o Brasil até os anos de 1960, o populismo da época excluiu os trabalhadores rurais do acesso aos direitos sociais, nas cidades vinculou os direitos sociais ao emprego regulamentado, o que resultou na exclusão dos desempregados e dos trabalhadores informais, segmentando e hierarquizando os direitos de acordo com o status profissional da classe trabalhadora, até os dias atuais tudo depende da condição profissional do trabalhador, seja como industriário, comerciário, bancário, portuário, celetista, servidor público etc. No contexto da ditadura militar e após a democratização, uma parte dos direitos sociais foram estendidos ao campo, mas nesse período o desemprego, o subemprego e o mercado de trabalho informal fazia-se presente ampliado pelo neoliberalismo. Essa população era considerada uma população sobrando em relação ao modelo brasileiro de cidadania, em relação ao emprego regulamentado (BOITO, 2002).

De fato esses trabalhadores foram excluídos dos direitos sociais¹³ em um contexto de uma cidadania social restrita e hierarquizada ligada ao clientelismo do Estado brasileiro. Esse contexto político-social reverbera até a contemporaneidade alicerçada e legitimada no contexto e no complexo da divisão social do trabalho.

No Brasil, durante o período anterior ao golpe empresarial-civil-militar de 1964, discutia-se sobre a estrutura agrícola brasileira e a reforma agrária era defendida por grupos de progressistas, na forma de redistribuição de terras. Grupos conservadores defendiam uma modernização agrícola sem reforma agrária. Após o golpe, no ano de 1967, a modernização conservadora foi implementada no país, com Delfim Neto ao assumir o Ministério da Fazenda, viabilizando a implantação do Sistema Nacional de Crédito Rural que passou a ser o principal instrumento de fomento à produção e crescimento da produção agrícola. Nesse processo, também foi realizada a integração da indústria nacional com a produção agrícola, viabilizando a produção de fertilizantes, agrotóxicos, sementes modificadas e máquinas agrícolas, assim como uma integração na produção primária e de matérias primas como as indústrias da cana e do álcool, papel, fumo, têxtil e bebidas.

Esse período histórico (1965-1982) constitui-se com muita clareza na idade de ouro do desenvolvimento de uma agricultura capitalista em integração com a economia industrial e urbana e com o setor externo, sob forte mediação financeira do setor público. Mas é importante não esquecer sua matriz agrária. A modernização conservadora do campo nasce com a derrota do movimento pela reforma agrária. Mas também responde à política agrícola da década de 1950, dominada excessivamente pela prioridade à valorização cafeeira e ao regime cambial vigente. Além disso, atende aos intensos desafios da industrialização e da urbanização, combinados a uma necessária diversificação e elevação das exportações primárias e agroindustriais do Brasil [...] (DELGADO, 2005, p. 86)

Nesse período, a modernização do campo foi baseada no crédito rural com subvenções financeiras para os grandes proprietários, com incentivos fiscais por meio de desonerações de imposto de renda e do imposto territorial rural, além de investimentos em políticas de apoio aos grupos produtores de café, soja, trigo e cacau, esse processo contou também com a Política de Garantia de Preço.

Nos anos 1980, os reflexos da abertura para importação de insumos agrícolas, maquinário e agrotóxicos foi sentido no campo com a expansão e a exportação de produtos básicos produzidos nos latifúndios da região centro-oeste. Esse processo passou

¹³Os direitos fundamentais sociais são os direitos que foram determinados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, esses direitos são considerados como dimensão dos direitos humanos - ver em (SILVA; ZACARIAS e GUIMARÃES, 2018).

a ser a principal variável que resultou no envio da renda líquida ao exterior como exigência dos credores internacionais (DELGADO, 2005).

A industrialização foi ampliada durante a ditadura empresarial-civil-militar de 1964 e ocasionou uma alta dívida externa e uma alta inflação do produto interno, e no decorrer desse processo nos finais dos anos de 1980 a mudança produtiva no Brasil era perceptível, a globalização e a internacionalização do capital e um maior contingente de empresas estrangeiras se instalaram no país, buscando matéria prima e mão de obra barata, e também lhes interessava a especulação financeira (MAFORT, 2018).

Desde a ditadura empresarial-civil-militar e adentrando os anos de 1990, esse novo modelo econômico de característica neoliberal tem operado no país, através da revisão do papel do Estado na economia por meio da racionalização e da descentralização dos gastos e da privatização das empresas estatais. A estrutura produtiva alicerçada no fordismo e no toyotismo tem passado por um processo de reestruturação através das inovações tecnológicas introduzindo tecnologia, robôs, mudanças de layout, assim como mudanças organizacionais, com uma forte subcontratação e terceirização da força de trabalho, a partir da abertura econômica datada de 1990. Foi a partir do Plano Real, em 1994, que deslanchou a reestruturação produtiva no Brasil. Esse processo foi composto por um maior desmonte do estado de bem-estar social, por uma maior desregulamentação das relações de trabalho, e um aumento das exigências por parte das megacorporações para que o governo adotasse políticas liberalizantes (MAFORT, 2018).

Dessa forma, os sistemas bancários ficaram mais fortes, fomentou-se a adoção de sistemas informatizados, as mudanças organizacionais possibilitaram a implementação de programas de cumprimento de metas para os funcionários, o que acarretou uma maior diferenciação dos salários em uma mesma função entre outros processos (ANTUNES, 2015).

Um novo arranjo agrário e de modernização técnica foi articulado nos últimos anos do governo Fernando Henrique Cardoso e do governo de Luiz Inácio Lula da Silva alçando grandes empreendimentos agroindustriais fundamentados nas grandes propriedades latifundiárias que compreendem o sistema agroexportador (MAFORT, 2018).

Nesse contexto, não se pode negar o fato da classe trabalhadora não ter como escapar das formas disciplinadoras do atual sistema produtivo, das normas e leis que regem a vida em sociedade, tais forças impõem que a classe trabalhadora tenha que se adaptar, moldar-se às formas de condutas sociais para manter a sua subsistência no

contexto formal e informal de trabalho, por meio da escolarização e das práticas sociais objetivas. Esse processo legitima e alicerça o complexo de divisão social do trabalho. Nesse aspecto, as relações entre educação e trabalho na atualidade atendem às novas particularidades da demanda mercantil vigente vinculada ao contexto social do trabalho. Na atual conjuntura, a reestruturação produtiva vem se impondo sorrateiramente atingindo todas as esferas produtivas e as esferas da vida humana.

Nesse contexto, a expansão do universo maquínico-informacional-digital no mundo produtivo e laboral atinge diretamente a vida social do trabalhador por meio das relações de trabalho. Atualmente a indústria 4.0 é um fenômeno recente em âmbito global, ela tem alterado as formas de produção. Nesse aspecto, a uberização do trabalho é um complexo no qual as relações de trabalho são individualizadas e invisibilizadas em um contexto de prestação de serviços destituindo as relações de assalariamento. Ao longo do século XX, as empresas liofilizadas e flexíveis foram estimuladas pela expansão informacional-digital, e esse processo tem destruído as formas de trabalho tradicional através do aprofundamento da terceirização, da informalidade e da flexibilidade, e esse contexto foi facilitado pelo trabalho on-line e pela expansão dos aplicativos (ANTUNES, 2020).

Além disso, os governos neoliberais têm investido incisivamente na destruição dos direitos sociais e trabalhistas que foram conquistados através das lutas históricas da classe trabalhadora.

Alguns exemplos desse novo tipo de trabalho para um novo tipo de homem – ser social do contexto contemporâneo - é o zero hour contract com contrato de zero hora.¹⁴ A uberização compõem esse contexto, onde os próprios trabalhadores arcam com as despesas/investimentos de sua própria atividade laboral no âmbito do trabalho/prestação de serviços, com sua força de trabalho/instrumento de trabalho/tempo de trabalho comercializado (incluindo os seus veículos, os aparelhos celulares, o próprio capital humano, o tempo despendido para a realização de sua atividade laboral) sendo este trabalhador, vendedor de sua mercadoria tempo de trabalho, proprietário de si próprio, em um mundo globalizado/neoliberal denominados empreendedores.

O aplicativo se apropria do mais valor gerado pelo sobretrabalho dos motoristas sem nenhuma regulação social do trabalho (ANTUNES, 2020, p. 12).

¹⁴Os trabalhadores ficam disponíveis às empresas à espera de serem contatados por Smartphone, entretanto, esses trabalhadores ficam disponíveis todo o tempo para uma determinada empresa só que recebem apenas pela atividade executada, o tempo que ficou à espera não é pago pelo contratante.

Ainda no contexto do trabalho intermitente, atualmente existe o trabalho pago a voucher¹⁵. Esse é o reflexo de uma maior precarização hora legal e outrora ilegal. A expansão da indústria 4.0 resulta na ampliação dos processos produtivos mais automatizados e robotizados em toda a cadeia de valor, assim a logística empresarial é toda controlada digitalmente subsidiando a ampliação do trabalho morto reduzindo o trabalho vivo (ANTUNES, 2020). O contexto de segregação societal ditará as regras das novas relações sociais de trabalho aumentando a precarização da força de trabalho, a subutilização da força de trabalho e o subemprego. Uma nova fase da hegemonia informacional digital estará sob o controle do capital financeiro num contexto de ciberindústria e de autovalorização das corporações globais.

Nesse complexo contexto de relações sociais que busca manter o atual sistema produtivo em atividade são utilizados discursos estratégicos para manter a atual estrutura do Estado e a burguesia no poder, via complexos estruturantes da infra e da superestrutura que medeiam a manutenção hierárquica da divisão social do trabalho por meio dos complexos educacionais, ideológicos, culturais, políticos, entre outros, sob um contexto alienatório e fetichizado. No contexto da dupla trabalho e educação, o capital se impõem através das mudanças que faz no sistema produtivo, nas formas de trabalho via determinações de mercado, na organização do sistema e do Estado, em virtude de suas contradições, de seu processo de reestruturação, de seu contexto político, financeiro e ideológico etc. Nesse aspecto, a escola tem cumprido com veemência suas funções sociais: a de inculcar a ideologia capitalista, de moldar a força de trabalho para responder às demandas do mercado capitalista e de assegurar a internalização das metas de reprodução do sistema.

1.2 A educação brasileira no contexto do capital financeiro neoliberal

No decorrer do século XX, em especial após a Segunda Guerra Mundial, ocorreu o processo de robustecimento da sociedade civil que possibilitou um contexto de disputa entre os projetos societários relacionados à formação social capitalista. Esse processo objetivou a produção e a difusão do consenso do exercício da hegemonia e da contra hegemonia operados pelos intelectuais orgânicos individuais e coletivos que compunham

¹⁵Os trabalhadores em tais condições podem trocar a sua força de trabalho por voucher - respectivamente um valor monetário equivalente ao esforço despendido de acordo com o salário mínimo legal pago por hora trabalhada. Nessas condições o pagamento é inferior ao mínimo oficial.

a estrutura social, ainda permitiu situar a formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia fomentando a construção da hegemonia mundial capitalista ao longo do período da Guerra Fria.

Nesse período, foram determinados os mecanismos de convencimento, coerção e ameaças contra o que foi denominado ameaça socialista no mundo e na América Latina. Concomitantemente a esse processo foram criados parâmetros para a criação de um senso comum que incluía também a formação escolar e política dos intelectuais brasileiros, de acordo com os preceitos da pedagogia da hegemonia, seguido por um segundo passo que foi a repolitização dos países latino-americanos. Após a Segunda Guerra Mundial, no período da Guerra Fria, a hegemonia capitalista se afirmou no mundo. O americanismo passou a ser amplamente difundido nos países que aderiram ao sistema capitalista de produção num contexto de guerra cultural e de desigual poder entre as duas potências, Estados Unidos e União Soviética. Tal estratégia visava contrapor o ideário comunista soviético na Europa e no mundo mediado pelo discurso de que estariam correndo o risco de perder a continuidade da hegemonia estadunidense sobre os países de economia capitalista, o que resultou no que viria a ser o início da Guerra Fria (1945–1990). No campo diplomático, o discurso era de que a política econômica defendida pelos Estados Unidos objetivava garantir a paz, a inclusão, o bem-estar e a estabilidade. O resultado foi a criação de uma nova ordem mundial determinada pelos acordos de Bretton Woods com a criação do fundo monetário internacional (FMI), criação do Banco Mundial em um contexto de regulação internacional e criação da Organização das Nações Unidas (ONU). Tais órgãos representaram e consolidaram a hegemonia estadunidense durante a reorganização política e econômica internacional no pós-guerra (HARVEY, 2008, PEREIRA, 2009).

O objetivo almejado pela nova ordem era a sustentação e a supremacia do sistema capitalista através de uma economia mundial centrada no livre comércio de bens sob um sistema de câmbio fixo controlado pelos Estados Unidos, alicerçado na defesa do pleno emprego e na construção de uma nova sociabilidade fundamentada na difusão do consentimento e aceitação da cultura urbano-industrial estadunidense denominado *american way of life*. Para que essa política fosse aceita e implementada houve a necessidade de uma nova estrutura social e de um novo tipo de Estado fundamentado no princípio da racionalização, conformando o ser social adequado a um novo tipo de

trabalho e a um novo tipo de processo produtivo. O Plano Marshall¹⁶ (Plano de Reconstrução Europeia, 1947) integrou parte dessa estratégia. Esse programa consistiu numa política de verbas que facilitava a influência dos EUA no contexto de integração dos Estados vinculados a programas de compra de produtos dos EUA, como forma de alianças entre as instituições, resultando no mapa geopolítico da Guerra Fria (HARVEY, 2008, PEREIRA, 2009).

O cerne da questão estava fundamentado no contexto de troca, difusão e adesão ao ideário estadunidense, já que se buscava uma rápida recuperação econômica dos países capitalistas europeus. Neste contexto, houve a ascensão do domínio militar e da intervenção política dos Estados Unidos. Um dos reflexos desse processo foi a melhoria de vida das pessoas por meio do pleno emprego e do consumo em massa. O plano Marshall contou com o apoio da classe trabalhadora e fortaleceu mundialmente a posição anticomunista, esse contexto também foi fomentado pela campanha radical anticomunista denominada macarthismo disseminada e defendida pelos EUA durante os anos de 1950 – 1954 pautada na intimidação e na delação dos que compunham em maior parte o meio intelectual. Esse processo de coerção aconteceu enrustido pelo ideário de defesa das liberdades de expressão (HOBSBAWM, 1995, HARVEY, 2008).

No contexto de desenvolvimento social, a denominada Era de Ouro (1947-1973) foi o período em que uma nova forma de ordenamento social conhecido como o Estado de bem-estar social foi colocado em prática. Esse período repercutiu no crescimento da industrialização, na expansão generalizada da produção (CHESNAIS, 2005), como no desenvolvimento tecnológico de uma nova divisão internacional do trabalho. Esse período contou com a expansão e a abertura das fronteiras e das bases nacionais que começaram a ser flexibilizadas, as empresas multinacionais começaram a surgir, assim como uma nova divisão internacional do trabalho que repercutiu na articulação e no processo transnacional da produção de mercadorias (HOBSBAWM, 1995). Nesse aspecto, o processo de reestruturação do capitalismo possibilitou uma economia mista fomentada pelo Estado na modernização econômica via industrialização. O Estado assumiu a posição de sustentar, supervisionar, orientar, planejar e administrar tais relações sociais (HOBSBAWM, 1995).

¹⁶Plano Marshall ver em Neves (Org) (2010, p. 41) O Plano Marshall possibilitou o alcance de um superávit comercial dos Estados Unidos, atuou no subsídio e na ampliação do consumo da população europeia, aumentando a adesão ao modelo de sociedade proposto.

De acordo com Hobsbawm (1995, p. 229), a mudança social mais impressionante e de mais longo alcance no mundo desenvolvido foi a morte do campesinato, pois "[...] quando o campo se esvazia, as cidades se enchem" referindo-se ao contexto de urbanização das cidades a partir da segunda metade do século XX. No contexto de rápida industrialização. Hobsbawm (1995) chama atenção para o declínio da população agrícola em países com falta de desenvolvimento. A posição assumida pelas Nações Unidas em relação a esses países buscava disfarçar o atraso, assim como as condições de pobreza. A porcentagem de camponeses na América Latina foi reduzida pela metade em vinte anos; no Brasil essa porcentagem foi registrada entre os anos de 1960 e 1980 (HOBSEBWM, 1995, p. 228). Dentre esse aspecto, a revolução agrícola ocorreu nas regiões pobres do mundo por meio da denominada revolução verde, com consequências a longo prazo.

Hobsbawm (1995) chama a atenção para o crescimento de ocupações que de alguma forma exigiam uma educação secundária e superior, ou seja, uma educação primária universal, a alfabetização básica, já que, no fim da década de 1980, alguns Estados admitiram ter a metade de sua população analfabeta.

Leher (2010, p. 29) contribui ao explicar que no Brasil

A educação básica na ditadura foi marcada por um obtuso tecnicismo educacional cujo fundamento pode ser encontrado na dita teoria do capital humano (Lei nº 5692/1971). Em meados dos anos 1980, a crítica educacional apontava para a necessidade de modificar a forma de organização da educação brasileira, fragmentada pela municipalização e pela estadualização, e pela quase nula participação da União na garantia de condições de financiamento da educação básica, tendências que haviam se aprofundado na ditadura. Concretamente, o governo empresarial militar aumentou a oferta escolar, expandindo o ensino fundamental, mas o fez a partir da lógica de que os filhos dos trabalhadores deveriam receber uma educação mais rudimentar. Por isso, muitos educadores que resistiram à ditadura compreendiam que o objetivo de uma escola de caráter unitário era o objetivo geral a alcançar. Este propósito somente poderia ser alcançado por meio da defesa de um sistema nacional de educação e pela definição do dever do Estado como forma de assegurar a educação a todos os cidadãos como um direito humano fundamental. O avanço na discussão da problemática da real universalização da escola unitária só seria possível a partir da articulação das bases materiais, definindo a natureza e o caráter da educação pública e o dever do Estado, instituindo um novo marco legal para a educação brasileira.

A alfabetização demonstrou progresso na demanda por vagas na educação secundária e na educação superior. As famílias viam na escolarização uma oportunidade para conquistar uma renda melhor e status social superior. As famílias acreditavam que o estudo as colocariam numa classe social superior dentro do prazo de dez anos (HOBSEBWM, 1995).

Entretanto, da década de 1950 em diante, a forma revolucionária e as transformações técnicas da produção resultantes dos aspectos da sociedade industrial afastou e de certa forma diminuiu enormemente a força de trabalho humana na produção industrial. Esse contexto repercutiu também na crise econômica no período pós 1970. Hobsbawm (1995) salienta que o número de operários no mundo foi o que registrou maior proporção na indústria, como jamais houvera antes, no entanto, as indústrias do século XIX e início do século XX declinaram e os mineiros de carvão que há tempos eram centenas de milhares tornaram-se numericamente inferiores aos formados por universidades. Nesse período, as indústrias siderúrgicas americanas já não empregavam mais como antes, aliás, empregavam menos pessoas que as lanchonetes do McDonald's. Após a década de 1990, a força de trabalho em especial a não qualificada das linhas de produção em massa foi vítima das novas tecnologias, sendo facilmente substituída por maquinários automatizados, o que resultou em um contexto de crise econômica e no desemprego em massa (HOBSBAWM, 1995).

A transformação técnica da produção e o reflexo de tais mudanças na gestão do trabalho e o novo papel do Estado promoveram mudanças no contexto profissional e na vida dos trabalhadores da indústria, prevalecendo uma intensa guerra cultural pautada na batalha das ideias. Ocorreu a aliança para o progresso, programa que buscava a promoção do desenvolvimento econômico através da colaboração técnica e financeira de países vinculados aos EUA. Outro programa implementado que atendia ao mesmo intuito foi o Corpus da Paz, agência governamental que objetivava atuar no terceiro mundo buscando combater a ameaça comunista e promover a liberdade e a democracia fundamentados nas bases da Fundação Ford, Fundação Rockefeller e da Central Intelligence Agency (CIA). Tais iniciativas incluíam a formação de intelectuais orgânicos do capital, e a forma de atuação desses intelectuais do capital expressava as novas necessidades hegemônicas do capital, legitimando e mantendo a ordem mundial (HOBSBAWM, 1995, FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, IANNI, 1976).

No ano de 1968, os conflitos referentes ao modelo de sociedade capitalista ocidental já podiam ser observados, e o modelo capitalista apresentava graves problemas. No ano de 1971, a crise emergiu com o colapso do sistema financeiro internacional de Bretton Woods que veio à tona com a crise do petróleo em 1973. Em decorrência desse processo entrou a defesa de elementos reformistas da Era de Ouro, assim como o posicionamento crítico ao liberalismo ortodoxo resultando na contribuição para o posterior desenvolvimento das ideias e da sistematização da Terceira Via, nos anos 1990.

No decorrer desse processo de desenvolvimento, os 30 anos dourados foram conturbados para os países centrais do capitalismo, com instabilidade política e conflitos militares com modificações profundas na organização societária (HOBSBAWM, 1995, FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, IANNI, 1976, CHESNAIS, 1996).

Nesse período, a instabilidade política decorrente dos golpes de Estado em vários países da América Latina era constante, e esse processo ditou o ritmo de um contexto de urbanização e de industrialização por vias desiguais. Ocorreu, ainda, a distinção entre cidade e campo com um aspecto de dualidade em um contexto de desenvolvimento e de subdesenvolvimento.

Período em que o Cone Sul passou por um rápido processo de urbanização, embasado na industrialização por substituição de importações acompanhado por uma expansão da educação escolar nas cidades, e pela ampliação e diversificação das formas de participação política, o que possibilitou uma ocidentalização das formas de organização societária. No campo, o ideário de modernização foi instalado através da tensão entre a reivindicação da reforma agrária e a apologia da chamada revolução verde, que confrontava o ideal de produtividade capitalista por meio da tecnologização rural, além de assumir um viés de igualdade questionada pela apropriação latifundiária da terra. Foi nesse contexto que os movimentos operários e camponeses mostraram resistência colocando em pauta a disputa por projetos societários. A transição de sociedades tradicionais para a modernidade acarretou inúmeras contradições. Durante esse percurso, a ideologia do desenvolvimento significou a implantação de processos de industrialização planejado e patrocinado pelo Estado que também foi o responsável por colocar em prática grandes projetos de infraestrutura privilegiando o crescimento econômico via modernização produtiva (HOBSBAWM, 1995, FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010).

De acordo com Silva (1982), o desenvolvimento da agricultura só pode ser compreendido em sua totalidade se considerado do ponto de vista do desenvolvimento das forças políticas no conjunto do sistema econômico. Para a compreensão desse processo, o autor considera as transformações pelo qual passa a agricultura, no contexto de sua adequação ao sistema capitalista, através do processo que resulta das transformações pelo qual passa o próprio capital. Dessa forma, não basta analisar as transformações na agricultura da América Latina de modo geral, ou do Brasil. Silva (1982) parte das constatações a respeito do que se convencionou chamar de agricultura camponesa, no qual o ápice primordial das mudanças foi o processo de industrialização

de diversos países latino-americanos, comandado pelo capital monopolista, o que significou a transformação da base natural que alicerçava suas economias. Silva (1982) considera que a agricultura também passou por um processo de industrialização, que em última instância significou a passagem de uma atividade de apropriação das condições naturais existentes para uma atividade de fabricação dessas mesmas condições, quando ausentes. Segundo o autor, esse processo privilegiou as transformações do próprio capital sobre a agricultura, ainda considera-o não mais dinâmico e revolucionário comparado ao que ocorreu na etapa concorrencial do capitalismo devido ao fato que a industrialização tardia dos países periféricos que ocorreu na etapa do capitalismo monopolista submeteu a agricultura a uma modernização conservadora, em um contexto que o grande capital se aliou ao latifúndio sob a égide do Estado. Para Silva (1982) é por esse motivo que a dominação do velho capital comercial em conjunto com o moderno capital financeiro reproduz as formas arcaicas de relações de trabalho ainda hoje.

Do ponto de vista neoliberal, o percurso de subdesenvolvimento para o desenvolvimento deveria ser uma concepção de escolha natural visando atender às formações sociais no contexto periférico (HOBSBAWM, 1995).

Nesse processo, os EUA utilizou estratégias diferenciadas para difundir sua ideologia, como os programas de cooperação bilateral, a criação de centros e instituições, os programas denominados Ponto IV (1949), o Plano Marshall e a criação da Organização do Trabalho do Atlântico Norte (Otan). Tais programas tinham como justificativa atuar por meio da assistência técnica e financeira aos países da periferia capitalista, elevando as taxas de crescimento econômico, melhorando os padrões de vida da população, disseminando a ideologia do Mundo Livre, em um contexto que evidenciou a vultuosa atuação do Banco Mundial voltada para a América Latina, com maior ênfase a partir da década de 1960, através de empréstimos e financiamentos de projetos de infraestrutura, investimentos na educação, saneamento e agricultura (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010).

Segundo Ianni (1976), Falleiros, Pronko e Oliveira (2010), no final da década de 1960, sob a gestão de Robert McNamara (1968-1981), o Banco Mundial (BM) passou a ser considerado uma agência fulcral no contexto do desenvolvimento, com forte articulação com a segurança social, em relação ao combate à pobreza e em nome da justiça social. Esse foi o momento em que os bancos multilaterais de desenvolvimento atingiram seu auge, direcionando os recursos advindos dos países do capitalismo central à assistência externa, essa estratégia foi denominada de assalto à pobreza. As primeiras

ações foram direcionadas à África e à América Latina, nesse processo o BID (1959) teve como função criar e dividir as suas tarefas com o BM, visando fomentar o desenvolvimento das regiões por meio de projetos financiados pelo BM. Nesse contexto, o BM também tinha como função educar os governos dos países periféricos, com o objetivo de formar seus intelectuais para que eles assumissem a dianteira e difundissem a ideologia capitalista imperialista. Outras organizações também tinham como função disseminar a ideologia capitalista para os quadros políticos e técnicos graduados nos países clientelistas, por meio dos mais variados cursos, como o Instituto de Desenvolvimento Econômico, criado no ano de 1955, no âmbito do BM. Essa estratégia foi utilizada com o objetivo de formar quadros que viabilizassem a criação de agências domésticas, estatais e paraestatais para difundir as ideias defendidas pelo BM nos países da periferia, através do financiamento e do apoio político da Fundação Ford e Rockefeller; o objetivo por trás de tal estrutura era adaptar as formas de sociabilidade burguesa, como a pedagogia da hegemonia, para serem implementadas em países da periferia do capital. Essa estratégia não foi exclusividade do Banco Mundial, realizado também pela fundação Ford¹⁷ e pela fundação Rockefeller¹⁸ em países da América Latina.

Ianni (1976) afirma que, entre outras atividades, a Organização dos Estados Americanos (OEA) tinha como prática definir as diretrizes para a formação dos intelectuais da América Latina por meio do Conselho Cultural Interamericano, num contexto de modernização e conservantismo. Essas diretrizes também estavam inclusas na conferência de Punta del Este (1961), sobre os problemas de relações culturais, no contexto da Aliança para o Progresso e no programa contra o socialismo cubano. No âmbito educacional foi adicionada à definição de Planos Decenais de Educação, com um viés de modernização dos sistemas nacionais de ensino adequados às exigências dos novos programas de crescimento econômico, no contexto de solidariedade interamericana e de uma política cultural contra insurreição. Nesse sentido, o Conselho Cultural Interamericano atuou promovendo relações amistosas entre os povos americanos, fortalecendo a passividade em relação à aceitação dos programas de desenvolvimento americano, através do estímulo e do intercâmbio educacional, científico e cultural.

¹⁷A fundação Ford tornou-se uma agência filantrópica internacional atuando no desenvolvimento dos países não industrializados visando atender as demandas de redução da pobreza e de justiça social cooperando internacionalmente, assumindo um caráter embasado nos valores democráticos. Além disso, apoiou a educação superior especialmente na consolidação das ciências sociais e na formação de quadros para a administração pública dos países beneficiados. (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010).

¹⁸A fundação Rockefeller atuou na ampliação e na consolidação de instituições científicas com foco voltado para as ciências físico-químicas e naturais, no desenvolvimento de pesquisas voltadas à agricultura e na chamada revolução verde, atuou ainda em estudos sobre demografia e saneamento em escala mundial.

Ianni (1976) esclarece que as reformas educacionais em países da América Latina foram inspiradas e alicerçadas nas diretrizes estabelecidas em Punta del Este. Nesse aspecto, fomentou-se a abertura do ensino médio e superior às classes médias, buscou-se modernizar o sistema educacional no âmbito do governo federal, priorizou-se o ensino técnico e profissional, promoveu-se a despolitização das relações e das organizações educacionais no nível dos professores e dos alunos. Implementou-se os valores, as concepções e as práticas determinadas em tais diretrizes com o intuito de dificultar qualquer forma de soluções nacionalistas ou socialistas. Esse processo ocorreu através da indústria cultural¹⁹ e de seus produtos, os meios de comunicação de massa, a indústria do conhecimento, e por meio das cadeias publicitárias entre a cultura e o comércio. De acordo com Ianni (1976), inverteram-se totalmente as relações entre as condições de existência social e consciência, entre o que se almeja fazer e a real ação, ou seja, é um sistema institucional e ideológico, além de ser governamental e privado que atua num cenário de controvérsias e antagonismos. Tais ações também foram implementadas nos golpes de Estado na América Latina, por exemplo, no Chile de 1970-1973, no Brasil de 1961-1964 e 2016.

Entre as organizações multilaterais que contribuíram para a efetivação de tal contexto estão a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que contribuiu para a criação e para a consolidação de centros de pesquisas e instituições científicas, atuando por meio de comissões regionais vinculadas ao conselho econômico e social da ONU, no contexto de cooperação econômica regional. A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), que foi fundamental para a difusão da ideologia do desenvolvimento, ainda formou gerações de intelectuais latino-americanos. A UNESCO foi a responsável direta na criação da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) no ano de 1957. O Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) criado com o patrocínio da UNESCO, visando promover e coordenar a articulação entre os centros de docência e pesquisa em Ciências Sociais, em cooperação internacional, num contexto de guerra cultural – forjando um consenso – estrategicamente alicerçado nos interesses políticos contra a insurgência e contra-revolução (KOHAN, 2021).

¹⁹Á indústria cultural pertence os setores de revistas norte-americanas que têm grande influência sobre a opinião pública latino-americana, através da difusão dos valores culturais do american way of life, como modelo para outros países, e a difusão do american dream of live (IANNI, 1976).

Durante esse percurso de desenvolvimento, a reestruturação da divisão internacional do trabalho após o final da segunda guerra mundial esteve alicerçada no ideal hegemônico estadunidense. Esse processo ocorreu concomitantemente à queda de Getúlio Vargas no Brasil, resultando em uma nova fase do processo de modernização capitalista no país. Nesse período ainda ocorreu o aprofundamento da intervenção do Estado nas atividades econômicas, a ampliação da aparelhagem econômica, a monopolização do capital - articulando as condições estratégicas entre o Estado, o capital estrangeiro e o capital nacional no contexto de projeto desenvolvimentista, que resultou na aglutinação mais forte da fração oligárquica, das camadas médias e dos assalariados urbanos, por meio da institucionalização de uma democracia alicerçada na constituição de 1946. A atuação dos intelectuais individuais e coletivos tonou-se mais específica e diretamente ligada ao processo produtivo, ainda atuaram na organização do Estado. Dessa forma, a formação social e política passou a ser alvo das ações do Estado, que investiu na expansão da sua rede de ensino, estendendo a formação para o trabalho simples através da escolarização de nível fundamental de acordo com as taxas crescentes de urbanização. O Estado buscou atender ao amplo contexto educacional de socialização da política e das novas formas da industrialização no país; o ensino médio também ganhou maior amplitude neste período. A formação dos trabalhadores caracterizou-se por aquela disponibilizada pelo sistema S vinculada à Conferência Nacional da Indústria (CNI) e a Conferência Nacional do Comércio (CNC). Com o passar do tempo, os cursos de aprendizagem deram espaço a outras atividades de formação técnico-profissional Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Através do SENAI o empresariado industrial atingiu o campo tecnológico da educação escolar abrangendo todos os níveis de formação técnico-profissional ao estender suas ações educacionais às áreas de assistência social, através da criação do Serviço Social da Indústria (SESI), colocando em prática o contexto da filosofia social industrial objetivando atingir o ideário de cooperação das classes e da paz social. O mesmo aconteceu com o Serviço Social do Comércio (SESC), nessa perspectiva, tais instituições tornaram-se instrumentos de combate ao comunismo (NEVES, 2005, FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 57).

Neves (2005, 2010) aponta que nas décadas de 1950 e início de 1960 houve avanços na organização popular que repercutiu no surgimento de um sindicalismo autônomo através da mobilização popular que reivindicava reformas de base. A partir do golpe de Estado de 1964, a expansão da mobilização autônoma de setores das camadas

médias e dos trabalhadores declinou. Nesse período, registrou-se um aumento da produtividade social do trabalho no país, como resultado de um capitalismo dependente e associado, que não ofereceu a universalização dos serviços sociais, e que permaneceu de forma precária em um contexto de pressão exercida pela classe trabalhadora e de insuficiência dos organismos, com objetivo de alcançar o consenso na população. Nesse processo os segmentos empresariais desenvolveram organizações voltadas para a produção, resguardando as condições políticas e econômicas que asseguram a posição da burguesia como classe dominante e dirigente do país, período em que houve a criação e a atuação política dos Institutos de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) como organismos políticos.

No contexto de consolidação do capital e da implementação das estratégias políticas do padrão de desenvolvimentismo brasileiro, o Estado atuou como organizador da acumulação primitiva fomentando o setor de bens de consumo. A burguesia organizada e por meio do aparelho repressivo do Estado se caracterizou pelo enfrentamento aos trabalhadores e alcançou certo consenso dos trabalhadores em um contexto de repressão política e de precarização das condições de vida da classe trabalhadora (NEVES, 2005, 2010).

No percurso educacional, a divisão educacional afirmada em períodos anteriores continuou vigente, através de caminhos que proporcionavam acesso e permanência no sistema educacional, estabelecendo

[...] de um lado, o caminho da formação para o trabalho complexo, subdividido em dois ramos: o científico (responsável pela formação da força de trabalho altamente especializada – intelectuais orgânicos da nova ordem urbano-industrial e produtores de ciência e tecnologia) e o tecnológico (destinado à formação da força de trabalho dedicada às tarefas especializadas da execução do modelo fordista de organização produtiva e societal). De outro lado, o caminho da formação para o trabalho simples, que paulatinamente foi alargando o patamar mínimo de escolarização exigida pela modernização capitalista e pelo processo de ocidentalização da sociedade brasileira. (NEVES; PONKO, 2008, p. 48)

Os acordos MEC-USAID, advindos das relações de cooperação técnico-política com os Estados Unidos, também orientaram os processos no âmbito estrutural, técnico e administrativo das instituições públicas e privadas fundamentando as reformas administrativas e sociais. Nesse sentido, a formação escolar e política dos intelectuais brasileiros resultaram das determinações das agências do capitalismo central - ainda alicerçaram a fundamentação da ocidentalização de um tipo americano de cultura nacional, que mudou o pensamento crítico do público alvo - objetivando uma

redemocratização lenta e gradual objetivando a recomposição da hegemonia burguesa no país (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010).

Nesse percurso, a reestruturação produtiva instaurada nos anos de 1990, na América Latina, também resultou no aumento da precarização e da subcontratação da força de trabalho. Nessa perspectiva, o neoliberalismo compreende

[...] em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício. Além disso, os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação (nas universidades e em muitos bancos de ideias), nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições chave do Estado (áreas do Tesouro, bancos centrais) [...] (HARVEY, 2008, p. 12-13)

O neoliberalismo atua determinando as práticas políticas e econômicas, e é promovido mediante a liberdade das capacidades empreendedoras individuais composta pelo direito à propriedade privada, pelo livre mercado e pelo livre comércio, condições que devem ser garantidas pelo Estado e vivenciado em todas as esferas da vida em sociedade.

Ademais, sobre os aspectos pelo qual o neoliberalismo conduz o mercado, o endividamento dos países da periferia do capital, tem evidenciado o contexto de subordinação às imposições do neoliberalismo, processo que ocorreu durante a década de 1970 e que continua a se aprofundar através do chamado círculo virtuoso do endividamento. Esse processo impulsionou as economias desses países, mas, no entanto, culminou na chamada década perdida (1980) em virtude do fracasso das economias dos países subdesenvolvidos em decorrência da dívida externa.

Sobre os aspectos relativos à neoliberalização, Harvey (2008) explica que esse processo ocorreu com base na destruição criativa, por considerar que esse processo deve ser conduzido pelas determinações do mercado, e que dessa forma ele seja capaz de guiar

todas as ações humanas, além de fomentar as relações contratuais no mercado. Além disso, o bem social é maximizado se houver a maximização do alcance e a frequência das transações de mercado – visando enquadrar todas as ações humanas no domínio do mercado, viabilizado através da tecnologia e de uma extensiva base de dados que possa orientar as decisões do mercado global – no contexto de um novo tipo de sociedade da informação, em um espaço tempo determinado alhures condizente a uma dimensão geográfica mais ampla, sobre a perspectiva de uma globalização que age em um curto período de tempo dos contratos de mercado. O neoliberalismo visa desvencilhar o capital das restrições do mercado, e as atividades empreendedoras e corporativas vieram para facilitar esse processo, por meio de uma rede de restrições sociais e políticas em um contexto regulatório que restringiu, mas que também liberou a estratégia econômica e industrial. Ou seja, o neoliberalismo atua contra as ameaças à ordem social capitalista, como solução para as mazelas do capital através das políticas públicas.

[...] fica evidente que os tempos de hegemonia neoliberal se efetivaram no aperfeiçoamento de estratégias políticas concentradas fundamentalmente na formação de uma nova subjetividade coletiva que resultou numa nova sociabilidade. Tal cenário se deu a partir de uma intervenção presente em todos os níveis de escolarização, com destaque para a formação de um novo tipo de intelectual. A influência do ideário hegemônico se amplia passando a estar presente no senso comum (vida cotidiana, lazer, mídias); na educação política, por meio de novos e ampliados aparelhos privados de hegemonia; e na educação escolar (educação básica, ensino superior, pós-graduação). Ao longo desse período, os organismos internacionais têm divulgado uma ideologia da sociedade do conhecimento e da informação que influenciou efetivamente as políticas nacionais de C&T e de educação, com ênfase no ensino superior. (NEVES, 2010, p. 71-72)

Entretanto, um conjunto de contradições inerentes ao contexto neoliberal evidencia a disparidade entre o que integra o discurso e o que realmente se aplica na realidade concreta. Nesse contexto, e em oposição às condições de aprofundamento da dicotomia entre as classes, que os novos movimentos sociais assumiram um protagonismo cada vez maior.

Durante esse processo, foram criadas várias organizações não governamentais (ONGS), constituindo novas formas de sociabilidade. Tais organizações fundamentam-se em palavras de ordem como cidadania, empreendedorismo, colaboração e responsabilidade social, entre outros conceitos que ajudaram a alicerçar a cooperação e a subsunção ao sistema capitalista de produção, fundamentados no consenso geral das nações. Esses discursos preencheram os argumentos das grandes empresas de comunicação, as propagandas empresariais e os governos, atingindo o senso comum nos países periféricos, em especial nos países latino-americanos. Em contrapartida, e em

oposição ao sistema neoliberal, uma onda de movimentos de oposição veio à tona. Tais movimentos têm como características principais a diversidade incluindo estruturas político-partidárias tradicionais, até movimentos mais novos na busca de uma dinâmica política de ação social, com a inclusão de grupos sociais particulares. Articulados, criaram manifestações de abrangência global registrados também no Fórum Social Mundial. Esse rechaço às políticas neoliberais permitiu que novos governos denominados de esquerda chegassem ao poder na América Latina. A América Latina passou por uma expansão da escolarização em um ritmo intenso, como nunca registrado anteriormente, também cresceu o número de universidades privadas e públicas de acordo com o processo de privatização do ensino superior. (NEVES; PRONKO, 2008, NEVES, 2010, FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010).

A denominada sociedade do conhecimento²⁰ surgiu alicerçada no impulso e nos avanços tecnológicos. Nesse processo, coube aos novos intelectuais a promoção de um novo homem coletivo, contemporâneo responsivo às novas condições impostas pela sociedade através de características básicas como o: empreendedorismo (para garantir o sucesso individual ou grupal) e a colaboração (assegurando a coesão social necessária para a vida em sociedade) (NEVES; PRONKO, 2008, NEVES, 2010).

Este processo contribui para a disseminação de uma nova sociabilidade, sendo esta interpretada através de uma concepção utilitarista do conhecimento - atrelada ao imediato e ao contingente. Leher (2010, p. 41- 42) contribui ao explicar que

A consequência da reestruturação neoliberal para o mundo do trabalho é, por conseguinte, imensa. A flexibilização e a desregulamentação do trabalho tornam-se maiores e mais generalizadas, muitos dos melhores postos de trabalho são fechados, o desemprego da juventude se agrava. Tratar-se-ia, por conseguinte, de ajustar o sistema educacional a essa força de trabalho precarizada. É nesse contexto que Cardoso altera em profundidade toda a educação brasileira. [...] A política de reconfiguração sistêmica da educação brasileira se deu no sentido de adequá-la à nova estrutura produtiva do país, que, conforme visto pelos indicadores do trabalho no país, não requeria a elevação da formação cultural e científica dos trabalhadores. Nos termos do documento do Banco Mundial Trade Policy in Brazil: the Case for Reform (1989), a inserção internacional do Brasil deveria estar centrada na agricultura de exportação [...].

A partir da reforma do Estado implementada no governo Fernando Henrique Cardoso, organismos da sociedade civil passaram a direcionar suas ações e a adotar as estruturas administrativas dependentes de recursos externos, tornaram-se produtores de

²⁰Contexto caracterizado pela redefinição das relações entre os diferentes tipos de conhecimento e entre as diversas instituições que o produzem, adaptam e transmitem – as Ciências Sociais e Humanas também são alvo de redefinições, na tentativa de responder aos direitos que enfrentam.

serviços na área social, gerando uma nova modalidade de trabalho: o voluntariado. Ou seja, a sociedade civil passou a assumir o caráter de setor público - não estatal - o terceiro setor. A hegemonia capitalista se recompôs durante os anos 1990 e 2000 através da construção estratégica e fantasiada de que houvera ocorrido o fim das disputas entre capital e trabalho. Mas, na realidade, visava-se a manutenção da ordem, através da paz social e a conquista do progresso, o novo desenvolvimentismo. Esse processo aconteceu sustentado no ideal de que é preciso garantir a conciliação das classes em pró do combate à pobreza e da preservação do meio ambiente, buscando uma nova economia mundial, a partir da década de 1990 (NEVES, 2005).

Nesse aspecto, a nova pedagogia da hegemonia, desde os anos de 1990, tem enfatizado que só é possível o aprofundamento das Diretrizes Educacionais, dessa nova relação entre o Estado e a sociedade civil, através da difusão da noção de que a construção de uma Agenda Nacional de Desenvolvimento só poderia acontecer mediante um diálogo social. Esse ideário é norteador das ações do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES)²¹.

[...] a proliferação dos novos movimentos sociais defensores de interesses específicos, a repolitização dos aparelhos privados de hegemonia da classe trabalhadora e o trabalho de formação de uma nova cultura cívica afinada com os valores neoliberais pela mídia, pela escola e pelas igrejas promoveram um remodelamento da dinâmica da sociedade civil. Esse processo de conformação dos intelectuais (individuais e coletivos) no cotidiano, mediante estratégias de cooptação variadas e de repetição em diferentes linguagens do modo de pensar, sentir e agir, que agrega colaboração e empreendedorismo; vem redirecionando a luta política em favor do capital na contemporaneidade e permitindo que as políticas voltadas à área social se alinhem aos princípios da privatização, descentralização, focalização e fragmentação. (NEVES, 2010, p. 86)

Nesse sentido, foi criada a Associação Brasileira de Empresários para a Cidadania (CIVES), em 1990. Esse organismo tem como função social redirecionar o projeto político da esquerda brasileira, diretamente do Partido dos Trabalhadores (PT), por meio do detrimento da luta de classes e do horizonte socialista. No final dos anos de 1980 e início da década de 1990, os organismos internacionais anunciaram o contexto de crise na educação escolar dos países latino-americanos, embasados nos seguintes critérios: a) a revolução tecnológica que nesse contexto demandaria novas qualificações básicas do trabalhador; b) a necessidade de redefinir os recursos destinados às escolas públicas, em face da crise do aparelho burocrático estatal; c) a ampliação do setor informacional e do

²¹Órgão criado por decreto pelo governo em 2003 para que representantes da sociedade civil participem das ações e decisões do aparelho de Estado. Prevvia-se, entre seus 90 conselheiros, a participação de 41 representantes de empresas e/ou associações empresariais e 16 representantes de associações de trabalhadores.

chamado terceiro setor, ao exigir da escola a preparação para os novos perfis profissionais, de acordo com as novas formas de participação política, compreendendo o debate em relação à escola pública frente às demandas por novas qualificações e por uma nova cidadania, para subsidiar as reformas educacionais, no contexto do projeto de melhoria da qualidade da educação, financiados por organismos internacionais. Afirmou-se ainda a concepção de uma educação escolar pública, que se tornou o fator primordial na solução dos problemas socioeconômicos nos anos de 1990 e 2000 (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 89).

Nesse aspecto, a educação passou a ser entendida como essencial para a conservação das relações sociais capitalistas contemporâneas, pelo fato de atuar na conformação política, econômica, ideológica e comportamental das futuras gerações - cabendo à educação básica o preparo do nível intelectual para a internalização e o manejo das novas tecnologias, das novas ideologias de acordo com as novas condições determinadas pelo capital, além de atuar como estratégia de superação do quadro de subsunção político-econômica e ideológica internacional. Destaca-se, ainda, o papel de conformação social cognitiva que a educação exerce na massa trabalhadora, internalizando a ideologia e o comportamento social de conformação ético-política, social, cultural alienatória para manter a subsunção e o alcance ao manejo e a extração da subjetividade do indivíduo nas relações sociais capitalistas.

1.3 Os aspectos da educação escolar na atualidade e seu desdobramento no contexto político e ideológico

A concepção de educação escolar, na atualidade, volta-se para a obtenção de uma maior eficiência na reprodução das habilidades e das personalidades demandadas pelo capital. O contexto de gestão da qualidade passou a integrar as novas políticas educacionais implementadas durante o governo FHC, articulada às noções de eficiência administrativa, modernização, racionalização de gastos, planejamento e controle da comunidade em relação às questões internas à escola, de acordo com as diretrizes gerais importadas dos sistemas gerenciais privados - direcionadas para as reformas estruturais da aparelhagem estatal. Esse contexto aumentou o índice de matrículas no ensino fundamental e médio, e fomentou o aumento das matrículas no ensino médio supletivo. Nesse sentido, o Estado buscou atender a uma nova cidadania capitalista neoliberal. Os programas escolares sofreram um processo de padronização, por meio dos parâmetros

curriculares e através das avaliações nacionais moldaram a estrutura do currículo e dos projetos escolares.

Ademais, a educação escolar passou a assumir um papel central na formação e na difusão de uma nova identidade política que fornece as bases para a cultura cívica, para a coesão social e para as relações sociais num contexto da pedagogia das competências, instituída através da Lei de Diretrizes e Bases LDB nº 9.394/96 incluindo um dos três pilares do ensino médio. Os outros pilares correspondem ao desenvolvimento pessoal, à qualificação ou habilitação para o exercício de uma atividade profissional.

[...] o enfoque nas competências foi proposto no sentido de garantir a adaptação dos novos homens às instáveis condições sociais e profissionais que marcaram o início deste milênio. [...] a ênfase do conhecimento, na ciência e na tecnologia, estas não são questões prioritárias nas propostas para a educação básica brasileira na atualidade. Ao contrário, o novo homem a trabalhar e (con)viver, de acordo com o projeto educacional da Terceira Via deve ser formado psicologicamente e socioafetivamente de acordo com as seguintes competências: saber agir e reagir com pertinência; saber combinar os recursos e mobilizá-los no contexto; saber transferir, saber aprender e aprender a aprender; saber se engajar. Portanto são as capacidades de ordem psicológica muito mais que as de ordem técnica aquelas intensamente solicitadas. (RAMOS, 2001, p. 249-250)

Concomitantemente a esse processo, fundou-se o novo sistema nacional de formação técnico-profissional, os centros de formação e as escolas técnicas passaram a emitir certificados de competência aos trabalhadores, fato que flexibilizou a formação técnica diminuindo a duração dos cursos, favorecendo algumas modalidades de educação à distância. Esse foi um processo que legitimou comportamentos ético-políticos adequados ao consenso e à coesão social, e que se tornou necessário para a reprodução do capitalismo atual.

De acordo com Leher (2010), a reconfiguração da educação brasileira tem acontecido pela combinação da coerção econômica unida a ações normativas de diversos níveis, como a reforma na Constituição Federal por meio de Emendas Constitucionais (EC), a emenda constitucional nº 14/1996 que diz respeito ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério o (FUNDEF), a emenda constitucional nº 19/1998 que dispõe sobre as reformas administrativas, a emenda constitucional nº 20/1998 através da reforma da previdência, a reforma do ensino técnico em conjunto com as portarias visando a formação profissional, a formação de professores, entre outros. A reconfiguração foi feita segundo as seguintes linhas gerais: a) eficiência interna e externa do sistema; b) equidade desvinculada de seu referencial universalista e de qualidade; c) empregabilidade, com adoção da teoria do capital humano

(TCH); d) secundário propedêutico criado com um caráter de nível de passagem para o setor privado de ensino superior e para os cursos pós-médios; e) a universidade pública foi reconceituada e definida como o lócus dos privilegiados que desviariam as verbas dos pobres a seu favor; f) a perspectiva classista, pois a educação deveria ser aferida de acordo com as condições particulares do capitalismo dependente nos anos 1990, respondendo às expectativas das frações dominantes no bloco do poder.

Esse processo foi considerado um atributo que tornaria o indivíduo uma força de trabalho mais vendável no mercado. Entretanto, essa qualificação não garantiu uma renda maior à classe trabalhadora.

Os argumentos utilizados pelo governo de Fernando Henrique Cardoso e pelo BM fundamentados na TCH eram de que o ensino fundamental e a formação profissional desintegradas eram modalidades que ofereciam um melhor retorno econômico, o que resultou na criação do Fundef, no Decreto nº 2208/1997 e no fomento de cursos de curta duração direcionados aos desempregados, conduzidos por sindicatos e financiados com recursos dos próprios trabalhadores, através do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). O governo de Fernando Henrique Cardoso respondeu coerentemente às avaliações realizadas pelo BM em relação ao futuro do trabalho no país. A meta estabelecida era de realizar uma formação superficial da massa trabalhadora visando a difusão de habilidades instrumentais e a socialização de um certo ethos cultural pró-sistêmico, respondendo de acordo com o padrão de acumulação em curso. Ademais, o Ministério da Educação (MEC) colocou em prática medidas gerenciais buscando melhorar o fluxo escolar em todos os níveis, uma nova periodização através de ciclos, reformas curriculares, aprovação automática, treinamento de professores, gratificações por desempenho na busca por eficiência interna e no eixo da reforma do Estado foi estabelecido um amplo sistema centralizado de avaliações (LEHER, 2010).

Nesse contexto de reformas, os novos parâmetros curriculares, estabelecidos no ano de 1997, possibilitaram um maior controle sobre o conteúdo veiculado pelas escolas e as chamadas competências que deveriam ser adquiridas pelos indivíduos através do ensino escolar. Leher (2010) aponta que houve também a expropriação do conhecimento docente determinado pelo Programa de Promoção da Reforma Educacional na América Latina e no Caribe (PREAL). Era preciso implementar a conformidade dessas relações sociais vinculadas ao ensino com a realidade do trabalho, ao passo que o MEC avaliou que a melhor forma de propiciar a equidade seria por meio da empregabilidade. Consequentemente, a formação para a juventude urbana deveria priorizar o trabalho

simples, considerando o desenvolvimento médio das forças produtivas no país. Esse processo foi viabilizado através do Decreto nº 2208/1997, que separou a Formação Profissional da Educação Propedêutica, internalizando o conceito de que a política para a educação dos trabalhadores deveria ser de caráter instrumental.

As diretrizes implementadas de separação entre a educação profissional e propedêutica foi introduzida na rede Federal técnico-profissional através do Programa de Expansão da Educação Técnico-Profissional (Proep). Esse programa foi financiado pelo Ministério da Educação e do Trabalho com o apoio do BID. Contudo, o direito à educação em nível fundamental foi reconhecido e ampliado, o que resultou no crescimento da matrícula da população pobre. Entretanto, as estruturas das escolas públicas de Ensino Fundamental continuaram precarizadas. Assim, o direito à educação foi reconhecido, entretanto, não foi reconhecido o direito ao padrão unitário de qualidade unindo cada vez mais o contexto de equidade à distinção social (LEHER, 2010, p. 47).

A função ideológica da educação no contexto de globalização manteve-se alicerçada nos princípios capitalistas neoliberais e o desemprego foi atribuído à falta de qualificação dos trabalhadores, que deveriam adaptar-se ao mundo globalizado. A alternativa para resolver o problema apresentado pelos governantes foi a formação profissional visando obter a empregabilidade. A função social da formação profissional seria oferecer melhores condições para que o capital humano, principalmente os jovens, fossem adequados ao mercado atual. Nessa perspectiva, a teoria do capital humano tem como função social legitimar um sistema produtivo em que o trabalho precário assume a contemporaneidade, no qual o capital humano moldado a tais características fica exposto à captura de sua subjetividade – sem forças para se proteger dos ataques e da manipulação do capital e dos capitalistas – subsumidos às formas de coerção e controle social advindas do Estado e do mercado de trabalho formal ou informal sob forma de resiliência, desumanização e despolitização.

Para o cumprimento dessas demandas foram estabelecidas metas através do Plano Nacional de Educação, entretanto, não houve investimentos por parte do governo para sua implementação. Tais condições refletem o contexto educacional minimalista, focado em conformar os jovens à conjuntura econômica e sócio-política do capitalismo dependente. Com a crise de 1998, a competitividade do mercado desregulamentado veio à tona. No mesmo período, o cenário latino-americano mostrava o contexto de lutas sociais e os investimentos dos governos em políticas de alívio à pobreza que não atendiam às demandas.

De acordo com Leher (2010), as configurações da base produtiva e as mudanças no trabalho repercutiram no planejamento do perfil educacional, já que este processo está diretamente vinculado ao padrão de acumulação do capital. Ou seja, a educação está diretamente vinculada à criação de condições favoráveis ao capital, além de difundir as práticas educativas que atendam aos interesses e as formas alienantes do contexto político-econômico. O dualismo educacional é intrínseco ao mercado e o sistema atual deve ser ampliado para todos os poros da sociedade, já que possibilita a difusão de disposições ideológicas que buscam a inclusão social, com um viés de empregabilidade legitimando o empreendedorismo popular.

[...] o exame dos programas para a juventude das periferias das grandes cidades, para os jovens do campo, para os jovens da baixa classe média permite concluir que a ideia de que os programas educacionais devem estar ajustados ao tipo de 'clientela' tornou-se o eixo das intervenções em matéria educativa. Da admissão da formação tecnológica desvinculada da educação geral (Decreto nº 5.154/2004) às escolas de fábrica; dos programas de qualificação do Ministério do Trabalho, como o Plano Nacional de Qualificação, ao Programa Universidade para Todos (ProUni); da Universidade Aberta do Brasil (UAB) à flexibilização das condições de oferta de cursos por meio de educação a distância (EAD), todas as principais medidas apontam nessa direção. (LEHER, 2010, p. 55).

O governo Lula optou por aprofundar as Diretrizes Educacionais implementadas pelo governo anterior visando alcançar o alargamento e a ampliação dos níveis de formação para o trabalho simples expressos nas políticas de alfabetização, de combate à reprovação e reformulação da educação profissional. A preocupação estava em favorecer a preparação do capital humano para atuar no contexto de racionalização do processo de produção do capital, e ainda buscava aprimorar a formação de uma cidadania adequada ao modelo de sociabilidade neoliberal de terceira via.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), as contradições existentes nesse contexto educacional também podem ser observadas por meio da revogação do Decreto nº 2.208/97 e da implementação do Decreto nº 5.154/2004, que tem como gênese as lutas sociais dos anos de 1980, a busca pela redemocratização do país e o fim do autoritarismo daquele período. No entanto, o Decreto 5.154/2004 foi revogado evidenciando três posições. A primeira é de que cabe apenas revogar o Decreto n. 2.208/97 e pautar a elaboração da política de Ensino Médio e Educação Profissional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96, por meio de decreto, o que significa dar continuidade ao método impositivo do governo anterior. A segunda é de se posicionar pela manutenção do atual Decreto n. 2.208/97 através de documentos que possibilitem alterações mínimas. A terceira posição é de revogação do Decreto n. 2.208/97 e a promulgação de um novo

Decreto. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defendem que dos três posicionamentos citados, o primeiro e o segundo possibilitam a polarização dos pontos de vistas e dos interesses de diversas entidades durante a constituinte e da definição da nova LDB definidos no Decreto n. 2.208/97. O terceiro posicionamento decorre do entendimento que a simples revogação do Decreto n. 2.208/97 não garantiria a implementação da nova concepção de ensino médio, educação profissional e tecnológica. Os autores observam que no primeiro projeto de LDB o objetivo consistia em implementar uma formação profissional integrada à formação geral, nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, no entanto, o Decreto n. 2.208/97, como a Portaria n. 646/97, proíbem a formação integrada, além disso, regulamentam as formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das necessidades do mercado. Essa disputa política resultou na aprovação do Decreto n. 5.154/2004. Ademais, esse contexto fomentou o dualismo²² existente na educação brasileira no âmbito da formação da classe trabalhadora em dois aspectos: a formação propedêutica e a preparação para o trabalho, revelando os aspectos hierárquicos das classes e a distinção entre elas, através da apropriação da terra, da riqueza resultante da produção social e da distribuição dos saberes. Os autores da perspectiva apresentada fundamentam-se na compreensão de Saviani (2003, p. 140) ao defender que se o saber possui uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho no qual ele é fundado, o ensino médio teria como função recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho, ou seja, o ensino médio deveria ter como objetivo propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas utilizadas na produção e não o adestramento em técnicas produtivas. O ensino médio não deveria formar técnicos especializados, mas sim formar politécnicos, que dominem os fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), é necessária a integração do ensino médio com o ensino técnico para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores, possibilitando um ensino médio politécnico e a superação da dualidade educacional, culminando na superação da dualidade de classes. As condições

²²Esse dualismo assume um caráter estrutural a partir da década de 1940 – período em que a educação nacional foi organizada por leis orgânicas – a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, promulgada durante o Estado Novo, na gestão do Ministro Capanema, no qual pontuava o tradicional ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrata – com o conjunto de leis orgânicas que regulamentava o ensino profissional naquele período – bem como o ensino normal, mantendo-se duas estruturas educacionais paralelas e independentes. Com as Leis de Equivalência nos anos de 1950 – foi implementada a equivalência entre o ensino secundário e técnico – posteriormente foi implementada a equivalência plena com a LDB de 1961 possibilitando que os concluintes do colegial técnico se candidatassem a qualquer curso de nível superior.

de desregulamentação, de fragmentação e de privatização das instituições públicas e da educação brasileira têm sido internalizadas naturalmente pela sociedade contemporânea. Nos anos de 1990 esse contexto político, econômico e social foi aprofundado, e desde o ano de 2016 o contexto de destruição tomou proporções imensuráveis, após o golpe contra a Presidente da República Dilma Rousseff. Os cortes na educação, o desmonte da educação, as políticas anti-sociais e de contra reforma que foram instauradas, desde então, aniquilam com maior veemência as conquistas sociais da classe trabalhadora. A lógica do neoconservadorismo e do dualismo tem sido renovada desde o governo Temer seguido pelo governo Bolsonaro.

No âmbito educacional os ajustes efetuados ocorreram através de políticas educacionais que objetivam atender as imposições do capital via mercado, tais ajustes estão condicionados às amarras dos organismos multilaterais. Esse contexto pode ser observado durante os trinta anos que se passaram, além disso, tem se consolidado concomitantemente ao contexto de conservadorismo/autoritarismo, dos ideais elitistas, do fascismo instaurado desde então, através das formas desumanizadoras de despolitização da classe trabalhadora, das formas instauradas de individualismo, das formas de reificação, de coisificação do ser humano e das formas de não pertencimento à classe implementadas no complexo de sociabilidade.

As políticas implementadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) (1995-1998 e 1999-2002) através das reformas do Estado foram constituídas de privatização, de desregulamentação da administração pública federal alterando diretamente o Pacto Federativo brasileiro, resultando em mudanças consideráveis na educação. No Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) definiu-se os objetivos do plano de governo de FHC e as diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. Em tal documento, FHC (1995) afirma que a crise²³ brasileira pela qual passava o país, também foi uma crise de Estado devido ao modelo de desenvolvimento que os governos anteriores adotaram, agravando a crise fiscal e a inflação, ademais, a solução apontada pelo governo da época se resumia às reformas do Estado. As reformas

²³ Fernando Henrique Cardoso (1995) explica no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) que nos governos passados [...] o sistema introduzido, ao limitar-se a padrões hierárquicos rígidos e ao concentrar-se no controle dos processos e não dos resultados, revelou-se lento e ineficiente para a magnitude e a complexidade dos desafios que o País passou a enfrentar diante da globalização econômica. A situação agravou-se a partir do início desta década, como resultado de reformas administrativas apressadas, as quais desorganizaram centros decisórios importantes, afetaram a "memória administrativa", a par de desmantelarem sistemas de produção de informações vitais para o processo decisório governamental. É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de "gerencial" baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna "cliente privilegiado" dos serviços prestados pelo Estado (FERNANDO HENRIQUE CARDOSO, 1995, p. 10). É nesse contexto, que a educação também foi moldada de acordo com as determinações advindas do campo econômico, político, ideológico e cultural do então governo e de seus parceiros econômicos e intelectuais.

aconteceram embasadas nas orientações de organismos multilaterais, do empresariado e de intelectuais reformistas sob os ditames do *Todos Pela Educação*. O programa educacional do governo de FHC denominado *Acorda Brasil: está na hora da escola*²⁴, lançado em março de 1995, foi implementado com o objetivo de incentivar parcerias da sociedade civil com o poder público, além de afirmar buscar a melhora da qualidade do ensino, possibilitar ações educacionais unindo o sistema público, o privado e o terceiro setor ou organizações não-governamentais (EDUCABRASIL, 2022, p.1).

No entanto, tais mudança só seriam possíveis mediante a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Esse contexto esteve alicerçado nos ditames das agências multilaterais, como na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia no ano de 1990, que difundiu as Políticas Educacionais num contexto de Políticas Sociais carregadas de intenções e interesses (MORAIS; SANTOS; PAIVA, 2021).

Ademais, o debate sobre a necessidade de superar a crise da dívida externa e os acordos efetuados com o FMI por meio de uma reestruturação econômica e da reformas do Estado ganhou força, sob o argumento de que o fracasso das políticas sociais²⁵ ocorreram em virtude da dívida externa, fato que exercia influência sobre a educação, visto que os investimentos em educação seriam menores em decorrência do pagamento dos juros altos da dívida, resultando no baixo padrão de ensino, e na piora do nível de vida da classe trabalhadora (GADOTTI, 1992).

O autor pontua que

[...] o fracasso das políticas sociais no Brasil das últimas décadas tem muito a ver com a dívida externa. O endividamento dos países latino-americanos constitui-se numa nova forma de dominação imperialista que agrava criminosamente as condições de vida de nossa população, provocando uma diminuição dos programas sociais: saúde, sistema previdenciário, transporte, habitação e oferta de instrução pública, reduzindo o padrão de vida (baixos salários e péssimas condições de vida), aumentando a desnutrição e o índice de mortalidade. O custo de vida reflete-se na deterioração dramática da qualidade de vida, das políticas sociais e dos serviços públicos essenciais à população (GADOTTI, 1989: 5-6). Existem hoje, na América Latina, milhões de crianças e jovens trabalhando para pagá-la. De nada adiantará nosso enorme esforço em desenvolver programas educacionais, se não levarmos em conta a pesada carga que suportamos nos nossos ombros, fruto da criminoso divisão internacional do trabalho. (GADOTTI, 1995, p. 56-57)

²⁴Ver em: <https://www.educabrasil.com.br/acorda-brasil-esta-na-hora-da-escola/>

²⁵Entendemos a política como poder político e estratégia de intervenção do governo nas relações sociais. No caso da política educacional, a intervenção nas relações sociais vinculadas à educação. Existem três expressões distintas a partir das quais se enfoca a política educacional: ela é incluída nas chamadas "políticas sociais", "políticas públicas" ou "políticas governamentais". As expressões "políticas públicas" e "políticas governamentais" têm a desvantagem de não expressar com clareza o envolvimento dos setores privados e da sociedade civil nas políticas. Por isso, preferimos a expressão "políticas sociais" [porque ela, melhor que as outras, evidencia a relação entre Estado e sociedade]. Estas se constituem de um conjunto das estratégias de enfrentamento dos problemas sociais, voltadas para a melhora da qualidade de vida e para o bem-estar social. (GADOTTI, 1992, p. 49)

No decorrer de seu mandato, FHC implementou outras políticas educacionais, como o Plano Nacional de Educação²⁶, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Bolsa Escola, sistemas de avaliação do ensino superior e do segundo grau, o Programa Acorda Brasil, Está na hora da escola, o ENEM, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério²⁷ (FUNDEF), a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Avaliação do livro didático, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Provão entre outros.

Muitos projetos criados no governo FHC tiveram continuidade e outros foram acrescentados no governo de Luís Inácio Lula da Silva (PT) (2003-2006, 2007-2010). A proposta educacional²⁸ do governo Lula foi intitulada *Uma Escola do Tamanho do Brasil*²⁹, na qual a educação³⁰ foi tratada como prioridade. No governo Lula³¹ foram criados programas, como o Fome Zero, a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (Seea) no MEC, a Educação Básica foi tratada de modo integral alicerçada na Emenda Constitucional (PEC) nº 415/05 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a Rede Nacional de Formação

²⁶O Plano Nacional de Educação, elaborado segundo a vontade popular, para definir a intervenção plurianual do Poder Público e da sociedade, é antiga exigência de diversos e relevantes segmentos sociais do nosso país. Em 9 de janeiro de 2001, o presidente da República sancionou, com nove vetos, a Lei nº 10.172/2001, que aprova o PNE. Doze anos depois de promulgada a Constituição Federal, surge a norma legislativa posta no seu artigo 214 e requerida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). [...] ela surge da pressão social produzida pelo “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”. [...] e em 10 de fevereiro de 1998, no Plano Nacional de Educação, elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos etc., nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDS). O plano, conhecido como PNE da Sociedade Brasileira, consubstanciou-se no Projeto de Lei nº 4.155/98, encabeçado pelo deputado Ivan Valente e subscrito por mais de 70 parlamentares e todos os líderes dos partidos de oposição da Câmara dos Deputados. (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 97). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bQ4bLxjqWQ6y8PBWPZD9pwk/?format=pdf&lang=pt>

²⁷O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Disponível em: <http://mecsr04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm#:~:text=O%20FUNDEF%20%C3%A9%20caracterizado%20como,coeficientes%20de%20distribui%C3%A7%C3%A3o%20estabelecidos%20e>

²⁸Algumas propostas foram alcançadas pelo governo de Lula, como a constituição do FUNDEB através da Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.256/2007, além disso também implementou a definição do custo qualidade por aluno, o Sistema Nacional Articulado de Educação, o Novo Plano Nacional de Educação (PNE)²⁸ e o Fórum Nacional de Educação através da portaria nº 1.407/2010, o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a institucionalização da Universidade Aberta do Brasil (UAB) por meio do Decreto nº 5.800/2006, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) através da Lei 11.06/2005, o Programa de Aperfeiçoamento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) foi ampliado pelo governo Lula, teve ainda o Sistema de Seleção Unificado (SISU) através da Portaria Normativa nº 2 de janeiro de 2010, que ampliou a oportunidade de entrada da classe trabalhadora nas Universidades, entre outras propostas. Durante o segundo mandato de Lula entre os anos de 2007 a 2010 no campo das políticas educacionais houve a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)²⁸ que buscava a melhoria na qualidade da educação nacional num contexto de investimentos para a educação, também havia propostas em relação a função social da educação.

²⁹Disponível em: <http://www.dominionpublico.gov.br/download/texto/me001806.pdf>

³⁰A educação era entendida como ação para a transformação socioeconômica do país alicerçada em três diretrizes gerais: a) a democratização do acesso e garantia de permanência; b) a qualidade social da educação; c) a instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão num contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/1996 (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

³¹Para o governo de Lula, a ideia de submeter o processo educacional ao mercado faz com que a educação perca os seus elementos não-mercantis que são a formação humanista e o pensamento crítico, tomando-se mera mercadoria.

Continuada de Professores, o Programa Nacional do Livro Didático, o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), o Compromisso Todos pela Educação, a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) entre outros.

No governo da Presidente Dilma Rousseff (PT) (2011-2014, 2014-2016) se manteve a continuidade do governo anterior, com a efetivação de algumas ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a ampliação da oferta da Educação Básica, ampliação de creches e pré-escolas, a ampliação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica para estudantes entre quatro e dezessete anos de idade. Em 2016, também criou o Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) por meio da Lei nº 12.513, expandindo a oferta da educação profissional e tecnológica através do sistema S para instituições públicas e privadas.

O governo de Dilma ainda propôs a Lei 12.711/2012 instituindo o sistema de cotas raciais visando o ingresso nas Instituições Federais de Educação de pessoas autodeclaradas negras, pardas, indígenas e pessoas com deficiência. Os investimentos em políticas educacionais no governo de Dilma e de Lula não podem ser negados, tanto que as autoras Moraes, Santos e Paiva (2021) reconhecem os avanços em relação às políticas públicas, o acesso à educação pública direcionada à classe trabalhadora e afirmam que esse contexto de ascensão social da classe trabalhadora certamente não agradou as elites brasileiras, não agradou as classes médias, tão pouco agradou os latifundiários, os industriais, os empresários, os banqueiros que elaboraram e executaram no ano de 2016 o jogo político que culminou no impeachment de Dilma Rousseff através de um golpe de Estado³². De acordo com Aguiar (2020) foi através do impeachment de Dilma Rousseff, que se interrompeu e se redirecionou políticas, programas, projetos e ações governamentais em curso desde 2002, incluindo as políticas educacionais, sobretudo, aquelas que respondem às metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

³²A Embaixada norte-americana engajou setores do empresariado e grupos políticos da oposição na defesa dos interesses norte-americanos, investiu no círculos de juizes, promotores e policiais federais brasileiros alinhados à oposição ao PT resultando também na Operação Lava Jato, orquestrada pelo então juiz Sergio Moro (KANAAN, 2019). Tais intervenções resultaram de forma decisiva no golpe parlamentar³² de 2016 no governo de Dilma Rousseff. Essa articulação compôs um contexto de guerra híbrida para desestruturar/eliminar qualquer forma de se pensar ou implementar outros trilhos que não estejam de acordo com as imposições do país imperialista.

Dilma foi substituída por seu vice na presidência Michel Temer (MDB) que implementou o programa intitulado *Uma Ponte Para o Futuro*³³, que se propôs a buscar a união dos brasileiros de boa vontade, já que do ponto de vista do governo, o país clamava por pacificação em virtude do aprofundamento das divisões, da disseminação do ódio e dos ressentimentos que inviabilizavam os consensos políticos resultando no aprofundamento das crises (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARAES, 2021, p. 2).

Temer habilmente implementou medidas a favor da elite brasileira, como a Emenda Constitucional (EC) nº 95 de 15 de Dezembro de 2016, determinando um novo regime fiscal, congelando o orçamento para investimentos em educação, saúde, seguridade social por vinte anos, a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 foi transformada na Lei nº 13.415/2017 que subsidiou a reforma do ensino médio³⁴. Houve ainda a conclusão do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³⁵, que a partir do Currículo Nacional delimitou as orientações para a formação do capital humano ao direcionar o protagonismo juvenil em função de ações empreendedoras como solução para o desemprego estrutural, econômico, social, cultural, político e ideológico em todas as esferas da vida humana e da produção.

Segundo Daniel Cara (2018, p.1) o real problema é que

[...] para o Palácio do Planalto, os direitos do povo brasileiro não cabem no orçamento público federal. [...] Além disso, há também o compromisso de Temer de implantar um projeto econômico que inviabiliza o direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade, bem como também inviabilizará os demais direitos sociais garantidos pela Constituição Federal de 1988.

O campo não ficou fora dos planos destrutivos do governo Temer, que encerrou muitas políticas públicas conquistadas em governos anteriores. Favareto (2017, p. 7) enfatiza que a ascensão de Michel Temer à Presidência da República representou o fim de um ciclo nas formas de conceber o desenvolvimento e a ação pública nos espaços rurais do país. O autor explica que o último ciclo iniciou-se no ano de 1990, por meio de uma coalizão que agrupava setores da burocracia governamental, reivindicações dos movimentos sociais rurais, e intelectuais que compartilhavam do mesmo ideal, resultando na criação de algumas das principais políticas para a agricultura familiar, como o Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), a extensão de políticas sociais aos trabalhadores rurais, como as políticas previdenciárias. Favareto (2017)

³³Disponível em: <https://www.fundacaulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>

³⁴Sob a justificativa do MEC de que essa reforma iria proporcionar o desenvolvimento e o crescimento econômico fomentando a educação profissional, com isso se investiria em capital humano através de conhecimentos úteis para o aumento da produtividade dos setores econômicos potencializando e ampliação as condições de competitividade no mercado nacional e internacional, forjando um contexto de empregabilidade desenvolvendo habilidades e competências – na perspectiva de formação do mercado.

³⁵Ver em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

pontua que os anos 2000 marcou a ampliação das políticas sociais, prioridade de Estado nos governos de Lula e Dilma, que consolidaram o modelo embasado na coexistência de dois setores, duas estruturas institucionais: a agricultura patronal e a agricultura familiar, considerado um modelo de política que fomenta a competitividade, embasado na exportação de commodities e na produção de alimentos com inclusão social, direcionado pelo Ministério da Agricultura e o Ministério do Desenvolvimento Agrário. Favareto (2017) afirma que o símbolo do fim do ciclo é o desmonte, a extinção de programas e ministérios importantes para a agricultura familiar e para os trabalhadores sem-terra, e que por trás de tal desmonte está o favorecimento do governo Temer à bancada ruralista ao determinar uma só agricultura: a agricultura empresarial em detrimento da agricultura familiar.

Soyer e Barbosa Junior (2020, p. 523) contribuem ao analisar as relações Estado-sociedade na atual conjuntura, e afirmam que

[...] com o golpe de 2016, uma só agricultura passa a ter espaço no Estado brasileiro – o monocultivo de larga escala para exportação. O agricultor camponês e familiar deixa de fazer parte do processo de construção de políticas públicas e, igualmente, não é mais atendido por elas. [...] evidencia-se quais atores e interesses são beneficiados e quais são deixados de fora ao restringir a participação política. Bolsonaro consolida um extrativismo sem limite: um extrativismo total que ataca movimentos sociais do campo, extingue espaços institucionais, paralisa a reforma agrária e impossibilita a soberania alimentar.

Esse é o cenário da atual conjuntura no país. Cenário que também expressa os ataques estratégicos dos governos Temer e Bolsonaro à Educação do Campo, a qualquer forma de vida no campo, e sobretudo aos camponeses ao criminalizá-los, expulsa-los de suas terras, visando favorecer o agronegócio, os empresários, os ruralistas, os banqueiros, entre outros homens de negócios *do boi, da bíblia e da bala*.

As várias reformas do governo de Jair Messias Bolsonaro (PSL) (2019-2022) aprofundaram o neoconservadorismo, fomentaram o sucateamento das instituições públicas – escolas, universidades, saúde, habitação – precarizaram e desregulamentaram todas as esferas de suporte à vida digna do trabalhador brasileiro, os direitos sociais, trabalhistas e os direitos humanos. Tais medidas estão inclusas no plano de governo intitulado: *O caminho da prosperidade*³⁶, que sob o clichê Brasil acima de tudo, Deus acima de todos, se autodenomina um governo liberal democrata. Para o governo fascista institucionalizado

³⁶Ver em:

https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf

[...] as economias de mercado são historicamente o maior instrumento de geração de renda, emprego, prosperidade e inclusão social. Graças ao Liberalismo, bilhões de pessoas estão sendo salvas da miséria em todo o mundo. Mesmo assim, o Brasil NUNCA adotou em sua História Republicana os princípios liberais. [...] O liberalismo reduz a inflação, baixa os juros, eleva a confiança e os investimentos, gera crescimento, emprego e oportunidades. [...] O problema é o legado do PT de ineficiência e corrupção (O CAMINHO DA PROSPERIDADE, 2019 – 2022, p.13-14).

Para além do estratégico discurso populista, o plano de governo de Bolsonaro afirma que o Brasil precisa dar um salto na qualidade da educação focando na Educação Infantil, na Educação Básica e Técnica. As soluções apontadas para o contexto educacional, no documento *O caminho da prosperidade* (2019-2022), objetiva estimular o ensino de matemática, ciências e português. Tais transformações deveriam iniciar na Educação Básica, seguida pelo Ensino Médio. Ainda, a alfabetização proposta pelo atual governo deve ocorrer sem doutrinação e sem incentivar a sexualização precoce dos alunos. O método de gestão educacional deve ser revisado e modernizado expurgando a ideologia de Paulo Freire. Além disso, propõem a mudança da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) impedindo a aprovação automática, e afirma-se o investimento em ações direcionadas à manutenção da disciplina no âmbito escolar. No que se refere às universidades, o atual governo afirma que é preciso desenvolver parcerias e pesquisas com a iniciativa privada, fomentando o empreendedorismo, estimulando o jovem a abrir uma empresa ao sair da faculdade.

A educação a distância passou a ser entendida como um importante instrumento de formação, uma alternativa para a formação, em especial, de alunos das áreas rurais, em virtude das grandes distâncias que separam os alunos dos prédios escolares, e que dificultam ou impedem as aulas presenciais. Ainda, se propôs a integração entre o Governo Federal (com foco no ensino superior), os governos estaduais (com foco no ensino médio e técnico) e os municípios (com foco no ensino fundamental) visando proporcionar o diálogo entre tais esferas.

Para esse governo, o modelo atual de pesquisa e desenvolvimento está totalmente esgotado, dependente exclusivamente de recursos públicos, por esse motivo a estratégia é buscar parcerias com empresas privadas para transformar ideias em produtos. Ademais, o governo estimula a ênfase em cursos técnicos e carreiras direcionadas à área de atuação em exatas. Sobretudo, o foco é favorecer o empreendedorismo no Brasil, e cabe às universidades estimular e ensinar a empreender.

Nesse contexto, um alinhamento em pró de um projeto societário das elites brasileiras está em curso via políticas públicas. Moraes, Santos e Paiva (2021) apontam

que o Decreto 9.765/2019 que institui a Política Nacional de Alfabetização, intitulada *Tempo de Aprender*³⁷, é um exemplo de tal alinhamento, pois não é informado no documento que fundamenta tal proposta as formas para implementação e os investimentos necessários para o desenvolvimento do projeto. Outro projeto educacional implementado pelo atual governo e que levanta muitas dúvidas e desconfianças é o *Future-se*³⁸, através do projeto de Lei PL nº 3076/2020. Esse projeto atua no combate ao comunismo, busca garantir a autonomia financeira das universidades de forma inovadora e empreendedora, num contexto de Guerra Cultural (LEHER, 2020), ocultando os efeitos da Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016, o novo regime fiscal.

Nesse percurso, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militar (PECIM) foi implementado através do Decreto nº 10.004 de 05/09/2019 e causou muitas controvérsias. Houve também a implementação do *Programa Escola sem Partido*³⁹ que mostrou as reais intenções do atual governo em relação ao desmonte da educação, o ódio aos professores e à educação, além de evidenciar a estratégia político-ideológica do atual governo, que visa utilizar os educandos como seus próprios olhos e juízes para delatar e punir seus professores, encobrindo as reais práticas de sucateamento e destruição das estruturas públicas educacionais e a corrupção instalada em todas as esferas produtivas e sociais.

Nesse contexto, a nova direita almeja que o Escola Sem Partido seja diluído e que a Reforma Empresarial da Educação se efetive, atuando através de vouchers e das escolas charters. A escola pública estaria a serviço do liberalismo econômico, sendo utilizada pelo Estado como instrumento para efetivar o controle social, sob o comando dos empresários da educação. Nesse sentido, a privatização da educação é o que realmente importa, fundamentada nos núcleos neoliberais e autoritários do atual governo.

Freitas (2018) afirma que o neoliberalismo desenvolveu uma abordagem específica para a reforma da educação denominada de Reforma Empresarial da Educação, num contexto de livre mercado. Nesse aspecto, a qualidade da educação somente pode melhorar se o governo for retirado da administração da educação e a atividade for lançada ao mercado. Nesse contexto, os professores, os estudantes e as escolas devem concorrer entre si, o que resultaria no aprimoramento da educação e em mais qualidade, aos custos da destruição do sistema público de ensino, inserindo-o no mercado operado por empresas privadas, organizações sociais e entidades religiosas. A escola deixaria de ser uma

³⁷Ver em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>

³⁸Ver em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior>

³⁹Ver em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+2

instituição social e passaria a operar como uma microempresa, uma organização empresarial de forma padronizada, ensinando competências e habilidades predeterminadas, respondendo pelos seus resultados. A escola deixaria de ser responsabilidade do Estado e passaria a ser controlada política e ideologicamente por empresários. Essa transformação dificultaria as ações dos movimentos sociais nas escolas e impossibilitaria a abertura da escola para a vida, tirando da classe trabalhadora a possibilidade de compreender as contradições da vida em sociedade e impedindo a luta (FREITAS, 2018).

Entre as estratégias do atual governo está a dissolução dos sentidos de público e de coletivo, contribuindo para o processo de esvaziamento democrático. Nesse aspecto, o projeto societário da nova direita inicia-se pela redefinição da própria noção de sociedade, num contexto individualizado, a ser implementado na ampla totalidade do conjunto social, repercutindo na destruição da democracia (PERONI, 2015).

É nessa perspectiva que Chauí (2018, 2020) afirma que o neoliberalismo é uma nova forma do totalitarismo. A educação integra o processo societário de formação humana e a escola é o espaço determinado para formar socialmente o indivíduo de novo tipo. No contexto neoliberal, as novas teorias e conceitos são forjados para explicar e conduzir os novos modelos de controle social, direcionando as operações instituídas que visam moldar o comportamento social para as relações sociais. Atualmente o modelo utilizado é a Teologia da Prosperidade alicerçada no totalitarismo neoliberal e na Teoria da Prosperidade associada ao neocalvinismo.⁴⁰ Esse conglomerado de teorias, conceitos e modelos constitui a essência do contexto ideológico a ser internalizado pelos indivíduos, através das formas vigentes de controle social e de alienação.

Marilena Chauí publicou o texto *O totalitarismo neoliberal* na Revista de Teoria y Filosofía Política Clássica y Moderna - Anacronismo e Irrupción (2020) e participou de eventos, como o *Seminário Internacional Ameaças à Democracia e a Ordem Multipolar*⁴¹(2018), disponibilizado no canal da Fundação Perseu Abramo, e no documentário *A tragédia neoliberal e a meritocracia*⁴²(2020). Nessas ocasiões, a autora

⁴⁰Historicamente, o nome Calvinismo indica o canal pelo qual a Reforma se moveu, até onde ela não foi nem Luterana, nem Anabatista, nem Sociniana. No sentido filosófico, entendemos por Calvinismo aquele sistema de concepções que, sob a influência da mente mestre de Calvino, levantou-se para dominar nas diversas esferas da vida. E como um nome político, o Calvinismo indica aquele movimento político que tem garantido a liberdade das nações em governo constitucional; primeiro na Holanda, então na Inglaterra, e desde o final do último século nos Estados Unidos. No sentido científico, Robert Fruin, declara que: “O Calvinismo veio para a Holanda consistindo em um sistema lógico de divindade, em uma ordem eclesiástica democrática própria, impelida por um sentido rigorosamente moral, e entusiasmado tanto pela reforma moral como pela reforma religiosa da humanidade”. Ver em: Abraham Kuyper – Calvinismo (2020).

⁴¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QDDVZsU2AvU>

⁴² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UCyVT2HLQOI>

explicou que o neoliberalismo é uma nova forma de totalitarismo e seu aspecto inovador está em transformar todas as esferas sociais e políticas em organizações, em uma empresa, em decorrência do Estado também ser concebido como empresa. A presença estatal é dispensada em virtude da desregulamentação e da privatização sofrida pelas instituições. Esse processo desaparece com o ideal de direitos sociais convertendo-os em serviços privados regulados pelo mercado, ou seja, tornam-se mercadorias.

De acordo com Chauí (2020, p. 312), o neoliberalismo é o encolhimento do espaço público dos direitos e o alargamento do espaço privado dos interesses de mercado, além disso, integram-se a esse contexto as novas características do capital: o desemprego estrutural, a exclusão de toda a sociedade do mercado de trabalho e do consumo, com a introdução da automação e a rotatividade cada vez mais rápida da força de trabalho, considerada desqualificada e obsoleta, resultante das mudanças tecnológicas e da indústria 4.0.

A segunda característica apontada é o monetarismo e o capital financeiro que atualmente são o centro do capitalismo, aprofundando a desvalorização do trabalho produtivo, favorecendo a mercadoria dinheiro. O capital financeiro também exerce seu poder ao determinar as políticas dos vários Estados, sobretudo, dos países da periferia do sistema.

A terceira característica é a terceirização, na qual o setor de serviços passou a integrar o complexo estrutural, via fragmentação e dispersão de todas as esferas e etapas da produção através do sistema produtivo just in time, no contexto de passagem do fordismo ao toyotismo. O resultado de tais operações é o desaparecimento de todas as referências que possibilitam à classe trabalhadora se identificar como classe e lutar como classe social. A classe fica enfraquecida e se dispersa nas pequenas unidades terceirizadas, nas mais diferentes esferas e complexos sociais.

A quarta característica é a ciência e a tecnologia que foram transformadas em força produtiva. Ao inserir os cientistas e os técnicos na sociedade como agentes econômicos diretos, o capitalista assume o monopólio do conhecimento e da informação. Esse contexto é compreendido através da expressão da indústria 4.0.

A quinta característica é a transnacionalização da economia, o Estado nacional passa a ser considerado desnecessário como espaço territorial para o capital e dispensa as formas clássicas do imperialismo (colonialismo político-militar, geopolítico). O centro econômico, jurídico e político planetário passa a ser o FMI e o BM, operando através da estabilidade econômica e pelo corte do déficit público.

A sexta característica é a distinção entre países de primeiro e terceiro mundo, conceito que pode ser substituído por bolsões de riqueza absoluta e de miséria absoluta.

A sétima característica está em operar as lutas e as guerras maximizando os lucros, através da dominação e do extermínio, modificando a ideia de imperialismo. Atualmente basta delimitar o espaço e o tempo para que um território seja ocupado militar e economicamente, pois o novo imperialismo atua através de operações. Segundo Chauí (2020), a melhor definição que se tem atualmente sobre o novo imperialismo é a de Harvey ao explicar que o novo imperialismo é a acumulação por espoliação.

A oitava característica apontada pela autora são as novas tecnologias de informação que estruturam um novo poder planetário de vigilância e de controle que superam os Estados nacionais e as particularidades sociais: a WEB sob forma da internet e das multimídias.

Chauí (2020) afirma que com o deslocamento das ações do Estado incumbido de investir o fundo público exclusivamente no capital, amplia-se o controle e a vigilância do capital sobre a sociedade. A esse contexto inclui-se o ideário de segurança, legitimando o ideário do mercado como auto-regulação da sociedade, visto que desde 2008 a economia está em crise e atingiu seu ponto de saturação. Nesse aspecto, Chauí (2020) explica que o mecanismo dessas operações está na limitação de qualquer poder advindo do social, pois é o controle rígido da sociedade pelo Estado, por meio da transformação de três ideias básicas de segurança: a segurança jurídica (ao ser transformada em insegurança para as populações e para os cidadãos); a segurança social (ao ser substituída pela segurança individual e transferida sua responsabilidade ao indivíduo); e a segurança pública (em última instância a noção de ordem pública).

Chauí (2018, 2020) aponta que, ao alcançar seu limite interno, o neoliberalismo explicita o que realmente é, ou seja, a nova forma do totalitarismo. Ao transformar toda e qualquer realidade em mercadoria, o capital produz um sistema universal de equivalências e na troca mediada através do dinheiro coloca em prática os princípios da administração sob dois pressupostos: toda dimensão da realidade social é equivalente a qualquer outra, portanto, é administrável; os princípios administrativos são os mesmos para todos os contextos considerando as equivalências, portanto, administráveis.

No entanto, esse contexto político, econômico, social e ideológico que desumaniza a classe trabalhadora é encoberto, pois não deixa enxergar o desemprego estrutural através da chamada uberização do trabalho.

[...] define o indivíduo não como membro de uma classe social, mas como um empreendimento, uma empresa individual ou “capital humano”, ou como empresário de si mesmo, destinado à competição mortal em todas as organizações, dominado pelo princípio universal da concorrência disfarçada sob o nome de meritocracia (é o que chamo de neocalvinismo). (CHAUI, 2020, p. 321).

Nesse sentido, a educação é considerada um investimento que visa proporcionar aos educandos um ensino que os possibilite desempenhar comportamentos competitivos, implementa e estimula a individualidade – o egoísmo. Esse processo acontece desde o seu nascimento até a entrada no mercado de trabalho. Sob essa perspectiva, os educandos tornam-se um investimento bem sucedido. Entretanto, a mesma perspectiva tem como objetivo interiorizar a culpa nos próprios educandos caso não vençam a competição. Chauí (2020, p. 322) afirma que esse processo viabiliza o desencadeamento do ódio, do ressentimento e de violências de todo tipo direcionadas particularmente contra imigrantes, migrantes, negros, índios, idosos, mendigos, sofredores mentais, LGBTQ+, pois nessas condições os indivíduos perdem a percepção de si como membro ou parte de uma classe social, resultando na destruição das formas de solidariedade e no desencadeamento de práticas de extermínio.

No âmbito social e econômico, do desemprego estrutural e da fragmentação toyotista do trabalho, forja-se uma nova classe trabalhadora: o precarizado, um trabalhador sem emprego estável, sem contrato de trabalho, sem sindicalização, sem seguridade social. Sua identidade social não é determinada pelo trabalho, ou pela ocupação, e por não ser considerado cidadão pleno é motivado pelo medo, pela perda da auto-estima, pela perda da dignidade, pela insegurança e em maior potencialidade é conduzido pela ilusão meritocrática objetivando vencer a competição, além de ser culpabilizado pelo fracasso. No âmbito político, o contexto de privatização neoliberal coloca fim a duas formas democráticas existentes no modo de produção capitalista: a social-democracia, com a privatização dos direitos sociais; e a democracia liberal representativa, por definir a política como gestão. Os gestores assumem-se como representantes do povo, operam ações sem que haja a mediação institucional, colocando em dúvida a validade do congresso, das instituições jurídicas, introduzindo a judicialização da política, já que os conflitos empresariais são resolvidos por meio da via jurídica (CHAUI, 2020).

Outra condição apontada por Chauí (2018, 2020) é a velocidade com que tudo tem acontecido, a falta de conexão com o passado objetivo e a falta de esperança de um futuro emancipador. Esse contexto tem forjado o reaparecimento de um imaginário

transcendente: a figura do empresário de si mesmo fundamentado e legitimado pela chamada *Teologia da Prosperidade*⁴³ criada pelo neopentecostalismo. Os fundamentalismos religiosos e a busca da autoridade decisionista na política ilustram a contingência e a construção de um imaginário através de duas formas inseparáveis de transcendência: a divina, com o fundamentalismo religioso; e a do governante, com o elogio da autoridade política forte.

Ainda no contexto neoliberal, existe o surgimento de uma nova forma de subjetividade, fundamentada em duas características: a subjetividade depressiva, devido à exigência de vencer toda e qualquer competição e a culpa pelo fracasso; e a subjetividade narcisista forjada através das práticas da tecnologia eletrônica de comunicação definida pela complexidade das relações reticulares e fragmentadas. As novas tecnologias operam no campo mental - através da obediência e da sedução - disfarçadas por um contexto de liberdade para escolher obedecer e estimulada por desejos (CHAUÍ, 2020).

Segundo Freitas (2018, p. 917), nesse contexto existe um imaginário social legitimador de um individualismo violento (mascarado de empreendedorismo) que tem por essência lançar a juventude em um vácuo social, onde o presente é o contexto que importa na luta pela própria sobrevivência. Dessa forma, o indivíduo cria para si uma narrativa em que se vê como parte do mercado competindo com os demais pelo seu próprio sucesso, além de ser conduzido pelas alterações nas regras das relações trabalhistas. Internaliza-se no imaginário do indivíduo que o mercado é o único espaço onde é possível exercitar a sua liberdade de ser bem-sucedido, sem a interferência do Estado e dos sindicatos, tornam-se serviços a serem adquiridos nesse mesmo espaço tempo.

⁴³A característica distintiva da teologia da prosperidade contemporânea é a milagrosa qualidade da bênção: bem-estar material [...]. Embora o conceito de confiança e fé em Deus para efeito de sustento físico tenha raízes bíblicas, a ideia de que Deus recompensa seus fiéis com dinheiro e bem-estar material é uma noção distinta do século XX, que se formou com o advento do evangelismo de rádio e de televisão, onde os primeiros pioneiros de ambas as mídias, tais como Rex Humbard, Kenneth Hagin, nos anos 1930, e, mais tarde, especialmente Oral Roberts, exortaram suas audiências a enviar-lhes dinheiro para sustentar seus ministérios tecnologicamente caros; com o tempo, isto evoluiu para uma “teologia” que exigia dinheiro como uma prova de fé, que Deus então devolveria ao doador multiplicado por dez ou mais. Foi o protegido de Roberts, televangelista Kenneth Copeland, que, em meados de 1960, pela primeira vez articulou uma das principais doutrinas da moderna teologia da prosperidade, ao propor o que ele chamava de ensinamento da “Palavra da fé”. Esta é a crença de que a fé é literalmente um imenso poder ou força que pode ser liberada através da palavra falada – assim, pode-se obter o que se quer, o poder da fé é liberado para se obter um desejo do coração, mesmo que este desejo seja material ou mesmo prosaico. [...] Nos anos 1990, quando as reformas econômicas neoliberais na América Latina reformularam ambos, políticas econômicas e o acesso de pessoas comuns ao sistema, podemos argumentar que o evangelho da prosperidade é, pelos menos parcialmente, uma reação às mudanças nas forças do mercado. Certamente, este é o caso em outros lugares do mundo desenvolvido, especialmente na África e na Ásia, onde a transição econômica, a corrupção no caso da primeira e avanços econômicos sem precedentes no caso da última coagiram as pessoas a novos métodos de enfrentamento das novas realidades globais. Um destes métodos, claramente, é a teologia da prosperidade. [...] Se a Teologia da Libertação apelava para uma “opção preferencial pelos pobres”, esta é a opção pelos ricos. Neste contexto, uma crença é imediatamente recompensada com ganho: como dizem os pastores, “Deus vai encontrar você no ponto de sua necessidade”. Enquanto no passado recente do Pentecostalismo latino-americano o ponto de necessidade era normalmente a saúde (sanación), agora é a prosperidade (prosperidad). (Garrand-Burnett, 2011).

Essas são as condições internalizadas na classe trabalhadora no âmbito do empreendedorismo. No próximo capítulo são apresentadas as políticas públicas e as formas pelo qual o empreendedorismo está sendo legitimado e implementado na educação brasileira.

2. EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

O capítulo tem por objetivo apresentar de forma geral as Diretrizes Educacionais da Educação Empreendedora (EE) constituídas pelas suas competências que devem ser internalizadas desde a mais tenra idade, visando moldar o comportamento social, cognitivo e o emocional para a nova cidadania. Esse processo decorre da nova organização do trabalho instaurada de acordo com a reestruturação produtiva e os ditames da concorrência livre no mercado. Nesse contexto, as Diretrizes Educacionais da EE têm sido legitimadas através de Políticas Educacionais que visam subsidiar na forma de lei o aprofundamento da espoliação da força de trabalho, e a universalização da união entre educação capitalista formal e o trabalho informal cada vez mais precarizado.

Esse contexto será abordado através da EE vinculada à nova cidadania instaurada por meio da educação formal, ou seja, por meio da escola, que tem como função social reproduzir o sistema produtivo atual.

[...] educação, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. (MÉSZÁROS, 2008, p. 44)

Visando evidenciar as condições de reprodução apontadas e desenvolvidas pela escola formal, especificamente na Educação Básica, instaurada para a classe trabalhadora popular e pobre, são abordadas algumas Políticas Educacionais que alicerçam esse contexto na atualidade, como a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), o documento *Educação: um tesouro a descobrir* (1996) que estabelece as Diretrizes Educacionais a serem implementadas por meio dos quatro pilares da educação: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver; Aprender a ser; a Declaração de Dakar (2000), o *Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos 2000-2015: Progressos e Desafios*, *Relatório Conciso-*, o *Relatório Educação 2030 - Declaração de Incheon e Marco de Ação para implementação do objetivo de desenvolvimento sustentável quatro*.

Nesse contexto, se faz necessário abordar a atuação do empresariado na educação no contexto de aliança e de parceria entre o setor público e o privado, sobre os aspectos de ser esse um novo nicho de mercado com uma clientela em constante reposição. Essa análise adentra aos documentos do *Educação Já*, uma iniciativa liderada pelo Todos Pela Educação que tem como objetivo principal subsidiar o poder público com diagnósticos detalhados e soluções concretas, comprometidos com o avanço das Políticas Públicas.

Aborda-se ainda a EE no campo político sendo utilizada como estratégia de governabilidade, e de suporte para a entrada do Sebrae no campo político, inicialmente junto ao MEC; aponta-se ainda a intervenção direta da Comissão Europeia (CE) no fomento ao empreendedorismo por meio da EE, implementando Diretrizes Educacionais através das competências empreendedoras de forma forçada, principalmente nos países emergentes através do discurso de empregabilidade e de incentivo ao desenvolvimento econômico e social. No contexto específico de implementação forçada da EE ligada a nova cidadania é analisado o relatório Entre Comp: The Entrepreneurship Competence Framework (2016), por constar nele o quadro de referências com as competências empreendedoras que, segundo a CE (2016), devem ser desenvolvidas pelo homem de novo tipo, o novo cidadão: o empreendedor, moldando-se para integrar e gerar valor no contexto da nova cidadania.

Nesse aspecto, o capítulo apresenta a perspectiva da CE (2016) a respeito dos impactos da EE sobre as habilidades comportamentais dos educandos, e a perspectiva que a CE tem junto aos países membros em relação a sua posição no sistema produtivo e ao fomento da EE no mundo através da análise do documento *Entrepreneurship Education: A road to success; A compilation of evidence on the impact of entrepreneurship education strategies and measures* (2015). O capítulo também aborda o fomento à EE nas escolas estaduais e municipais no Estado de São Paulo por meio do documento *Educação Economia e Empreendedorismo na Educação Pública: promovendo o protagonismo infanto-juvenil* (2011), e pelo *Programa Mais Educação*.

Ademais, apresenta-se o conceito de protagonismo juvenil elaborado pelo autor Antônio Carlos Gomes da Costa, no seu livro *A presença da pedagogia* (2001), sobre o aspecto de um protagonismo forçado e a visão do Sebrae a respeito da EE ao implementar o Programa *Jovens Empreendedores Primeiros Passos* (JEPP) orientado para os alunos da Educação Básica, desde os anos iniciais, implementado no Ensino Fundamental até os anos finais no Ensino Médio, fundamentado nas recomendações da Unesco para a educação do século XXI, através dos quatro pilares da educação e no Plano Estadual de Educação Empreendedora, 2015.

Por fim, apresenta-se a visão de mundo da teoria do autor Fernando Dolabela (2003), criador da estratégia pedagógica denominada Pedagogia Empreendedora que implementa a teoria empreendedora dos sonhos, desenvolvida para internalizar o comportamento empreendedor nas crianças desde os 4 anos de idade, por meio da pergunta: “Qual é o seu sonho e como tentará realizá-lo?” (DOLABELA, 2003).

2.1. A educação para o mercado de trabalho formal e informal via Políticas Públicas hegemônicas e o ensino do empreendedorismo como estratégia governamental.

As Políticas Públicas e Educacionais têm sido instauradas objetivando legitimar as condições de espoliação da força de trabalho, esse é o resultado das condições objetivas das novas formas de organização do trabalho advindas das condições impostas pela globalização, pelo neoliberalismo, pela reestruturação produtiva e, sobretudo, pelas determinações do capital. Esse processo em curso tem contribuído para a construção da historicidade dos complexos de relações sociais mediados por meio de uma educação específica direcionada à classe trabalhadora popular e pobre transformando o comportamento social, cognitivo e emocional dos sujeitos sociais para se viver nessa nova sociedade, por meio da mediação de novas regras de conduta, moral, comportamental, intelectual, cognitiva, emocional e ideológica para a nova cidadania.

Nessa perspectiva, observa-se que a educação para o mercado de trabalho formal e informal nunca na historicidade da educação formal brasileira foi implementada com tanto vigor. Essa estrutura orgânica de controle social tem sido implementada por meio do ensino para o empreendedorismo, através da Educação Empreendedora como Diretriz para a vida em sociedade determinada através da construção de um projeto de vida/um plano dos sonhos (um plano de negócio) a ser alcançado num contexto de aprofundamento da precarização do trabalho e de retirada dos direitos trabalhistas. Esse planejamento organizacional da vida em sociedade tem sido utilizado pelos governantes como estratégia de governabilidade, e em conjunto com o empresariado, ora é utilizada como estratégia que visa o fomento à geração de renda favorecendo os próprios capitalistas, outrora como instrumento para manter a economia em funcionamento e a classe trabalhadora ocupada, sobretudo, desenvolvendo as competências empreendedoras para implementar em todas as esferas da vida e da sociedade, competências consideradas básicas para se viver em sociedade.

Nesse sentido, a Educação Empreendedora tão estimada pela classe hegemônica como solução para o desemprego estrutural do capital, e como forma de enaltecer a meritocracia destinada à classe trabalhadora como forma de segregação social, tem sido utilizada como instrumento/meio que viabiliza estruturar e organizar as informações que compõem as etapas do sonho/objetivo do sujeito/empreendedor, em um contexto que integra as mais variadas atividades econômicas e profissionais do mercado formal e

informal, todavia, instaurada no contexto da vida humana (essencialmente controlando o eu interior) e em sociedade (para ser controlado coletivamente em sociedade através da nova cidadania) sobre os aspectos da servidão através da passividade/docilidade dos sujeitos de ação à favor do capital. Esse processo de planejamento organizacional e estrutural é a base para que o indivíduo que almeja ascender economicamente e socialmente, embasado na ideologia capitalista de tornar-se um empreendedor, um homem de um novo tipo, para alcançar os seus objetivos (os seus sonhos), sobretudo é a estrutura/método organizacional de planejamento estratégico para quem busca gerar renda por vias das condições objetivas da necessidade de sobrevivência ou pelas vias das condições objetivas de oportunidade, para quem quer investir suas posses em um negócio.

O contexto apresentado pode ser observado através dos meios de comunicação e de mídia que enaltecem as vantagens de tornar-se um empreendedor – um homem ou uma mulher de negócios - bem sucedido, no campo empresarial formal e informal. Entretanto, na realidade, os meios de comunicação e a mídia em geral tem utilizado como exemplo de avanço e de desenvolvimento econômico alguns poucos casos de sucesso, entre milhões de casos que não obtiveram êxito. Tal perspectiva ganha solidez ao ser tratada e implementada por meio de Políticas Públicas e Educacionais em âmbito nacional e internacional enaltecendo essa perspectiva como solução para todos os problemas econômicos e sociais na atual conjuntura.

Um exemplo de Política Pública na área educacional que se articula com as condições econômicas e sociais apontadas, e que tem como função social legitimar as condições de espoliação da força de trabalho como resultado das novas formas de organização do trabalho na atual conjuntura para o exercício da nova cidadania é a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, elaborada durante a Conferência Mundial, realizada em Jomtien (Tailândia), em março de 1990 (TORRES, 2001). Essas Diretrizes Educacionais são consideradas as mais importantes em vigor no âmbito educacional e direcionada aos países periféricos. A Educação para Todos equivale à Educação Básica para Todos, ou seja, uma educação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS) das crianças, jovens e adultos (TORRES, 2001), segundo a visão dos organismos internacionais. As metas estabelecidas para a educação dos países periféricos referem-se às recomendações constantes no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) apresentadas pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI e intitulada *Educação: um tesouro a descobrir* (1996). Em tal documento foram estabelecidas as

Diretrizes Educacionais a serem implementadas por meio dos quatro pilares da educação: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver; Aprender a ser. Os quatro pilares apresentados por Delors (2010) são fundamentados na Teoria do Capital Humano e na Teoria das Competências e são as principais Diretrizes que embasam os Sistemas Educacionais dos países periféricos. Nesse documento é possível observar a ênfase na formação para o mercado de trabalho que a classe trabalhadora deve receber, o contexto de fragmentação dos processos educacionais de ensino-aprendizado e de gestão que foram aprofundados; ou seja, a escola passou a responder aos controles de qualidade num contexto de precarização e de desmonte.

No ano de 1993, em Nova Delhi, os países periféricos e mais populosos do mundo (Indonésia, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia), voltaram a se encontrar e reiteraram, através de uma Declaração, o compromisso de cumprir com zelo e determinação as metas estabelecidas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos. No ano 2000, ocorreu o Encontro da Cúpula Mundial de Educação em Dakar, no Senegal, entre os dias 26 a 28 de abril, para a realização do Fórum Mundial de Educação, já que as metas não foram alcançadas. Dessa vez, foi assinada a Declaração de Dakar contendo o Marco de Ação de Dakar - Educação Para Todos, no qual os países que integram o E9 reafirmaram novamente o compromisso de atingir os objetivos e as metas da Educação Para Todos (EPT).

Um dos pontos que chama atenção no documento é a ênfase que se coloca em relação à qualidade da educação disponibilizada aos futuros trabalhadores, os valores e as habilidades que devem ser desenvolvidas através do ensino e da aprendizagem, entretanto considerados incompatíveis (inúteis) com às demandas do mercado. Nesse sentido, os autores defendem que se nega à classe trabalhadora as técnicas e os conhecimentos necessários para que eles sejam integrados ao mercado, pois desempregados deixariam de participar efetivamente da sociedade e todo esse contexto resultaria na ampliação da pobreza e na desigualdade entre as nações (DECLARAÇÃO DE DAKAR, 2000, p. 01). Na busca por solucionar tais condições, os governos dos países que integram o E9, as organizações, as agências, os grupos e as associações articuladas em prol do Educação Para Todos uniram-se no Fórum Mundial de Educação, para afirmar o compromisso de:

- I. mobilizar uma forte vontade política nacional e internacional em prol da Educação para Todos, desenvolver planos de ação nacionais e incrementar de forma significativa os investimentos em educação básica; II. promover políticas de Educação para Todos dentro do marco setorial integrado e

sustentável, claramente articulado com a eliminação da pobreza e com estratégias de desenvolvimento (DECLARAÇÃO DE DAKAR, 2000, p. 2)

De fato, as metas que buscavam viabilizar a universalização da educação não foram alcançadas, nem mesmo uma educação com equidade foi implementada, tão pouco foi possível oferecer uma educação com qualidade e de inclusão. Em resposta ao não cumprimento dessas e de outras medidas instituídas nos anos anteriores, no ano de 2015 foi lançado o *Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos 2000-2015: Progressos e Desafios, Relatório Conciso*, que pontua que naquele período 58 milhões de crianças estavam fora da escola, cerca de 100 milhões de crianças não haviam completado a educação primária até aquele momento.

Além disso, a desigualdade na educação havia aumentado, as crianças mais pobres do mundo tinham quatro vezes mais chances de não frequentarem a escola comparadas às crianças mais ricas do mundo. Elas também tinham cinco vezes mais chances de não completarem a educação primária, e em decorrência da baixa qualidade do ensino, no nível primário as crianças mais pobres acabariam por deixar a escola sem terem aprendido o básico (RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DE EPT 2015, p. 4).

Nesse aspecto, a proposta apontada no relatório para solucionar tais condições, determinou que as novas metas para a educação deveriam ser específicas, relevantes e mensuráveis. Além disso, a necessidade de investimentos financeiros passou a ser considerado um recurso que demandava urgência, visto que até aquele momento os investimentos não tinham sido suficientes para atender às demandas estabelecidas, em outras palavras, era preciso contar com a ajuda financeira da comunidade internacional. Ademais, outros pontos relevantes foram abordados pelo documento, como as medidas relacionadas às habilidades cognitivas e socioemocionais pautadas, por meio das descrições de Habilidades Socioemocionais (SOFT), aprendidas através de experiências escolares positivas, e as Habilidades Cognitivas (HARD) que estabelecem resultados positivos no mercado de trabalho. As duas habilidades citadas HARD e SOFT são medidas através do Programa para Avaliação Internacional das Competências dos Adultos (PIAAC⁷), da OCDE, e através do estudo em curso do Banco Mundial sobre Habilidades Rumo ao Emprego e à Produtividade (STEP⁸). Os autores de tais propostas afirmam que os diferentes tipos de educação são analisados para identificar se eles contribuem para o aprendizado e a aquisição de habilidades pelos educandos e como essas habilidades impulsionam oportunidades individuais de emprego e engajamento civil.

Entretanto, as estratégias políticas, governamentais e econômicas instituídas que viabilizam tais Políticas Públicas e Educacionais - de universalização da educação capitalista com o trabalho no capital – na realidade tem contribuído para impulsionar o abandono escolar, impulsionando o cenário abaixo:

[...] no Brasil, o programa de educação de jovens e adultos é dirigido a pessoas a partir dos 15 anos de idade que não completaram a educação formal. Em 2012, mais de 3 milhões de alunos foram registrados, incluindo migrantes, trabalhadores rurais e pessoas em situação de pobreza ou provenientes de famílias da classe trabalhadora. No entanto, a qualidade da educação obtida é deficiente e as taxas de abandono são altas. (RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DE EPT 2015, p. 27-28)

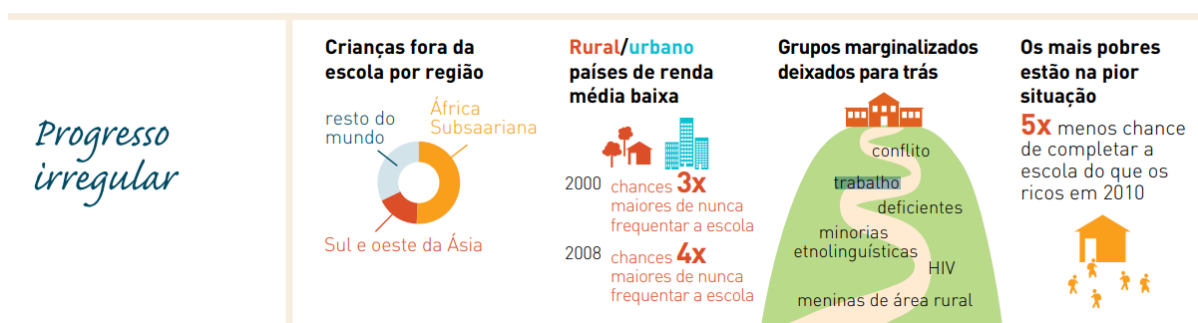
Nesse contexto, a chance dessas crianças da classe social popular e pobre nunca frequentarem a escola era quatro vezes maior que as crianças da classe dominante, no ano de 2008. Os grupos marginalizados pela sociedade, pessoas que pertencem a áreas de conflitos, deixados para trás por motivo de trabalho, pessoas com alguma deficiência, minorias etnolinguísticas, portadores de HIV, meninas de área rural tinham cinco vezes menos chance de completar a escola do que os ricos no ano de 2010.

Além disso, no ano 2000, “[...] a maioria dos governos estavam reticentes em relação à oferta de educação em favelas. Desde então, o problema dos moradores de favelas tornou-se mais crítico com o fluxo de migração substancial de áreas rurais” (RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DE EPT 2015, p. 23).

No entanto, é preciso chamar a atenção para as contradições existentes nesse contexto de universalização da educação capitalista com o trabalho, como forma de governança, já que não se pode estender a oferta de educação com trabalho em favelas. Outro contexto contraditório é o fechamento de escolas do campo e a migração substancial de áreas rurais para as favelas como apontado no relatório de monitoramento global de EPT (2015), o que desperta reflexões profundas sobre as Políticas Públicas e Educacionais que na realidade ou não são ofertadas ou não chegam ao público destinado, pois as melhoras das condições sociais apontadas continuam por ser prorrogadas, agora por tempo indeterminado, ou seja, ao longo da vida.

Ainda, no relatório de monitoramento global do EPT 2015 é apresentado um conjunto de informações que atentam para o contexto de progresso irregular das crianças que correm maior risco de nunca frequentar a escola, como pode ser observados na figura abaixo:

Figura 1 - Boletim 2000–2015 - Educação primária universal / Objetivo 2



Fonte: Relatório de monitoramento global de EPT (2015)

O acesso ao primeiro nível de educação e depois ao nível de educação secundário é diretamente influenciado pelas condições de renda e localização dos educandos. Ainda, no relatório (2015) é apresentada a permanência do não cumprimento das metas estabelecidas pela EPT. Desse modo, elaborou-se um novo documento, o *Relatório Educação 2030 - Declaração de Incheon e Marco de Ação para implementação do objetivo de desenvolvimento sustentável quatro*, que busca assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, no qual entidades como a UNESCO, em conjunto com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o BM, o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a ONU, Mulheres e a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), além de organizar o Fórum Mundial de Educação 2015 (FME), em Incheon, na Coreia do Sul, entre os dias 19 e 22 de maio de 2015, de certa forma também contribuíram para a elaboração do documento.

O evento contou com 1600 participantes de 160 países e mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, representantes da sociedade civil, profissionais que atuam como docentes, membros do movimento jovem e do setor privado, apoiados no discurso de que esse documento estabelece uma nova visão para a educação para os próximos quinze anos. No documento afirma-se que a visão e a vontade política serão refletidos nos tratados de direitos humanos, internacionais e regionais, em relação ao direito à educação e sua inter-relação com outros direitos humanos. Constata-se neste documento, o fato de a educação para todos estar longe de acontecer. Nesse sentido, os autores de tal documento defendem que é preciso assegurar uma educação inclusiva e equitativa, de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Para os autores do documento citado e seus parceiros a educação é entendida como

um bem público, um elemento-chave para atingir o pleno emprego e erradicar a pobreza. No entanto, é algo a se pensar, já que tira do Estado, e de todas as entidades e organizações que implementam tais propostas, a obrigação de realmente atingir as metas estabelecidas ao instituir que tais metas/objetivos podem ser realizadas durante toda a vida do educando, na realidade e objetivamente as metas/objetivos podem não serem realizadas ou alcançadas, pois, como será mensurado a efetivação de tais metas? Não consta nesse documento as formas como será realizada as avaliações ou a mensuração de tais propostas, nem ao menos descrevem o método de avaliação dos resultados, assim como não se tem definido o prazo final para se efetivar objetivamente tais metas, mas ao contrário as organizações, instituições e o empresariado da educação saem com lucro por tornarem esse contexto social e educacional em um nicho de mercado vitalício, garantindo permanentemente novos clientes, já que esse processo se estende ao longo de suas vidas e a clientela é reposta todos os anos através de leis que definem tais condições.

Destaca-se a seguir algumas metas estabelecidas no documento que interferem diretamente na relação educação e trabalho dos indivíduos, e que devem ser desenvolvidas durante toda a vida do educando, segundo o EPT 2030.

Figura 2 - As metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos

	4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem uma educação primária e secundária gratuita, equitativa e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes
	4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e as mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo a universidade
	4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo



- 4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade



- 4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável



- 4.b Até 2020, expandir consideravelmente no mundo o número de bolsas de estudo disponíveis para países em desenvolvimento, principalmente para os países de menor desenvolvimento relativo, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e países africanos, para inscrição na educação superior, incluindo programas de formação profissional e programas de TIC, engenharia, ciências e áreas técnicas, em países desenvolvidos ou outros países em desenvolvimento



- 4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento

Fonte: Declaração de Incheon e ODS 4 – Marco de Ação da Educação 2030 (2021, p. 20-21)

Nessa perspectiva, observa-se no documento intitulado Relatório Educação 2030 - Declaração de Incheon, que a Educação 2030 deve ser compreendida em um contexto amplo de desenvolvimento, no qual se assegure que os sistemas educacionais sejam relevantes e respondam prontamente ao mercado de trabalho, sob a justificativa de que o mercado de trabalho muda rapidamente, sofre influências dos avanços tecnológicos, do desenvolvimento urbano, de migrações, de instabilidades políticas, da degradação ambiental, dos riscos e desastres naturais, da competição por recursos naturais, dos desafios demográficos, com o desemprego global, com a persistência da pobreza, com o aumento das desigualdades entre outros aspectos econômicos e sociais. Dessa forma, e como medida estratégica dos criadores das diretrizes, visando enfrentar tais condições, afirma-se no documento citado anteriormente que existe a urgência em fazer com que as crianças, os jovens e os adultos desenvolvam, ao longo de suas vidas, as necessidades e

as competências flexíveis, da qual necessitam para viver e trabalhar em um mundo que estima-se ser mais seguro, sustentável, interdependente, alicerçados em conhecimentos e que seja dirigido por tecnologias. Para se colocar em prática tais propostas é preciso que todos os jovens e adultos, principalmente as meninas e as mulheres, tenham acesso a oportunidades que as auxiliem a alcançar um nível de proficiência funcional relevante e reconhecido em leitura, escrita e na matemática. Essas mulheres também deveriam adquirir habilidades para a vida e para um trabalho decente. Estipula-se que para 2030 seja possível aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, incluindo competências técnicas e profissionais para empregos, trabalho decente e para o empreendedorismo.

O documento (2021) explora o contexto do mercado de trabalho volátil, em que o desemprego aumenta a cada dia, no qual os jovens são os mais afetados. Outros problemas apontados são o envelhecimento da força de trabalho, a migração e o avanço tecnológico. Nesse contexto, a solução determinada para tais condições, defendida pelos autores dessas diretrizes, consiste em desenvolver novos conhecimentos, habilidades e competências visando alcançar um trabalho decente e o desenvolvimento do empreendedorismo. Esse processo de desenvolvimento ocorre também fundamentado em Políticas Educacionais e de qualificação, que buscam melhorar as habilidades já pertencentes aos indivíduos e ensinar novas habilidades vislumbrando integrar essa força de trabalho ao mercado de trabalho formal e informal, de acordo com as demandas atuais do mercado. Esse contexto tem sido fomentado através da implementação de novas modalidades de educação e formação para o trabalho.

No mesmo documento (2021), afirma-se ainda que é preciso desenvolver estratégias para conectar as políticas de igualdade de gênero à Formação Técnica e Profissional (EFTP), na América Latina, nos setores formais e informais. Esse processo contribuiria para a criação de novas formas de aprendizagem, em diferentes correntes educacionais, o que também facilitaria a transição entre escola e trabalho. Nesse aspecto, o sistema EFTP deveria reconhecer e valorizar as habilidades que foram adquiridas nos contextos informais, em locais de trabalho e por meio da internet. Pontua-se no mesmo documento, que quando se mantém o ensino muito específico, de habilidades muito específicas, delimita-se e reduz as habilidades dos alunos, impedindo a adaptação desses educandos às grandes diversidades de mudanças que ocorrem no mercado de trabalho. Segundo os autores desse documento (2021), tais modificações ligadas ao intuito de agregar habilidades aprendidas em contextos informais, se justifica a aquisição de

habilidades cognitivas e não cognitivas/transferíveis de alto nível implementadas para a resolução de problemas/conflitos, como pensamento crítico, a criatividade, o trabalho em equipe, uma melhor comunicação, que possa ser implementada em diversas áreas de ocupação formais e informais.

Contudo, constata-se que é de suma importância avaliar os impactos e os resultados dos programas e das Políticas Educacionais da EFTP, através da coleta de dados e da observação das práticas educacionais implementadas com base nas Diretrizes abordadas em tais documentos, ainda, é importante avaliar os resultados da transição da aprendizagem formal para a informal que busca atender às demandas do mercado, e sobre o aspecto fantasioso da existência permanente da empregabilidade para a classe trabalhadora, observando em primeiro plano a disparidade educacional, econômica, cultural, política e social existentes nesse contexto de estratégias políticas e governamentais enrustidas em tantas propostas inalcançáveis e vitalícias, como evidenciado e exposto em todos os documentos do Educação Para Todos.

Abaixo consta o quadro com os dezessete objetivos para transformar o mundo, segundo o Relatório Educação 2030 - Declaração de Incheon, com os temas abordados.

Figura 3 - Objetivos de desenvolvimento sustentável



Fonte: Declaração de Incheon e ODS 4 – Marco de Ação da Educação 2030 (2021, p. 86)

Analisando as informações que compreendem o documento intitulado *Relatório Educação 2030 - Declaração de Incheon - a Educação 2030*, conclui-se que as Diretrizes

Educacionais instauradas com o propósito de ser a solução para as condições de baixa oferta educacional vinculada ao trabalho cada vez mais precarizado, sendo este o único meio e o instrumento utilizado para viabilizar a retomada do desenvolvimento e do avanço econômico e social da classe trabalhadora popular e pobre, na realidade, essa proposta está sendo utilizada como estratégia política e de governabilidade pela classe hegemônica visando a implementação de reformas educacionais que atendam aos seus interesses de classe dominante - de forma vitalícia-, em degradação e subsunção da classe trabalhadora aos ditames do capital.

O fato é que tais condições determinadas como solução para os problemas econômicos, sociais e educacionais apontados nos relatórios, não têm como objetivo principal solucionar ou minimizar os reais problemas de acesso à educação, tão pouco atendem às lacunas existentes no currículo/conteúdo determinadas para a Educação Básica destinada à classe trabalhadora popular e pobre, seja em relação à uma educação com qualidade através da superação da fragmentação do saber, deixando de ser uma Educação Básica no sentido pejorativo para tornar-se uma educação que promova a equidade de oportunidades entre os educandos das diferentes classes sociais, nem tão pouco existe preocupação com a melhoria dos conteúdos programáticos do atual currículo. No entanto, as Diretrizes Educacionais apontadas no documento intitulado *Relatório Educação 2030 - Declaração de Incheon - a Educação 2030* tem como objetivo central unir a educação capitalista ao trabalho cada vez mais precarizado, nivelando os educandos por baixo, colocando em prática soluções imediatistas para atender de forma eficaz o processo que molda o comportamento social da futura força de trabalho, desde a mais tenra idade, moldando as Habilidades Socioemocionais (SOFT), as Habilidades Cognitivas (HARD) e Sociocomportamentais objetivando atingir resultados positivos de inserção da nova força de trabalho moldada de acordo com as novas especificidades do mercado num contexto de expansão do trabalho informal, além de acelerar a internalização da ideologia capitalista por meio do fomento ao empreendedorismo e a educação que fundamenta a perspectiva empreendedora.

As Diretrizes Educacionais para atender eficientemente o contexto de informalidade do mercado de trabalho têm sido fomentadas em âmbito nacional e internacional por meio do poder político, da mídia, da classe hegemônica e do empresariado considerados por muitos como representante da sociedade em geral. Esse grupo tem fomentando a manutenção de uma Educação Básica Nacional cada vez mais fraca e de baixa qualidade. Esse processo de transformação da educação formal em

educação informal tem resultado na inserção precoce da força de trabalho no mercado de trabalho informal.

Nesse contexto, e em nosso entendimento, as Diretrizes instituídas no documento em análise *Relatório Educação 2030 - Declaração de Incheon - a Educação 2030* propõem-se em primeira instância solucionar algumas condições econômicas e sociais por meio de ajustes/reformas educacionais que determinam aos educandos da Educação Básica, desde o ensino fundamental, internalizar o comportamento empreendedor (a ideologia capitalista e de mercado) visando gerar renda. Atualmente esse processo é instaurado por meio do fomento ao empreendedorismo e ao ensino do empreendedorismo.

No entanto, determinar que todas as condições de desigualdades sociais existentes no contexto social e econômico da classe trabalhadora, popular e pobre sejam solucionadas por meio da educação vinculada ao trabalho e à meritocracia, desperta questionamentos como: se a educação possibilita erradicar a pobreza, por qual motivo a educação oferecida à classe trabalhadora está cada vez mais precarizada, num contexto de baixa qualidade? Se a educação oferecida atende as demandas determinadas pelo atual mercado de trabalho formal e informal, por qual motivo existe o aumento do número de pessoas em condições de desemprego? Outras contradições nesse contexto econômico e social podem ser observadas através das ações implementadas por ONGS e pelo empresariado que atuam através das chamadas ações sociais, por meio do assistencialismo às camadas mais pobres no contexto de responsabilidade social, que subsidia o contínuo crescimento de tais organizações empresariais, gerando lucro, além de possibilitar a ascensão econômica de tais organizações passando a ocuparem posições estratégicas de tomada de decisões no campo político e ideológico, nesse sentido, a aliança entre o setor público e o setor privado está cada dia mais forte.

A seguir analisa-se o contexto de aliança entre os empresários da educação e a educação pública no Brasil, sob os aspectos de uma intervenção estratégica para a manutenção da dominação de classe.

2.2 A aliança entre os empresários e a educação pública no Brasil

A Política Educacional no Brasil tem sido construída com base na ideologia intrínseca ao contexto econômico da classe hegemônica, constituída por figuras do meio empresarial e tecnoburocratas. Tais perspectivas correspondem à ideologia capitalista de subsunção da classe trabalhadora às novas formas de exploração da força de trabalho pela

classe dominante. Esse processo estratégico, em primeiro plano, aponta as ações do empresariado objetivando exercer a representatividade em âmbito Nacional e Mundial em todas as esferas da vida econômica, política, cultural, ideológica e social e tem sido colocado em evidencia através de ações objetivas e concretas.

Souza (1981) na publicação *"A educação que nos convém"* reuniu uma série de sugestões advindas do meio empresarial e tecnoburocrata acerca das Políticas Educacionais no Brasil. A publicação continua pertinente nos dias atuais, já que a permanência da ideologia capitalista e das Diretrizes Educacionais implementadas via Políticas Educacionais continuam a ser concebidas e idealizadas pela classe hegemônica representada pelo empresariado, mais especificamente implementadas pelos empresários da educação.

A análise feita por Souza (1981) decorre do contexto apresentado no fórum de debate sobre a Educação que nos Convém organizado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), no qual um grupo representativo da camada empresarial exercendo um papel de destaque em nível do Estado, discutiu e traçou diretrizes para a Política Educacional do país.

No caso brasileiro, as experiências neoliberais de terceira via que fomentam a formação de um novo padrão de sociabilidade do capital, de uma nova cidadania alicerçada em uma nova democracia, e nas novas formas de organização do trabalho têm sido implementadas e alicerçadas no contexto da modernização e de avanço tecnológico sobre os ares ideológico de certo desenvolvimento econômico do país.

Segundo Lamosa (2010), as iniciativas nesse processo não foram uma imposição externa, mas desde os anos de 1990 as propostas de ajuste estrutural têm fundamentado e orientado as reformas do Estado, adaptadas por frações da burguesia. No decorrer desse processo, os partidos, os aparelhos privados de hegemonia, o Instituto Liberal, a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), a Confederação Nacional da Indústria (CNI), a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), os Grupos de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), o Instituto Ethos e o Instituto Ecoar em algum momento influenciaram as reformas implementadas.

Os primeiros sinais observados de aproximação dos setores empresariais que integram o programa da terceira via ocorreram através da difusão dos novos parâmetros internacionais de cidadania, de participação da sociedade civil durante os anos de 1990. Com a difusão do projeto de sociabilidade neoliberal no país e com a criação do Instituto Liberal, no ano de 1982, os empresários passaram a integrar e atuar por meio desse

instituto e foram implementadas ações políticas e educativas entre os anos de 1980 e 1990. O instituto tem como função social atuar como aparelho organizador e difusor do programa neoliberal através de propostas políticas, econômicas e sociais. A CNI foi uma grande porta-voz das reformas neoliberais, sempre preocupada com a incapacidade do Estado em desenvolver uma educação voltada para as necessidades dos setores produtivos devido à burocracia estatal. A CNI tem como objetivo colocar na prática os propósitos do empresariado e integrar as condições de aproximação entre a teoria do capital humano e a reorganização dos padrões de sociabilidade do capital (LAMOSA, 2010).

Rodrigues (1998) aponta que a CNI, como toda estrutura sindical brasileira, foi criada na Era Vargas objetivando instaurar a moderna economia capitalista industrial no Brasil. Rodrigues (1998, p. 15) alicerçado em Cunha (1982, p. 439) afirma que as medidas adotadas durante a Era Vargas voltadas para a formação da força de trabalho industrial são as mais duradouras e profícuas ações de Política Educacional implementadas no país, em defesa da industrialização, como caminho para o desenvolvimento econômico.⁴⁴ Foi nesse momento que o empresário industrial assumiu o controle daquela que se tornaria sua mais importante e massiva ação educativa no campo profissional.

Como evidenciado por Neves (2005), Leher (2010, 2020) e por Lamosa (2010) a justificativa apontada para a intervenção das empresas na educação brasileira, nas palavras da Confederação Nacional das Indústrias (1988, p. 19), foi de que o país não era capaz de maximizar a utilização da força de trabalho devido às falhas no sistema educacional em relação ao grande número de iletrados no país. Outro problema apontado foi que a formação pública estava estagnada no contexto rudimentar, o que resultava em uma imposição de limites ao aproveitamento econômico da força de trabalho da classe trabalhadora. Além disso, a CNI (1988) considerava que o sistema de ensino implementado no país afastava a força de trabalho das verdadeiras necessidades condizentes com às atividades econômicas do Brasil, devido às mudanças em relação à introdução das novas técnicas de produção colocadas em prática continuamente. O empresariado considera que existe um distanciamento entre a formação escolar e a formação específica direcionada para as demandas de produção e para o mercado.

⁴⁴No governo de Dutra, permaneceu a tradição repressiva da Era Vargas, e enquanto o Congresso Constituinte estava reunido, Dutra instituiu o decreto-lei nº 9.070 de março de 1946, que na prática inviabilizava o exercício legal de greve. Ainda, Dutra reprimiu o Partido Comunista (PC) que em Maio de 1947 amo mesmo tempo que sofria a cassação de seu registro por parte do STF, o Ministério do Trabalho interveio em 14 sindicatos e fechou a Central Sindical coordenada pelo partido.

Segundo Lamosa (2010) conscientes da necessidade de se manter a hegemonia para viabilizar um projeto de reorganização do padrão de sociabilidade do capital, os empresários implementaram estratégias no governo de Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1994, em um contexto de articulação e de aliança entre o PSDB e o Partido de Frente Liberal (PFL), criando um bloco político com frações da burguesia capazes de produzir as condições necessárias para a reorganização da sociabilidade no Brasil. As organizações que integram esse contexto social implementaram na prática um trabalho de educação política, atividade que foi aprimorada com a criação do Instituto Ethos no ano de 1998. Tais organismos colocaram em prática o conceito de responsabilidade social, que posteriormente passou a ser interpretado como ideologia do empresariado. A Estratégia do Instituto foi fortalecida a partir do ano de 2000, quando passou a receber financiamento da Fundação Ford, que possibilitou estruturar a sua inserção entre os meios de comunicação. O Instituto atua através de cursos de capacitação sobre responsabilidade social, no âmbito de formação de um currículo de confiança ativa entre uma rede que inclui sujeitos, empresas e indivíduos comprometidos com uma mesma causa, ou seja, essas organizações tem por objetivo social atuar como agentes provocadores da aproximação entre o que o Estado faz ou deveria fazer e o que a sociedade requer. Atuando em parceria, esse conglomerado de organizações é composta por empresas e organizações, tais como a Federação de Indústrias, SESI, FEBRABAN, GIFE, Instituto Akatu, Nestlé, HP, Banco Santander, Fundação Itaú Social, que têm como parceiros as empresas Carrefour, Walmart Brasil, Banco Bradesco, Unibanco, Tribanco, Gerdau, Globo, Philips, Instituto Ethos, Microsoft, Brasilprev, Valor, FIESP, Abril, Banco Ibi, Coca-Cola, Faber-Castel, Fecomércio, Grupo Caixa Seguros, Grupo VR, Sadia, Estapar, Grupo Pão de Açúcar, Porto Seguro, Televisão Bahia, Unimed Brasil, Yázigi Internexus, McDonald's, Votorantim Cimentos, Vivo, Fundações Jacobs e Coleman, entre outras (LAMOSA, 2010).

O novo contexto educacional contribui para a preparação dos novos intelectuais para atuarem na criação de um novo senso comum, moldando o comportamento e a subjetividade coletiva dos indivíduos na consolidação da sociabilidade e da nova cidadania burguesa exigida em âmbito mundial. Sendo assim, o contexto de formação escolar está inserido na aliança entre o público e o privado, no âmbito das empresas/empresariado e a escola pública sob os aspectos da cooperação e de consenso adequado ao modelo de sociabilidade neoliberal de terceira via, com um slogan de responsabilidade social associado a um viés de ajuda social/assistencialista e, sobretudo,

clientelista – de forma compensatória - alicerçada na competitividade e na concorrência livre de mercado visando à manutenção do status quo.

As empresas se afirmam como novos mecenas da educação, como apontado por Carlos Fioravanti e Roberta Bencini (1998). Os autores enfatizam que na parceria entre escola pública e empresa privada, os investimentos podem ocorrer no âmbito do patrocínio das reformas estruturais, através de cursos de reciclagem para os professores, doações de computadores entre outros incentivos com um viés de solidariedade em relação à melhoria na qualidade do ensino público. Dessa forma, a população não verá mais o governo como única fonte de recursos para manter o ensino; as empresas passarão a assumir esse posto. Nesse sentido, as empresas não são mais vistas como um local específico para trabalhar, mas elas podem assumir uma posição privilegiada na condução de tais processos administrativos, passando a integrar posições de controle sobre o processo político, econômico e de gestão dos recursos públicos. O empresariado não perde tempo, e através da relação público e privado atua diretamente no âmbito do poder público, econômico, político, ideológico e social, além de ser um novo nicho de mercado e de acesso ao poder sobre a sociedade em geral. Nesse sentido, o empresariado se coloca como gestor/dirigente das condições econômicas, políticas, organizacionais, ideológicas, culturais, sociais e educacionais de todas as esferas produtivas, e de controle social que espolia, molda e educa direta ou indiretamente a classe trabalhadora, implementando os seus princípios norteadores e a sua ideologia. A forma como o empresariado atua no âmbito educacional pode ser observado em documentos como o *Educação Já*⁴⁵,

Criado em 2018, o Educação Já! é uma iniciativa liderada pelo Todos Pela Educação e tem como objetivo principal subsidiar o poder público com diagnósticos detalhados e soluções concretas em sete temas estruturantes. De natureza suprapartidária, o esforço reúne diversos especialistas, educadores e organizações do campo educacional comprometidos com o avanço de políticas públicas informadas pelas evidências e pelas experiências de êxito. (EDUCAÇÃO JÁ, 2021, p. 1)

No documento Educação Já (2021) são abordadas sete temáticas determinadas pelo TPE via Educação já.

⁴⁵Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/educacao-ja/>

Figura 4 - Sete Temáticas Prioritárias – Educação Já (2021)! - TPE



Fonte: Todos Pela Educação – Site: Educação Já! (2021)

As sete temáticas prioritárias apresentadas pelo Educação Já (2021) atuam estrategicamente em todas as esferas que alicerçam o contexto educacional brasileiro, desde a estratégia de governança e financiamento, como a forma utilizada para adentrar à prática educacional escolhida por meio da BNCC. Nesse contexto, os professores não foram esquecidos, vistos como os disseminadores das ações transformadoras. O empresariado que integra o TPE, via Educação Já (2021), tem acesso a todas as esferas educacionais e é através deste meio que determina às condições, as práticas e os processos a serem executados nesse âmbito. Entre as recomendações do TPE via Educação Já (2021), chama atenção a exigência que se faz em relação à adaptação dos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental às diretrizes instituídas na BNCC e, a partir delas, o empresariado determina que se deve garantir a coerência dos elementos dos sistemas educacionais. Tal colocação levanta inquietações a respeito das reais práticas educacionais, em um âmbito contraditório com o que consta na teoria e o que realmente se faz na prática, despertando desconfi  a a respeito da idoneidade das práticas educacionais no ensino público brasileiro. O empresariado justifica ter que acompanhar de perto a educação pública brasileira como fiscal e agente de mudança, analisando as oportunidades, organizando seu plano de negócio e atuando diretamente nas lacunas existentes no campo educacional via parceria entre público e privado, implementando Diretrizes Educacionais que os favoreçam.

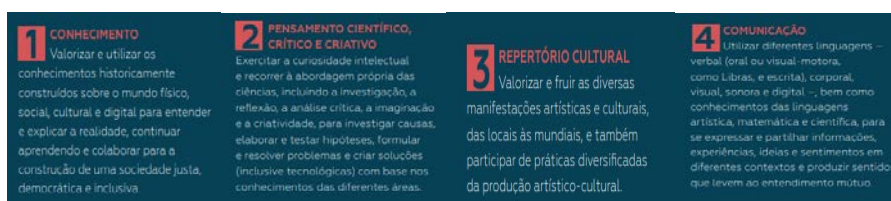
Os parceiros do TPE que alicerçam o programa Educação Já (2021) são a Fundação Ita   para Educa  o e Cultura, Funda  o Lemann, Funda  o Maria Cec  lia Souto Vidigal, Funda  o Roberto Marinho, Funda  o Telef  nica Vivo, Instituto Natura,

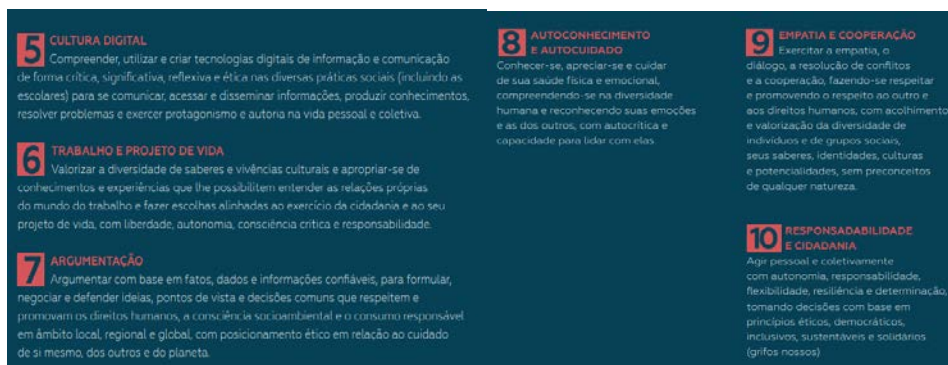
Instituto Península, Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, Movimento Colabora Educação, Movimento Pela Base, Movimento Profissão Docente.

Também foram utilizadas informações do site do Movimento Pela Base Nacional Comum Curricular (MBNC) que se auto declara uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio. No documento *Guia de Implementação dos Currículos Alinhados à BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental* (2020, p. 4-5), resultado da união entre a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Movimento Pela Base e a Comunidade Educativa (CECAD), defende-se que a atual fase de implementação curricular exige dos gestores educadores *um novo olhar*, possibilitando a prática de ações que auxiliem os educandos a exercerem a cidadania e participarem do mundo do trabalho. Nesse aspecto, a UNDIME, o Movimento Pela Base e a Comunidade Educativa (CECAD) defendem uma proposta curricular pautada nas competências estabelecidas na BNCC e nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de cada escola. Neste Guia constam a fundamentação teórica e legal, as orientações e sugestões para a implementação de tais propostas, através da flexibilização curricular e da prática educativa, para que a criança, o adolescente e o jovem coloquem em prática o protagonismo juvenil via projeto de vida, no entanto, entendemos que esse processo tem ocorrido à força.

Esses mesmos organismos, a UNDIME, o Movimento Pela Base e a Comunidade Educativa (CECAD), defendem que a BNCC apresente o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais. As competências apontadas pela UNDIME e pelo o Movimento Pela Base e a Comunidade Educativa (CECAD) que são pontuados no documento *Guia de Implementação dos Currículos Alinhados à BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental* (2020) são:

Figura 5 - As dez competências gerais da Educação Básica (BNCC)





Fonte: Guia de Implementação dos Currículos Alinhados à BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental (2020).

O documento analisado aponta que as competências e habilidades específicas, assim como os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, devem ser direcionados para a construção de sujeitos conectados à sociedade contemporânea, visando dar sentido ao que se aprende nas escolas oficiais, buscando dar sentido ao discurso de protagonismo e de criação de um projeto de vida, como soluções midiáticas para os problemas da crise do capital e do desemprego estrutural.

O próximo item apresenta a perspectiva da Educação Empreendedora e suas Diretrizes Educacionais – Competências Empreendedoras, sob a visão da Comissão Europeia no contexto das Políticas Educacionais fundamentadas no relatório EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework (2016) e na sua versão brasileira EntreComp (2020).

2.3 A Educação Empreendedora e suas Diretrizes Educacionais

No Brasil e no mundo, a Educação Empreendedora está sendo implementada em todas as esferas da vida e da sociedade. Nos países da periferia do capital, ela tem sido destinada à classe trabalhadora visando moldar o comportamento social do indivíduo de acordo com as novas determinações – resultante das novas formas de organização do trabalho - determinadas pela reestruturação produtiva. No campo educacional, esse processo tem sido implementado por meio de Diretrizes Educacionais apoiadas em Políticas Educacionais que implementam a Educação Empreendedora como instrumento de transformação social.

Nesse processo de transformação social da classe trabalhadora, entra em cena as competências empreendedoras determinadas pela Comissão Europeia. Tais competências têm como objetivo moldar ou desenvolver uma habilidade considerada pelos capitalistas como essencial para a vida em sociedade na atualidade, pois elas podem ser úteis no

contexto social a que o indivíduo pertence, auxiliando-os na geração de renda, sobretudo, podem ajudá-los em um contexto de empregabilidade.

A Comissão Europeia (CE) não tem medido esforços para implementar e difundir as Diretrizes Educacionais empreendedoras, por meio das competências empreendedoras estabelecidas no relatório EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework – 2016, EntreComp: a Estrutura de Competência Empreendedora – 2016, relatório que foi elaborado pela Joint Research Centre (JRC), uma agência interna da CE, que tem como objetivo oferecer suporte com embasamento científico para a criação dos documentos oficiais e para o processo de fazer política europeu. O relatório elaborado por Margherita Bacigalupo, Panagiotis Kampylis Yves Punie, Godelieve Van den Brade tem por finalidade fomentar o desenvolvimento das capacidades empresariais dos cidadãos europeus e das organizações europeias. No relatório afirma-se que o desenvolvimento das capacidades empreendedoras das organizações e dos cidadãos europeus é um dos principais objetivos políticos da União Europeia (UE) e dos Estados-Membros, sob a justificativa de que há dez anos atrás a Comissão Europeia já havia identificado o sentido de iniciativa e de empreendedorismo como uma das 8 competências-chaves necessárias para uma sociedade baseada no conhecimento⁴⁶.

Segundo os autores (2016), EntreComp (2016) propõe uma definição compartilhada de empreendedorismo como competência, objetivando aumentar o consenso entre todas as partes interessadas e estabelecer uma ponte entre os mundos da educação e do trabalho. A estrutura apresentada no relatório EntreComp (2016) estabelece uma abordagem através de métodos mistos, e tem como finalidade tornar-se de fato a referência para qualquer iniciativa destinada a fomentar a capacidade empresarial dos cidadãos europeus. A estrutura é composta por 3 áreas de competências inter-relacionadas e interconectadas: Ideias e Oportunidades; Recursos; e Em ação. Cada uma das áreas são compostas por 5 competências, que unidas constituem os alicerces do empreendedorismo como competência. A estrutura apontada apresenta e mapeia 15 competências instauradas através de um modelo de progressão com 8 níveis, além disso essa estrutura fornece uma lista com 442 resultados de aprendizagem que auxiliam na inspiração e na visão para intervenções nos mais diferentes contextos educacionais e nos domínios de sua aplicação (nos contextos e cenários aplicáveis) (ENTRECOMP, 2016).

⁴⁶Os documentos *Small Business Act for Europe*, de 2008, *Communication on Rethinking Education*, de 2012, *Entrepreneurship Action Plan 2020*, de 2013, e, mais recentemente, *New Skills Agenda for Europe* mantiveram a necessidade de promover a educação para o empreendedorismo e a aprendizagem empresarial em foco. Isto levou a uma série de iniciativas por toda a Europa. (ENTRECOMP, 2020)

Define-se no relatório EntreComp (2016) que essa estrutura pode ser utilizada como base para o desenvolvimento de currículos e atividades de aprendizagem que tenham como objetivo fomentar e difundir o empreendedorismo como uma competência. Também define-se no documento EntreComp (2016) que essa mesma estrutura pode ser utilizada como base para a definição de parâmetros que tem por finalidade avaliar as competências empreendedoras dos alunos e dos cidadãos.

A CE (2016) afirma a importância da educação para o empreendedorismo, pela primeira vez, no ano de 2003, no Livro Verde Europeu⁴⁷ - *Espírito Empresarial na Europa*-, e no ano de 2006, a Comissão Europeia identificou o senso de iniciativa e de empreendedorismo, entre as oito competências-chave necessárias para a vida em sociedade baseada no conhecimento.

Para Detlef Eckert, diretor do DG Emprego, Assuntos Sociais e Inclusão, que escreveu o prefácio do relatório na versão original em inglês, as competências apresentadas no relatório da Comissão Europeia - EntreComp (2016), integra a nova agenda de competências proposta para a Europa, sob a perspectiva empresarial de se trabalhar em conjunto, visando reforçar o capital humano, a empregabilidade e a competitividade, além disso, esse método está embasado na perspectiva de enfrentamento aos desafios pelo qual a Europa tem passado em relação à falta de competência da força de trabalho atual.

O principal objetivo apresentado pela CE no relatório EntreComp (2016) é de que todos possuam o conjunto-chave de competências necessárias para o desenvolvimento pessoal, inclusão social, cidadania e emprego. Tais competências incluem a alfabetização, instrução numérica, ciências e línguas estrangeiras, e competências mais transversais, como a digital, empreendedora, pensamento crítico e competências para resolver problemas ou aprender a aprender.

Na tradução brasileira do relatório EntreComp (2020, p. 11) pontuam-se os objetivos das competências para o desenvolvimento de uma cidadania ativa, junto ao desenvolvimento pessoal, a inclusão social, e o emprego.

Há uma crescente consciencialização de que competências, conhecimentos e atitudes empreendedores podem ser aprendidos e de que, por sua vez, levam ao desenvolvimento generalizado de mentalidades e culturas empreendedoras, que beneficiam os indivíduos e a sociedade como um todo.

⁴⁷Ver em: https://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/entrepreneurship_europe.pdf

De fato, o empresariado, os governantes e os apoiadores do empreendedorismo, principalmente os que veem nessa perspectiva um novo nicho de mercado, têm difundido a educação empreendedora, fundamentados no discurso político, econômico, comercial e de marketing a respeito da necessidade de fomentar a consciencialização de que as competências, os conhecimentos e as atitudes empreendedores podem ser aprendidas.

Ademais, as competências empreendedoras estão estruturadas no quadro de referências para o empreendedorismo, e está em processo de adaptação um modelo educativo com o objetivo de possibilitar a compreensão e reforçar as competências docentes visando implementar as aprendizagens empreendedoras. No contexto de criação desse relatório, a DG EMPL tem trabalhado em conjunto com o CCI para reforçar a aceitação e a utilização do relatório EntreComp (2016) na Europa. O estudo EntreComp foi lançado pelo CCI em nome da DG Emprego, Assuntos Sociais e Inclusão, em janeiro de 2015. Esse relatório coincide com a publicação de uma atualização do relatório de 2013 sobre o Quadro de Competências Digitais para os Cidadãos, o DigComp2. Nesse sentido, Eckert (2016) defende que os relatórios permitirão que as autoridades públicas e os agentes privados que utilizam o instrumento podem melhorar seus serviços de formação e de orientação para jovens e candidatos a empregos, sendo este documento um novo instrumento que possibilitará promover uma mentalidade empreendedora entre os cidadãos, podendo ajuda-los no enfrentamento à alguns dos principais desafios de competências que a Europa tem enfrentado, ou seja, a falta de tais competências (ENTRECOMP, 2016).

No sumário executivo do relatório EntreComp (2016), a comissão europeia afirma que no contexto político existe um crescente aumento da consciência de que as habilidades, conhecimentos e atitudes empreendedoras podem ser aprendidas, o que resultaria no desenvolvimento generalizado da mentalidade e da cultura empreendedora e que esse processo beneficiaria os indivíduos e a sociedade em geral. Nesse sentido, pontua-se no relatório EntreComp (2016) que os instrumentos responsáveis por manter a educação para o empreendedorismo sob os holofotes da mídia em geral foram a Lei das Pequenas Empresas para a Europa (2008), a Comunicação (2012) sobre Repensar a Educação, o Plano de Ação para o Empreendedorismo 2020 (2013), e a Nova Agenda de Competências para a Europa, que resultou em uma série de iniciativas direcionadas à Educação Empreendedora em toda a Europa. Ainda, aponta-se no documento analisado

que quase uma década após a recomendação de 2006⁴⁸ em relação às competências-chave e sua aprendizagem ao longo da vida, ainda não existe consenso sobre quais são os elementos que caracterizam e diferem o empreendedorismo como competência.

Em decorrência desse contexto, aponta-se que na edição de 2016 do Eurydice Report on Entrepreneurship Education at School - Relatório Eurydice sobre Educação para o Empreendedorismo na Escola, que aproximadamente metade dos países europeus utilizam a definição Competências-Chave Europeias para explicar o significado da palavra empreendedorismo, e um terço dos países utilizam a sua própria definição nacional, além disso, quase 10 países não têm uma definição comum em nível nacional. Outro problema pontuado pelo relatório EntreComp (2016) é a falta de resultados sobre a aprendizagem da educação para o empreendedorismo de forma abrangente; isso é considerado pela Eurydice como um dos principais obstáculos para o desenvolvimento da aprendizagem empreendedora na Europa. No relatório da CE (2016) evidencia-se a necessidade de definir e descrever o empreendedorismo como uma competência e de se desenvolver um quadro de referências empreendedoras, detalhando seus componentes em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes visando fornecer aos cidadãos europeus ferramentas para avaliar e desenvolver de forma eficaz as competências-chaves (ENTRECOMP, 2016).

A CE (2016) desenvolveu a estrutura/quadro de competências empreendedoras conforme ilustrado na figura abaixo, composto por 3 principais áreas: *em ação; recursos; ideias e oportunidades* subdividido em 15 competências a serem internalizadas pelos indivíduos ao longo da vida.

⁴⁸Apesar do grande interesse na criação de capacidades empresariais, quase uma década depois da recomendação de 2006 sobre as “Key Competences for Lifelong Learning”, ainda não existe consenso sobre os elementos caracterizadores do espírito empresarial enquanto competência. (ENTRECOMP, 2020, p. 11)

Gráfico 2 - Estrutura/quadro Entrepreneurship Competence



Fonte: EntreComp (2020, p. 6)

A estrutura do quadro Entrepreneurship Competence (2016) é composta por três áreas de competências inter-relacionadas e interconectadas. A primeira compreende a área das *Ideias e Oportunidades*, na cor azul, composta por cinco competências: 1º) Ideias e oportunidades: identificar oportunidades, criatividade, visão, valorizar ideias, pensamento crítico e sustentável. A segunda área é a dos *Recursos*, na cor laranja: 2º) Recursos: autoconsciência e autoeficácia, motivação e perseverança, mobilizar recursos, literacia (educação) financeira e econômica, mobilizar terceiros. A terceira área é a *Em Ação*, na cor verde: 3º) Em ação: tomar a iniciativa, planejar e gerir, lidar com a incerteza, a ambiguidade e o risco, trabalhar com outros, aprender com a experiência. Essas competências são consideradas a base da Educação Empreendedora. Tais competências não possuem rigor taxionómico, dessa forma, a criatividade é apresentada como uma das competências da área *Ideias e oportunidades* em azul, que pode ser utilizada em conjunto com o processo criativo que pode implicar no uso de recursos e no uso da capacidade de agir sobre a área das ideias para moldar o seu valor, possibilitando estabelecer novas

relações entre as áreas e as competências expandindo os elementos do quadro de referência e adaptando-os de acordo com as suas necessidades, visando viabilizar as ações empreendedoras e alcançar novas oportunidades (ENTRECOMP, 2020).

Nessa perspectiva, as competências para o empreendedorismo são direcionadas tanto para a esfera individual quanto para a coletiva. Segundo a CE (2016) além do quadro com as competências, a ser tomado como referência por qualquer iniciativa que tenha como objetivo promover a educação/aprendizagem empreendedora, tais competências podem ser adaptadas aos mais diferentes contextos, e ainda podem servir de inspiração para a realização da reforma dos currículos na educação, ou integrar a concepção de experiências práticas no contexto empresarial, podem ainda embasar atividades e programas sob parâmetros de aprendizagem não formal, ou para desenvolver o intraempreendedorismo em conjunto com organizações já existentes, e ainda ser utilizada como ferramenta para os cidadãos autoavaliarem a sua proficiência empresarial, estabelecendo uma ponte entre os mundos da educação e do trabalho (ENTRECOMP, 2020).

A CE define o empreendedorismo como uma competência transversal, podendo ser aplicada a todas as esferas da vida.

[...] desde a promoção do desenvolvimento pessoal, à participação ativa na sociedade, à (re)entrada no mercado de trabalho como trabalhador que exerce uma atividade para o outro (um empregador) ou por conta própria, e também exerce uma atividade no âmbito de empreendimentos (culturais, sociais ou comerciais). (ENTRECOMP, 2016, p. 6, tradução nossa)

A definição ampla de empreendedorismo apresentada no EntreComp (2016) fundamenta-se na dependência da criação de valor cultural, social e econômico, abrangendo as várias formas de atuar como empreendedor nas mais diferentes áreas e nichos de mercado, incluindo o intraempreendedor, o empreendedorismo social, o empreendedorismo verde e o empreendedorismo digital. Essas formas de atuação empreendedora aplicam-se à atuação individual do empreendedor, a grupos, equipes ou organizações num contexto de criação de valores no setor privado, no público e no terceiro setor, assim como em qualquer combinação híbrida dos três setores. Contudo, a atuação empreendedora é considerada pela CE no relatório EntreComp (2016) como *neutra* em relação ao seu domínio (o domínio da técnica empreendedora), ou seja, pode-se agir de forma empreendedora com base em ideias e oportunidades que visam gerar valor tanto na esfera pessoal/individual, quanto em outras, em qualquer domínio e em qualquer cadeia de valor (ENTRECOMP, 2016).

Na versão brasileira do EntreComp (2020, p. 12) define-se

[...] o empreendedorismo como uma competência transversal, que se aplica a todas as esferas da vida: desde o desenvolvimento pessoal até à participação ativa na sociedade, à (re)entrada no mercado de trabalho como trabalhador assalariado ou independente e também para dar início a novos empreendimentos (culturais, sociais ou comerciais).

A CE (2016) afirma que a estrutura EntreComp (2016) foi desenvolvida por meio de uma abordagem mista de métodos, através de uma revisão abrangente da literatura acadêmica, de análises profundas de estudos de casos, pesquisas documentais e consultas às várias partes interessadas, ainda baseou-se no trabalho executado anteriormente pelo CCI, com base no quadro de referências comuns para a competência digital dos cidadãos o DigComp. Nesse aspecto, cabe lembrar que o quadro de competências ainda tem por função fomentar de forma mais ampla a promoção das competências empreendedoras no contexto da educação e do trabalho, em virtude de que o senso de iniciativa e de empreendedorismo corresponde à capacidade de transformar ideias em ações, além disso, são ideias que geram valor para a outra pessoa. Nesse aspecto, a CE defende no relatório EntreComp (2016) o sentido de iniciativa e de empreendedorismo como uma competência chave transversal, dessa forma, todos os cidadãos necessitam delas para colocar em prática suas realizações, seu desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa, a inclusão social; precisam delas para proporcionar e conseguir emprego na sociedade do conhecimento. O senso de iniciativa e de empreendedorismo em primeira instância são entendidos pela CE no relatório EntreComp (2016) como competências empreendedoras.

Ademais, para a CE as competências instauradas no quadro/estrutura do relatório EntreComp (2016) estabelecem uma base comum e tem como objetivo facilitar a aprendizagem entre os pares e o intercâmbio entre os Estados-Membros causando um impacto positivo na mobilidade, na empregabilidade e na participação ativa dos cidadãos na sociedade e na economia tornando-se um instrumento universal e transversal para embasar as iniciativas empreendedoras em todos os níveis de ensino, setores, domínios e finalidades de aplicação. Além disso, é utilizado para libertar o potencial dos cidadãos europeus para participarem em todas as áreas da sociedade transformando ideias em ações. Nesse sentido, a CE afirma no relatório EntreComp (2016) que o quadro/estrutura de competências empreendedoras deve ser utilizado como referência pelos indivíduos na hora de construir uma estratégia para que sejam capazes de alcançar seus objetivos fundamentados em um certo nível de proficiência e competência empresarial (ENTRECOMP, 2016).

Segue a estrutura metodológica e as principais fases do estudo que levaram a construção do quadro de referências do EntreComp (2016):

Figura 6 - Metodologia – EntreComp (2016).



Fonte: EntreComp (2020, p. 8) – versão brasileira

No EntreComp Framework, quando discorre sobre a robusta⁴⁹ referência metodológica para elaboração do quadro de competências EntreComp (2016) afirma-se que, embora amplamente fundamentado de forma robusta, a estrutura ainda não foi adaptada ou testada em configurações reais, e que esse será o próximo passo a ser realizado, e se for preciso, o quadro de competências será corrigido de acordo com o feedback dos profissionais e usuários finais. Ou seja, nós somos o campo prático da ação, os sujeitos que sofrem a ação e os sujeitos da ação, como dizem os mais experientes, somos a cobaia da vez.

No relatório EntreComp (2020) afirma-se que o quadro das competências foi lançado para ajudar os cidadãos a desenvolverem a suas capacidades de participar da sociedade, para gerenciar suas próprias vidas e carreiras. Além disso, o empreendedorismo é entendido como uma competência chave aplicável por indivíduos e grupos, incluindo organizações existentes, em todas as esferas da vida. “Empreendedorismo é quando alguém age sobre oportunidades e ideias e as transforma

⁴⁹As fases do estudo EntreComp (2016) compreenderam: revisão bibliográfica, inventário de 42 iniciativas, aprofundada análise de estudo de caso, *workshop* especializado, proposta inicial, referência, cenários de uso, consultas iterativas com vários parceiros, modelo conceptual, esboço do Quadro de Referência das Competências para o Empreendedorismo (EntreComp) que possui 8 níveis de proficiência, lista de aproximadamente 500 afirmações que representam resultados de aprendizagem, painéis de discussão *online* com múltiplos parceiros, quadro de referência consolidado do EntreComp com 442 resultados de aprendizagem. (EntreComp, 2020, p. 15-16).

em valor para os outros. O valor que é criado pode ser financeiro, cultural ou social” (FFE-YE, 2012 in ENTRECOMP, 2020, p. 18).

Segundo o documento EntreComp (2020), esse processo concentra-se na criação de valor, não importando o tipo de valor ou o contexto, mas abrange a criação de valor em qualquer domínio possível da cadeia de valor-, referindo-se aos setores privado, público e ao terceiro setor, em qualquer combinação híbrida dos três setores, abrangendo diferentes tipos de empreendedorismo como o intraempreendedorismo, o intraempreendedorismo social, o empreendedorismo ecológico, o empreendedorismo verde, e o empreendedorismo digital.

A definição ampla que o empreendedorismo assume, fundamentando o discurso de criação de valor cultural, social ou econômico, legitimando o entendimento do empreendedorismo como um domínio neutro, podendo agir sobre ideias e oportunidades visando criar valor para os outros em diferentes domínios e cadeias de valores. Nesse aspecto, o relatório EntreComp (2016) está estruturado em duas dimensões principais: as três áreas de competências que expressam a definição de empreendedorismo como a capacidade de transformar ideias em ação que geram valor para alguém, além de si mesmo; e as 15 competências que juntas fundamentam o empreendedorismo como competência de todos os cidadãos. Jacinto Jardim, Sara Dias-Trindade e José António Moreira (2020, p. 7) afirmam que

[...] através deste documento podem ser disseminados os conhecimentos, as habilidades e as atitudes de inovação, de resolução de problemas e de pensar individual e coletivamente as grandes questões emergentes na sociedade atual, como sejam as questões ecológicas, tecnológicas e da globalização. E é precisamente nesse sentido que o EntreComp constitui um modelo orientador para quem quer, no presente, construir um futuro sustentável e humanizar, cada vez mais, a sociedade.

Seguem os quadros contendo as especificidades das 3 áreas Ideais e Oportunidades, Recursos, e Em ação com as suas especificidades, as competências que se deve desenvolver em cada área, as sugestões de atitudes a serem implementadas e desenvolvidas de acordo com a situação problema, e os descritores com as etapas/estratégias a serem aplicadas em cada condição problema.

Quadro 1: Quadro de Competências - Área Ideais e Oportunidades - EntreComp (2020)

ÁREAS	COMPETÊNCIAS	SUGESTÕES	DESCRIPTORES
1. IDEIAS E OPORTUNIDADES	1.1. Identificar oportunidades	Usar a sua* imaginação e as suas habilidades para identificar oportunidades de criação de valor	– Identificar e aproveitar oportunidades para criar valor através da exploração do contexto social, cultural e económico – Identificar necessidades e desafios que precisam de ser atendidos – Estabelecer novas ligações e juntar elementos dispersos para gerar oportunidades de criação de valor
	1.2. Criatividade	Desenvolver ideias criativas e de valor	– Desenvolver várias ideias e oportunidades para criar valor, incluindo melhores soluções para desafios atuais e futuros – Explorar e experimentar através de abordagens inovadoras – Combinar conhecimento e recursos para alcançar resultados significativos
	1.3. Visão	Trabalhar para uma visão de futuro	– Imaginar o futuro – Desenvolver uma visão para transformar ideias em atos – Visualizar cenários futuros para ajudar a orientar esforços e ações
	1.4. Valorizar ideias	Fazer o máximo com as ideias e oportunidades	– Avaliar que valor existe em termos sociais, culturais e económicos – Reconhecer o potencial de criação de valor de uma ideia e identificar formas adequadas de tirar o máximo partido dela
	1.5. Pensamento ético e sustentável	Pensar nas consequências e no impacto das ideias, oportunidades e ações	– Avaliar as consequências de ideias que trazem valor e o efeito de ações empreendedoras na comunidade, no mercado, na sociedade e em contextos específicos – Refletir sobre quais são os objetivos sustentáveis de longo prazo a nível social, cultural e económico, e sobre o itinerário seguido – Agir de forma responsável

Fonte: Relatório EntreComp (2020, p. 20)

Quadro 2: Quadro de Competências: Recursos - EntreComp (2020)

ÁREAS	COMPETÊNCIAS	SUGESTÕES	DESCRIPTORES
2. RECURSOS	2.1. Autoconsciência e autoeficácia	Acreditar em si mesmo e procurar o desenvolvimento contínuo	– Refletir sobre os seus desejos, necessidades e aspirações a curto, médio e longo prazo – Identificar e avaliar as forças e as fraquezas individuais e coletivas – Acreditar na capacidade para influenciar o curso dos acontecimentos, apesar da incerteza, das contrariedades e dos falhanços temporários
	2.2. Motivação e perseverança	Manter o foco e não desistir	– Ser determinado para transformar ideias em ações e satisfazer a necessidade de chegar mais longe – Estar preparado para ser paciente e continuar a tentar alcançar os objetivos de longo prazo, quer individuais quer de grupo – Ser resiliente sob pressão e perante adversidades e falhanços temporários
	2.3. Mobilizar recursos	Reunir e gerir os recursos necessários	– Obter e gerir recursos materiais, não materiais e digitais necessários para transformar ideias em ações – Fazer o máximo com recursos mínimos – Alcançar e gerir as competências necessárias em diferentes etapas, incluindo competências técnicas, legais, financeiras e digitais

	2.4. Literacia financeira e económica	Desenvolver conhecimentos financeiros e económicos	– Calcular o custo de transformar uma ideia numa atividade criadora de valor – Planear, colocar em prática e avaliar decisões financeiras ao longo do tempo – Gerir finanças para assegurar que a atividade de criação de valor pode manter-se a longo prazo
	2.5. Mobilizar terceiros	Inspirar, entusiasmar e mobilizar outros	– Inspirar e entusiasmar parceiros relevantes – Obter o apoio necessário para atingir resultados positivos – Demonstrar capacidade de comunicação, persuasão, negociação e liderança

Fonte: Relatório EntreComp (2020, p. 21)

Quadro 3: Quadro de Competências: Em Ação - EntreComp (2020)

ÁREAS	COMPETÊNCIAS	SUGESTÕES	DESCRIPTORES
EM AÇÃO	3.1. Tomar a iniciativa	Avançar	– Iniciar processos que criem valor – Avaliar desafios – Agir e trabalhar de forma independente para atingir os objetivos, seguir a linha definida e executar as tarefas planeadas
	3.2. Planear e gerir	Priorizar, organizar e acompanhar	– Definir objetivos de longo, médio e curto prazo – Definir prioridades e planos de ação – Adaptar-se a mudanças imprevistas
	3.3. Lidar com a incerteza, a ambiguidade e o risco	Tomar decisões lidando com a incerteza, a ambiguidade e o risco	– Tomar decisões mesmo quando os seus resultados são incertos, quando a informação disponível é parcial ou ambígua, ou quando existe um risco de resultados indesejados – No processo de criação de valor, incluir formas estruturadas de testar ideias e protótipos desde as etapas iniciais, para reduzir os riscos de falhar – Lidar com situações imprevisíveis de forma rápida e flexível
	3.4. Trabalhar com outros	Trabalhar em grupo, colaborar e criar redes	– Trabalhar em conjunto e cooperar com outros para desenvolver ideias e colocá-las em prática – Criar redes – Resolver conflitos e enfrentar a concorrência de forma positiva sempre que necessário
	3.5. Aprender com a experiência	Aprender fazendo	– Usar todas as iniciativas para a criação de valor como uma oportunidade de aprendizagem – Aprender com os outros, incluindo com os pares e os mentores – Refletir e aprender tanto com o sucesso como com o falhanço (do próprio ou de outros)

Fonte: Relatório EntreComp (2020, p. 22)

Segundo o relatório EntreComp (2020) uma das principais forças do EntreComp é a sua abrangência, no entanto, nem todos os cidadãos que tiverem contato com o quadro de referências empreendedoras terão interesse em desenvolver todas as competências até o mais alto nível de proficiência, dessa forma, os quadros apresentados devem ser considerados como um ponto de partida, sendo adaptados ao contexto de uso.

Contudo, o empreendedorismo como competência é desenvolvido através da ação dos indivíduos ou de entidades coletivas visando criar valor para os outros no contexto de progressão na aprendizagem empreendedora, em dois aspectos: desenvolver uma autonomia e uma responsabilidade crescente ao agir sobre ideias e oportunidades objetivando criar valor; desenvolvendo a capacidade de criar valor a partir de contextos simples e previsíveis até ambientes mais complexos e em constante mudança. O

documento EntreComp (2020, p. 23-24) se refere à criação de valor transformador, em quatro níveis de proficiência: fundamental, intermédio, avançado e especialista, cada nível dividido em dois subníveis, no nível fundamental, o valor empreendedor é concebido com apoio externo; no intermédio, o valor empreendedor é criado com o aumento da autonomia; no avançado, a responsabilidade de transformar ideias em ações é desenvolvida; e no nível especialista, o valor criado tem um impacto considerável no seu domínio de referência, os níveis de proficiência foram criados para auxiliar na análise dos resultados da aprendizagem.

Na versão brasileira do relatório EntreComp (2020), traduzido por Sara Dias-Trindade (Universidade de Coimbra), José António Moreira (Universidade Aberta), Jacinto Jardim (Universidade Aberta), no âmbito do Gabinete de Educação para o Empreendedorismo e Cidadania (GabEEC) e da Cátedra Convidada FCT/Infante Dom Henrique para os Estudos Insulares Atlânticos e a Globalização (CIDH), as competências empreendedoras são consideradas a essência de uma cultura criativa e inovadora, dessa forma, fundamentam o desempenho de qualquer função humana, por ser elas que habilitam o indivíduo a criar algo de original e de valor, ainda habilitam o indivíduo a encontrar soluções adequadas para as problemáticas complexas e globais - em respostas aos desafios atuais.

Na versão brasileira do relatório EntreComp (2020) afirma-se que

Estes quadros europeus de referência de competências, empreendedoras e digitais, têm vindo a ser trabalhados em estreita articulação, com o objetivo de promover e disseminar boas práticas e de desenvolver políticas comuns que visam o crescimento global da União Europeia, a nível de um empreendedorismo enriquecido com o digital.

A citação evidencia a real intenção da CE na disseminação e na implementação dessa Política Pública e Educacional em nível mundial: o crescimento global da União Europeia, fato que nos faz pensar: qual o real objetivo da CE? Por que o plano estratégico/e de ação já foi implementado, nós pertencemos ao ambiente prático/objetivo da ação, e ainda temos que internalizar diretrizes/competências específicas, no entanto, ainda não fomos atualizados por completo, do objetivo central e concreto das ações da CE?

No próximo item apontam-se alguns impactos/resultados da EE analisados pela Comissão Europeia em relação às habilidades desenvolvidas pelos educandos, e a sua interferência no ensino e na economia dos países analisados.

2.4 A Comissão Europeia e a Educação para o Empreendedorismo: os impactos nas habilidades comportamentais do educando, nas instituições de ensino e na economia.

No Brasil a Educação Empreendedora tem adentrado o contexto educacional através de Políticas Educacionais que instauram Diretrizes Educacionais que alicerçam e legitimam o incentivo ao empreendedorismo, embasado no discurso de empregabilidade e de incentivo ao desenvolvimento econômico e tecnológico para a nova cidadania. Esse contexto é defendido pela Comissão Europeia e por organismos multilaterais, como a UNESCO, OIT, FMI, ONU, CEPAL, BM, BID, OCDE, BIRD entre outros organismos multilaterais. Nesse contexto, fica evidente o forte incentivo ao empreendedorismo por parte dos países que lideram o mundo ocidental determinando as estratégias econômicas, políticas e governamentais para os países da periferia do capital.

Lopes, Lima e Nassif (2017, p. 21) enfatizam que a educação para o empreendedorismo tem avançado no Brasil e fora do país através das mais diferentes iniciativas, tanto no sistema educacional formal, quanto em outras atividades estruturadas e oferecidas por diversas organizações da sociedade civil. As autoras apontam que no Brasil o aumento do interesse pelo empreendedorismo é visível e considerável, e que as razões decorrem do interesse dos diferentes agentes da sociedade sobre o tema.

As autoras citadas ainda apontam que esse fato é o reflexo de um cenário de crise, em que se expande o número de desempregados e as oportunidades de emprego encurtam, até mesmo para os mais capacitados. Lopes, Lima e Nassif (2017) apontam que o ensino do empreendedorismo tem sido implementado para ajudar a desenvolver uma perspectiva mais ampla da carreira profissional para os educandos, como no caso dos jovens universitários. Para as autoras é nesse contexto que se fomenta o desenvolvimento de uma mentalidade empreendedora, capacitando-os nessas competências, como alternativa para prepara-los para a sociedade do conhecimento e para as incertezas.

Criada nos Estados Unidos, a educação para o empreendedorismo foi oferecida pela primeira vez em 1927, pela Universidade de Michigan. A Universidade de Harvard ofereceu o seu primeiro curso de empreendedorismo no ano de 1947. O ensino do empreendedorismo primeiramente foi implementado em nível de graduação e posteriormente na pós-graduação, visando desenvolver experiências práticas para os educandos no campo do empreendedorismo. Como vimos, a Comissão Europeia (CE) tem atuado desde o ano de 2003, enfatizando a importância da Educação Empreendedora como *chave para o desenvolvimento econômico e social dos países*. Além disso, a CE

tem impulsionado estudos, iniciativas, definido competências e práticas e tem estimulado os países membros a inserir a educação empreendedora em suas estratégias governamentais e políticas.

A CE elaborou uma análise sobre os impactos da educação empreendedora no documento intitulado: *Entrepreneurship Education: A road to success; A compilation of evidence on the impact of entrepreneurship education strategies and measures* (2015), - Educação Empreendedora: Um caminho para o sucesso; Uma compilação de evidências sobre os impactos das estratégias e medidas de educação para o empreendedorismo (2015).

Segundo o documento em análise elaborado pela CE (2015), a educação para o empreendedorismo compreende uma perspectiva que envolve criatividade e inovação e, nesse sentido, pontua que tal perspectiva em conjunto com o desenvolvimento dessas habilidades e competências possibilitam os indivíduos a assumirem os riscos inerentes ao contexto organizacional. Além disso, proporciona aos indivíduos a capacidade de planejar e gerenciar projetos que visam atingir os seus objetivos almejados (suas metas). No documento analisado considera-se que o indivíduo esteja ciente do contexto de seu trabalho e que ele seja capaz de aproveitar as oportunidades que surgem durante o processo percorrido – na esfera da idealização, criação ou manutenção da vida útil organizacional. Nesse aspecto, o documento analisado (2015) aponta que as etapas percorridas consideradas como níveis/estágios a serem alcançados e superados, são entendidas como uma base para a aquisição de habilidades e conhecimentos mais específicos decorrentes desse processo. Essas etapas também integram a estrutura que alicerça o contexto de aquisição de habilidades e conhecimentos necessários para fundamentar e viabilizar o processo, além de contribuir para a atividade social ou comercial que o indivíduo já executa ou irá executar. Para CE (2015), nesse processo está incluso a consciência de valores éticos e a promoção da boa governança.

No contexto educacional, a CE (2015) defende que a educação para o empreendedorismo deve abranger todas as atividades educacionais; pois o objetivo está em preparar indivíduos responsáveis, empreendedores com habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias para alcançar seus objetivos pessoais, e ainda possibilitar uma vida plena a esses empreendedores com base na educação empreendedora.

Nesse aspecto, a CE (2015) afirma que a Educação Empreendedora deve proporcionar à sua clientela, um grande contexto de atividades práticas, e que esse contexto seja implementado em todos os níveis de ensino, com aulas que desenvolvam a

criatividade desde o ensino primário, e que também possibilite oportunidades de ensino superior. Ademais, os impactos da EE em âmbito global foram analisados pela CE (2015) com base em um contexto de causalidades, ligados a uma intervenção específica, ou seja, por meio de uma atividade educativa, que abrange a perspectiva individual do educando, da instituição, da economia e da sociedade em geral, fundamentada na característica de ser uma teoria da mudança em âmbito global. O estudo também aborda a existência de outros aspectos da vida em sociedade que podem influenciar o contexto analisado, como os fatores estruturais, a história familiar e as condições de enquadramento econômico. Ainda, a CE explica que seu estudo considera ligações causais robustas e credíveis, por esse motivo as evidências e as análises expostas no seu documento (2015) são consideradas idôneas e referência na área. Dessa forma, pontua-se no documento citado, que a educação para o empreendedorismo tem um papel significativo no apoio aos principais objetivos da estratégia de governabilidade europeia (2020), visando o crescimento e os novos empregos. Nesse processo, a CE (2015) aponta a importância de reunir conhecimentos e evidências de toda a Europa e de outros lugares sobre os impactos alcançados por meio da educação empreendedora.

Nesse aspecto, aponta-se na pesquisa da CE (2015) que, no ano de 2013, a DG empresa e indústria, encomendou à ICF Internacional um mapeamento sobre as pesquisas que foram realizadas a respeito dos impactos da educação empreendedora, no qual foi identificada a existência de 91 estudos de 23 países a respeito da educação empreendedora, onde 84 estudos abordaram as iniciativas e as ações nível, e 7 pesquisas foram realizadas a respeito dos efeitos de projetos transnacionais operados em vários países. Um dos resultados desse mapeamento, evidenciou que a Educação Empreendedora funciona sob o aspecto de que os alunos que participam ou participaram dela são mais propensos a iniciar seu próprio negócio. Além disso, suas empresas tendem a serem mais inovadoras e mais bem sucedidas do que as empresas daqueles que foram liderados por pessoas que não tiveram contato com a EE nas suas origens educacionais; aponta-se também que os alunos que tiveram contato com a EE correm menor risco de ficarem desempregados e são pessoas que mais ocupam empregos estáveis, com melhores empregos e ganham mais dinheiro.

Nesse sentido, a CE (2015) enfatiza no seu documento que, devido aos efeitos positivos apresentados pela EE, a tendência é haver o fomento dessa perspectiva educacional, exaltando os resultados benéficos constatados no longo prazo, atingidos pelos ex-alunos e pelos adeptos à perspectiva empreendedora. Para a CE (2015), os

impactos positivos apresentados pela EE não se restringem apenas aos alunos e aos ex-alunos, mas também às instituições de ensino, a economia e a sociedade no geral.

Segundo a CE (2015), o impacto positivo da EE em relação ao indivíduo decorre de um estudo em longo prazo, que evidenciou a influência dela no ensino primário e no ensino secundário resultando na mudança ocorrida nas escolhas de carreira, nas ambições em relação à escolha de emprego e no interesse em possuir mais educação. Um exemplo desse cenário é o fomento em relação ao incentivo dos educandos a ingressarem no nível universitário, sendo considerado um gatilho para desenvolver aspirações mais elevadas para a vida. Em relação a tal contexto, a CE (2015) embasada nos dados apresentados por pesquisas realizadas pela National Foundation for Teaching Entrepreneurship (NFTE) - USA (Fundação Nacional de Ensino para o Empreendedorismo – NFTE) nos EUA, afirma que os alunos do Ensino Médio, que participaram de programas desenvolvidos pelo NFTE são mais ambiciosos em relação a seguir nos estudos em nível universitário, além de se comportarem com mais iniciativa e senso de liderança, são mais auto-motivados, e apresentam um desejo maior de aprender.

Segundo o documento analisado (2015), a EE leva a uma maior empregabilidade. Esta afirmação está embasada em um estudo realizado sobre o programa Enterprise Challenge na Irlanda, que pontua as habilidades e as competências dos estudantes secundários que obtiveram uma educação para o empreendedorismo, o que possibilitou a eles identificar corretamente o comportamento mais adequado para se portar em uma entrevista; ademais 87% dos alunos do ensino fundamental e 65% dos alunos do ensino médio podem reconhecer corretamente as características que os empregadores consideram importantes e que buscam em seus empregados; ainda 87% dos alunos do primário e 73% dos alunos do secundário reconhecem o propósito de um currículo vitae.

Nesse sentido, fundamentados nos estudos de Makingan impact do Canadá, a CE (2015), afirma que ex-alunos de programas de educação empreendedora são três vezes mais propensos a atuarem em cargos de gerência sênior e intermediário, e que possuem 25% menos probabilidade de ficarem desempregados em relação às pessoas que não tiveram uma EE. Ainda, a pesquisa abordou o fato de que os resultados positivos da EE estão relacionados aos métodos utilizados nesse processos, como a abordagem da aprendizagem que se estabelece embasada em problemas (Modelo PBL), utilizada na Universidade de Aalborg, na Dinamarca, onde 80% dos alunos afirmam que aprenderam em maior intensidade pelo fato de trabalharem diretamente no projeto, comparado com a instrução e palestras em uma sala de aula. Nesse aspecto, os alunos consideram que a

associação do trabalho (a prática) diretamente no projeto que estão executando, juntamente com o aprendizado resultante do contexto aprendido em sala de aula (a teoria) estão relacionados a ambientes de trabalho real. Dessa forma, o projeto em execução passa a ser compreendido como um trabalho útil na aquisição de competências profissionais, consideradas essenciais para a empregabilidade dos educandos pelo mercado de trabalho e que possivelmente saberão atuar na prática. Nesse contexto, a CE (2015), defende que a educação para o empreendedorismo possibilita para os educandos melhores competências e atitudes.

Além disso, a CE (2015), alicerçada nos relatórios de 2012 e 2013 da Dinamarca em relação aos impactos da educação empreendedora, medidos em longo prazo, afirma que houve um aumento das habilidades e dos comportamentos dos alunos do ensino fundamental e médio sob os aspectos do empreendedorismo, medidos pela autoeficácia dos indivíduos ao agirem de forma empreendedora no presente e com maior ênfase no futuro, colocando em prática as habilidades de gestão (planejamento e alfabetização financeira) e as habilidades que minimizam barreiras (gerenciando a incerteza e ordenando recursos) por meio da proatividade, da tomada de riscos e locus de controle.

O estudo Impact: 50 Year of Young Enterprise da Inglaterra (Reino Unido) apontado como base de análise pela CE (2015) afirma que os alunos obtiveram uma melhora na capacidade de alcançar seus objetivos ao lidar com problemas e com as mudanças, ao elaborar o planejamento de negócios, ao iniciar uma empresa, ao construir relacionamentos e redes de negócios, ao inovar, ao identificar oportunidades e avaliar ideias. Esse estudo que integrou o documento da CE (2015) e que priorizou os impactos da educação empreendedora em relação ao capital humano no nível secundário e superior, realizado na Suíça, revelou segundo a perspectiva da CE (2015) que houve um impacto positivo nas competências empreendedoras desenvolvidas pelos educandos, como a capacidade de explorar uma oportunidade e desenvolver ideias de negócios; na persuasão ou liderança; no trabalho em equipe; na persistência; na auto-organização; na delegação de tarefas; no cumprimento dos prazos, na forma como lidar com problemas e encontrar soluções para os mais diversos problemas.

Ainda, um estudo realizado na Holanda abordado pela CE (2015) mostrou que 40% dos alunos do ensino secundário (geral e profissional) passaram a desenvolver mais comportamentos empreendedores após participarem de programas para o empreendedorismo lançados no âmbito de Plano de Ação Nacional.

A CE (2015) utiliza e fundamenta-se no estudo intitulado *Identificação de Oportunidades e seu papel na Sala de Aula Empreendedora* desenvolvido nos EUA, que aborda o teste de um tipo específico de treinamento, que condiciona e habilita o indivíduo a executar a capacidade de gerar ideias de negócios. Para a CE (2015) esse estudo forneceu evidências de que com o treinamento considerado certo, realmente pode levar o indivíduo a uma melhor identificação das oportunidades e ao desenvolvimento de ideias de negócios inovadoras.

A CE (2015) conclui que a educação para o empreendedorismo leva os educandos a mudarem de comportamento visando intenções (ações) de acordo com a perspectiva empreendedora. Ademais, a CE (2015) aponta que a implementação dos Planos Nacionais de incentivo à educação para o empreendedorismo apresenta resultados positivos, e como exemplo aponta o Plano de Ação Nacional para o empreendedorismo implementado pela Holanda, que mostrou um aumento de 13% em 2007 para 21% em 2012, de estudantes que demonstram ter certeza de que querem se tornar empreendedores após a formatura.

Outro estudo abordado no documento da CE (2015) foi o realizado no País de Gales (Reino Unido), concomitantemente à Ação Nacional do SIM Plan, ao evidenciar que no ano de 2012, 53% dos jovens com menos de 25 anos de idade demonstravam uma maior intenção de iniciar um negócio ou trabalhar por conta própria, em comparação a 42% apontados no ano de 2004.

Ainda, fundamentada no estudo *Empreendedorismo em Israel: Teoria e Prática*, a CE (2015) aponta que houve um aumento significativo do interesse dos alunos que cursavam MBA em relação à perspectiva empreendedora, após os educandos participarem de um curso eletivo de empreendedorismo. Nessa pesquisa, os alunos entrevistados apontaram a perspectiva de que experiências empreendedoras potencialmente aumentariam seu futuro engajamento no âmbito do empreendedorismo. Em análise do contexto apresentado pelos alunos, um aspecto chamou a atenção dos pesquisadores, ou seja, os impactos significativos na percepção dos alunos sobre o empreendedorismo resultantes da participação em apenas um curso de empreendedorismo. Outro fato que também chamou a atenção dos pesquisadores foi o impacto significativo da educação para o empreendedorismo nas intenções pessoais dos educandos, ou seja, na tomada das decisões pessoais desses alunos, como, por exemplo, as intenções aprimoradas de iniciar um negócio demonstrada pelos educandos do ensino médio.

Além disso, no relatório *Entrepreneurship Education: A road to success; A compilation of evidence on the impact of entrepreneurship education strategies and measures* (2015), se analisa os dados apresentados no relatório de 2012, a respeito da medição a longo prazo sobre os impactos da educação empreendedora na Dinamarca, no qual os educandos de ensino médio apontaram melhoras nas habilidades cognitivas e não cognitivas relacionadas ao empreendedorismo. Como resultado/consequência desse processo de desenvolvimento cognitivo evidenciou-se o aumento do nível das intenções empreendedoras dos educandos após realizarem um curso de educação para o empreendedorismo, após serem estimulados a desenvolverem o comportamento empreendedor, por meio da educação empreendedora. Antes de realizarem o curso, os educandos percebiam as seguintes barreiras em relação à prática empreendedora: é preciso muito esforço, o risco de fracasso é muito alto e o risco financeiro é muito alto. Essas barreiras foram conectadas às habilidades de gerenciamento de ambiguidade, ao ordenamento de recursos, à criatividade, ao planejamento e à instrução financeira. Nesse sentido a CE (2015) afirma que ao melhorar essas habilidades consequentemente levaria a um aumento da intenção empreendedora.

A seguir apresenta-se o contexto de fomento à EE nas escolas estaduais e municipais no Estado de São Paulo por meio do documento *Educação Economia e Empreendedorismo na Educação Pública: promovendo o protagonismo infanto-juvenil* (2011), como um dos documentos que fundamenta a EE no Estado.

2.5 O Fomento à Educação Empreendedora nas escolas estaduais e municipais no Estado de São Paulo

O documento *Educação Economia e Empreendedorismo na Educação Pública: promovendo o protagonismo infanto-juvenil* (2011) elaborado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, que fundamenta o ensino do empreendedorismo na Educação Pública brasileira, aponta-se que a complexidade do mundo moderno impôs um processo educativo em que se deve fomentar a criação de novos conhecimentos, habilidades, aptidões e valores que tenham como objetivo desenvolver o potencial empreendedor que todo ser humano traz consigo, para empreender a sua própria vida.

Porém, o documento não considera a disparidade social entre as classes e o significado real de meritocracia em tempos de capital, ou seja, julga que os educandos

partem do mesmo nível socioeconômico e educacional e que são portadores das mesmas oportunidades num âmbito de equidade social, econômica e educacional, no entanto, a realidade revela um contexto que fundamenta o antagonismo entre as classes, além de aprofundar a extrema concorrência na esfera individual e em sociedade no atual sistema produtivo.

O documento (2021) menciona que o *Programa Mais Educação*⁵⁰, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, regulamentado pelo Decreto 7.083/10, trata de uma estratégia política do Ministério da Educação, e tem por objetivo construir a agenda da Educação Integral para as redes estaduais e municipais de ensino, ampliando a jornada escolar nas escolas públicas para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Dessa forma, o Programa Mais Educação é considerado capaz de agregar uma série de iniciativas que tem transformado a Educação Pública no país, alicerçado no direito de aprender dos estudantes, com governos municipais e estaduais atuando em parceria com o governo federal e tem buscado ampliar as possibilidades de aprendizagens dos educandos. Nesse processo, as redes educativas estão sendo formadas por meio das parcerias entre instituições e cidadãos. Por se tratar de um tema mais amplo, no contexto dos macrocampos do Programa Mais Educação - se implementa através da Educação Econômica o empreendedorismo na escola pública – promovendo, assim, o empreendedorismo social, fazendo ecoar o discurso de que urge a necessidade de aprender novas formas de sistematizar os sonhos e as esperanças fomentando o protagonismo e a realização dos sonhos almejados.

[...] o termo empreendedorismo sempre esteve associado à criação de um negócio. Contudo, seu significado transcende os aspectos econômicos expandindo-se aos fenômenos sociais. Em suma, o empreendedorismo não se restringe, exclusivamente, ao ato de ganhar dinheiro por meio da exploração de uma atividade econômica. Ele se constitui, sobretudo, de um posicionamento diferenciado frente aos desafios do contexto social. Trata-se

⁵⁰O Programa Mais Educação é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Inicialmente o programa foi instituído para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas. Em 2011, aderiram ao Programa Mais Educação 14.995 escolas com 3.067.644 estudantes a partir dos seguintes critérios: escolas estaduais ou municipais de baixo IDEB que foram contempladas com o PDE/Escola 2009; escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes. Ver em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689#:~:text=O%20Programa%20Mais%20Educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20criado,jornada%20escolar%20nas%20escolas%20p%C3%ABlicas%2C>

de encontrar soluções criativas, inventivas e sustentáveis para garantir novas e melhores formas de vida. [...] O empreendedor se caracteriza, em qualquer área, pelo ato de sonhar e pela busca constante, a fim de transformar seu sonho em realidade. (EDUCAÇÃO ECONOMIA E EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: PROMOVENDO O PROTAGONISMO INFANTO-JUVENIL, 2011, p. 4)

Nesse sentido, com o desenvolvimento das habilidades, das competências, da criatividade, da capacidade de estabelecer e atingir objetivos e metas, e da consciência em relação ao desenvolvimento sustentável, por meio de uma educação econômica sustentável, são determinados os pontos fundamentais para um perfil empreendedor no âmbito educacional do Programa Mais Educação. No contexto das influências socioculturais, a escola formal mostra-se preocupada com a forma como o empreendedorismo pode ajudar os grupos minoritários a serem inseridos na sociedade? Como valorizar e ressignificar a posição da mulher nas atividades produtivas? Quais são as atitudes diante do fracasso e do risco?

O documento *Educação Economia e Empreendedorismo na Educação Pública: promovendo o protagonismo infanto-juvenil* (2011) fundamenta-se na perspectiva de Max Weber, de que, no início do século XX, em decorrência das abordagens socioculturais, consideravam-se os fatores ambientais, processo que repercutiu no contexto social e se tornou um caráter determinante para a formação do indivíduo empreendedor. Dessa forma, a existência de um contexto empreendedor propiciaria o surgimento de novos empreendedores. Nesse sentido, se faz necessário compreender o sistema produtivo atual, por ser ele o responsável, direta ou indiretamente, pelo provimento da sobrevivência dos sujeitos sociais, sobretudo, esse entendimento também é importante para o desenvolvimento do comportamento empreendedor. Dessa forma, defende-se no documento (2021, p. 8) que

No Brasil, por exemplo, o comportamento consumista foi fortemente influenciado pelos valores universais de consumo em massa ao longo das últimas décadas. Os valores e ideias que são inculcados nas pessoas, de forma subliminar, pelos pais, professores, amigos, sistema religioso acabam influenciando, decisivamente, na formação intelectual e na orientação profissional da vida do indivíduo. Os padrões culturais dominantes de uma nação são fortemente marcados por um sistema de valores existentes no grupo majoritário da população e, normalmente, são estáveis por longos períodos da história.

Nessa perspectiva, entende-se que o ser humano é constitutivamente social, e as relações com as suas raízes culturais da comunidade influenciam no perfil e no potencial comportamento empreendedor, dessa maneira, o empreendedorismo é considerado um fenômeno cultural, e corresponde ao sistema de valores de uma comunidade que expressa

a sua visão de mundo. Em relação ao enfoque comportamental, a escola oficial fundamenta-se nos estudos e nas pesquisas na área da psicologia industrial/organizacional, da década de 1960, realizadas nos Estados Unidos, sobre a identificação de um comportamento modelo dos indivíduos, e que tinha como objetivo principal responder por que algumas nações eram mais poderosas do que outras. Em decorrência do declínio do poder americano frente aos soviéticos nos anos de 1950, buscava-se identificar ou estabelecer relações entre as características pessoais e o modo como agiam na condução de seus negócios, no entanto, as mesmas características comportamentais, como o comprometimento com as suas ações, liderança, espírito inovador, persistência, autonomia em relação às regras estabelecidas, estabelecimento de metas e objetivos, propensão para assumir riscos, entre outras, inerentes aos empreendedores de negócio também foram identificadas em outras pessoas que não eram proprietárias de empreendimentos econômicos. Dessa forma, o conceito de empreendedorismo exclusivamente ligado aos negócios passou a ser utilizado para denominar uma nova visão de empreendedorismo, passando a envolver os aspectos comportamentais e os empreendedores sociais (EDUCAÇÃO ECONOMIA E EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: PROMOVENDO O PROTAGONISMO INFANTO-JUVENIL, 2011, p. 9).

Segundo o documento analisado *Educação Economia e Empreendedorismo na Educação Pública: promovendo o protagonismo infanto-juvenil* (2011, p.11),

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) quer uma escola democrática e participativa, autônoma e responsável, flexível e comprometida, atualizada e inovadora, humana e holística. Esses princípios contidos nos seus artigos vão encontrar concordância com os princípios norteadores do empreendedorismo. Tanto as definições iniciais como as atualizadas do empreendedorismo exigem do empreendedor comportamento quanto os definidos pela LDB. Conclui-se que a LDB quer uma escola empreendedora.

É com tal perspectiva que o ensino para o empreendedorismo tem sido implementado na educação pública brasileira. Segundo o documento *Educação Economia e Empreendedorismo na Educação Pública: promovendo o protagonismo infanto-juvenil* (2011, p.12), o ensino público não se volta mais para a formação de profissionais que irão atuar no mercado como empregados, pois essa prática educativa foi tomando outros rumos, considerando outros elementos que se tornaram fundamentais para o desenvolvimento integral do ser humano: “[...] quando a escola não é empreendedora, ela favorece a permanência da pirâmide social com todas as suas injustiças”.

Para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça visando desenvolver as características do comportamento empreendedor é necessário que existam as condições objetivas que viabilizem esse processo, para isso, é necessário que existam metodologias específicas para que os alunos sejam expostos substancialmente às práticas educativas do empreendedorismo, resultando em experiências empreendedoras positivas. A prática é considerada um elemento muito importante e pode ser aprendida em qualquer idade. Nesse sentido, o empreendedorismo é considerado como o resultado de um processo cultural, podendo ser implementado em determinadas circunstâncias como no processo de autoaprendizado. Nesse contexto, a ampliação da jornada escolar favoreceu o desenvolvimento das atitudes empreendedoras, podendo ser testada pelos estudantes como estímulo desde cedo, proporcionando momentos de interação, para que possam discutir suas metas, suas escolhas e seus objetivos futuros (EDUCAÇÃO ECONOMIA E EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: PROMOVEDO O PROTAGONISMO INFANTO-JUVENIL, 2011).

Nesse sentido, os princípios da ação educativa empreendedora são: aprender fazendo; encorajar os participantes a encontrar e explorar conceitos amplos, a partir de suas realidades, contextualizando-os com uma visão multi e interdisciplinar; prover oportunidades para a construção de redes educativas em prol de uma economia local e solidária; ajudar os participantes a desenvolverem respostas emocionais, ao lidarem com conflitos, encorajando-os a fazer escolhas e assumir compromissos em condições de stress e incerteza (EDUCAÇÃO ECONOMIA E EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: PROMOVEDO O PROTAGONISMO INFANTO-JUVENIL, 2011, p. 13).

Ademais, afirma-se no documento *Educação Economia e Empreendedorismo na Educação Pública: promovendo o protagonismo infanto-juvenil* (2011, p.14) que não se nasce empreendedor, mas é possível tornar-se um empreendedor convivendo com pessoas empreendedoras, permanecendo em locais que possibilitem a realização de exercícios cotidianos que desenvolva o comportamento empreendedor. Além disso os fatores culturais adversos ao serem associados à mobilidade social podem facilitar ou dificultar a manifestação e o desenvolvimento do espírito empreendedor; nesse processo, a escola passa a ser o espaço adequado para despertar as atitudes empreendedoras dos estudantes. Dessa forma, o ambiente de sala de aula deverá favorecer a disseminação da cultura empreendedora fomentando a propagação da cultura empreendedora por toda a comunidade escolar, fortalecendo a proposta pedagógica, visando o desenvolvimento do

protagonismo infanto-juvenil através do empreendedorismo, favorecendo o empoderamento dos estudantes. A autoestima é apontada como um elemento de muita importância, pois se afirma que ela começa a formar-se na infância, como reflexo da forma como as outras pessoas nos tratam, e nesse processo pode ser alimentada ou destruída e que, nesse processo, é preciso que os educadores tenham uma postura empreendedora. Ademais, os alunos que não despertaram o perfil empreendedor poderão aprender dentro dos mesmos padrões em que o empreendedor real aprende, seja no âmbito dos negócios ou no social.

Nesse sentido, são apresentadas quatro perspectivas para o empreendedorismo na escola: 1) A capacidade individual de empreender (enfoque procedimental). Soluções inovadoras. Incluir o agir como experiência didática, além do falar, ler e escrever. As aulas teóricas intercaladas com aulas de campo, em forma de dinâmicas e experiências vivenciais; 2) O processo de iniciar e gerir empreendimentos: (enfoque no saber). Uma metodologia a ser aprendida; 3) O movimento social de desenvolvimento do espírito empreendedor (enfoque na cidadania), exercendo direitos e deveres; 4) Gestão Democrática da Escola (EDUCAÇÃO ECONOMIA E EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: PROMOVENDO O PROTAGONISMO INFANTO-JUVENIL, 2011, p. 16-17).

Na perspectiva da educação formal, o empreendedorismo é considerado uma postura, um modo de agir no mundo, e sob tal enfoque a introdução do empreendedorismo, na educação básica, é entendida através de um caráter transformador sobre os aspectos de quebra de paradigmas na tradição didática. Dessa forma, considera-se no documento analisado, que o processo de gestão escolar deverá ser pautado na participação ativa de toda a comunidade escolar num contexto de empreendedorismo social, em que os gestores das redes de ensino, das escolas e os conselhos escolares percebam o caráter educativo, emancipador e empreendedor de uma gestão democrática.

A perspectiva empreendedora no ambiente escolar tem por objetivo incentivar os educandos nos seguintes aspectos: na criação, realização e adaptação dos sonhos em todas as etapas da vida; a capacidade empreendedora coletiva e individual; a participação na construção do desenvolvimento social sustentável, mediante a cooperação, gestão democrática, cidadania e da geração de trabalho e da distribuição de renda, com vistas à propagação de valores humanos e familiares, melhoria de vida da população e redução da exclusão social; a discussão coletiva e solidária dos membros das comunidades locais sobre suas necessidades; o desenvolvimento sustentável da comunidade local por meio

de projetos individuais e/ou coletivos (EDUCAÇÃO ECONOMIA E EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: PROMOVENDO O PROTAGONISMO INFANTO-JUVENIL, 2011, p. 18).

No atual contexto produtivo, político, cultural, ideológico e educacional, a educação empreendedora está ligada à orientação para a cidadania, dessa forma, ela tem assumido um caráter fundamental na visão da classe dominante e da escola formal, pois essa última é a responsável direta pela formação do cidadão para exercer sua função social, sobretudo, essa condição de atrelamento da EE à orientação para a cidadania faz com que tais diretrizes e competências tornem-se de extrema importância para a vida em sociedade, pois estas são as regras/parâmetros de conduta comportamental, cognitiva e emocional para se viver em sociedade na contemporaneidade.

Por esse motivo, a EE tem sido colocada em prática com tamanha veemência pela classe dominante, além de ser essas mesmas regras/parâmetros que mantêm o status quo, a divisão social das classes, alicerçam a divisão social do trabalho, legitimam a dominação de classe e o controle social. Portanto, essa é a condição que legitima as ações implementadas pela classe dominante através das Políticas Públicas, Sociais, Econômicas e Educacionais implementadas na atualidade, também é a condição que estabelece a prioridade da disseminação do empreendedorismo e da EE em todas as esferas da vida humana e em sociedade, principalmente na esfera produtiva e educacional, fazendo com que o empreendedorismo e a EE sejam fomentados de todas as formas possíveis, e que seja ensinada desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

A metodologia e os eixos temáticos utilizados na EE pela escola formal estadual e municipal no estado de São Paulo difundida através do documento *Educação Economia e Empreendedorismo na Educação Pública: promovendo o protagonismo infanto-juvenil* (2011), compreende os aspectos do autoconhecimento tratado como estratégia didática desse eixo temático e internalizado através de duas perguntas: Qual é o seu sonho? Como irá realizá-lo?, instauradas como um gatilho que possibilita desenvolver todo o processo de ensino-aprendizagem para o empreendedorismo.

Nesse processo, os educandos são levados/motivados a construir um roteiro/planejamento narrando os seus sonhos e os processos/etapas que vão percorrer para realizá-lo. Em muitos casos, o educando deve iniciar esse processo definindo o seu sonho (o objetivo a ser alcançado). Para que esse processo aconteça é preciso que exista condições didáticas precisas e adequadas que irão proporcionar o desenvolvimento de tais atividades, fomentando a criatividade, no momento da concepção do seu sonho.

Alcançado o objetivo de concepção do sonho (o objetivo a ser alcançado), o próximo passo é o autoconhecimento, momento em que o educando precisa saber se está preparado para colocar em prática as etapas a serem percorridas em busca da realização do sonho, além de ser o momento em que o criador do sonho precisa diagnosticar se ele reúne as condições internas, energia, entusiasmo e motivação suficientes para enfrentar os obstáculos pertencentes ao contexto da realização do seu sonho. No desenrolar desse processo, os sonhos podem ser retificados ou modificados, esse contexto será subsidiado e alicerçado no autoconhecimento que permitirá ao educando identificar o seu perfil, e se o comportamento, as habilidades e as competências que ele possui até esse momento correspondem adequadamente às exigências do seu sonho. Caso seu perfil não responda positivamente às exigências intrínsecas para a realização do seu sonho, o educando poderá voltar a conceber um novo sonho. Nesse processo, o importante é desenvolver a capacidade e ter a consciência de saber que o que o educando faz é o reflexo de quem ele é.

Nessa etapa, o educando deve ter desenvolvido habilidades e competências que o ajude a reconhecer e superar seus pontos negativos, podendo, assim, muda-los quando for necessário. Ao reconhecer seus pontos positivos, o educando sentir-se-á mais confiante em relação a sua capacidade de conseguir alcançar seus objetivos, não se importando com as críticas e opiniões a seu respeito, pois acredita ser capaz de conseguir tudo o que deseja. Nesse processo construtivo do ser empreendedor, o próximo ponto a ser tratado são as redes sociais, inclusa nas etapas do roteiro/planejamento em busca da realização do sonho. Nessa etapa é importante que o educando entenda a importância de organizar uma espécie de rede com todos os recursos que utilizará para alcançar seus objetivos, criando caminhos e opções de recursos através de parcerias estratégicas, que de alguma forma o ajudará a alcançar seus objetivos. Nesse processo, os parceiros, as redes e as estratégias poderão ser renovados constantemente, dessa maneira, se faz necessário um profundo conhecimento do contexto socioambiental. Nesse aspecto, o ambiente no qual o sonho/objetivo se desenvolverá deve ser estudado em seus mais variados aspectos interdisciplinares: econômico, social, político, ambiental, geográfico, histórico, etc. Por fim, após o cumprimento de todas as etapas do roteiro/planejamento, a próxima etapa é a revisão crítica do processo por completo, o que permitirá verificar a viabilidade do seu projeto, a viabilidade do seu plano estratégico em busca da realização do seu desejo, e como resultado desse processo pode haver a necessidade de se redefinir um novo sonho/objetivo, e um novo roteiro/planejamento estratégico, momento de reflexão sobre

a definição do sonho, suas características pessoais, seus pontos fortes e fracos no desafio de enfrentar os obstáculos do ambiente. O próximo passo será gerenciar os recursos materiais⁵¹ e imateriais necessários para a realização dos objetivos estabelecidos no roteiro/planejamento estratégico, após a revisão crítica. Os recursos necessários para a implementação do planejamento estratégico/roteiro/plano de ação/plano dos sonhos após a revisão crítica, são os recursos econômicos, humanos, físicos; ambientais e tecnológicos devendo organiza-los entre os recursos próprios e de terceiros, fazendo o levantamento dos que já possui e os que precisa adquirir por meio da sua rede social ou contatos.

O contexto empreendedor constitui a formação de sujeitos autônomos, aprendendo com seus erros e decisões, e nesse processo de busca pelo seu sonho acabam por ser transformados em protagonista das suas ações, até alcançar a autorrealização. Nesse percurso, o educando aprende sobre o gerenciamento das finanças pessoais, saber ganhar dinheiro, saber poupar, saber gastar e saber doar, os aspectos do consumo consciente, responsável e sustentável, a participação no controle social dos gastos públicos e o empreendedorismo de negócios determinado pela competitividade do negócio, a busca dos diferenciais competitivos e cooperativos, o alcance da lucratividade e a produtividade necessária à manutenção do empreendimento; a prática metodológica nessa perspectiva acontece com a criação de uma microempresa.

Ademais, os educandos ainda aprendem sobre o contexto dos interesses pessoais, as habilidades, as opções de carreiras, as profissões e as possíveis escolhas no contexto produtivo atual nos complexos dos sistemas de iniciativa privada, dos sistemas públicos e dos sistemas sociais. Nesse sentido, os educandos percebem de forma rápida as suas habilidades e seus interesses, através de uma atividade denominada inventário de interesses, que os ajudam a identificar algumas áreas de atuação em que podem atuar.

Segundo o documento *Educação Economia e Empreendedorismo na Educação Pública: promovendo o protagonismo infante-juvenil* (2011, p. 28),

[...] o trabalho surgiu, desde que o homem começou a transformar a natureza e o seu ambiente, mesmo que de forma artesanal. Com a revolução industrial e os princípios capitalistas surgiu então a necessidade de organizar os trabalhadores, os processos e os instrumentos surgindo a ideia de emprego. Ao longo do tempo, o emprego instituiu-se como uma relação estável considerando que existe um vínculo contratual com garantias de benefícios sociais por um lado e, por outro, o cumprimento de obrigações.

⁵¹Os recursos materiais são caracterizados pelos recursos palpáveis e, geralmente, extrínsecos, como os recursos financeiros, objetos e outros, que possam receber tal conceituação; já os imateriais são de caráter mais intrínseco e abstrato, como energia, força de vontade, comprometimento, inteligência, entre outros (Educação Economia e Empreendedorismo na Educação Pública: promovendo o protagonismo infante-juvenil, 2011, p. 21-22).

No âmbito da ideologia capitalista, a EE tem atuado visando moldar as estruturas econômicas, políticas, sociais, culturais e ideológicas que alicerçam a essência das relações sociais no contexto de classe, intervindo diretamente na estrutura educacional, cultural e social da classe trabalhadora por meio da implementação das suas Diretrizes Educacionais através de Políticas Educacionais que disseminam e implementam as competências empreendedoras para a vida em sociedade. Ademais, a EE também tem transformado os aspectos sociocomportamentais, sociocognitivos, e socioemocionais do indivíduo, por meio do protagonismo juvenil forçado, o que possibilita aos capitalistas alcançarem a subjetividade do trabalhador, seus sentimentos de autoestima, autoconfiança, sua energia física e mental instaurando a pressão, o medo, o pânico, a angústia, a auto-culpabilidade, o negativismo em geral, e a insegurança resultante do fomento à livre concorrência em todas as esferas da vida em sociedade, resultante da sua inserção livre no mercado. Esse contexto nos leva a mais um questionamento: os indivíduos inseridos no mercado para concorrerem de forma livre na realidade estão livres do que?

O conceito de protagonismo juvenil elaborado pelo autor Antônio Carlos Gomes da Costa, no livro *A presença da pedagogia* (2001), também fundamenta a EE incorporando o aspecto socioeducativo e esse conceito também fundamenta as bases da Educação Básica e da Educação Profissional brasileira. Segundo Costa (2001), o conceito de protagonismo juvenil está fundamentado no tripé homem/mundo/conhecimento, e tem como objetivo conscientizar os educandos de sua realidade social ligada ao mundo do trabalho. Para Costa (2001), educar e criar espaços na perspectiva da presença da pedagogia resulta na criação das condições gerais para desenvolver práticas educacionais fundamentadas no conceito de protagonismo juvenil.

Costa (2001) afirma que o educando deve empreender a construção do seu ser na sociedade, afirmando sua subjetividade, rompendo com o imediatismo visando o futuro. Esse processo deve acontecer através da elaboração de um planejamento estratégico, a elaboração do seu projeto de vida, ou seja, a inserção do indivíduo no mercado de trabalho deve ser feita de forma planejada. Costa (2001) recorre a Cláudia Jacinto (1995) para explicar sobre a rede Latino-Americana de Educação e trabalho na tentativa de explicar a importância da construção da identidade social do adolescente. Jacinto (1995) afirma que existem dois processos neste contexto, um biográfico e outro relacional: o processo biográfico se constitui a partir das relações sociais entre os jovens e sua relação com a família, com a escola, e com o mercado de trabalho e é esse contexto que define as

condições objetivas do ser social. O processo relacional está ligado à capacidade do adolescente desempenhar os papéis sociais esperados e obter reconhecimento por parte da sociedade em geral. Para Jacinto (1995) o trinômio família-escola-trabalho surge das relações sociais ligadas às Políticas Públicas e à solidariedade social. Nesse aspecto, as relações sociais que visam educar os sujeitos para a vida em sociedade têm por finalidade formar o educando, para que ele próprio se responsabilize financeiramente pela sua família. Esta relação transformou o trabalho precoce em solução para o desemprego estrutural, inserindo o jovem cada vez mais cedo no mercado de trabalho. Na intenção de evitar que os adolescentes cheguem a uma situação de criminalidade e de degradação, Costa (2001) afirma que a educação e a capacitação para o trabalho são os pilares básicos de qualquer iniciativa que tenha como objetivo promover o desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes. Nesse sentido, Costa (2001) defende que é preciso ocupar o tempo, o pensamento, as atitudes, as ações e a mente dos adolescentes com coisas boas, já que sem educação e sem uma perspectiva no mundo do trabalho, não é possível que o adolescente olhe sem medo para o futuro.

Costa (2001), visando justificar o conceito de protagonismo juvenil, na perspectiva da presença da pedagogia, mostra que o processo biográfico que resulta das relações sociais entre os jovens, a escola, o mercado de trabalho e sua família são categorias que definem as condições objetivas do ser social, resultam na limitação dos complexos de relações sociais e de formação do comportamento social dos indivíduos, tanto no sistema produtivo quanto no contexto social.

Porém, Costa (2001) oculta a influência e as intervenções do atual sistema produtivo nesse contexto, limitando e diminuindo o contexto de complexos de relações sociais e de formação intrínsecas ao contexto econômico, social e ideológico, que determina a vida em sociedade. Nesse aspecto, além de diminuir o complexo de relações sociais, no qual o indivíduo influencia e é influenciado, Costa (2001) também diminui o peso que tem a formação social no âmbito da formação/escolar ocultando as relações sociais de formação do comportamento social, cognitivo e emocional exercida sobre as formas disciplinadoras e ideológicas das Políticas Públicas e Educacionais que regem através das Diretrizes Educacionais em um contexto de formação para a nova cidadania.

Nesse processo, as regras determinadas pelo capital via mercado e transformadas em Diretrizes Educacionais implementadas nos currículos das escolas, regem o constante transformar-se na busca por tornar-se apto e adequado a integrar essa nova sociedade, alicerçada nas reestruturações produtivas que instauram as condições objetivas de

mudança. Dessa forma, ocultar as relações sociais que viabilizam a espoliação da força de trabalho não muda a estrutura que alicerça esse contexto, nem tão pouco interrompe esse processo.

No contexto apresentado, é possível observar que a perspectiva empreendedora é levada a alcançar todas as esferas possíveis da vida individual e em sociedade; às esferas produtivas, sociais, econômicas, políticas, ideológicas, culturais e educacionais entre outras, por meio dos aspectos sociocomportamentais, sociocognitivos e socioemocionais. Entendemos que essa estrutura orgânica instaurada para a perspectiva empreendedora e para a EE tem como objetivo ocultar as esferas do desemprego estrutural, da pobreza, da miséria, do desespero dos sujeitos que vivenciam tais condições desumanas, e como estratégia política e de governabilidade a perspectiva empreendedora e a EE passam as ser implementadas com um viés de ajuda social de forma assistencialista e compensatória à sua clientela sempre em expansão.

As Diretrizes Educacionais incutidas no documento *Educação Economia e Empreendedorismo na Educação Pública: promovendo o protagonismo infanto-juvenil* (2011) e do *Programa Mais Educação* têm por finalidade internalizar nos educandos os preceitos de que é preciso utilizar a criatividade, a capacidade de estabelecer e atingir metas para alcançar a posição social desejada, e esse processo aconteceria por meio da internalização dos princípios e valores empreendedores, e da internalização das diretrizes e das competências empreendedoras moldando o comportamento e a mentalidade do sujeito que busca alcançar ascensão social.

A seguir discute-se a forma estratégica que os agentes fomentadores da EE tem utilizado para implementar sua visão de mundo, através das suas Diretrizes Educacionais na educação brasileira.

2.6 Implantação da Pedagogia Empreendedora no Brasil

Ao longo da história, os governos têm implementado Diretrizes Educacionais que fundamentam e promovem reformas no ensino, tais políticas também viabilizam a dinâmica de subsunção do comportamento social às imposições do capital.

Nesse sentido, utilizado como resposta à ausência de regulações sociais, o conceito de qualificação teve sua origem no pós II Grande Guerra e formalizou meios para reconhecer o trabalhador como membro de uma coletividade (RAMOS, 2001, p. 42).

No decorrer desse processo, desde a década de 1980, novos conceitos e categorias de formação da força de trabalho vêm sendo implementados por meio de Diretrizes Educacionais que respondem às forças de mercado, como a teoria do capital humano e a teoria das competências. A formação do indivíduo pautada em tais teorias, teoricamente, viabilizaria a inserção no mercado de trabalho. No entanto, para ocupar a posição almejada, os futuros candidatos deveriam desenvolver habilidades e competências específicas de acordo com as determinações do mercado, como ser flexível, saber trabalhar em equipe, adquirir competências para competir com seus concorrentes internos e externos, num contexto de qualidade total.

No Brasil, os princípios e os valores do empreendedorismo têm sido implementados nos currículos do sistema de ensino público e privado por meio de programas e projetos alicerçados em Diretrizes Educacionais advindas de organismos multilaterais, da articulação entre os empresários da educação e os gestores das instituições de ensino pública e privada, esse contexto tem como objetivo, unir o setor público ao setor privado.

Nas escolas municipais do Estado de São Paulo, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) tem implementado seu Programa de Educação Empreendedora, com o objetivo de difundir o ensino do empreendedorismo e adentrar a um novo nicho de mercado, o mercado político e o educacional.

O SEBRAE define-se como uma entidade privada sem fins lucrativos e atua como agente de capacitação e promoção do desenvolvimento econômico e social no setor público e privado. Essa organização foi criada no ano de 1972, com o objetivo de apoiar os micro e pequenos empresários e tem como principal função social estimular o empreendedorismo, fomentando a competitividade e a sustentabilidade das micro e pequenas empresas. Ainda que não reivindicada sua atuação junto a outras entidades, o Sebrae integra o *Sistema S* recebendo repasses financeiros dos fundos públicos em forma de contribuições, conforme Andreia Verdélio (2020).

Verdélio (2020) explica que o sistema S é um conjunto de entidades, administradas por federações e confederações patronais. As organizações que integram o sistema S são o Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac), Serviço Social de Transporte (Sest), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop) e o

Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). Tais organizações têm como principal objetivo atuar no treinamento profissional, na assistência social, prestar consultorias, realizar pesquisas e realizar assistência técnica.

O Sebrae tem fomentado a competitividade entre os filhos da classe trabalhadora internalizando os valores que fundamentam o empreendedorismo implementando a EE com maior ênfase nas escolas públicas municipais nas cidades onde atua. No desenvolvimento de tais ações, o Sebrae passou a atuar também no campo político atuando junto ao Ministério da Educação (MEC).

O programa de Educação Empreendedora implementado e difundido pelo Sebrae denominado *Jovens Empreendedores – Primeiros Passos* é orientado para os alunos da Educação Básica, desde os anos iniciais, implementado no Ensino Fundamental até os anos finais no Ensino Médio. Esse programa tem suas bases alicerçadas nas recomendações da Unesco para a educação do século XXI, através dos quatro pilares da educação: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e o aprender a ser. Outra recomendação da UNESCO (2004) que visa a moderna educação e que prepara para a vida em sociedade por meio do ensino do empreendedorismo foca no desenvolvimento da capacidade de inovar, de reter conhecimentos, de desenvolver projetos próprios e de lidar com as mudanças (LOPES; TEIXEIRA, 2010). O Programa de Educação Empreendedora do Sebrae também está fundamentado nos conceitos de resiliência e protagonismo juvenil criados pelo autor Antônio Carlos Gomes da Costa (2001), e na Pedagogia Empreendedora (PE), teoria criada por Fernando Dolabela (2003).

As Diretrizes Educacionais do Programa de Educação Empreendedora implementado pelo Sebrae são direcionadas para o mundo do trabalho numa perspectiva profissional, além de serem utilizadas para incentivar a carreira empreendedora, como uma alternativa para gerar renda e fomentar o desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos⁵² (LOPES, 2010). A autora explica que no contexto da sociedade moderna e do conhecimento, a introdução de termos como empreendedor, empreendedorismo, administração e economia empreendedora integraram esse novo arranjo dos agentes econômicos, que renomeou num aspecto inovador o papel exercido

⁵²Segundo os dados apresentados no relatório da União Europeia INFOTEC PME 2020, desde 2008, a Europa tem sofrido os efeitos da mais severa crise econômica verificada nos últimos 50 anos: pela primeira vez, existem na Europa mais de 25 milhões de desempregados e, na maioria dos Estados-Membros, as pequenas e médias empresas (PME) ainda não conseguiram recuperar para os níveis pré-crise. E para retomar o crescimento e níveis mais elevados de emprego, a Comissão Europeia declara expressamente que a Europa precisa de mais empreendedores. É esta a lógica subjacente ao Programa de Ação “Empreendedorismo 2020”. (Empreendedorismo na União Europeia (UE) Quadro regulatório e oportunidades: Uma análise introdutória e geral). Disponível em: https://www.anje.pt/wp-content/uploads/2019/09/EUReport1_Empreendedorismo2020.pdf

pelos tradicionais agentes da sociedade industrial, nos anos de 1970/1980, como reflexo da força das pequenas e médias empresas que, num momento de crise do capital, foram capazes de gerar novos postos de trabalho. Nesse contexto social, a figura do empreendedor passou a ser o cerne dos debates sobre como fomentar o desenvolvimento dos países. Tomando o crescimento econômico dos países, com base no contexto empreendedor, o termo ganhou campo e adentrou a todas as esferas da vida em sociedade, no contexto econômico, político, educacional, cultural, na esfera da produção e das relações sociais, como vimos.

Para fundamentar a defesa em relação ao ensino do empreendedorismo, Lopes (2010) recorre a Drucker (1985) que compreende o empreendedorismo como uma disciplina que pode ser aprendida. Fundamentada nos documentos do Consórcio para a Educação Empreendedora (Consortium for Entrepreneurship Education, 2004) Lopes (2010) considera que a atitude e o comportamento empreendedor são resultados de um longo processo de aprendizagem que ocorre durante toda a vida do indivíduo, sendo necessário incentivar e desenvolver o ensino do empreendedorismo desde a mais tenra idade, internalizando nos educandos a postura e as habilidades empreendedoras. Ainda, a autora aponta a importância de continuar o desenvolvimento do aprendizado da EE em todo os níveis educacionais, desde o ensino fundamental até o superior. Lopes (2010) alicerçada no entendimento de Heinonen e Akola (2007) tenta justificar a necessidade de se desenvolver o ensino para o empreendedorismo, por ser esse um processo dinâmico de conscientização através dos conhecimentos, comportamentos e da aprendizagem afetivo-emocional.

Segundo Lopes (2010), a metodologia utilizada no Programa de Educação Empreendedora do Sebrae possibilita *aprender fazendo*⁵³. Essa metodologia é implementada com o objetivo de viabilizar alternativas diferenciadas, relacionadas ao contexto profissional, visando possibilitar a escolha de ações quando o indivíduo se deparar com momentos críticos ligados ao contexto de desemprego.

O processo de implantação da PE nas Diretrizes Educacionais brasileiras partiu da sanção da Lei nº15.693, de 03 de março de 2015, que subsidiou a elaboração do Plano Estadual de Educação Empreendedora (PEEE), que apresenta orientações estratégicas para inserção do empreendedorismo nas escolas de Ensino Médio e Técnico sob a

⁵³Segundo Lopes (2010) a metodologia do Aprender Fazendo se relaciona com a aprendizagem experiencial de David A. Kold, se relaciona com pedagogias como: Aprendizagem pela Ação; Aprendizagem Contextual (processo de construir o significado com base na interação social e na experiência); Aprendizagem Centrada em Problemas e na Aprendizagem Cooperativa (trabalhar em grupo heterogêneos exercitando a comunicação, liderança, coesão de equipe etc.).

justificativa de atender às demandas do séc. XX. Aponta-se ainda o necessário desenvolvimento de habilidades e competências empreendedoras fundamentadas na meritocracia, como elemento capaz de gerar oportunidades e democratizar a sociedade (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA, 2015).

O empresariado e os grupos políticos de matriz neoliberal difundem o empreendedorismo na mídia como solução para o desenvolvimento econômico e social dos países e também defendem a inserção das Diretrizes Educacionais empreendedoras na educação brasileira.

No livro *Educação Empreendedora: conceitos, modelos e práticas* (2010) elaborado pelo Sebrae apresenta-se o acúmulo de experiências, no que compete ao fomento do empreendedorismo, no âmbito educacional e no campo do desenvolvimento econômico. Nesse compilado, são apresentados estudos de caso que justificam a incidência dos princípios do empreendedorismo como aplicáveis a todos os níveis de ensino e a qualquer área do conhecimento. Como exemplo, o livro cita o projeto *Jovens empreendedores: primeiros passos* que, sob o objetivo de disseminar a cultura empreendedora, atua para a internalização - por parte dos jovens participantes - do que o Sebrae define como *consciência de trabalho* a ser gerada nos indivíduos desde criança. Além disso, incentiva os educandos a buscarem sua inserção no mercado de trabalho e/ou a criação de seu próprio negócio.

As diretrizes estabelecem uma metodologia de ensino cunhada pelo termo de *semiaberta* que se pretende adaptável à realidade econômica e social, além de organizar seus conteúdos curriculares por meio do modelo de apostilas. As apostilas são compostas por atividades que possuem exercícios planejados de acordo com as faixas etárias, entre 06 e 14 anos. Os alunos internalizam tais diretrizes por meio de atividades lúdicas como pesquisas intra e extra classes, elaboram planos de negócios, fazem pesquisas de mercado, dentre outras atividades.

Para Dolabela (2003), criador da estratégia pedagógica denominada Pedagogia Empreendedora que implementa a teoria empreendedora dos sonhos, afirma que sua pedagogia é implementada visando orientar o desenvolvimento do potencial empreendedor dos educandos, desde os 04 anos de idade até o final do ensino fundamental, iniciada na educação infantil e expandida aos demais anos de escolarização. O ponto central da articulação do processo de internalização do sentido de despertar o desejo de desenvolver o comportamento empreendedor no indivíduo é realizado através

da pergunta: “Qual é o seu sonho e como tentará realizá-lo?” (DOLABELA, 2003, p. 91-92).

Para Dolabela (2003, p. 16-17), a origem e a essência do empreendedorismo estão nas emoções dos indivíduos, na energia que o leva a transformar-se e a transformar sua vida. Segundo o autor, tal processo desperta no indivíduo o desejo de buscar a realização de seus objetivos (seus sonhos) e, se deixamos de ser empreendedores com o passar dos anos, é porque estamos expostos a valores antiempreendedores decorrentes das relações sociais existentes. Especificamente no campo educacional, isso ocorre devido ao figurino cultural conservador a que somos sistematicamente submetidos. Para Dolabella (2003), o papel do educador é: 1. Preparar os indivíduos na escolha de seus sonhos; 2. Subsidiar os educandos na responsabilização pelas consequências de suas escolhas; 3. Propor exercícios que articulem o despertar do sonho, a motivação para a realização do sonho e a realização do sonho a partir da visão de negócio (lógica de mercado).

Estas três tarefas do professor elencadas por Dolabela (2003) servem de ferramenta ao método de planejamento das diferentes etapas que constituem o mapa dos sonhos, já que atuam como elementos de suporte na busca pela concepção e pela realização desse sonho.

Para Dolabela (2003, p. 103-104),

[...] o agente da Pedagogia Empreendedora é o professor. É ele quem irá preparar um ambiente favorável para o aluno construir seu próprio saber empreendedor. Isso lembra a idéia de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) do educador L. Vigotsky, para quem a criança só aprende porque convive e interage com outras pessoas. Assim, o foco central do esforço de ensino deve ser a criação de um ambiente em que, com a ajuda de outros e através de perguntas e demonstrações, os indivíduos possam superar o seu nível de desempenho efetivo, isto é, as funções psico-intelectuais já estabelecidas com as quais podem trabalhar com autonomia. (VIGOTSKY, 1991). O papel do professor pode ser visto como o de alguém que provoca o desequilíbrio nas relações do aluno com o mundo, através de perguntas, desafios, questionamentos, e ao mesmo tempo oferece o apoio necessário para que ele, diante de conflitos cognitivos, desenvolva uma ação auto-organizadora.

Dolabela (2003) se apropria da forma metodológica da teoria da zona de desenvolvimento proximal de Vigotsky, entretanto, modifica o sentido do seu conceito, moldando-o para utilizá-lo a seu favor. Ao disseminar a doutrina ideológica capitalista, também se apropria dos meios de tempo e espaço das escolas, responsabiliza os que, segundo ele, irão internalizar as diretrizes do ensino do empreendedorismo nas crianças: os professores. Estes últimos, habilitados a utilizarem tal instrumento metodológico, conseguirão realizar de forma eficaz e eficiente a internalização dos valores e da ideologia

capitalista nos educandos. Além disso, o Sebrae utiliza o Programa de Educação Empreendedora, como meio estratégico, como um instrumento, que viabiliza a implementação de Diretrizes Educacionais direcionadas para o mercado de trabalho formal e informal, moldando o comportamento social, cognitivo e emocional dos educandos, inculcando/internalizando a ideologia capitalista, implementando o contexto disciplinar, e de controle social (SAMPALIO, 2019). Sobretudo, o Sebrae utiliza a EE como estratégia de governança alicerçada na passividade e na total despolitização da classe trabalhadora, através do discurso fetichizado de empregabilidade, protagonismo juvenil, de meritocracia e de ascensão social via EE.

Ao disseminar a ideia de educação como investimento/mercadoria, e não como direito constitucional, a perspectiva empreendedora responsabiliza o indivíduo financeiramente com a sua qualificação profissional e futura colocação no mercado, transferindo o grave problema econômico e social de desemprego estrutural para o nível individual, *culpando* o próprio indivíduo pelas mazelas sociais que ele enfrenta no atual sistema produtivo. Nessa lógica, o desemprego e a pobreza aparecem como resultado da falta de esforço individual e do fracasso do indivíduo deixando de ser uma condição em âmbito coletivo, um problema social. Esse contexto reflete a estratégia política e econômica utilizada pela classe hegemônica brasileira que, como sempre, tem como função social garantir a sua posição social, e o status quo, gerenciando todas as esferas da vida em sociedade e do sistema produtivo a seu favor.

Foram apresentadas as Diretrizes Educacionais da Educação Empreendedora que têm como função social moldar o comportamento social, cognitivo e emocional da classe trabalhadora para atuarem como agentes formadores de valores capitalistas na nova cidadania. Nesse sentido, a EE tem exercido sua função social de reprodução do atual sistema produtivo, internalizando a ideologia dominante, respondendo eficazmente às determinações do livre mercado, internalizando os aspectos da concorrência, da disputa e da individualidade, em todas as esferas da vida e em sociedade. Esse contexto é instaurado desde a mais tenra idade por meio dos complexos da alienação e da passividade, através de Políticas Públicas que implementam Diretrizes Educacionais que favorecem o controle social e a dominação de classe.

No próximo capítulo apresenta-se a Educação do Campo influenciada pela Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que fundamentou as Diretrizes Operacionais da EC, com valores, princípios voltados para o social,

alicerçada no trabalho como princípio educativo e na luta do trabalhador do campo pela sobrevivência.

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo tem como objetivo apresentar de forma geral as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (EC), influenciada pela Pedagogia do MST que alicerçou a perspectiva crítica da EC. Além disso, consideramos que as Diretrizes Operacionais oferecem uma perspectiva extremamente importante para a luta da classe trabalhadora contra as imposições do capital, alicerçada nos princípios da democracia, do humanismo e no trabalho como princípio educativo. Essa perspectiva é considerada como uma alternativa para a educação da classe trabalhadora, pois foi colocada em prática há anos, e se revelou em estrutura política e pedagógica para a educação da classe trabalhadora, além de ser a forma atual em vigor testada, que compreende aspectos sociais, de produção, ideológico e político de interesse da classe trabalhadora.

Pelos motivos apresentados, a EC, que incorporou muitos elementos da Pedagogia do MST, é abordada como a alternativa educacional que melhor compreende as condições dignas de ensino e aprendizagem, que repercute na vida social dos sujeitos, pois se revelam como princípios, valores e visão de mundo necessários à classe trabalhadora nas ações para implementação de melhores condições de vida, tanto no campo quanto nas cidades.

A escolha por analisar as Diretrizes Operacionais da EC, influenciada pela Pedagogia do MST, ocorreu em função de ser ela a pedagogia voltada para a classe trabalhadora, construída pelos intelectuais dessa classe, no contexto social de luta de classes, alicerçada em princípios, valores e na filosofia de um movimento social constituído, gerenciado e organizado pela classe trabalhadora, além de ser uma Política Pública que foi implementada na prática social e que trouxe ótimos resultados, proporcionando a possibilidade aos sujeitos do campo de ter uma vida de ensino e aprendizado, com resultados concretos na prática social de forma humanizada e democrática.

No contexto social da classe trabalhadora do campo, não são poucas as contradições existentes, seja nos complexos educacionais, sociais, de trabalho, de saúde, ou no político, ideológico, cultural e tecnológico. Sobretudo, os trabalhadores do campo têm lutado para sobreviverem nas condições desumanas impostas pelo capital, e não se pode fazer vistas grossas aos ataques à vida dos trabalhadores no campo, não deixando alternativas, a não ser lutar.

O cenário de abandono e ódio à classe trabalhadora do campo e da cidade é visível. Os latifundiários, empresários do campo, donos dos meios de produção em geral têm o seu representante legal, o Estado. Para os trabalhadores do campo restaram as péssimas condições sociais, de moradia, de trabalho, de saúde e de educação. Foram essas dificuldades que levaram os camponeses a lutarem por terra, pela reforma agrária, por educação e por outra concepção de campo, por um projeto para o seu desenvolvimento, buscando assegurar, de certa forma, uma melhor qualidade de vida para os trabalhadores.

Nesse contexto social existe uma enorme discrepância entre a agricultura capitalista (agronegócio) e a agricultura familiar. A agricultura capitalista se desenvolve provocando a exclusão dos pequenos produtores. Isso ocorre em meio a inúmeros conflitos e assassinatos dos trabalhadores do campo. Já a agricultura familiar volta-se para a produção de alimentos e a vida no campo.

Caldart (2004, p. 19) explica que existe uma contradição no contexto educacional no meio rural. Os termos Educação Rural ou para o meio rural ocultam as contradições existentes no campo. Os termos rural ou para o meio rural modificam o sentido real de educação e faz uso do sentido da palavra educação enquanto Políticas Públicas para defender os interesses da classe dominante. Por esse motivo, a EC nasceu da articulação política de organizações, entidades e movimentos sociais que reivindicavam Políticas Públicas para a educação no e do campo. As discussões em relação à EC ainda resultaram na mobilização do campesinato em direção a outros projetos de desenvolvimento, e também fomentou a reflexão pedagógica sobre as experiências de resistência camponesa. Esse contexto pode ser observado nos caminhos que essa luta por uma vida digna no campo tomou.

3.1 A articulação nacional *Por Uma Educação do Campo* e a luta por uma educação que seja no e do campo.

No contexto de luta por Políticas Públicas e Educacionais, assim como pela construção da sua identidade própria, a Educação do Campo (EC) tem enfrentado um contexto político, econômico, ideológico e cultural de barreiras à sua criação, ao seu desenvolvimento, à sua permanência e à sua difusão enquanto lócus de produção do conhecimento direcionado à classe trabalhadora do campo. No entanto, os povos do campo, os movimentos sociais e as organizações sociais de trabalhadores rurais têm resistido às imposições do atual sistema produtivo e da sua perpetuação.

Como enfrentamento às condições apontadas, a Educação do Campo tem sido inserida na agenda política de instâncias municipais, estaduais e federais por meio da articulação nacional *Por Uma Educação do Campo*, que tem por objetivo trabalhar para melhorar as condições de vida e de cidadania dos brasileiros que vivem no campo. Nesse sentido, a EC se vincula às lutas sociais do campo, em resposta à violenta desumanização das condições de vida no campo, às injustiças, desigualdades e opressões e à realidade perversa pelas quais passam os povos do campo (CALDART, 2002).

Nessa perspectiva, ao contrário da visão do rural estigmatizado como arcaico e atrasado, a concepção de EC expressa uma nova concepção em relação ao campo. Ela reconhece e valoriza os conhecimentos resultantes das práticas sociais dos camponeses ou trabalhadores rurais, e ainda compreende o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade e identidade desses povos, além de ser lugar de construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação (SOUZA, 2008).

As Políticas Públicas voltadas para a educação rural mantinham os trabalhadores rurais excluídos do exercício dos seus direito a uma Educação Pública de qualidade e que correspondesse aos seus interesses. Entretanto, desde a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação), um avanço significativo em relação à educação para os sujeitos do campo foi sendo verificado. De fato, esta foi a primeira vez na história da educação brasileira que um documento legal/oficial foi elaborado e implementado visando orientar e organizar as demandas das escolas do campo (HAUDT; RIVATTO, 2013, p. 1).

No contexto da criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001, Resolução 1/2002), os trabalhadores e as trabalhadoras do campo apontaram naquele momento dois grandes objetivos:

[...] mobilizar o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades, e suas organizações para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis; e contribuir na reflexão político-pedagógica da educação do campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo (CALDART, 2002, p. 12)

Em Conferência realizada pela EC reafirmaram-se as principais convicções e as linhas de ação direcionadas para a construção de um projeto específico - *Por Uma Educação do Campo*, articulado a um Projeto Nacional de Educação (CALDART, 2002).

Mesmo com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, os assuntos relacionados à educação permaneciam sob a responsabilidade do Departamento Nacional de Ensino vinculado ao Ministério da Justiça. Ademais, o marco histórico da educação rural ocorreu ao ser incluída na legislação brasileira, no Art. 156, de 16 de Julho de 1934, a seguinte determinação:

[...] a União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 2021)

No entanto, no âmbito das Políticas Públicas, mesmo havendo a inclusão em forma de lei dos direitos sociais, como o direito à educação, em geral ela não é cumprida, e o que virou direito social pela via legal da legislação, não se torna realidade para a classe trabalhadora.

Souza (2008) afirma que o objetivo da educação rural brasileira era treinar e educar os sujeitos rústicos do campo. Caldart (2002) aponta que nesse cenário, sucessivos governos, além de não reconhecerem os povos do campo como sujeitos da política e da pedagogia, ainda tentaram sujeita-los a uma educação domesticadora atrelada a modelos econômicos perversos.

Haudt e Rivatto (2013, p. 1) apontam que por meio da Constituição Federal de 1988 determinou-se a obrigatoriedade e a garantia do ensino fundamental às populações do campo, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, passando a reconhecer o direito a uma educação voltada às peculiaridades do campo, possibilitando autonomia aos projetos educacionais das instituições.

De acordo com Pires (2013), a EC foi criada a partir das reivindicações dos movimentos sociais, opondo-se à educação rural. A construção e aplicação da EC tem sofrido com as tensões entre os interesses do Estado brasileiro e dos empresários, por um lado, e os interesses dos movimentos sociais, de grupos organizados da sociedade civil, que reivindicam uma Educação do Campo enquanto Política Pública, como direito dos povos do campo, por outro. No entanto, o governo brasileiro, fundamentado nas legislações anteriores a 1998, argumentava que a educação para as populações do campo deveria ser uma educação com um viés instrumental, assistencialista e de ordenamento social, dessa forma, a educação rural era oferecida com um viés de ajuda aos sujeitos do campo através de uma concepção de ensino restrita, com tarefas laborais simples ou assistencialistas da filantropia.

Souza (2008, p. 1094) esclarece que

[...] nos anos de 1980, com a ampliação do número de ocupações e assentamentos organizados no MST, as questões educacionais dos camponeses e trabalhadores rurais ficaram mais visíveis. A existência de um número reduzido de escolas e o trabalho com conteúdo caracterizados pela ideologia do Brasil urbano fizeram com que o movimento social iniciasse novas experiências e produzisse documentos mostrando as necessidades e as possibilidades na construção de uma política pública de educação do campo. O movimento social questiona o paradigma da educação rural e propõe a educação do campo como um novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo. Questiona, em essência, os interesses da classe dominante expressos no paradigma da educação rural e as contradições do modo de produção capitalista.

Nesse cenário, no final dos anos de 1990, os movimentos sociais que lutavam pelas causas dos camponeses e pela reforma agrária, estabeleceram a Articulação Nacional *Por uma Educação do Campo*, que incluía movimentos sociais, sindicatos, representantes de universidades públicas e de órgãos públicos. A articulação preocupou-se com uma educação que representasse parte de um projeto de emancipação social e política, que pudesse fortalecer a cultura e os valores das comunidades camponesas, unindo o contexto apresentado a um projeto de desenvolvimento autossustentável, por meio de princípios que valorizassem a diversidade dos povos do campo.

Durante as Conferências de Educação do Campo, *I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, no ano de 1998 e, posteriormente, no ano de 2004, em Luziânia-Goiás, a II Conferência intitulada *Por uma Educação do Campo*, os movimentos sociais e os setores organizados da sociedade conseguiram abertura para apresentar suas demandas e reivindicaram mudanças. Este foi o momento de formar uma nova referência para o debate da Educação do Campo, diferenciando-se da educação rural ou para o meio rural (PIRES, 2013).

De acordo com Caldart (2002) e Souza (2008), as discussões sobre a Educação do Campo foram robustecidas a partir das ações e das experiências do MST, na organização dos espaços públicos por meio do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (1997) e a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (1998). Na década de 1990, o Movimento organizou projetos de Educação de Jovens e Adultos resultando no acúmulo de experiências implementadas na elaboração do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária que fortaleceu o processo de inserção da Educação do Campo na agenda política (1998).

[...] a ação (experiências, encontros, documentos etc.) anterior do movimento social, na base, foi fundamental para gerar a Conferência. O encontro entre entidades internacionais (UNICEF, UNESCO) e entidades nacionais como a CNBB fortaleceram a luta pelo direito à educação e a valorização das

experiências educativas do MST. São esses espaços públicos de debate e de formação política que adensam a construção de uma política, de fato, pública de educação do campo. (SOUZA, 2008, p.1095-1096)

Dessa forma, o lançamento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, em 1998, evidenciava o fortalecimento da pretendida educação do campo na Política Educacional brasileira, assim como o acúmulo de experiências e conhecimentos na área expressou a força dos movimentos sociais.

Caldart (2002) afirma que o movimento *Por Uma Educação do Campo* estabeleceu o vínculo da luta por EC à luta por transformação das condições sociais e de vida no campo. Nesse sentido, é intrínseco ao contexto educacional da Educação do Campo a organização dos povos do campo para as lutas sociais, a educação vinculada aos processos sociais de formação dos sujeitos do campo, que alicerçados nos resultados das suas práticas, entendem que não há como educar verdadeiramente os povos do campo se não houver a transformação das condições atuais de desumanização desses sujeitos; como resultado desse processo, a própria luta por tais transformações, o processo de humanização é retomado.

Segundo Souza (2008), o marco da EC na agenda Política Educacional ocorreu a partir da LDB 9394/96, art. 28, ao instituir a possibilidade de adequação curricular e das metodologias apropriadas ao meio rural, flexibilizando a organização escolar, com adequação do calendário escolar.

Ademais, na *Conferência Nacional sobre Educação do Campo*, no ano de 2002, foram tomadas decisões visando ampliar as modalidades de educação, sob a forma de direito dos povos do campo. Esse processo adentra ao contexto de tentativa de superação da dicotomia entre campo-cidade e da superação da discriminação direcionada aos povos do campo, concebidos como atrasados em relação ao desenvolvimento nas mais diversas esferas da vida em sociedade, nas áreas econômica, social, política, educacional, cultural.

Para Pires (2013) é preciso superar as contradições e valorizar a dinâmica sociocultural específica do campo, reconhecendo os direitos sociais e humanos desses sujeitos, ao propor a inclusão da EC no âmbito da Política Pública buscando garantir a universalização da educação. Caldart (2002) esclarece que a luta pela EC acontece no campo das Políticas Públicas, por ser esta a única forma de universalizar o acesso de todo o povo à educação.

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer 36/2001, Resolução 1/2002), no 3º e no 4º artigo determina-se que:

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania pela e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referência a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico; Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. (DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2001, p. 21)

A luta dos movimentos sociais e de seus apoiadores resultou na Resolução CNE/CEB 01, de 03 de abril, aprovada em 2002 - as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo - consolidando um importante marco para a história da educação brasileira, pois essa resolução reconhece o modo próprio de vida, a utilização do espaço e a diversidade dos povos do campo, visando a construção da identidade da população rural e a sua inserção cidadã na sociedade brasileira.

Essa resolução está fundamentada na LDB (1996), na Lei 9.424 de dezembro de 1996 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental), na Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação e no parecer CNE/CEB 36/2001 acerca da EC homologada em 12 de março de 2002.

[...] a educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO, 2002, p. 1)

As contradições inerentes ao contexto de classes junto aos complexos das relações sociais que integram o atual sistema produtivo e a reestruturação produtiva, muitas vezes impedem as práticas sociais no âmbito do direito, no contexto econômico, político, social, educacional entre outras esferas da vida em sociedade. Nesse aspecto, apontamos que a implementação de ações práticas no contexto educacional da EC vão ao encontro da realidade objetiva do indivíduo, que sofre com as intervenções advindas do contexto social, político, econômico e ideológico do meio em que está inserido. Nesse sentido, entende-se que as proposições estabelecidas através de normas, regras e leis buscam abranger o contexto social e de práticas sociais de forma generalizada, podendo perder

em um certo grau seu viés específico, no entanto, também pode atuar em um contexto mais amplo.

Para Souza (2008), os movimentos sociais, em específico o MST, ganhou destaque ao reivindicar do Estado iniciativas em relação à oferta da Educação Pública e da formação de profissionais para trabalharem nas escolas localizadas no campo. Cالدart (2002) explica em seu texto *Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção*, resultante do Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo (2002), que a caminhada do MST visando colocar em prática a articulação nacional, começou no processo de preparação da Conferência Nacional, em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998, idealizado durante o 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da reforma agrária (I ENERA) em julho de 1997, promovidos em âmbito nacional pelo MST, pela CNBB, UnB, Unesco e pelo UNICEF, momento em que se reafirmou que o campo existe e que a luta por Políticas Públicas voltadas para o campo era legítima, buscando atender uma população que vive direta e indiretamente da produção do campo.

[...] a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, p. 18)

Esse contexto evidencia os aspectos e as especificidades dos povos do campo, que tem sua raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar intrínsecos ao meio e à produção em que estão inseridos e que se mostra distinto do meio urbano. Ou seja, a dinâmica da vida no campo assume contextos diferentes, incluindo especificidades em relação às formas de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente; ainda é diferente o jeito de viver no campo, e a forma de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação, nesse processo vão se produzindo como seres humanos.

[...] no campo estão milhões de brasileiras e brasileiros, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham no campo como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, entre outros. (CALDART, 2002, p. 11)

Faz-se necessário, ainda, lembrar que essas pessoas são cidadãs tanto quanto as pessoas que integram o meio urbano, dessa forma, os sujeitos devem ser considerados e respeitados como cidadãos de direitos. No entanto, a sua condição de morar e trabalhar em lugares tão longínquos dos grandes centros facilita as ações de esquecimento, de

exclusão e de abandono por parte do poder público, condição que favorece o controle social e de dominação de classe.

Em oposição a tais condições desumanas, Caldart (2002) aponta a luta pela construção da educação como um direito universal, um direito de todos, um direito humano, que proporciona um desenvolvimento mais pleno do sujeito, além de ser um direito social, no campo da cidadania, por ser a educação o meio que contribui para a participação dos sujeitos de forma crítica e ativa na sociedade. E por se tratar de um direito, não pode ser tratado como um serviço ou uma mercadoria, tão pouco pode ser instaurada como uma política compensatória ou de ajuda social.

O monopólio da propriedade privada da terra no Brasil, além de uma modalidade de controle social e de dominação de classe, é o responsável pelos conflitos no campo, no qual, de um lado, encontram-se os trabalhadores rurais e, do outro, os grandes latifundiários, o agronegócio, os possuidores de poder político e econômico. Essa situação acontece há séculos e a atuação dos movimentos sociais é essencial na busca por melhores condições de vida para o campesinato. Os trabalhadores rurais vivenciam um contexto de luta diária pela sobrevivência e, no contexto de luta, o coletivo se organiza e passa a assumir o caráter de movimento social, processo que determina a formação estruturada e organizada de uma organização. Assim, o ponto primordial para que essa estrutura organizada em forma de movimento social funcione é a manutenção da organicidade estrutural do coletivo. No caso do MST, essa movimentação organizacional e estrutural é alicerçada também através da mística, que mantém a integração e o coletivo em movimento na efetivação de suas ações.

Peschanski (2007, p. VIII) enfatiza que

[...] o formato organizacional do movimento social resulta de uma combinação dinâmica entre os objetivos dos sem-terra, os riscos e as oportunidades em cada conjuntura e a atuação das lideranças; [...] sendo decisiva para a continuidade do MST a capacidade de se reinventar levando em consideração as mudanças no ambiente externo.

A MST também assume a posição de educador desse povo, para que se articule, se organize e assuma as condições de sujeito da direção de seus destinos. Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo, construída pelos próprios sujeitos da ação educativa, e do direito que exigem.

Segundo Caldart (2002) a articulação *Por Uma Educação do Campo* instaura um basta aos aspectos e à tentativa de se fazer dos sujeitos do campo instrumentos de implementação de modelos que os ignoram ou que os escravizam, opondo-se à visão da

educação como forma de preparar mão-de-obra para o mercado e a serviço do mercado. Para que essa posição política e ideológica seja colocada em prática, os movimentos sociais e os povos do campo se dedicam a participar diretamente da construção do projeto educativo da EC, atuando como sujeitos das ações e não apenas como sujeitos às ações.

[...] sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas. (CALDART, 2002, p. 20)

A Pedagogia da Terra compõem a Educação do Campo através da sua dimensão educativa que integra as relações sociais existentes entre o ser humano e a terra, implementando a dimensão da terra como cultivo da vida, e a dimensão da terra pertencendo a todos. Nesse sentido, a Pedagogia da Terra adentra as relações sociais de aprendizagem resultantes do cuidar da terra para cuidar do ser humano e da sua educação. Segundo Caldart (2002) a perspectiva da Educação do Campo compreende a combinação de pedagogias que visam a construção de uma educação que forma e cultiva identidades, a autoestima, os valores, as memórias, os saberes, as sabedorias, e que enraíza sem fixar as pessoas, as suas culturas, os seus lugares, seu modo de pensar, de agir, de produzir. A EC defende uma educação que possibilita o movimento, as relações e as transformações. Trata-se, ainda, de educar as pessoas como sujeitos sociais e políticos, em uma perspectiva de desenvolvimento humano, preocupando-se ainda com uma educação voltada para a infância, juventude, adultos e idosos, pois são esses os sujeitos de ação. Nessa perspectiva, busca-se fortalecer a identidade do sujeito coletivo, o enraizamento social, a formação para as novas relações de trabalho e a consciência política; alicerçados em uma intencionalidade política explícita, ou seja, opondo-se à formação de trabalhadores do campo conformados ao modelo de agricultura em curso. Busca-se através da EC formar sujeitos capazes de resistir ao modelo atual imposto, para que os sujeitos possam lutar pela implementação de um outro projeto que inclua todos que estiverem dispostos a trabalhar e a viver no campo e do campo.

Caldart (2002) afirma que os povos do campo não querem uma educação só na escola formal, pois sabem dos seus direitos em relação ao conjunto de processos formativos constituídos pela humanidade, e que têm o direito à educação desde o ensino infantil à Universidade. Dessa forma, é preciso construir uma escola que possibilite conhecimentos aos povos do campo, que proporcione uma vida digna no e do campo, por

meio de um projeto educativo dos sujeitos do campo, que tenha a preocupação e o cuidado de não projetar à escola e a educação em si, o que a sua materialidade própria não permite. Nesse sentido, é preciso trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinando estudo e trabalho, com a cultura, com a organização coletiva, com a necessária postura de transformar o mundo, colocando em primeiro plano as tarefas de formação específica do tempo e do espaço escolar. É preciso então pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos e que nesse processo se estabeleça um constante diálogo com a realidade mais ampla, incluindo as grandes questões da educação e da humanidade. Sendo assim, a escola do campo será mais do que escola, passando a assumir sua identidade própria, unida a processos de formação bem mais amplos, que não começam ou terminam na mesma, movendo ações na tarefa de fazer a terra ser mais do que terra.

Nesse percurso, a EC preocupa-se em valorizar as tarefas específicas das educadoras e dos educadores, pois são sujeitos da resistência no campo, essencialmente importantes para a EC e para o campo em si, e que por muitas vezes assumem a frente na luta pelo direito à educação e pela sobrevivência no campo. Por essa razão uma das principais lutas dos povos do campo é por criação de políticas e projetos de formação das educadoras e dos educadores do campo formando os educadores do e desde o povo que vive no campo, como sujeitos destas políticas públicas, e do projeto educativo que os identifica.

A EC tem construído um conceito mais amplo de educador:

[...] para nós é educador aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social; seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos. [...] conhecer a complexidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano, em suas diferentes gerações. (CALDART, 2002, p. 25)

Para Caldart (2002), como educadora do Movimento e da EC, o ideário que está sendo construído é algo novo na própria cultura, e nesse contexto cultivar esta identidade e lutar por ela é uma das tarefas que assumiram enquanto participantes deste movimento.

O processo de construção da Educação do Campo compreende algumas especificações: a) a educação do campo é considerada incompatível com o modelo de agricultura capitalista que no Brasil combina latifúndio e agronegócio, pois esse modelo representa a morte e a exclusão da maioria dos camponeses. A EC une-se à luta pela reforma agrária, à agricultura camponesa e à agroecologia popular. Esse é o contexto do

debate político que a EC tem enfrentado e acontece como resistência contra o latifúndio e à agricultura centrada no negócio.

A EC objetiva fortalecer o modelo popular de agricultura, com as características da produção camponesa e na perspectiva de outro projeto de desenvolvimento para o campo; b) a EC vincula-se às lutas sociais camponesas, às lutas pelos direitos das mulheres camponesas, à luta pela reforma agrária, ao projeto camponês de desenvolvimento do campo, à luta das crianças pelos seus direitos à infância; c) a EC busca a superação da antinomia rural urbano e do mito de que o moderno e avançado está sempre na cidade. A EC busca construir novas relações sociais vinculadas ao campo e, nessa perspectiva, o campo e a cidade devem ser compreendidos dentro dos princípios de igualdade social e de diversidade cultural. Também devem ser analisadas e revisadas as arbitrárias classificações da população e dos municípios estabelecidas como urbanos ou rurais, pelo fato de que isso falseia o significado de população do campo, já que esse aspecto tem sido utilizado como justificativa para a ausência de políticas públicas destinadas à população do campo; d) o debate sobre o desenvolvimento da EC assume um contexto de totalidade, contrapondo-se ao contexto setorial e excludente predominante, reforça-se a ideia de que é possível viver dignamente no campo. Segundo Caldart (2004), no contexto político atual, pois esse é o momento em que se vive e que se luta, seria preciso implementar diferentes políticas direcionadas à população do campo, e vincular a educação a um projeto de desenvolvimento que compreenda as diferentes dimensões. A autora pontua que não é possível o atrelamento da educação a modelos econômicos estreitos, como acontecia com a educação rural brasileira. A EC opõe-se e combate os pacotes agrícolas e educacionais, que visam fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de modelos que exploram e escravizam. A EC também se contrapõe a uma educação estreita, que prepara a força de trabalho para o mercado. E para que a EC aconteça é preciso que ela esteja inserida no debate geral sobre a educação nacional.

Nesse veio teórico existem três referências prioritárias: a) a tradição do pensamento pedagógico socialista, que contribui para a reflexão sobre as relações entre educação e produção, desde a realidade particular dos sujeitos do campo, até a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, refletindo sobre as dimensões da cultura no processo histórico. Incluem-se questões específicas dos processos de aprendizagem ensino que advêm de estudos mais recentes da psicologia sociocultural e de outras ciências que compreendem a arte de educar em uma perspectiva humanística e crítica; b) outra referência para EC é a pedagogia do oprimido e a tradição pedagógica

decorrente das experiências da Educação Popular, que inclui o diálogo com as matrizes pedagógicas relacionadas às condições educativas da condição de oprimido e da cultura. Esta cultura é considerada como formadora do ser humano na perspectiva de Paulo Freire. A EC, nesta perspectiva, é considerada como uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido considerando os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e educativo; c) outra referência pedagógica para a EC é o contexto de reflexão teórica mais recente, que é a Pedagogia do Movimento do MST. Ela dialoga com as tradições anteriores e é o resultado das experiências educativas de movimentos sociais do campo, em especial do MST. Esse complexo é constituído por um diálogo que, ao mesmo tempo, integra a formulação de suas concepções e de seus desdobramentos práticos fundamentados no campo e nas lutas sociais. Nessa perspectiva, Caldart (2004) afirma que a teoria pedagógica que embasa a EC busca possibilitar a intencionalidade da formação do ser humano capaz de ser sujeito construtor de um determinado projeto de sociedade.

A seguir apresentam-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo e as contribuições do PRONERA para o desenvolvimento territorial/social e educacional para os povos do campo.

3.2 As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e as contribuições do PRONERA no desenvolvimento dos povos do campo.

Em 2002, foi aprovada a resolução CNE/CEB 01 de 03 de abril, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica na Escola do Campo. Por meio desta resolução, foi reconhecido o modo próprio de vida social, a utilização do espaço do campo e a diversidade da população do campo, visando a construção da identidade da população rural e a inserção cidadã da população rural, na definição dos rumos da sociedade brasileira.

Essa resolução é fundamentada na LDB (1996), na Lei 9.424 de dezembro de 1996 e na Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, ao instituir o Plano Nacional de Educação, assim como no parecer CNE/CEB 36/2001, homologado em 12 de março de 2002.

A referida lei, em seu Art. 1º, instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as escolas do campo, a serem implementadas nos projetos direcionados às instituições que compreendem os sistemas de ensino voltados para o campo.

No art. 2º, as diretrizes fundamentadas na legislação educacional formam um conjunto de princípios e de procedimentos que possui como objetivo adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, assim como para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e para a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

No mesmo artigo, parágrafo único, institui-se que a identidade da escola do campo seria definida por suas relações de dependência com sua realidade, apoiando-se na temporalidade e nos saberes próprios dos estudantes, contexto que visa o futuro em relação à rede de ciências e tecnologia implementada na sociedade e nos movimentos sociais que defendem projetos que associam soluções ligadas à qualidade de vida social e coletiva dos brasileiros.

No art. 3º, o Poder Público compreende a importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena para o desenvolvimento de um país que tenha como base a justiça social, a solidariedade e o diálogo, nas áreas urbanas ou rurais, assegurando a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

No art. 4º, institui-se que o projeto das escolas do campo deveria refletir o trabalho de todos os setores empenhados com a universalização da educação escolar com qualidade social, visando tornar-se um espaço público onde se possa socializar experiências e estudos orientados para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento social, econômico de forma justa e ecologicamente sustentável.

No art. 5º, determina-se que as propostas pedagógicas das escolas do campo, ao respeitar as diferenças e o direito à igualdade e o cumprimento estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da LDB, Lei 9.394, de 1996, complementa a diversidade do campo, nos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Segundo o parágrafo único desse artigo, as propostas pedagógicas da escola do campo, construídas de forma autônoma serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

No art. 6º, o poder público, em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, assim como atenderá aos indivíduos que não concluíram o ensino

dentro da idade prevista, no qual o Estado deve responsabilizar-se e garantir as condições para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

No art. 7º, determina-se que é responsabilidade dos sistemas de ensino, por meio de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias de atendimento escolar do campo e a flexibilização do calendário escolar, assegurando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. Dessa forma,

§ 1º O ano letivo, poderá ser estruturado de forma autônoma do ano civil, alicerçados nos artigos 23, 24 e 28 da LDB. § 2º As atividades advindas das propostas pedagógicas das escolas, resguardado os propósitos de cada etapa de educação básica e da modalidade de ensino programada, poderão ser organizadas e desenvolvidas em espaços pedagógicos diferentes, possibilitando o desenvolvimento das capacidades dos alunos de aprender. (DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA ESCOLA DO CAMPO, 2002, p. 2)

No art. 8º, institui-se que as parcerias estabelecidas devem atender ao contexto de desenvolvimento e experiências de escolarização básica e de educação profissional compreendendo:

I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional; II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável; III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva; IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo. (DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA ESCOLA DO CAMPO, 2002, p. 2)

No art. 9º, determina-se que as demandas oriundas dos movimentos sociais podem subsidiar os elementos estruturantes da Política Educacional, de acordo com o direito à educação escolar, regido pela legislação vigente.

O art. 10º institui que o projeto institucional das escolas do campo, embasado no art. 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, criando condições que proporcione as relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os diversos setores da sociedade.

No art. 11º, é determinado que os mecanismos de gestão democrática, embasado no parágrafo 1º do art. da carta Magna, colaborará:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade; II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino. (DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA ESCOLA DO CAMPO, 2002, p. 2)

No art. 12º, determina-se que o exercício da docência na Educação Básica, fundamenta-se nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB, nas resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, e também pelos Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002, e nas Resoluções 01/2002 e 2/2002 do plano do Conselho Nacional de Educação, que compreende a formação de professores em nível superior para a Educação Básica. Esse documento preconiza a formação inicial nos cursos de licenciatura, determinando como qualificação mínima para assumir a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade normal. Segundo o parágrafo único contido nesse artigo, institui-se que os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB, proporcionará o desenvolvimento de políticas de formação inicial e continuada, habilitando os professores leigos, o que possibilitará o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

No art. 13º, determina-se que aos sistemas de ensino compreenda os princípios e diretrizes que fundamentam a Educação Básica, assim como o processo de normatização complementar da formação de professores visando o exercício da docência nas escolas do campo, assim como às demandas por

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA ESCOLA DO CAMPO, 2002, p. 3)

No art. 14, institui-se o financiamento da educação nas escolas do campo, embasados na Constituição Federal, no art. 212 e no art. 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, na LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71, e na regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Lei 9.424, de 1996, determina-se que será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

No art. 15º, institui-se que, no cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, ao determinar a diferenciação do custo-aluno em relação ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o poder público considera os seguintes aspectos:

I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades

da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno; II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais; III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB. (DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA ESCOLA DO CAMPO, 2002, p. 3)

De acordo com Fernandes e Souza (2015), assim como a trajetória de luta e realizações de projetos da Educação do Campo foram criados, instituiu-se as legislações reconhecendo e certificando tais demandas, contexto que resultou em transformações nas demandas dos movimentos sociais.

Nesse contexto, o Decreto Lei nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de EC e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) regulamentou as metas da EC e estabeleceu no Art. 1º que a política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica e Superior às populações do campo, que deve ser desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010, p. 1)

Nesse contexto, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, tem como objetivo prover o acesso à educação escolar para as populações do campo citadas. Neste documento são apresentados os princípios da educação do campo e, dentre esses princípios, foca-se nos aspectos apresentados nos princípios: I – em relação ao respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos. No princípio II – as relações de

[...] 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; (BRASIL, 2010, p. 1-2)

Esse contexto inclui o III princípio que determina as condições concretas da produção e da reprodução social da vida no campo. (BRASIL, 2010), e o IV princípio, onde consta

[...] a valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo 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; (BRASIL, 2010, p. 2)

No V princípio, determina-se o controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

No mesmo documento, encontram-se, no Art. 11, as especificações para o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), fundamentado no art. 33 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 – onde determina-se os objetivos do PRONERA:

I - Oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
II - Melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e
III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos. (BRASIL, 2020, p. 5)

Nos seus anos de atuação, de 1998 até sua extinção, em 20 de fevereiro de 2020, pelo governo Bolsonaro, por meio do Decreto 10.252, o PRONERA atuou como apoio aos projetos nas áreas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos do Ensino Fundamental. Também atuou em prol da formação profissional integrada ao ensino de nível médio, com cursos de educação profissional de nível técnico, superior e de pós-graduação; no ensino voltado para a capacitação e escolarização de educadores, na formação continuada e na escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, nível superior, através de licenciaturas e de cursos de pós-graduação. Inclui-se aos trabalhos desenvolvidos pelo PRONERA, a produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos para execução dos projetos no qual atuava. Ainda, cabia ao PRONERA a realização de estudos, pesquisas, a promoção de seminários, debates, dentre outras atividades que atendiam ao objetivo de subsidiar e fortalecer as ações do programa. A gestão nacional do PRONERA pertencia ao INCRA que coordenava e supervisionava os projetos, firmava contratos, convênios, termos de cooperação com instituições de ensino públicas, privadas, sem fins lucrativos, e os demais órgãos e

entidades públicas, ainda gerenciava os recursos para o custeio das atividades-, ademais, coordenava a comissão pedagógica nacional dos cursos vinculados ao PRONERA.

No âmbito Político Educacional, a EC continua a ser e a fazer um enfrentamento aos interesses financeiros do capital; e novamente nesse processo em construção da sua historicidade, a falta de interesse dos governos pela EC demonstra que a educação com qualidade continua a ser restrita apenas para a classe dominante.

Na atual conjuntura, a Educação do Campo afirma-se na luta dos movimentos sociais, especialmente na luta do MST, sujeito social do campo e da cidade, que coloca em movimento a sua própria pedagogia como forma de resistência às novas condições instauradas pela atual reestruturação produtiva, como resistência à ideologia capitalista e às novas Diretrizes Educacionais implementadas nas escolas formais, que tem como função social a reprodução do atual sistema produtivo. Além de se opor à formação para o mercado de trabalho formal e informal e à subsunção do trabalhador ao capital, em um contexto de internalização das competências, de inculcação e desenvolvimento do comportamento social, cognitivo e emocional em conformidade com as imposições do mercado e da livre concorrência, resistindo ao fomento da competição e da individualidade, sob os ditames das novas condições de organização do trabalho para a nova cidadania.

Nesse sentido, a EC é o resultado da luta da classe trabalhadora por acesso à educação como direito social, em meio a um contexto de exclusão, violência e abandono da população do campo; nesse sentido, a EC ainda compreende práticas educacionais voltadas à completude das dimensões humanas, suas Diretrizes Operacionais englobam a realidade social, econômica, política e educacional dos trabalhadores do campo e da cidade-, e é o contexto da realidade objetiva dos sujeitos do campo que orienta e direciona suas práticas educacionais.

A história de luta dos movimentos sociais, desde a sua gênese, é a demonstração em grande parte do contexto de luta de classes. Nesse cenário, de um lado estão os sujeitos excluídos por sua classe social, presos pelos complexos da individualidade e da livre concorrência e, de outro, a classe dominante que exerce o controle social, ideológico, econômico e político das relações sociais. É nesse contexto de luta de classes que os movimentos sociais e populares surgem, atuando na defesa dos direitos humanos e sociais, na contramão do sistema capitalista de produção.

É nessa perspectiva que Vieitez e Dal Ri (2015, p. 281) apontam que os anos de 1980 e 1990 foram tempos que marcaram a vida sócio-econômica de muitos países,

período em que as políticas e a ideologia neoliberais, resultantes da crise do capital da década de 1970, fomentou o cenário internacional. Vieitez e Dal Ri (2015) chamam atenção para o fato que no Brasil, o Movimento Operário e Popular (MOP), ao se defrontar com os militares durante a ditadura empresarial militar, especificamente entre os anos de 1978 e 1985, não se deixaram abater pela situação e não recuaram naquele momento. No entanto, recuaram em um segundo momento devido às condições instauradas naquele contexto. Ademais, Vieitez e Dal Ri (2015) apontam que em decorrência dos graves prejuízos sofridos pela classe trabalhadora com as políticas neoliberais dos anos de 1990, os conflitos sociais ganharam força na América Latina, só que dessa vez com baixa influência das formas clássicas dos partidos e sindicatos.

3.3 Breve histórico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Foi no complexo de lutas sociais contra a ditadura empresarial militar, que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra foi fundado, no ano de 1984, sob a influência do MOP que se reerguia, na segunda parte da década de 1970, fato que repercutiu em âmbito nacional e internacionalmente. Esse foi um momento histórico, período em que os movimentos sociais angariavam forças para o enfrentamento e para a luta.

Ainda que os camponeses sofressem com a repressão exercida pelo regime empresarial militar, as formas de organização camponesa e a luta pela terra em todo o território nacional não havia cessado, e foi neste contexto de luta de classes que o MST surgiu. O MST é um movimento de massas e se organiza para conquistar basicamente: a terra, a Reforma Agrária e mudanças sociais no Brasil (MST, 2010, p.9).

O período de gênese do Movimento resultou das lutas por resistência contra a expropriação e o trabalho assalariado que suprimiu a vida dos trabalhadores do campo. Seu período gestório perdurou do dia 07 de setembro de 1979, com a ocupação da Gleba Macali, em Ronda Alta, no Rio Grande do Sul, até 1984, quando aconteceram as primeiras experiências de ocupação de terras, reuniões e encontros. O MST foi fundado oficialmente durante o Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, entre os dias 21 a 24 de janeiro daquele ano, na cidade de Cascavel, no Estado do Paraná (FERNANDES, 2000, p.50).

Nessa ocasião, os trabalhadores rurais de doze estados participaram do encontro que recebeu diversas entidades, que apoiaram o Movimento, entre elas estão a Central

Única dos Trabalhadores (CUT), Sindicatos de Trabalhadores Rurais e Operários, Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Pastoral Operária e Conselho Indigenista Missionário (CIMI) (CALDART, 2012).

O Movimento contou com o apoio da Igreja Católica, através da Comissão Pastoral da Terra, que contribuiu para a construção de uma nova realidade no campo. As Comunidades Eclesiásticas de Base tornaram-se espaços de socialização política, possibilitando a organização camponesa, em tempos do regime empresarial militar. Nesse período, a Igreja Católica passava por profundas transformações e o envolvimento de religiosos com a realidade dos trabalhadores cresceu. Nesse processo, a igreja católica passou por algumas transformações resultantes das decisões tomadas após o Concílio Vaticano II (1965), a II conferência geral do episcopado latino-americano em Medellín, Colômbia (1968), a III Conferência em Puebla, México (1979). Esse foi o momento de renovação da Igreja, por meio da Teologia da Libertação, no qual as comunidades de base tornaram-se um espaço de reflexão e aprendizado, todavia, se buscava transformar a realidade através da luta pela terra com o declínio das condições impostas pela política de modernização conservadora (FERNANDES, 2000, p. 49-50).

Para compreender a gênese e o nascimento do MST, Caldart (2012, p. 106) afirma que é preciso considerar três conjuntos de fatores que integram o contexto naquele momento:

O primeiro está relacionado às pressões objetivas da situação socioeconômica dos trabalhadores do campo na região em que surgiu o MST; O segundo está relacionado a um conjunto de elementos socioculturais e políticos do processo de reação desses trabalhadores à sua situação objetiva; O terceiro está relacionado a alguns fatos que desencadearam lutas localizadas mas com repercussão capaz de fazer nascer a ideia de uma articulação nacional da luta pela terra, exatamente o que foi em um primeiro momento o MST.

A situação econômica e social resultante das transformações que sofreu a agricultura brasileira, na década de 1970, foi proveniente da chamada modernização conservadora ou modernização dolorosa que causou a chamada condição objetiva, desencadeando a luta dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo (SILVA, 1982). Nesse contexto, no ano de 1985, o Movimento realizou de 29 a 31 de janeiro, seu I Congresso, dando início ao processo de territorialização do MST pelo Brasil (FERNANDES, 2000, p. 50). “[...] os sem-terra não surgiram como sujeitos prontos, ou como uma categoria sociopolítica dada, através do ato de criação do MST. Sua gênese é anterior ao Movimento e sua constituição é um processo que continua se desenvolvendo ainda hoje”. (CALDART, 2012, p. 98).

Nesse sentido, o processo de formação dos Sem Terra do MST compreende duas dimensões combinadas: a primeira compreende o processo de formação dos Sem Terra exposto na história do MST, o período em que realizou as ocupações de terras no sul do Brasil, no ano de 1979, quando iniciou o acampamento da Encruzilhada Natalino ao fim de 1980, no Rio Grande do Sul, que culminou na repercussão nacional desse fato, e que foi decisivo para a criação do MST. Além disso, foi o que deu o sentido de identidade aos Sem Terra, da camiseta branca e do boné vermelho, símbolos de luta e de rebeldia. Ser Sem Terra tem um sentido diferente a cada momento histórico, pois são trabalhadores e trabalhadoras que decidiram lutar contra a condição social de sem (a) terra, decidindo pelas ocupações das terras improdutivas como forma de reagir contra a violência, a repressão e a marginalização que sofriam naquele momento. Os três grandes momentos da história do MST são:

[...] o primeiro momento é o da articulação e organização da luta pela terra para construção de um movimento de massas de caráter nacional; o segundo momento é o do processo de Constituição do MST como uma organização social dentro do movimento de massas; e o terceiro momento, o atual, é o da inserção do movimento de massas e da organização social MST na luta por um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil. (CALDART, 2012, p. 100)

Ademais, os três grandes momentos da história do MST são cumulativos, e estes devem ser compreendidos de forma articulada com os demais momentos citados, respeitando as suas especificidades históricas. A experiência humana de participar do MST pode ser observada na segunda dimensão do processo de formação dos Sem Terra, pois é um processo intrínseco à dinâmica interna do Movimento; são processos denominados socioculturais e ocorrem através de componentes educativos ou formadores da identidade do MST. Alguns desses processos são: a ocupação da terra; o acampamento; a organização do assentamento; o ser do MST; e a ocupação da escola (CALDART, 2012). É no contexto de formação do coletivo que se instaura o processo de enraizamento projetivo, intrínseco às relações sociais existentes no contexto em que estão inseridos. Ou seja, o Movimento proporciona a essas pessoas condição de vincular-se novamente a um passado e a uma possibilidade de futuro como seres morais, intelectuais, espirituais e culturais. Privados da terra, esses sujeitos são desenraizados e diminuídos na sua condição humana. No entanto, são sujeitos que decidiram lutar pelo seu próprio enraizamento ao ocuparem a terra, pelo fato de que a terra devolve a eles uma parte de suas raízes (CALDART, 2012). Além disso, com a terra os sujeitos do campo sobrevivem, trabalham, alimentam-se, giram a economia e integram a sociedade através do trabalho produtivo.

Além disso, em virtude das transformações na estrutura agrária brasileira, havia também variadas concepções em relação à forma como a luta pela terra deveria ser direcionada, com a posição de partidos e organizações que de alguma forma integraram o contexto de formação e desenvolvimento do MST, tais como: o Partido Comunista Brasileiro (PCB), as Ligas Camponesas, a Igreja Católica, a União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), o Movimento dos agricultores Sem Terra (MASTER), e a direção sindical rural que era disputada pelo PCB, a Igreja e a Ação Popular (AP) (PALUDETO, 2018, p. 31).

Foi nesse contexto que o modelo econômico de desenvolvimento agropecuário implantado pelos militares, na década de 1970, com o objetivo de acelerar a modernização da agricultura, teve como base a grande propriedade. Com a criação de um sistema de créditos e subsídios, o modelo econômico de desenvolvimento do governo militar financiou a modernização tecnológica de alguns setores da agricultura, resultando numa menor dependência de recursos naturais, passando a depender gradativamente da indústria produtora de insumos (FERNANDES, 2000, p. 49).

O modelo implantado provocou enormes transformações no campo, ampliou as áreas de cultivo da monocultura de soja, de cana de açúcar, da laranja, entre outras. Ainda, fomentou a mecanização da agricultura, assim como ampliou o número de trabalhadores assalariados. Outro fator importante foi o agravamento da situação da agricultura familiar, dos pequenos proprietários, meeiros, arrendatários, parceiros que permaneceram excluídos da política agrícola implementada no campo, que oportunizou o crescimento econômico da agricultura e, simultaneamente, concentrou, ainda mais, a propriedade privada da terra, expulsando mais de 30 milhões de pessoas do campo, que foram forçadas a migrar para as cidades e outras regiões brasileiras (FERNANDES, 2000, p. 49). Em síntese

[...] essa agricultura, de traços mais profundos capitalistas, expulsou do campo, de modo muito rápido, entre 1975 e 1980, grandes contingentes populacionais, exatamente as pessoas que viviam como arrendatários, como parceiros, ou que se reproduziam como filhos de agricultores em um tipo de agricultura que se caracterizava pelo uso intensivo de mão de obra. Com a mecanização, grande parte dessa força de trabalho não era mais necessária. (CALDART, 2012, p. 107)

O campesinato resistiu às reestruturações produtivas, aos projetos de colonização, à barbárie das ações destrutivas do governo empresarial militar e aos interesses da classe dominante, entre outros aspectos. Os investimentos no agronegócio e na reestruturação

produtiva do campo passaram a ser estrategicamente utilizados como instrumentos político, econômico, ideológico e de governança.

Em meio a esse contexto, o MST é o resultado do processo histórico de resistência do campesinato brasileiro e representa a continuidade do processo histórico de luta pela terra (FERNANDES, 2000, p. 49).

No contexto de luta, contra as amarras do capital, as mulheres do Movimento tem atuado nos mais variados complexos, dentro e fora do coletivo, nos assentamentos, nos acampamentos, na estrutura organizacional do Movimento em nível nacional, estadual, regional e nas instâncias internas do coletivo. Também estão inseridas na luta específica relacionada a gênero, entre outros complexos.

Para o MST (2016), uma organização social é definida por seus objetivos e princípios, pela forma como se organiza e pelos programas de transformação social, que fomentam a luta. Tais princípios e objetivos reúnem as características (construídas pela prática e pela luta do Movimento) que definem a identidade do MST e proporcionam unidade. Devido ao crescimento do Movimento foi preciso construir diferentes formas de luta e de organização, e são essas características que dão identidade ao Movimento, e por esse motivo são denominados princípios, que podem ser radicalizados visando aumentar a participação e elevar o nível de consciência das massas.

O MST é um movimento social de massas, autônomo, que procura articular e organizar os trabalhadores rurais almejando conquistar a Reforma Agrária, assim como busca alcançar um Projeto Popular para o Brasil. O MST se constituiu a partir do trabalho de formação política e da articulação da luta pela terra. O Movimento se coloca em posição de herdeiros e continuadores das lutas populares no Brasil, e considera como beneficiários da Reforma Agrária todos os Trabalhadores Sem Terra (os parceiros, arrendatários, meeiros, assalariados rurais, posseiros e pequenos proprietários até 5 hectares de terra), os pequenos agricultores e os desempregados do campo e da cidade. Contudo, o MST considera que todos os trabalhadores do Brasil são beneficiários indiretos da Reforma Agrária (MST, 2016, p. 9).

Nesse sentido, o MST almeja uma sociedade alicerçada no ser humano, no respeito ao meio ambiente e nos valores da solidariedade, companheirismo, igualdade e indignação contra qualquer forma de injustiça. Ademais, o Movimento integra a luta e a organização dos trabalhadores rurais do continente americano através da Coordenação Latino-Americana das Organizações do Campo (CLOC) e da Articulação Continental de Movimentos Sociais da Aliança Bolivariana para as Américas (ALBA); em nível

mundial, através da Via Campesina, e também mantém ligações com a assembleia dos movimentos sociais de todo o mundo, por meio do Fórum Social Mundial (FSM).

O MST considera-se um movimento de massas, de caráter popular e político e, dentre seus objetivos, enfatiza a busca pela construção de uma sociedade sem exploradores e explorados, no qual o trabalho tenha supremacia sobre o capital. O Movimento preocupa-se em garantir que a terra se torne um bem de todos, e esteja a serviço de toda a sociedade, assim como busca garantir trabalho a todos, com a justa distribuição da terra, da renda e das riquezas. Também luta por justiça social e a igualdade de direitos econômicos, políticos, sociais e culturais. Além disso, visa difundir os valores humanistas e socialistas nas relações sociais e pessoais, como também procura combater todas as formas de discriminação social. O Movimento luta pela participação igualitária das mulheres, homens, jovens, idosos e crianças. Do mesmo modo, almeja a articulação com as lutas internacionais contra o capital e pelo socialismo. Além disso, o programa agrário do MST visa mudanças estruturais na forma de usar os bens da natureza. Ainda, compreende que a terra e todos os bens da natureza, em território nacional, devem estar sob o controle social e devem ser destinados ao benefício de todo povo brasileiro e das gerações futuras. Nessa perspectiva o Movimento defende:

a) Democratizar o acesso à terra, às águas, à biodiversidade (florestas, fauna e flora), minérios e fontes de energia; b) Impedindo a concentração da propriedade privada; c) Estabelecendo o tamanho máximo de propriedade da terra; d) Eliminando o latifúndio; e) Garantindo a função social do uso, posse e propriedade da terra; f) Assegurando e respeitando todas as áreas dos povos indígenas e das comunidades quilombolas, ribeirinhas, extrativistas, de pescadores artesanais e tradicionais (MST, 2016, p.13-14).

Em relação aos bens da natureza, o MST defende que não devem ser tratados como mercadoria e não devem ser objeto de apropriação privada. Dessa forma, é preciso

a) assegurar e preservar as águas e florestas como um bem público, acessível a todos/as; b) combater o desmatamento e o comércio clandestino e ilegal das madeiras; c) reflorestar as áreas degradadas com ampla biodiversidade de árvores nativas e frutíferas, assegurando a preservação ambiental. (MST, 2016, p. 14)

Além disso, o Movimento preocupa-se com as sementes que são a base para a sobrevivência do campesinato no campo. Elas são consideradas patrimônio dos povos a serviço da humanidade e não devem ser propriedade privada ou ter qualquer tipo de controle econômico. Nesse sentido, o MST defende que é preciso

a) preservar, multiplicar e socializar as sementes crioulas, sejam tradicionais ou melhoradas, de acordo com a biodiversidade dos nossos biomas regionais, para que todo camponês possa usá-las; b) defender a soberania nacional sobre produção e multiplicação de todas sementes e mudas. (MST, 2016, p. 15)

Por conseguinte, o MST considera que toda a produção deve ser controlada pelos trabalhadores e estar sob o resultado de seus trabalhos. No que diz respeito às relações sociais de produção, elas devem abolir a exploração, a opressão e a alienação. Para o MST é preciso

a) assegurar que a prioridade seja a produção de alimentos saudáveis, em condições ambientalmente sustentáveis, para todo povo brasileiro e para as necessidades de outros povos; b) considerar que os alimentos são um direito humano, de todos os cidadãos e não podem estar submetidos à lógica do lucro; c) utilizar técnicas agroecológicas, abolindo o uso de agrotóxicos e sementes transgênicas; d) usar máquinas agrícolas apropriadas e adaptadas a cada contexto socioambiental, visando o aumento da produtividade das áreas agrícolas, do trabalho e da renda, em equilíbrio com a natureza; e) promover as diversas formas de cooperação agrícola, para desenvolver as forças produtivas e as relações sociais; f) instalar agroindústrias no campo sob controle dos camponeses e demais trabalhadores, gerando alternativas de trabalho e renda, em especial para a juventude e as mulheres. (MST, 2016, p. 15-16)

Com relação à Educação e Cultura, o Movimento defende que o conhecimento deve ser um processo de conscientização, libertação e permanente elevação cultural de todos e todas que vivem no campo. E para que esse contexto aconteça é preciso

a) garantir à população que vive no campo o acesso aos bens culturais e o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, em todos os níveis; b) incentivar, promover e difundir a identidade cultural e social da população camponesa; c) assegurar o acesso, a produção e controle dos mais diferentes meios de comunicação social no campo; d) desenvolver a formação técnico-científica e política, de forma permanente, para todos que vivem no campo; e) combater, permanentemente, todas as formas de preconceito social, para que não ocorra a discriminação de gênero, idade, etnia, religião, identidade de gênero e orientação sexual, etc. (MST, 2016, p. 17)

Nos aspectos relacionados aos direitos sociais, o Movimento defende que

a) os trabalhadores/as rurais sob regime de assalariamento devem ter todos os direitos sociais, previdenciários e trabalhistas garantidos e equivalentes aos trabalhadores urbanos e as relações de trabalho devem ser construídas sobre a base da cooperação, gestão social e de combate à alienação; b) assegurar que a remuneração seja compatível com a renda e a riqueza gerada; c) garantir condições dignas e jornadas adequadas de trabalho; d) combater de forma permanente e intransigente o trabalho análogo à escravidão, expropriando todas as fazendas e empresas que fazem uso dessa prática; e) combater todas as formas de violência contra as mulheres, crianças e LGBTQs, penalizando exemplarmente seus praticantes.

Em relação às condições de vida para todos e todas, o Movimento compreende que “o campo deve se constituir num local bom de viver. Onde as pessoas tenham direitos, oportunidades e condições de vida dignas” (MST, 2016, p. 18).

A seguir será apresentado a pedagogia do MST, seus princípios pedagógicos e filosóficos que alicerçam as diretrizes da Educação do Campo.

3.4 O MST e a Educação

Para o Movimento (2005, p.23), a “[...] democratização do conhecimento é considerada tão importante quanto a reforma agrária no processo de consolidação da democracia”. A mesma relevância tem a luta pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade para os seus coletivos, acampados ou assentados.

Discutindo a educação crítica e o MST, Dal Ri e Vieitez (2004, p. 26) apontam que

[...] nesse campo de preocupações inserem-se os esforços pedagógicos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Com a ressalva de que se trata de uma práxis pedagógica que está em consonância com a experiência político-social e organizativa mais ampla do próprio Movimento. Assim, cabe ressaltar que a práxis educacional do MST é diferente das outras proposições críticas existentes.

A Pedagogia do Movimento forma os sujeitos sociais de nome Sem Terra e tem como maior relevância articular as dinâmicas do próprio Movimento, diante da luta pela terra no contexto de luta de classes. O coletivo aprende com as próprias experiências vivenciadas, a partir da necessidade de resolução dos conflitos gerados pelas contradições sociais no cotidiano.

Em relação ao vínculo entre educação e trabalho, o Movimento (2005, p. 203) afirma que é preciso romper com a concepção de trabalho voltado aos interesses do capital.

[...] em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo, à medida que ajude as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas. Por isto a nossa escola precisa se vincular ao mundo do trabalho e se desafiar a educar também para o trabalho e pelo trabalho.

Fundamentado na teoria de Marx e Engels, o Movimento tem o trabalho como princípio educativo, que orienta a construção de uma pedagogia com finalidades emancipatórias, ao analisar a realidade de exploração, alienação, expropriação do

trabalho, na forma de produção capitalista. Essa teoria embasa a exposição da crítica ao modo hegemônico de pensar a relação entre a escola e o trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020, p. 287).

É dentro deste sentido de trabalho como condição imperativa da produção da vida humana que deriva a compreensão, em Marx e Engels, do trabalho como direito como dever de todos, como princípio educativo em sentido amplo e no vínculo orgânico do trabalho socialmente produtivo com a educação escolar. (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020, p. 288)

Ainda, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Caldart (2020, p. 287), o ser humano se constituiu de tal forma, enquanto ser humano, no momento em que, pelo trabalho e pela premeditação da consciência de suas ações, pôde criar e modificar suas ações, e consequentemente, sua condição de vida. Os autores afirmam que é por meio da atividade vital do trabalho que os indivíduos produzem e reproduzem sua vida material. Da mesma forma, acontece com a mediação da ciência e da técnica como valores de uso. Mediação que se diferencia da que é realizada na lógica capitalista, a partir de seu distanciamento do valor de troca. Assim, o ser humano pode ultrapassar as relações necessárias à sua reprodução material e expandir as dimensões da liberdade, da educação e da fruição que compreendem as necessidades sociais. Portanto, o ser humano se realiza enquanto humano através da sua relação com o trabalho.

A abordagem apresentada pode ser entendida por meio do Caderno de Educação n. 13 do Movimento (2005), o qual esclarece a compreensão, por parte do Movimento, do sentido do trabalho como princípio educativo.

Para a escola do MST o trabalho é um princípio educativo fundamental. Ele envolve o esforço físico e mental que transforma a natureza e, ao transformar a natureza, nos transforma; nos humaniza. É o trabalho que nos diferencia dos outros seres vivos. Através dele, de forma pessoal e coletiva, garantimos as condições objetivas de nossa qualidade de vida. O trabalhador se deseduca e se desumaniza ao ser desapropriado, desqualificado e ou explorado em seu trabalho. Um dos nossos desafios é superar a discriminação entre o trabalho mecânico (manual) e intelectual, educando para ambos no mesmo processo produtivo. O trabalho dos educandos sendo acompanhado por monitores e envolvendo os educandos em todas as fases do processo produtivo, do planejamento até a comercialização, torna-se mais educativo. (MST, 2005, p. 33).

A Pedagogia do Movimento considera as dimensões da formação humana, o ser humano como centro, como sujeitos de direitos e em construção, respeitando suas temporalidades. A Pedagogia do MST consiste em formar seres humanos conscientes de seus direitos, rejeita o tratamento dos trabalhadores como mais uma mercadoria disponível no mercado, pois essa perspectiva desumaniza todos os trabalhadores, do campo e da cidade (MST, 2005, p. 205). O MST afirma também que o trabalho tem valor

fundamental, tanto para sua estrutura educacional como para sua estrutura orgânica, afirma também que a educação do Movimento pretende criar sujeitos de ação, tendo presente que estes sujeitos são, principalmente, trabalhadores e trabalhadoras militantes, portadores de uma cultura da mudança e de um projeto de transformação (MST, 2005, p.169).

A estrutura orgânica que embasa o planejamento e as ações ligadas às questões educacionais no Movimento compreende as formas de organizar a gestão da/na escola. Esta movimentação visa garantir os princípios pedagógicos da gestão democrática, da auto-organização dos estudantes, dos coletivos pedagógicos de educadores com a participação da comunidade assentada. Também organiza a articulação das relações entre as instâncias do Movimento, que pode ser acompanhada pelos processos pedagógicos (MST, 2005, p. 206).

De acordo com o MST (2005, p. 169), para realizar seus objetivos políticos e pedagógicos é essencial a articulação entre educação e trabalho, processo pelo qual é desenvolvido em duas dimensões que são básicas e complementares:

a) Educação ligada ao mundo do trabalho (processos pedagógicos que são ligados às formas complexas dos processos produtivos internos aos assentamentos, como aos da sociedade em geral);

b) O trabalho como método pedagógico, que compreende a combinação entre estudo e trabalho, também apreendido como um instrumento fundamental para desenvolver algumas dimensões da proposta de educação do MST. O trabalho como método pedagógico apresenta-se como princípio da relação entre prática e teoria, na construção de objetos de capacitação, visando produzir conhecimento sobre a realidade.

Os princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST respeitam o ser humano e as especificidades de formação do trabalhador e da trabalhadora. O movimento educacional do MST reflete a historicidade de luta do/no Movimento.

Dal Ri e Vieitez (2004, p. 45) afirmam que

Como ocorre com outras organizações que divergem da ordem social capitalista, o MST percebe que o ensino oficial não atende às necessidades de formação dos seus membros, pois podemos dizer em relação à educação o que já se disse em relação à ideologia: na sociedade de classes, a educação dominante é a educação das classes dominantes, ainda que a ideologia pedagógica oficial apresente-se travestida na forma de conhecimentos, valores e habilidades universais.

Essa é a principal razão pela qual o MST construiu sua própria pedagogia. A educação para o MST tem um sentido amplo da formação humana. Ela forma os quadros

do coletivo do Movimento, educa para o enfrentamento diário pela sobrevivência humana e tem o trabalho como principal instrumento formador do coletivo.

Logo, o processo educacional, fundamentado na realidade e no meio em que estão inseridos, possibilita a mudança da pessoa e estimula sua ação na sociedade, da qual faz parte. A concepção educacional do Movimento está diretamente relacionada a um determinado projeto político e a uma concepção de mundo (MST, 1996, p. 05).

O Movimento é considerado um ator político pelo fato de atribuir qualidades aos atores sociais que compõem suas bases. Luta por democracia, por igualdade, contra a exclusão que é veementemente imposta aos desvalidos de políticas públicas e sociais, estes aspectos vão além da luta pela terra (BAUER, 2009).

A Reforma Agrária é uma luta dos Sem-Terra para se transformarem em cidadãos. Lutam por terra, por trabalho e para terem um futuro melhor para suas famílias, e assim se livrarem da exploração dos latifundiários e da miséria que existe no meio rural [...] Mas apenas a luta pela terra não transforma o sujeito em cidadão, se nós também não democratizarmos o conhecimento, se não tivermos acesso à educação. É por isso que nós do Movimento Sem Terra compreendemos que existe um casamento necessário entre a conquista da terra e a conquista da Educação. Só a terra não vai libertar o trabalhador da exploração. E só a escola também não é capaz de libertar os Sem-Terra da exploração, do latifúndio. Entendemos que a Reforma Agrária é a junção destas duas conquistas: ter acesso à Terra, e ter acesso à escola, ao conhecimento, à educação (STÉDILE, 2012, p. 25)

De acordo com Caldart (2012), é preciso considerar o MST como uma coletividade em movimento que produz uma referência de sentido a cada ação e que estrutura o sujeito que constitui o seu cotidiano. Segundo a autora, contemplar a formação dos Sem Terra é observar o MST também como um sujeito pedagógico, que planeja o processo de formação das pessoas. Diversos autores abordam o MST como um dos principais movimentos sociais do Brasil e da América Latina que se destaca na área de educação formal e não formal (BAUER, 2009, DAL RI, 2004, 2015, MENEZES NETO, 2014, SILVA, 2019).

Para abordar a EC estuda-se, também, a Pedagogia do MST, pois o Movimento foi o maior influenciador de tal Política Pública.

Segundo Dal Ri e Vieitez (2004, p. 44-45), os esforços pedagógicos do MST estão relacionados à pedagogia crítica, com a ressalva de que se trata de uma práxis pedagógica que está em consonância com a experiência político-social e organizativa mais ampla do próprio Movimento.

A Pedagogia do Movimento (2005) compreende formas de educação democrática, autoorganizacionais, associativas e articula teoria e prática, eixo central dos seus

princípios educacionais. Nesse aspecto, ao mesmo tempo em que forma as individualidades que constituem o coletivo, também é formado pelas mesmas relações sociais, que influenciam na forma de agir no mundo.

A pedagogia do MST [...] É uma prática viva, em movimento. É desta prática que vamos extrair as lições para as *propostas pedagógicas* de nossas escolas, nossos cursos, e também para refletirmos sobre o que seria uma *proposta* ou um *projeto popular de educação* para o Brasil. (MST, 2005. p. 235).

Dal Ri e Vieitez (2008, p. 198) afirmam que o Movimento criou uma nova forma de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as pedagogias construídas historicamente. Segundo o MST (2005), a sua pedagogia incorpora e implementa aspectos teórico-práticos de várias abordagens pedagógicas, porém, não se filia a nenhuma delas.

Pedagogia para Movimento (2005, p. 201) é

[...] o jeito de conduzir a formação de um ser humano. E quando falamos em matrizes pedagógicas estamos identificando algumas práticas ou vivências fundamentais neste processo de humanização das pessoas, que também chamamos de educação. (MST, 2005, p.201).

O Movimento (2005, p. 160) afirma que na estrutura de sua Pedagogia há uma relação intrínseca que articula os princípios filosóficos, entendidos como teoria ou visão de mundo, com os princípios pedagógicos que serão apresentados no próximo texto.

3.5 A Pedagogia do MST

O Movimento considera o coletivo como seus sujeitos educativos, dessa forma, o MST é o sujeito da intencionalidade pedagógica (quem tem a intenção de exercer a ação de educar) e é por meio do movimento (da constante atividade de mover-se) que o Movimento transforma-se transformando (MST, 2005, p. 201).

De acordo com o documento citado, as matrizes pedagógicas que compõem a *Pedagogia do Movimento* são: a) Pedagogia da luta social; b) Pedagogia da organização coletiva; c) Pedagogia da terra; d) Pedagogia do trabalho e da produção; e) Pedagogia da cultura; f) Pedagogia da escolha; g) Pedagogia da história; h) Pedagogia da alternância. Apesar desta pesquisa não realizar uma análise detalhada de cada uma dessas matrizes, em conjunto, elas estabelecem o eixo norteador da questão pedagógica no MST. Este afirma que na estrutura de sua Pedagogia, há uma relação intrínseca que articula seus Princípios Filosóficos (entendidos pelo MST como teoria ou visão de mundo que permeia os objetivos e estratégias de seu trabalho educativo) aos seus Princípios Pedagógicos. Há,

portanto, a união entre a teoria e a prática tanto no campo teórico, quanto em sua aplicação, o que consiste na forma de fazer e de pensar a educação (MST, 2005, p. 160).

O Movimento fundamenta-se em cinco Princípios Filosóficos, que são:

1) Educação para a transformação social. Este princípio delinea o caráter classista da educação do MST, formado por um processo pedagógico e político inerente aos processos sociais vivenciados coletivamente. Por consequência e de imediato, visam a transformação da sociedade vigente e a construção de uma nova ordem social fundamentada na justiça social, na radicalidade democrática, e também nos valores humanistas e socialistas. Há neste primeiro princípio a seguinte compreensão acerca da educação como elemento de transformação social,

a) Educação de classe: apresenta-se como uma concepção educacional que organiza, seleciona conteúdos curriculares e cria métodos de ensino, colabora para a construção da hegemonia do projeto político da classe trabalhadora. Esta tem por finalidade fortalecer o poder popular por meio da prática política como instrumento de formação dos militantes que compõem as organizações da classe trabalhadora, inclusive aqueles que compõem o coletivo do Movimento. Assim, sua pedagogia promove o desenvolvimento da consciência de classe e da consciência revolucionária tanto nos educandos, quanto nos educadores.

b) Educação massiva: expressa a noção de educação enquanto direito, com ênfase na escolarização. O Movimento compreende que “os saberes que podem ser apropriados e produzidos através da escola fazem muita diferença na formação integral que pretendemos para os trabalhadores e para as trabalhadoras, em todas as idades”. E como bandeira de luta o Movimento defende que não tenha “Nenhum assentado que não saiba ler, escrever e fazer conta!” (MST, 2005, p.161).

c) Educação organicamente vinculada ao Movimento Social. Para o Movimento é fundamental todo o esforço de construir uma proposta de educação do MST, na qual, necessariamente, esse processo se desenvolva em conjunto com as lutas, os objetivos e a organicidade do MST. Acerca disso, afirma também que

[...] é a educação do movimento (mais do que uma educação para o movimento), que pode melhor dar conta das suas demandas de formação, adequando-se à dinâmica de suas necessidades e, portanto, participando mais efetivamente dos processos de mudança. (MST, 2005, p.162).

d) Educação aberta para o mundo: Este princípio refere-se ao movimento do MST na elaboração da própria educação de forma a não se fecharem aos limites da realidade imediata, assim como as lutas específicas do coletivo. Visando o objetivo maior de

mudança, o movimento afirma que é preciso praticar o velho princípio de que “nada do que é humano me pode ser estranho” (MST, 2005, p.162).

e) Educação para a ação: Princípio que relaciona teoria e prática (o ser e o fazer) dentre os processos educacionais e práticos no cotidiano do Movimento. Este prepara os sujeitos do coletivo a serem capazes de intervir e de transformar a realidade em que estão inseridos. Não apenas estimulam a consciência crítica, como também os habilita para participarem dos processos de transformação social por meio da consciência organizativa ao passarem da crítica à ação organizada na realidade concreta. (MST, 2005, p.162).

f) Educação aberta para o novo: Princípio que expressa a educação de forma aberta a entender e ajudar a construir novas relações sociais e interpessoais, que surgem durante os processos políticos e econômicos que estão para além das forças do MST. Esta também é aberta com a finalidade de trabalhar pedagogicamente as contradições e os conflitos existentes durante estes processos.

2º) Educação para o trabalho e a cooperação. Princípio pelo qual o MST reafirma a necessidade do Programa de Reforma Agrária. Este aborda também os desafios de implementar novas relações de produção no campo e na cidade. Por meio deste princípio o Movimento enfatiza a importância e o dever que existe na relação entre educação e escola, e da necessidade desta relação abordar o tempo histórico em que estão inseridos. O MST afirma que este deve voltar-se para a realidade do meio rural, ajudando a solucionar os problemas que surgem no cotidiano dos assentamentos e dos acampamentos. Também deve formar o coletivo para o trabalho neste meio rural, construindo melhores alternativas de permanência no campo e melhor qualidade de vida. A formação para a cooperação passa a ser um elemento estratégico que visa a construção de novas relações sociais.

3º) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana. O Movimento defende por meio deste princípio uma educação omnilateral que compreende a amplitude da dimensão do desenvolvimento humano. Este tem por objetivo reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar. (MST, 2005, p.163). Exemplo desta separação é a divisão entre trabalho intelectual e manual. A educação omnilateral se opõe à educação unilateral que deixa dimensões da pessoa humana sem serem trabalhadas, ou são trabalhadas uma de cada vez.

O MST defende uma educação omnilateral que trabalha, em cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa humana de modo unitário ou associativo, no qual cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo como base a realidade social. Algumas

dimensões apresentadas pelo Movimento são: a formação político-ideológica; a formação organizativa; a formação técnico-profissional; a formação do caráter ou moral (valores, comportamentos com as outras pessoas); a formação cultural e estética; a formação afetiva; a formação religiosa (MST, 2005, p.163-164).

4º) Educação com/para valores humanistas e socialistas. Princípio que tem como objetivo ajudar na construção do novo homem e da nova mulher. E para que tal processo se desenvolva é preciso uma formação que rompa com os valores dominantes que são centrados no lucro e no individualismo. O movimento defende que é preciso cultivar valores humanistas e socialistas que colocam no centro dos processos de transformação a pessoa humana e sua liberdade. Estes inseridos nas relações sociais visam a produção e a apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, a justiça na distribuição destes bens e a igualdade na participação de todos nestes processos (MST, 2005, p.164).

5º) Educação como um processo permanente de formação e transformação humana. Princípio pelo qual o movimento reafirma sua convicção no processo permanente de formação e transformação do sujeito. A capacidade de transformação é condição básica para este processo acontecer. Considera-se neste processo as seguintes características: 1º) as pessoas não se educam da mesma maneira em todas as fases de sua vida, e nem todas da mesma maneira; 2º) a existência social de cada pessoa é o fundamento (base sobre a qual se funda) de sua educação; 3º) há toda uma carga social e ideológica que “educou” nosso povo para a inércia, e não para a mudança; 4º) a educação não é obra apenas da inteligência, do pensamento “é também da afetividade, do sentimento. E é esta combinação que precisa estar tanto no ato de educar, como de ser educado” (MST, 2005, p.165);

Por sua vez, os elementos constituintes dos Princípios Pedagógicos são:

1º) Relação entre prática e teoria. Princípio pelo qual o movimento enfatiza que é preciso haver pessoas capazes de articular, de modo dialético e com maior competência, a relação entre teoria e prática, bem como prática e teoria. Logo, para o Movimento, quem não sabe articular o que aprende na escola com as demais situações experienciadas ao longo da vida - relacionadas às dimensões do campo da educação, do trabalho, da militância, e das relações sociais como um todo - não pode ser chamado de bem educado, pois não consegue dar conta dos grandes desafios existentes no contexto social em que vivem. Historicamente, o Movimento considera superada a visão na qual a escola é constituída apenas como um lugar de conhecimentos teóricos e que somente fora dela os

conhecimentos adquiridos serão aplicados na prática. Para o MST, o próprio curso deve ser lugar de práticas e por meio deste movimento de ensino e aprendizado é implementada a prática sobre a teoria. Ainda, de acordo com o MST, há uma primazia da prática sobre a teoria. As teorias são verdadeiras quando são frutos de práticas sociais que, geradas a partir das necessidades diante do processo de produção e reprodução da vida, são transformadas em teorias. Estas, por sua vez, instrumentalizam as práticas sociais. Enfim, afirma que “o grande desafio metodológico que este princípio nos traz é o de como aprender a articular o maior número de saberes diante de situações da realidade” (MST, 2005, p.165).

2º) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação. O Movimento compreende que as metodologias entre educação (ensino) e formação (capacitação) são distintas. Tal definição é embasada na compreensão de que nem tudo se aprende da mesma maneira e que nem todas as dimensões da educação podem ser trabalhadas da mesma forma ou com a mesma metodologia. Logo, o processo metodológico de ensino deve ser adequado ao objetivo real almejado do processo educativo. Este último, parte da prática da realidade vivenciada pelo coletivo, como forma de processo educativo. Dentre os processos de produção do saber, o MST diferencia o processo de ensino (no qual a teoria antecede a ação), do processo de capacitação (no qual a ação antecede a teoria). Neste processo de ensino e aprendizagem o educador ensina a partir da teorização, a escrita de um texto, uma análise, por exemplo.

Já a capacitação acontece por meio de uma atividade objetivada, por situações que provocam o indivíduo a aprender. Diante de um problema utilizam-se técnicas, que podem ajudar a solucionar o problema. Nesta perspectiva, os saberes teóricos (ou saber) apresentam-se como resultado do processo de ensino. O de capacitação, no entanto, resulta em duas dimensões de saberes: os saberes práticos (saber-fazer), realizados por meio do desenvolvimento de habilidades e capacidades; e o saber-ser, que desenvolve o conjunto que orienta os comportamentos, atitudes e posicionamentos do sujeito.

Para o MST, os processos de ensino devem ser combinados com o processo de capacitação. Unidos abrangem as várias dimensões da educação, processo que prioriza ora um, ora outro, de acordo com os objetivos formativos em questão. A escola por ser um espaço de ensino, que por vezes não chega a alcançar a relação prática-teoria-prática, acaba por realizar uma revolução pedagógica ao introduzir a lógica da capacitação.

3º) A realidade como base da produção do conhecimento. Princípio pelo qual o MST preocupa-se com a produção do conhecimento a partir da realidade, objetivando a

transformação desta como parte importante dos processos educativos. Este é realizado a partir de temas geradores, advindos da realidade do coletivo, que compreende a visão de mundo do grupo.

4º) Conteúdos formativos socialmente úteis. O MST afirma que não acredita em uma pedagogia centrada nos conteúdos, pois eles não são a parte mais importante dos processos educativos. São instrumentos utilizados nos processos de ensino para atingir os objetivos específicos de aprendizagem, sejam estes vinculados ao processo de ensino ou ao processo de capacitação já apresentados. Assim, os conteúdos pedagógicos devem ser escolhidos adequadamente, pois são sínteses de conhecimentos que respondem aos objetivos educacionais e sociais mais amplos determinados pelo movimento, como *conteúdos formativos socialmente úteis*, já que para ele nem todos os conteúdos são igualmente formativos e nem todos são socialmente úteis para a classe trabalhadora.

5º) Educação para o trabalho e pelo trabalho. O trabalho tem valor fundamental na educação do MST. “É o trabalho que gera a riqueza; que nos identifica como classe; e que é capaz de construir novas relações sociais e também novas consciências, tanto coletivas como pessoais” (MST, 2005, p.169). A articulação entre educação e trabalho condiciona as realizações dos objetivos políticos e pedagógicos do MST. Este movimento pode ser compreendido em duas dimensões: a) Educação ligada ao mundo do trabalho; b) O trabalho como método pedagógico.

6º) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos. Segundo o MST, a educação é sempre uma prática política, ao ser inserida num projeto de transformação ou conservação social.

No caso dos/das estudantes do MST, quando a escola nega sua relação com a política, está dizendo a eles/elas que reprova a sua participação no Movimento, na luta pela Reforma Agrária, e que militância nada tem a ver com educação. Combatemos com veemência esta posição! (MST, 2005, p.170)

O vínculo orgânico entre educação e política é fazer a política entrar/atravessar os processos pedagógicos, seja nas escolas ou nos cursos de formação. Este princípio também aborda a ação de educar para a solidariedade de classe, embasando a luta pelos direitos da classe trabalhadora brasileira. Este princípio visa avançar na coerência entre o discurso político e a prática política, habilita seus militantes e fundamenta uma educação comprometida com a transformação social.

7º) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos. O MST esclarece que os processos econômicos dizem respeito à produção, à distribuição e ao consumo de bens e serviços intrínsecos nas relações de desenvolvimento da vida em

sociedade. O Movimento posiciona-se contra a visão de que a economia não deve ser abordada dentre os processos educativos. Este afirma que é preciso trazer para dentro dos processos educativos as relações sociais que são bases da transformação social incluindo a questão econômica.

Neste processo, educação e economia são organicamente articuladas de modo a

[...] aproximar os/as estudantes do funcionamento do mercado e dos processos produtivos. Por processos produtivos estamos entendendo todos os processos de trabalho que são necessários para garantir a qualidade da vida das pessoas e do conjunto da sociedade. Envolve a produção de bens e de serviços, materiais ou não. (MST, 2005, p.171-172).

A proposta educacional do MST para o coletivo é relacionar os/as estudantes com o mercado, estimulando-os a produzirem algum tipo de processo econômico (bens ou serviços), despertando as potencialidades pedagógicas nas relações de ensino e aprendizagem.

8º) Vínculo orgânico entre educação e cultura. Segundo o MST, a cultura é tudo o que as pessoas, os grupos e as sociedades produzem para expressar seu jeito de viver, de entender e de sonhar o mundo. Para ele a cultura permite a comunicação humana e também permite a educação acontecer. “São diversas formas de expressões da cultura: a linguagem, os costumes, as tradições, a arte, os rituais, a religiosidade, os comportamentos, as normas, os saberes, o jeito de se relacionar com as outras pessoas no cotidiano, os valores éticos” (MST, 2005, p.172).

Para o MST, a educação pode ser compreendida como um processo de produção e de socialização da cultura, também como um processo de transformação cultural das pessoas, dos grupos. A mesma é base no processo de construção/reconstrução da identidade cultural dos/as trabalhadoras do MST, colocando em prática o processo de transformação social.

9º) Gestão democrática. Para o MST a democracia é um princípio pedagógico. Logo, os estudantes precisam vivenciar um espaço de participação democrática. Desta forma, educam-se pela e para a democracia social, já que vivenciam na prática processos democráticos na resolução dos problemas que permeiam as relações sociais. O Movimento afirma que existem duas dimensões fundamentais da gestão democrática na/da educação, intrínsecas também à própria organização do MST.

a) A direção coletiva de cada processo pedagógico; b) A participação de todos os envolvidos nos processos de gestão. Para que este processo seja colocado em prática é preciso que o coletivo se organize em variadas instâncias de participação, desde tarefas

de direção política, como, por exemplo, o planejamento geral da atividade de educação, até a esfera própria do processo educativo, incluindo as relações entre quem educa e quem é educado.

10º) Auto-organização dos/das estudantes. Este princípio fundamenta o processo de criação do coletivo de alunos/as nas escolas do MST. Para o Movimento a auto-organização é considerada uma das dimensões da gestão democrática, no entanto, o MST optou por trabalhar esta em separado, como princípio educativo, ressaltando assim sua importância para o processo educacional e formativo do Movimento.

Auto-organizar-se significa ter um tempo e um espaço autônomos para que se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola. (MST, 2005, p.173).

Para o MST, o princípio da autogestão pedagógica pode ser implementado como forma de acelerar o desenvolvimento da consciência organizativa dos/das educandas. Desta maneira o coletivo de educandos assume de forma autônoma a direção de parte significativa do seu processo de formação, concomitantemente coopera na gestão coletiva das propostas pedagógicas dos cursos realizados pelo Movimento.

11º) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras. Segundo o Movimento (2005, p.174), sem a existência de uma coletividade de educadores não há um verdadeiro processo educativo. Para colocar em ação os princípios pedagógicos aqui abordados é necessária a cooperação do coletivo em geral. O MST preocupa-se com os coletivos pedagógicos, ligados às dimensões da criação de equipes ou núcleos de educação, que desenvolvam discussões sobre as práticas de educação do acampamento ou do assentamento. Preocupa-se também com o coletivo de professores/as das escolas do Movimento, que se reúnem para realização de estudos, planejamentos e avaliações das aulas;

Os coletivos pedagógicos configuram-se como um espaço privilegiado de autoformação permanente para os educadores do Movimento. A autoformação proporciona momentos de reflexão acerca da prática, dos objetos estudados, e sobre outras discussões dentro do processo educacional. Este processo além de qualificar o trabalho, tem a dimensão formativa.

12º) Atitude e habilidades de pesquisa. O Movimento (2005) afirma que a pesquisa, segundo este princípio, é igual à investigação sobre uma realidade. O processo

de realização da pesquisa acontece por meio de um esforço sistemático e rigoroso que se faz para entender cientificamente o problema que está sendo investigado.

Pesquisar é construir a solução de um problema a partir do conhecimento da sua situação atual e da sua história anterior, ou seja, de onde ele veio, se sempre foi assim ou, quando e como já foi diferente, com que outros problemas se relaciona, no que precisamos mexer para superá-lo. Em outras palavras, pesquisa tem a ver com análise da realidade. (MST, 2005, p.175).

O processo de investigação compreende um método que analisa a realidade com a intenção de poder fazer proposições mais adequadas a respeito de uma possível intervenção sobre a realidade investigada. Segundo o MST a prática da pesquisa está relacionada ao princípio da relação entre teoria e prática, este processo dialético precisa ser constituído como uma metodologia de educação ligada ao processo pedagógico. Este passa a ser um processo de capacitação, no âmbito do saber-fazer e do saber-ser.

13º) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. O MST (2005) enfatiza que uma das críticas que recebe a respeito de sua proposta educacional, é por enfatizar a dimensão do coletivo, e deixar de lado a dimensão individual ou pessoal do processo educativo. Entretanto, todos os princípios pedagógicos abordados pelo MST têm como centro a pessoa. Mas não de forma isolada ou individual, com isso, respeitam-se as relações sociais do contexto histórico e social da luta de classes.

[...] o processo educativo é um processo que acontece em cada pessoa, mas só acontece (no sentido onilateral de que já falamos), se esta pessoa estiver com outras pessoas, e de preferência, seus iguais. Quer dizer não é só a relação professora-estudante que educa; também a relação entre estudantes e entre educadores/educadoras, acaba se transformando em relação educador/educando. Todos aprendendo e ensinando entre si. É isso que também quer dizer aquele outro princípio que todos conhecemos: o coletivo educa o coletivo. (MST, 2005, p.176).

Findada a apresentação dos princípios filosóficos e pedagógicos da educação do Movimento, pode-se observar que as relações entre teoria e prática, que alicerçam a concepção educacional de ensino-aprendizagem do MST, permeiam todas as dimensões de seu processo educacional, os seus princípios pedagógicos, filosóficos e da produção.

Para além disso, as relações entre teoria e prática alicerçam as relações entre educação e trabalho, de ensino e formação, o ser e o fazer-, e todas as esferas da vida humana, em sociedade, e da produção.

A concepção educacional do MST contém, em si mesma, a estrutura que fundamenta a necessidade de organização dos Sem Terra, a saber: a relação da terra como subsistência para produção e reprodução da vida campesina. Assim, os princípios do

próprio movimento, como democracia, autogestão, etc. refletem-se também no processo educativo.

4. As Diretrizes Educacionais da Educação Empreendedora X as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e a Pedagogia no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

As discussões que permeiam este capítulo interessam à classe trabalhadora em geral, pois trabalha a perspectiva da mudança que busca alterar as relações sociais vigentes, de um lado, para conservá-las e, de outro, para transformá-las.

Se pensarmos a educação capitalista e o seu viés alienante e disciplinador da força de trabalho, como aponta Sampaio (2019), o contexto de mudança nas relações sociais vigentes, a qual nos referimos anteriormente, compreende as mistificações existentes no campo da EE e do empreendedorismo enquanto educação capitalista voltada para a passividade da classe trabalhadora e para o mercado de trabalho formal e informal.

Na contra mão da perspectiva educacional capitalista está a Educação do Campo, por meio da Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra construída com base na luta dos povos do campo, na luta dos movimentos sociais do campo e nas experiências do MST, que tem transformado a vida dos sujeitos do campo desde a sua constituição, já que a classe trabalhadora do e no campo tem sofrido com as imposições do capital e dos capitalistas sob as forma de controle e dominação de classe.

Nesse contexto, a EC alicerçada na pedagogia do MST enquanto Diretriz Educacional crítica às condições de subsunção da força de trabalho ao capital, também direciona suas críticas às condições desumanas de vida no campo e às relações sociais intrínsecas ao processo de domesticação e de passividade instauradas pela ditadura do capital à classe trabalhadora via educação formal.

O capítulo tem como objetivo cotejar e analisar as Diretrizes Educacionais da EE e da EC nos complexos das relações sociais intrínsecas ao campo da educação, da escola e do trabalho voltados para as esferas do desenvolvimento do conhecimento direcionado às perspectivas de produção, de visão de mundo e de vida diferentes.

Ou seja, em uma ponta é abordada a educação capitalista por meio da EE que molda a força de trabalho, sob os aspectos de um novo tipo de homem moldado/formado para o mercado de trabalho favorecendo o capital e os capitalistas. Em oposição à perspectiva capitalista, na outra ponta é abordada a EC por meio da Pedagogia do MST, com visão de mundo, valores e princípios próprios, voltados para outra forma de produção e para a construção de um novo tipo de homem e mulher sob a perspectiva humanista e socialista, através de uma perspectiva educacional crítica e revolucionária alicerçada no

trabalho produtivo como princípio educativo, implementando outras formas de educar a classe trabalhadora e de produzir conhecimento útil.

Nessa perspectiva, adentramos ao contexto de luta de classes e ao contexto de desigualdade social alicerçadas no aprofundamento das formas de espoliação da força de trabalho cada vez mais precarizadas, contexto que é assegurado pelo aparelho ideológico do Estado, a escola capitalista e pelas formas legitimadoras do aprofundamento da espoliação da força de trabalho via Políticas Públicas Educacionais.

Buscamos entender e contextualizar o contexto educacional atual a respeito da produção, do trabalho, da educação, do controle e da propriedade do conhecimento no capital, sobretudo, objetivamos entender qual é esse conhecimento desenvolvido por meio da educação, da escola e do trabalho no capital. Nesse contexto, apontamos a EC por meio da Pedagogia do MST como alternativa educacional que atende às reais demandas educacionais, culturais, sociais, econômicas e de produção para a vida do trabalhador, seja ele quem for ou onde morar.

No âmbito das perspectivas educacionais abordadas neste capítulo são discutidos a educação e o conhecimento que está sendo oferecido à classe trabalhadora do campo e urbana e os contextos econômicos, políticos e sociais que são apontados como justificativa para a implementação das diretrizes em forma de Política Educacional. Além disso, buscamos entender os objetivos das duas pedagogias e seus fundamentos metodológicos. Partimos da inquietude de descobrir na conjuntura atual, o que a educação formal tem proporcionado e possibilitado aos sujeitos principais da ação educativa, e qual a educação que interessa à classe trabalhadora.

Faz-se necessário explicar que para realizarmos as discussões e a contextualização a respeito das relações sociais entre educação, escola e trabalho atendendo as duas perspectivas educacionais cotejadas nesse capítulo, foram utilizados os textos de autores como Leher, Neves, Frigotto, Dal Ri e Vieitez por serem os autores brasileiros que, a nosso ver, se dedicaram rigorosamente ao estudo da relação entre educação e trabalho na perspectiva educacional capitalista em relação à perspectiva educacional socialista no Brasil. Por essas razões seus trabalhos são a base para a contextualização que tentamos desenvolver neste capítulo.

4.1 As diretrizes Educacionais da EE para a nova cidadania capitalista em curso X a luta da classe trabalhadora do campo por uma vida digna no e do campo, a EC e a Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

As mudanças advindas da crise estrutural do capital e da reestruturação produtiva têm trazido novos desafios para a educação básica no âmbito da classe trabalhadora. Nesse contexto, a convergência de interesses da classe instaura-se na luta pela sobrevivência no capital, onde de um lado está a classe trabalhadora possuidora da sua força de trabalho enquanto mercadoria a ser comercializada no mercado de livre concorrência fundamentada na meritocracia e na individualidade; e de outro lado o Estado, a elite hegemônica e os empresários, que se colocam como representantes da sociedade de bem, integrantes do contrato social como possuidores de uma posição de prestígio na cadeia de valor e do conhecimento necessário para mover as condições estruturais do sistema a seu favor. Sobretudo, estrategistas e portadores dos valores da cultura capitalista, dos meios de produção materiais e financeiros enquanto instrumentos que os possibilita a se auto declararem gerentes/dirigentes de todas as esferas da vida produtiva e em sociedade.

Esse contexto integra o programa da terceira via, que articula a difusão dos novos parâmetros internacionais de cidadania, e de participação da sociedade civil que vem sendo instaurados desde os anos de 1970, aprofundado durante os anos de 1980, 1990 e no início do século XXI, através da implementação e da difusão do projeto de sociabilidade neoliberal redirecionado a cada crise cíclica do capital. E tem sido esse o meio pelo qual a classe hegemônica brasileira tem se organizado enquanto classe político-econômica e social para implementar ações no campo das Políticas Públicas e Educacionais em defesa da denominada nova cidadania, da responsabilidade social das empresas e dos cidadão brasileiros enquanto amigos da escola e da Educação Pública brasileira. Esse posicionamento político da classe hegemônica brasileira tem sido fortalecido e vem angariando forças entre as motrizes políticas e econômicas que potencializam a movimentação dos agentes orgânicos da classe hegemônica unidos no seu partido político, como Leher (2014) conceituou, o Movimento Todos Pela Educação enquanto aparato objetivo e concreto de intervenção nas decisões do Estado nas esferas das Políticas Públicas e Educacionais. Trata-se na realidade de intervenções estratégicas e de repercussão imediata nas demais esferas públicas, sociais e econômicas que afetam incisivamente as condições de vida da classe trabalhadora.

As ações intervencionistas executadas pela classe hegemônica nas esferas políticas e econômicas do Estado brasileiro foram aprofundadas a partir dos anos de 1980 e 1990, com a implementação de propostas e programas que mesmo pertencentes à área educacional abrangem as demais esferas políticas, econômicas, culturais e sociais instauradas através das reformas neoliberais. Tais ações são implementadas no contexto econômico, social e educacional das classes trabalhadoras fundamentadas na justificativa vitalícia de estarem preocupados com a incapacidade do Estado em desenvolver uma educação voltada para as necessidades dos setores produtivos devido à burocracia estatal. Esse contexto forjou e possibilitou que os empresários implementassem na prática educacional da classe trabalhadora os propósitos determinados pela classe hegemônica, instaurando as condições necessárias e objetivas para implementação da Teoria do Capital Humano (TCH) e a reorganização dos padrões de sociabilidade do capital para a nova cidadania, de acordo com as novas formas de organização do trabalho advindas da reestruturação produtiva.

Leher (2014) aponta que os setores dominantes atuam na educação pública desde a sua constituição, mas que desde o final dos anos de 1950 estão elaborando o que seria um discurso pedagógico, um projeto pedagógico, no sentido de traçar um horizonte para o ensino público brasileiro. No entanto, as determinações estabelecidas nesses projetos pedagógicos destinados à classe trabalhadora, na prática tem implementado mudanças na vida das pessoas através do discurso do capital humano ao defender em linhas gerais que:

[...] a educação deve ser organizada para melhorar a qualidade do trabalhador por meio de uma pedagogia unilateral no sentido de que é uma educação voltada para a formação da força de trabalho. Esse trabalhador será um fator da produção, ele será um elemento da produção que vai permitir ganhos de produtividade que, segundo essa dita teoria, ao mesmo tempo resultam em melhores salários para os trabalhadores (trabalhadores mais qualificados produzem mais e, por isso, fazem jus a melhores salários) e permitirá o crescimento econômico do país, gerando prosperidade para os empreendedores. (LEHER, 2014, p. 163)

Tais apontamentos evidenciam o ideal do capital humano⁵⁴, que os setores dominantes estabeleceram para a classe trabalhadora, e por qual via a força de trabalho deve percorrer para tornar-se habilitada e capacitada para integrar o setor produtivo e o mercado de trabalho formal e informal.

Nesse aspecto, Cattani (1997, p. 35) explica que a Teoria do Capital Humano está fundamentada em duas perspectivas articuladas. A primeira estabelece que a melhor

⁵⁴O principal autor dessa vertente foi Theodoro Schultz, outros autores como Milton Friedman e Gary Becker também defenderam essa linha teórica.

capacitação do trabalhador torna-se um fator de aumento da produtividade, e que o processo formativo do indivíduo resulta da formação escolar e profissional potencializando a capacidade de trabalho e da produção. E que esse processo resultaria em maiores ganhos para as empresas e para os trabalhadores. A segunda perspectiva determina as estratégias individuais que devem ser desenvolvidas pelo indivíduo na busca por alcançar os meios e os fins desse processo. O trabalhador deveria realizar um cálculo objetivando verificar o custo-benefício de se investir na construção do seu capital humano. Ainda é preciso avaliar se será recompensado com uma melhor remuneração pelo mercado futuro, pelos investimentos efetuados na sua formação.

[...] a Teoria do Capital Humano é uma derivação da teoria econômica neoclássica e, ao mesmo tempo, uma atualização do axioma liberal do indivíduo livre, soberano e racional. Seu prestígio é cíclico. Com a crise do modelo taylorista-fordista, ela ressurgiu, associada à redefinição das relações de trabalho na empresa e do papel do sistema educacional. (CATTANI, 1997, p. 35)

Para Batista (2002), é no contexto dessa crise que a Teoria do Capital Humano se fortalece e é disseminada. Criada nos anos sessenta por Theodore Schultz, a Teoria do Capital Humano é pautada na educação e no crescimento econômico objetivando atender às demandas da sociedade pós-industrial. Considerada uma alternativa para atingir o desenvolvimento econômico e reduzir as desigualdades sociais aumentando a renda dos indivíduos, a Teoria do Capital Humano disseminou a ideologia capitalista de que a educação seria comparável a um investimento produtivo; ideal que ganhou força na área econômica repercutindo na esfera educacional e tornando-se um campo específico de pesquisa e reflexão, a Economia da Educação (CATTANI, 1997, p. 36). Tornou-se um campo disciplinar que define a educação como fator de produção, sob as teorias do desenvolvimento e teoria da modernização, após a Segunda Guerra Mundial (FRIGOTTO, 2010, p. 43).

Leher (2014) explica que o sentido da educação no capital é a formação de recursos humanos para a base produtiva do país

[...] um país capitalista dependente, utilizando a conceituação de Florestan Fernandes, *grosso modo*, não precisa de uma força de trabalho com muita capacidade simbólica e abstrata; não trabalha com bens simbólicos de elevada abstração e, como está inscrito em relações econômicas cujo centro está no coração do imperialismo, seus trabalhadores, também *grosso modo*, não necessitam de uma imaginação inventiva muito desenvolvida. (LEHER, 2014 p. 164)

Leher (2014) aponta que essa política foi instaurada no Brasil no período da ditadura empresarial militar, por meio dos acordos MEC-USAID, nos anos de 1967-1968, no contexto da educação superior e da reforma educacional da educação básica, instituída pela Lei 5692/197. No entanto, essa ideologia não veio estritamente de fora para dentro, pois nesse período os militares haviam formado os próprios quadros de intelectuais sustentando essa ideologia e contextualizando-a de acordo com as condições nacionais. Ademais, os convênios estabelecidos com as universidades estadunidenses possibilitaram que os professores universitários brasileiros, além de realizarem seus mestrados e doutorados, também aprendessem o tecnicismo educacional implementado no Brasil com o objetivo de converter a educação em um fazer técnico operacional, instaurando o período dos objetivos comportamentais e cognitivos compatíveis com a formação adequada de recursos humanos. Além disso, esse foi o período em que a ditadura empresarial-militar investia esforços para apagar as marcas da educação popular dos anos de 1950/1960 (LEHER, 2014).

Segundo Cattani (1997, p. 36), no Brasil, a Teoria do Capital Humano inspirou vários autores vinculados aos governos militares pós 1964, através do ideal de que por meio de Políticas Educacionais tecnocráticas seria exequível o desenvolvimento econômico no país.

Com a implementação do processo de desenvolvimento industrial no Brasil a educação passou a ser o instrumento necessário e de valor para viabilizar esse processo, dessa forma, a qualificação da força de trabalho adentrou ao cenário político, econômico e educacional do país com a função de habilitar a força de trabalho para o mercado fomentando o desenvolvimento econômico.

Neves (1992) explica que a oferta de qualificação da força de trabalho no país compreendeu um contexto de dualidade entre a esfera Estadual e a esfera empresarial, desde o início do processo de industrialização brasileira. O Estado se responsabilizou pela formação dos quadros especializados e intermediários da indústria, através das escolas-técnicas, e pela formação da classe trabalhadora urbana, industrial ou não, através da expansão da rede pública de ensino fundamental. Já os empresários industriais em conjunto com a Confederação Nacional da Indústria (CNI) ficou responsável pela *formação técnico-política* direcionada para a fração da classe trabalhadora das áreas administrativas, através de um sistema paralelo e complementar de formação profissional – o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI.

Esse cenário resultou das políticas modernizantes do Estado militar-tecnocrático dos anos de 1960 aprofundados nos anos de 1970, através do reordenamento da divisão do trabalho. Coube às universidades⁵⁵ a formação dos quadros especializados para a produção, e a produção de conhecimento científico e tecnológico. Nesse percurso, as relações de poder no país sofreram fortes mudanças, repercutindo na definição de políticas educacionais⁵⁶ direcionadas para o nível superior de ensino, e que estrategicamente foram estendidas às políticas públicas para a ciência e a tecnologia.

No ano de 1988, a CNI apresentou o documento Competitividade Industrial – uma estratégia para o Brasil, delineando os pilares de uma Política Tecnológica capaz de garantir o aumento da competitividade da indústria brasileira, por meio de diretrizes para a melhoria da qualificação dos recursos humanos no país, através da formação do capital humano em todos os níveis. Tais diretrizes também tiveram como função orientar o lobby do empresariado industrial na definição dos princípios institucionais relativos à ciência, à tecnologia e à educação (NEVES, 1992).

A proposta de formação do capital humano em todos os níveis – do empresariado industrial brasileiro - está vinculada a uma formação em nível superior, entretanto, para essa classe política e social

[...] a gratuidade do ensino público superior é injustificável, havendo meios muito mais diretos para assistir ao estudante carente, como bolsas de estudo e crédito educativo. [...] chegam também a propor como diretriz [...] a conversão de boa parte da rede privada em escolas técnicas e profissionalizantes apresentando como justificativas o preenchimento de uma lacuna muito importante no sistema educacional brasileiro (NEVES, 1992, p. 42)

Sobretudo, a perspectiva apontada por Neves (1992) reflete as ações políticas, econômicas, culturais e de sociabilidade implementadas pela classe dominante, empreendidas também pelos que apoiam e se beneficiam das condições instauradas no contexto político, econômico, social, cultural e educacional vivenciado pela classe trabalhadora. Tal posição política e de dominação de classe resultam das políticas de abertura de mercado, no qual o empresariado brasileiro decidiu dispensar o conhecimento

⁵⁵ Durante os anos de 1970 e 1980, a formação da força de trabalho especializada para os setores modernos da economia, assim como a implementação de uma política científica e tecnológica visando promover a reversão do modelo de substituição de importação – resultou na expansão da pós-graduação nas universidades brasileiras sob a responsabilidade do Estado militar-tecnocrático (NEVES, 1992).

⁵⁶ Por meio de diretrizes que determinavam um maior rigor na transferência de recursos para o sistema de ensino público (com a participação direta das empresas privadas nas decisões sobre o destino dos recursos), identificação de Centros de Excelência Universitária; melhores condições para a integração dos docentes fora da universidade (o corpo docente deveria ter maior grau de liberdade para participar de consultorias externas sem descaracterizar o seu engajamento como professor de tempo integral); criação de conselhos em centros de pesquisa com participação empresarial e poder de influência sobre linhas estratégicas de pesquisa; participação empresarial nos órgãos do Governo responsáveis pela formação da Política de Tecnologia; definição de metas para centros de pesquisa que implicassem em uma maior dependência de venda de serviços; redefinição de funções e objetivos dos institutos de pesquisa tecnológica, inclusive sob controle de governos estaduais, em direção a uma atitude empresarial, e, ainda, redução das restrições burocráticas à contratação de serviços (NEVES, 1992)

científico e tecnológico produzido pelas instituições de pesquisa nacional, impondo às universidades brasileiras que abdicuem de produzir o conhecimento científico e tecnológico, para atuarem especificamente na formação dos quadros especializados para a produção nacional associada e dependente (NEVES, 1992).

Shiroma (2011, p. 29) explica que

[...] a reforma do ensino dos anos 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de "capital humano", vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país. A política desenvolvimentista articulou-se a uma significativa reorganização do Estado em vista dos objetivos que deveria efetivar para atender aos interesses econômicos vigentes. Assim, não surpreende que se houvesse adotado uma perspectiva "economicista" em relação a educação, confirmada no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), para o qual a educação deveria assegurar "a consolidação da estrutura de capital humano do país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico".

Contudo, o contexto apresentado expressa a principal preocupação da classe dominante com a classe dominada na era da modernidade, ou seja, a formação do capital humano no contexto de controle e dominação de classe, priorizando dois eixos.

[...] a elevação do patamar mínimo de conhecimento da massa trabalhadora, patrocinada pelo Estado, e o treinamento de quadros especializados para a produção industrial, aptos a operar as inovações tecnológicas transferidas para o território nacional pelas empresas transnacionais, sob a responsabilidade do empresariado leigo do ensino, que oferece menores resistências à subordinação do nível superior de ensino aos desígnios do capital do que a comunidade acadêmica das instituições universitárias públicas, pluralistas que são na sua essência. (NEVES, 1992, p. 42-43)

Ademais, foi por meio de tais Políticas Públicas e Educacionais que a Teoria do Capital Humano foi introduzida na Educação Pública brasileira, inicialmente implementada no Ensino Superior, levada para o Ensino Médio e para o Ensino Fundamental e atualmente está sendo implementada através das reformas educacionais, por meio de Políticas Públicas que legitimam em forma de lei os programas e projetos da classe dominante direcionados para a classe trabalhadora, como a Educação Empreendedora, como é evidenciado a seguir. Ou seja, a Educação Pública brasileira foi criada para formar/instruir a força de trabalho para o mercado de trabalho, e essa formação específica tem sido disseminada por todas as esferas educacionais incluindo a formação primária, alcançando a futura força de trabalho, as crianças da classe trabalhadora, desde a mais tenra idade, implementada por meio de Políticas Educacionais que legitimam as

condições de aprofundamento da espoliação da força de trabalho cada vez mais precarizada.

Com uma posição crítica às condições instauradas pelo capital e às condições objetivas instauradas pela Teoria do Capital Humano, Frigotto (2010, p. 20) afirma que a educação no Brasil, de prática social que realiza o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida pelo economicismo a mero fator de produção, capital humano. Forjada nas relações de poder, a Teoria do Capital Humano é considerada uma técnica de preparação de recursos humanos para a produção. Trata-se de uma concepção de educação enquanto fator econômico que constitui-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independente das relações de força ou de classe é capaz de operar o milagre da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações.

Durante o processo de redemocratização nos anos de 1980, e com o contexto de reorganização dos trabalhadores, críticas à perspectiva da Teoria do Capital Humano foram realizadas. Nessa perspectiva Cattani (1997, p. 36) aponta a crítica realizada por Kenneth Arrow (1973) que contestou a existência de ligações positivas entre educação e produtividade e entre educação e salário, e por meio da sua Teoria do Filtro buscou evidenciar que a educação operária enquanto um processo de seleção dos indivíduos reforça a estratificação social, perspectiva também defendida nas obras de Bourdieu (1964), de Passeron (1970) e de muitos outros autores contemporâneos que realizam a crítica à forma que assumiu a Teoria do Capital Humano.

Ainda sobre as condições sociais nos anos de 1980, Leher (2014) aponta que com a ascensão da luta social, foi possível realizar uma retomada pedagógica a partir da perspectiva crítica, em defesa da escola unitária, alicerçados na teoria gramsciana, no qual a escola unitária recusa a disjunção pedagógica entre quem será formado para mandar e quem será formado educado para obedecer, assim como recusa a disjunção entre quem pensa e quem tem que executar. Gramsci (2001, p. 52-53) explica que

[...] quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. Mas a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade especificamente intelectual. Não há atividade humana da qual se

possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*.

Como aponta Leher (2014), a perspectiva da escola unitária adensa a defesa da escola de cariz socialista, uma escola omnilateral, que se constitui simultaneamente da ciência, da tecnologia, da arte, da cultura, e que no contexto da centralidade do trabalho, a perspectiva pedagógica da escola unitária faz a crítica à divisão social do trabalho. Nessa perspectiva, a defesa da escola unitária é a defesa do socialismo. Essa perspectiva educacional também embasa a pedagogia do MST e da EC, que segundo a nossa concepção compreende na atualidade a mais completa e concisa teoria pedagógica voltada para a classe trabalhadora, forjada pela própria classe e concentra os valores, a cultura e a visão de mundo do Movimento com base nos princípios da união entre educação e trabalho, nas condições objetivas entre prática–teoria–prática, uma educação alicerçada nas dimensões democráticas e humanistas, condições historicamente destruídas pelo capital e pelos capitalistas enquanto mantenedores e perpetuadores do sistema produtivo.

Busca-se cotejar as diretrizes que alicerçam as teorias da EE e da EC por meio da pedagogia do MST, pois são duas pedagogias implementadas atualmente no contexto da classe trabalhadora com perspectivas, valores, culturas e visão de mundo divergentes, implementadas para os indivíduos da mesma classe social, pois são trabalhadores, embora vivam com perspectivas de produção e de vida diferentes, com contextos produtivos e de apropriação diferentes, os da cidade e o campo. São condições que fazem das suas perspectivas culturais, educacionais e ideológicas tomarem dimensões diferentes, entre as formas como os indivíduos urbanos vivem, em relação aos povos do campo.

Trata-se de duas perspectivas educacionais e pedagogias opostas, mas implementadas no sistema educacional brasileiro através das mesmas regras: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, na BNCC, que estão alicerçadas nos quatro pilares da educação.

São duas perspectivas educacionais testadas e direcionada para dimensões territoriais diferentes, para indivíduos e coletivos com perspectivas de produção, educação, cultura e ideologia diferentes. Todavia, são indivíduos e coletivos com modo de vida diferentes decorrentes da estrutura produtiva e territorial com contextos geográficos diferentes, ou seja, a EE é direcionada para a classe trabalhadora urbana, e a EC e a pedagogia do MST são direcionadas para a classe trabalhadora do campo. Estamos

falando de contextos produtivos e de vida diferentes, mas as Políticas Educacionais têm características que interferem diretamente na forma de se fazer e de ser das pessoas.

O capital tendo o mercado como regulador das relações humanas, incapaz de regular direitos fundamentais como saúde, educação, cultura entre outros (FRIGOTTO, 2010), aprofunda as formas de espoliação da força de trabalho e utiliza o Estado e a educação como meios para internalizar as condições de espoliação e de exploração da força de trabalho. Em oposição a tais condições, os movimentos sociais, como o MST, se veem na condição de lutar pela vida e por melhores condições de sobrevivência das pessoas no e do campo, alicerçados nas práticas sociais humanistas, democráticas e de justiça social.

Na perspectiva crítica à educação implementada pela escola capitalista, estamos de comum acordo com Leher (2014, p. 165) que aponta a defesa de Mariátegui à escola unitária, a escola socialista, sob o entendimento de que ela é

[...] a única que não pode sair das vozes liberais. Os liberais, dizia ele, podem defender a escola gratuita, podem defender a escola pública, podem até defender a escola laica, mas não poderão defender a escola unitária, pois esta é a alma da escola socialista: é a escola que recusa a divisão social do trabalho entre quem manda e quem obedece.

A perspectiva afirmada por Mariátegui ganhou força nos anos de 1980, no pensamento pedagógico em circulação, adentrando à perspectiva pedagógica dos movimentos sociais, como a perspectiva educacional do MST.

Coutinho (1994, p. 77) contribui ao explicar a dualidade de poderes no campo político, no contexto de luta de classes, que

[...] com a multiplicação das organizações dos trabalhadores (partidos, sindicatos etc.), a própria burguesia tem também de criar organismos fora do Estado, a fim de concorrer com os operários. Também ela cria associações profissionais, cria ou hegemoniza partidos de massa que defendem seu projeto de classe. O mesmo ocorre, em seguida, com as camadas médias. Vai assim se tornando realidade a socialização da política. Já não existem mais, de um lado, indivíduos automizados, puramente “privados”, lutando por seus interesses econômicos imediatos, e, de outro o Estado e seus aparelhos, como únicos representantes dos interesses ditos públicos. Surge uma complexa rede de organizações de massa, de sujeitos políticos coletivos. O pluralismo deixa de ser apenas um pluralismo de indivíduos para se tornar cada vez mais um pluralismo de organismos coletivos. Com isso, o espaço da política se amplia para além do âmbito do Estado em sentido estrito, surgindo como componente decisivo dessa nova esfera pública ampliada aquilo que Gramsci iria chamar de sociedade civil. [...] precisamente para dar conta dos novos fenômenos que o aprofundamento da democracia introduzira na vida social.

Nesse sentido, Martins (2005) fundamentado em Fernandes (1981) explica que, desde o início do século XX, a burguesia brasileira encontra-se forçada a criar

organizações, com o objetivo de representar seus interesses de classe, processo que tem contribuído para a efetivação do longo processo de ocidentalização do Estado brasileiro, em decorrência das suas próprias escolhas, a opção feita pela adaptação passiva ao modelo capitalista dependente, resultando em dois grandes problemas políticos:

[...] tinha de disputar, no interior da aparelhagem estatal, medidas de proteção à frágil indústria nacional, em face das fortes oscilações cambiais e do grande favorecimento ao setor agrário e de importação. Em segundo lugar, tinha a necessidade de conter, no âmbito da sociedade civil, a expansão e o fortalecimento do movimento operário que desde a fase embrionária do industrialismo apresentava uma certa capacidade de se organizar autonomamente e implementar suas lutas políticas. (MARTINS, 2005, p. 127)

Nesse processo de desenvolvimento do país, a burguesia tem implementado novas ações visando manter os seus interesses de classe, mesmo que para isso tenha que fazer novos acordos, criar novos coletivos, unindo-se a outros setores da burguesia que também disputam o poder político e econômico.

Evangelista e Leher (2014) apontam que a recomposição do bloco no poder está sendo liderada pelo setor financeiro, que atualmente representa a fração burguesa mais poderosa do capital, ou seja, trata-se do principal sustentáculo do Estado-Maior da alta burguesia brasileira.

Tais grupos no poder vem empreendendo ações no contexto educacional da classe trabalhadora por meio do que se denomina de *responsabilidade social*, sob o discurso de que buscam colaborar para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira, tais ações também assumem o caráter de ajuda social, de forma assistencialista e compensatória, implementadas através de reformas educacionais.

Neves (2004) afirma que nos anos de 1990 e no início do século XXI diversas reformas vem sendo implementadas na educação escolar brasileira, objetivando adaptar a escola aos objetivos econômicos e políticos-ideológicos da burguesia mundial, através da implementação de projetos educacionais direcionados para os países da periferia do capital, nessa nova etapa do capitalismo.

Sobretudo, são projetos que tem como objetivo empreender

[...] a inserção submissa do Brasil ao capitalismo internacional, a implementação de um padrão de desenvolvimento econômico voltado para fora, privilegiando a entrada do capital internacional financeiro e produtivo, em detrimento da expansão do mercado interno, o desenvolvimento de políticas que regulamentam o aumento da superexploração da força de trabalho, a transferência da ciência e da tecnologia produzidas pelos países de capitalismo avançado, o desenvolvimento de um modelo de democracia baseada em estratégias de estímulo à conciliação de classe e ao desmonte das formas de organização social que se pautaram historicamente pelo combate à exploração e à dominação burguesa. (NEVES, 2004, p. 1)

O novo padrão de desenvolvimento foi implementado no contexto de abertura do mercado, do fim da reserva de mercado da informática e de privatização das estatais; concomitantemente ocorriam as mudanças superestruturais na aparelhagem estatal e na sociedade civil sistematicamente.

Martins (2009) aponta o surgimento de uma nova força política na educação, forjada pelos intelectuais da classe hegemônica e pelas organizações do capital instaurando bases políticas e sociais, que legitimam a configuração mais recente do capitalismo no país. Tais ações visam assegurar a posição de classe dominante-dirigente, implementando possíveis soluções direcionadas para os problemas resultantes das políticas neoliberais, portanto, foi preciso reconstruir o padrão de sociabilidade por meio de estratégias pré-existentes e estratégias de novo tipo. A posição política da classe hegemônica ficou evidente a partir da segunda metade dos anos de 1990, e desde os primeiros anos do século XXI e tem aprofundado sua intensidade, no qual o eixo central dessas ações políticas constitui-se na repolitização da política (NEVES, 2005; MARTINS, 2009). Além disso, desde o final da ditadura civil-militar, a classe hegemônica vem se reorganizando, articulando forças e estratégias para implementar a sua ascensão na esfera política e econômica.

De acordo com Neves (2004) e Leher (2014), no contexto educacional implementa-se a ideologia da qualidade total, a penúria na educação superior e o aparato da ciência e tecnologia com base no desenvolvimentismo e, ainda, o Conselho Nacional de Secretários de Educação⁵⁷ (CONSED) foi transformado em instrumento difusor das políticas neoliberais. A segunda etapa do processo de submissão da escola aos ideais e às práticas empresariais ocorreu durante os dois governos de Fernando Henrique Cardoso, através da reestruturação do Estado nas funções econômica e político-ideológica, em que o Estado passou de produtor de direto de bens e serviços para coordenador de iniciativas privadas na área econômica e social, contexto em que a privatização tornou-se a principal política desse governo.

Neves (2004) explica que na área social, a privatização foi complementada por políticas de descentralização, fragmentação e focalização, e que em conjunto com novos e velhos parceiros refuncionalizados, o Estado instaurou certa radicalização visando implementar uma nova cidadania fundamentada na responsabilidade social, implementando na sociedade brasileira a naturalização das desigualdades sociais, da

⁵⁷De órgão contestador das políticas oficiais durante os anos finais da ditadura militar e dos anos de abertura política, o CONSED passou a ser instrumento difusor das políticas neoliberais para a educação básica.

desresponsabilização direta e universal do Estado em relação a proteção do trabalho e no associativismo de serviços sociais, no lugar do associativismo reivindicativo de direitos sociais.

Segundo Neves (2004) foi por meio da reforma do Estado que durante o período desenvolvimentista, a reforma da aparelhagem estatal e as reformas na educação escolar foram refeitas sob uma nova dinâmica, em que as decisões sobre as políticas governamentais passaram a ser definidas por um núcleo estratégico do Executivo Central, pelos parceiros da nova sociedade civil e avaliadas pelo núcleo central, estrutura organizada nos métodos da administração gerencial; ao passo que nessa estruturação as políticas sociais passaram a ser serviços não-exclusivos do Estado, o que significa que podem ser executadas tanto pelo Estado como por iniciativas privadas, e por organizações não Estatais, ou seja cabe ao Estado como serviços exclusivos somente

[...] o subsídio à educação básica, à previdência social básica, a comprar serviços de saúde e o controle do meio ambiente. Em decorrência desta reforma, o Estado se responsabiliza diretamente a partir de então, pela formação técnica e ético-política das massas trabalhadoras (educação básica) e divide com a iniciativa privada a formação técnica e ético-política do trabalho qualificado (educação superior) (NEVES, 2004, p. 3)

O governo de Fernando Henrique Cardoso implementou no seu primeiro mandato o fomento à parceria Estado-sociedade, e buscou fomentar a criação de novos canais de participação e de controle político, de multiplicação de espaços de negociação de conflitos, apoio e incentivos às novas formas de parcerias entre as esferas administrativas, o Estado e a sociedade, instaurando a co-responsabilidade das ações de interesses públicos com as diferentes instituições da sociedade, como as empresas, os sindicatos, as universidades. No segundo governo de Fernando Henrique Cardoso, objetivando implementar a radicalização da democracia, instaura o quarto objetivo: consolidar e aprofundar a democracia através de ações voltadas para o desenvolvimento da participação e da responsabilidade social (NEVES, 2004, p. 3).

Contudo, foi com base nas novas diretrizes estatais que as alterações nas políticas educacionais brasileiras foram realizadas, decorrentes de tais inflexões.

[...] a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a reforma da educação tecnológica e do aparato de formação profissional – a implementação do FUNDEF, enquanto mecanismo de desconcentração da educação fundamental, a privatização, a fragmentação e o empresariamento da educação superior, assim como as alterações na formação de professores para os diferentes níveis e modalidades de ensino e a definição de novos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais e seus instrumentos de avaliação. (NEVES, 2004, p. 4)

No governo Lula, implementa-se a terceira etapa desse projeto de sociedade, instituída no plano econômico desse governo, e implementada através de reformas que instaram a desregulamentação das relações de trabalho, seguindo o modelo de radicalização democrática advinda do governo anterior. O governo de Lula se propôs a consolidar a formação do *novo homem coletivo* imprescindível para a consolidação desse projeto societário. Nessa estrutura, o Estado intensifica com todos os instrumentos legais e ideológicos o seu papel de educador, ou seja, o Estado assume-se como instrumento de conformação cognitiva e comportamental dos brasileiros ao projeto de sociabilidade burguesa. Neves (2004, p. 5) aponta que “[...] o governo lula se propõe portanto, a realizar um pacto nacional, em outros termos, a submissão consentida do conjunto da sociedade às idéias, ideias e práticas da classe que detém a hegemonia política e cultural no Brasil de hoje”.

Esse contexto corresponde ao processo de humanização capitalista, no qual a escola exerce a sua função social, processo em que as reformas do governo de FHC e as Políticas Educacionais do governo Lula empreenderam uma estratégia estatal mais abrangente de formação de um novo homem coletivo no espaço nacional, ou seja, as reformas educacionais instauradas a partir de 1990 objetivam formar *um certo intelectual urbano de novo tipo: a formação de um novo homem coletivo, segundo as idéias, os ideais e as práticas da burguesia*. (NEVES, 2004, p. 7)

De acordo com Frigotto (2010, p. 44), a difusão da TCH como panaceia da solução das desigualdades entre os países e os indivíduos foi rápida, realizada pelos representantes do grande capital financeiro, os organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR) nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo.

Nesse sentido, a preocupação dos capitalistas em manter o aumento da produtividade e a sua representatividade, mantendo a base dos processos produtivos e dos modelos de formação/instrução se instauram. Ou seja, os capitalistas adaptam-se às novas formas de sociabilidade, à modernidade, conservando as bases da produção e da formação do novo capital humano, através da implementação de uma nova teoria comportamental que mantém as diretrizes e os princípios básicos para que o novo capital humano possa realizar principalmente as atividades básicas dos processos produtivos – os processos básicos da produção –, pois não se muda as bases produtivas, mas inova-se nos processos tornando-os cada vez mais fracionados e fragmentados. Criam-se novas teorias direcionadas à produção, com novas denominações e slogans, mas mantem-se as

diretrizes básica adequadas às novas formas de organização do trabalho, no contexto da reestruturação produtiva.

Frigotto (2010, p. 57) explica que a base dessa nova sociabilidade consiste no controle e no monopólio do progresso técnico e do conhecimento, e que essas características são essenciais no contexto da competição intercapitalista e no processo de subordinação do trabalho ao capital. Ademais, esse é um processo que acontece sob a perspectiva de que “A escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros” (FRIGOTTO, 2010, p. 47).

No terreno das contradições do capitalismo, em decorrência das condições sociais e produtivas dependentes das correlações de forças entre as classes, das condições históricas instauradas de declínio do socialismo, e do aprofundamento da crise capitalista dos anos de 1970, a ofensiva neoliberal tornou-se hegemônica e possibilitou o avanço do capital por todas as esferas da vida, ainda possibilitou e viabilizou o aprofundamento das formas de espoliação da força de trabalho em detrimento da vida humana.

Machado (1991) explica que o capitalismo é diferenciador e unificador das classes, impondo um processo de diferenciação do trabalho em todos os segmentos da vida social, e a escola como formadora oficial integra esse processo, assumindo as novas perspectivas instauradas pelas mudanças na forma de produção. Tais mudanças interferem no sistema escolar que passa a ser estruturado por complexas graduações, assumindo vários tipos de ensino.

[...] a escola no capitalismo constitui um acessório indispensável à produção, por preencher necessidades técnicas e políticas e sua diferenciação interna não é uma excrescência a ser superada no futuro, mas uma necessidade inerente ao capital em concorrência com o trabalho, pois lhe permite manipular os requisitos e exigências, de forma a lhe possibilitar maior lucro. (MACHADO, 1991, p. 31)

O processo de trabalho capitalista é entendido por Machado (1991, p. 9) como uma forma de organizar a produção, o trabalhador coletivo, que significa uma perspectiva de unificação das diferenciações, contexto que demanda controle e regulação das diferenças resultantes da divisão social do trabalho, por meio de processos normativos e políticos.

Sobre as relações intrínsecas da escola com o trabalho e com a cidadania, Machado (1991) explica que a unificação escolar integra essa dinâmica, e que o contexto de relações da escola com o trabalho não é uma questão puramente técnica, é uma condição que se politiza com a regulação da cidadania através da hierarquização ocupacional. Para

a efetivação dessas condições, a burguesia aposta na unificação escolar fundamentada nos princípios da universalização do ensino, sendo esta uma forma de manter a sociabilidade, a cooperação pacífica entre as classes, além de tirar do seu caminho todo o entrave ou contradições que possam causar riscos à sua estrutura hegemônica. A estratégia política de unificação escolar apontada por Machado (1991), representa a forma pela qual a burguesia consolida a sua hegemonia sobre as demais classes sociais-, e é por meio da universalização do ensino, que os capitalistas disseminam a sua ideologia de classe-, determina que o cidadão seja portador de conhecimentos, seja treinado e habilitado, visando integrar a vida urbana e o trabalho, transformando-se em homens civilizados.

Mészáros (2008, p. 35) afirma que

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

Esse contexto estrutural e estratégico de formação, implica no desenvolvimento unilateral do indivíduo, na monotecnia, além de ser o instrumento estratégico para efetuar o ajustamento do indivíduo às mudanças na divisão social do trabalho, esse processo ainda visa a subordinação da gerência do Estado à lógica empresarial, a uma política elitista de seleção e de distribuição dos alunos e professores. Sobretudo, o capitalismo unifica ao disseminar e ao aprofundar a sua forma de organização da produção, fomentando a redução das contradições e das barreiras entre as classes nas esferas nacionais, culturais, raciais, entre outros aspectos-, e na realização da unidade nacional através dos princípios da universalização do ensino (MACHADO, 1991).

Dessa forma, Machado (1991, p. 10) explica que

Para garantir a continuidade da acumulação, o capitalismo precisa tornar a produção cada vez mais socializada. A distribuição social do conhecimento decorre deste processo de socialização, mas como a apropriação dos resultados da produção material é privada, esta distribuição tende a ser regada e controlada politicamente.

Machado (1991) aponta que a perspectiva da unificação escolar assume-se como uma possibilidade de unificação ideológica⁵⁸ da nação sob o comando da hegemonia burguesa, que utiliza essa estratégia como sua promessa de democratização educacional,

⁵⁸ “[...] compreensível pela sua extrema funcionalidade, é que sem conseguir a universalização da escola básica, já a partir do final dos anos 1930, sob a tutela e subsídio do Estado foi montado um eficiente e amplo sistema de comunicação de massa, de início com a radiodifusão e, mais tarde, sob as sombras do regime militar, as redes de televisão. O monopólio (global) da mídia, em particular da televisão, constituiu, como o entende Pasolini (1990), um verdadeiro poder fascista”. (FRIGOTTO, 2010, p. 42)

frente às segregações culturais do antigo regime. Mesmo suprindo certas barreiras, o próprio sistema interpõe outras barreiras, recompondo a discriminação, em um processo de organização e seleção, alicerçado no mérito como critério fundamental. Ou seja, o ideal de unificação escolar instituído pela burguesia tem como função atuar em defesa do capitalismo, na guerra de posições, consolidando a sua posição de dirigente assumido pela classe hegemônica e quebrando a unidade de seus opositores (MACHADO, 1991, p. 10).

No contexto de desenvolvimento do capital, a escola tem assumido várias funções essenciais.

De acordo com Dal Ri e Vieitez (2008, p. 250)

[...] a escola na sociedade capitalista desempenha várias funções, [...] a mais imediata [...] é a de formar mão-de-obra para o mundo do trabalho. Entretanto, a relação entre escola e o mundo do trabalho não é direta, mas encontra-se mediada pelo mercado. Desse ponto de vista, o estudante é um trabalhador em potencial [...]. Dito de outra forma, a escola não educa diretamente para o trabalho na produção, mas para que o estudante converta-se numa força de trabalho habilitada que as organizações buscarão no mercado de trabalho, o qual é uma das categorias fundamentais da ordem social.

Frigotto e Ciavatta (1997, p. 94-95) apontam que nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI profundas mudanças estão sendo instauradas no campo econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico. Trata-se de uma tríplice crise, do sistema capital, ético-política e teórica que, no plano da materialidade das relações sociais, constitui-se na crise da forma capita; Após uma fase de expansão, instaurou-se a crise impulsionando um novo ciclo de acumulação, em um contexto de especulação do capital financeiro. No plano supra-estrutural e ideológico criam-se noções que visam apontar uma espécie de pensamento e solução única para a crise através das noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-clássica, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc.; tais termos buscam justificar a necessidade de se realizar reformas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho. É nesse cenário de crise, de soluções para o desemprego estrutural, de empregabilidade e de reformas que a presente discussão a respeito das relações sociais entre educação e trabalho se estabelece, no contexto da EE e da EC e da pedagogia do MST.

A EE compreende a uma teoria comportamental transformada em teoria pedagógica alicerçada na Teoria do Capital Humano que tem por função disseminar as Diretrizes Educacionais capitalistas enquanto Política Educacional para a empregabilidade em tempos de crise estrutural do capital.

Nesse percurso, os anos de 1990 foi o lócus da efetivação da representatividade da classe hegemônica e da validação do seu projeto de classe, que através da implementação de Políticas Públicas e Educacionais promoveu mudanças no sistema educacional brasileiro. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) tais ações tiveram início no governo de Itamar Franco através da elaboração do Plano Decenal, e foi concretizado no governo de Fernando Henrique Cardoso. Nesse período, para ser cidadão no século XXI era preciso dominar os códigos da modernidade estabelecidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e pelo BM. As determinações estabelecidas na conferência de Jomtien (Tailândia -1990) para a educação dos países da América Latina e Caribe indicavam o dever de implementar a competitividade, assegurar uma educação básica de qualidade que atendesse as necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS) implementadas por meio de reformas no sistema educacional, visando inculcar na força de trabalho os conhecimentos e habilidades específicas demandadas pelo sistema produtivo.

[...] versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na Educação Básica. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 53)

No ano de 1992, a CEPAL apresentou o documento *Educación y conocimiento: eje de latransformación productiva con equidade* em conjunto com a UNESCO e determinando as novas diretrizes na esfera das políticas e instituições com o objetivo de implementar a vinculação sistêmica entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe, promovendo a capacitação e a incorporação do progresso científico e tecnológico. Novamente era preciso efetivar uma ampla reforma dos sistemas educacionais e de capacitação profissional através da cidadania e da competitividade, características que alicerçavam as políticas de equidade e eficiência, como as diretrizes da reforma institucional de integração nacional e descentralização, instaurando a transformação do Estado administrador e provedor em um Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas, descentralizando tarefas e concentrando decisões e estratégias (SHIROMA; MORES; EVANGELISTA, 2011).

Esse contexto possibilitou a Unesco delinear a *Educação para o século XXI* – sob a gerencia do *Relatório Delors*, determinando que dessa vez era preciso tornar-se cidadão do mundo, e entre as diretrizes se estabeleceu que era preciso manter a ligação com a comunidade, mundializar a cultura, preservar as culturas locais e as potencialidades

individuais, adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico, especialmente as tecnologias de informação, manter a autonomia, recusar as soluções rápidas em favor das negociações e do consensos; conciliar a competição à cooperação e à solidariedade; garantir a abertura ao universal, ou seja, resolver as tensões causadas pela mundialização e a necessidade de referências e raízes, através da educação ao longo da vida, definindo que era preciso explorar o potencial educativo dos meios de comunicação, da profissão, da cultura e do lazer, redefinindo os tempos e espaços destinados às aprendizagens, constituindo uma sociedade educativa e aprendente.

[...] diante dos níveis precários de escolarização básica verificados em todo o mundo, o documento preconiza a educação básica dos 3 aos 12 anos, com conteúdo universal, dirigido com especial atenção a mulheres, populações rurais, pobres urbanos, minorias étnicas e crianças que trabalham. O relatório prescreve um sistema de ensino flexível, que possa oferecer uma diversidade de cursos, possibilidade de transferências entre as modalidades de ensino e novas formas de certificação. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 57)

Leher (2014) aponta duas grandes investidas que alteraram a educação brasileira nos anos de 1990 enquanto produto do capital.

A primeira investida foi implementada pelas frações burguesas, com o apoio de fundações estrangeiras, como a Fundação Ford, que implementou uma nova forma de pensar as ciências sociais, através de uma nova problemática: pensar o movimento de um prisma distinto: as identidades; dividindo os contextos e o sentido das lutas ou do que se reivindicava. Ainda, no final dos anos de 1990, se naturalizou os discursos e as teses eurocêntricas do fim do trabalho, de forma geral. “[...] na sua forma de trabalho abstrato, Schaff conclui, também, pelo fim das classes sociais fundamentais” (FRIGOTTO, 2010, p. 109), diminuindo a importância da categoria trabalho, fazendo com que esse conceito perdesse a sua centralidade no contexto reflexivo sobre a sociedade, a educação e as relações sociais, entre outras.

A segunda ofensiva é dirigida pelos capitalistas e denominada Ofensiva Pós Moderna, que debilitou o pensamento crítico, que além de instaurar uma crise teórica, forjou a retomada do capital humano. Nesse percurso, nos anos de 1990, o BM produziu um documento afirmando a inegável superioridade da Teoria do Capital Humano em relação à qualquer outra teoria no campo educacional tornando-a irrefutável (LEHER, 2014, p. 168).

Frigotto (2001, p. 80) afirma que

[...] em relação à orientação pedagógica, o Banco Mundial tem-se constituído no intelectual coletivo por excelência tendo como eixo a adaptação e

conformação do trabalhador, no plano psicofísico, intelectual e emocional, às novas bases materiais, tecnológicas e organizacionais da produção.

Dessa forma, a TCH atingiu outras proporções, passou a ser difundida através da mídia e a Confederação Nacional da Indústria passou a produzir diagnósticos e propostas relacionadas à TCH, os setores dominantes passaram a se organizar como partido, e em 2001, uma fração desse grupo criou o *Movimento Brasil Competitivo*, liderado e organizado pelo empresário Jorge Gerdau Johannpeter, do grupo Gerdau. Essa foi a ação inicial, que começa a organizar setores empresariais visando discutir a suposta falta de qualidade da educação pública. Segundo Leher (2014, p. 169)

[...] eles difundem um diagnóstico que não é original, pois já está presente nos documentos de um movimento chamado Programa de Reforma Educativa da América Latina e Caribe —PREALC. Quem financia o PREALC é a USAID - Agência Estadunidense de Desenvolvimento —, a Fundação Ford, o Banco Mundial. Em suma, os grandes intelectuais coletivos do capital. [...] o diagnóstico que eles fazem da falta de qualidade? [...] os educadores fracassaram, a escola pública foi generalizada, mas é uma escola pública sem qualidade e que não permite inserir o Brasil no mundo globalizado. Quem sabe fazer as coisas acontecerem? A resposta é óbvia: os empresários. E estes não podem se omitir diante da falência da escola pública, pois isso poderia custar caro à competitividade do país.

Segundo Leher (2012, 2014) e Evangelista (2012) esse foi o memento da criação de um movimento estratégico, de *associação da educação à competitividade*, e nos anos seguintes difundiram e implementaram ações possibilitando que agissem interferindo na escola pública. Entre os principais agentes e disseminadores dessas ações estão:

[...] os principais bancos: Itaú-Unibanco, Bradesco, Santander; os grandes meios de comunicação: Fundação Roberto Marinho, Victor Civita; corporações da indústria editorial; setores metalúrgicos, como a Vale e o próprio Grupo Gerdau; os representantes do agronegócio, como a Monsanto; enfim, vamos encontrar os representantes do bloco de poder. (LEHER, 2014, p. 170)

Leher (2014, p. 170) aponta que, até o ano de 2005, esses grupos tinham projetos educacionais separados e com débil organicidade, no entanto, no mesmo ano de 2005 foi criado um movimento instaurado pelo coração do bloco de poder dirigido pelo setor financeiro, que “convoca todos os grandes grupos econômicos com projetos educacionais em nome da unidade de classe”, visando à organicidade das ações dispersas na forma de um projeto para a educação brasileira, no qual o Grupo Itaú, principal banco privado brasileiro, junto com outras organizações como a Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN) uniram todos os parceiros da educação pública em um único movimento. Concomitantemente a esse processo, a Câmara Estadunidense de Comércio e outras

organizações empresariais atuaram a favor desse movimento e no ano de 2006, eles se apresentam publicamente como Movimento Compromisso Todos pela Educação.

Martins (2009) aponta que é preciso considerar a criação de um organismo específico para propor e articular ações em defesa da escola pública e de qualidade, e que esta iniciativa capitalista constitui-se em um elemento novo na história do país, já que instaura o protagonismo empresarial na definição dos rumos da educação nacional enquanto um projeto de nação, fato que exige reflexões.

Apontamos uma das falas do Todos Pela Educação a respeito da educação nacional:

O Brasil só será verdadeiramente independente quando todos seus cidadãos tiverem uma Educação de qualidade. Partindo dessa idéia, representantes da sociedade civil, da iniciativa privada, organizações sociais, educadores e gestores públicos de Educação se uniram no compromisso Todos Pela Educação: uma aliança que tem como objetivo garantir Educação Básica de qualidade para todos os brasileiros até 2022, bicentenário da Independência do País.

O que realmente significa um Brasil independente? Independente de quem ou do que? Realmente é algo a se pensar, pois se adotadas tais medidas o Brasil se tornará independente possivelmente dos cidadãos brasileiros. A clientela que consome o modelo educacional da EE também se tornará independente, do que?

O Todos pela Educação está empreendendo esforços para lutar contra forças que oprimem e aprisionam o Brasil e os brasileiros. Quais forças?

Leher (2012, 2014) e Evangelista (2012) afirmam que a agenda do Todos pela Educação não é original e que pode ser encontrada, de forma geral, no programa estadunidense chamado *No Child Left Behind* (*Nenhuma Criança Deixada para Trás*). Para Leher (2014, p. 171), o Movimento Compromisso Todos pela Educação funciona como um partido na acepção de Gramsci.

[...] o verdadeiro partido orgânico no Brasil não são as siglas que nós estamos vendo na televisão. O Estado-Maior do capital é constituído pelos bancos, pelo agronegócio, pelo setor mineral, pelas empreiteiras, pelas grandes corporações de serviços. É esse partido orgânico que cria o Movimento Todos pela Educação, conferido a ele a função de partido. O *modus operandi* do mencionado movimento confirma o seu caráter de organizador e persuasor de uma certa hegemonia. Ele se apresenta como um movimento da sociedade civil autônomo em relação ao governo e ao Estado, recusando dinheiro do Estado. Como é que eles funcionam? Os donos do dinheiro e do poder objetivam garantir que as políticas de Estado sejam as suas políticas e, para isso, organizam uma agenda de consenso para a educação pública.

Primeiramente esse consenso se estabelece no fato de que a escola pública deve ter como função social difundir competências e não conhecimentos, e essas competências

devem ser mensuráveis por meio de avaliações, como a avaliação de desempenho. Nesse contexto, cria-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e entre o vários testes aplicados pelo IDEB estão a Provinha Brasil, a prova ABC direcionada para as crianças de 8 anos, o SAEB, ENEM, ENAD balizados no sistema internacional de avaliação, o teste PISA (LEHER, 2014, p. 171).

Dessa forma, a TCH continua a desempenhar a sua função social de moldar a força de trabalho para o mercado formal e informal, além de internalizar as condições necessárias para a passividade e a conformação da força de trabalho às novas formas de organização do trabalho, e ao que demanda a nova cidadania, para a nova sociabilidade, moldando os comportamentos sociais, cognitivos e emocionais às relações sociais de trabalho forjando por meio da qualificação e das competências da força de trabalho a idealização de que se adequando ao que determina o mercado, o indivíduo passará a ser mais valorizado pela empresa ou organização em que atua, pelo fato de que passou a possuir as habilidades e as competências necessárias e adequadas às novas exigências. Além disso, o indivíduo passa a acreditar que com as novas habilidades e competências poderá assumir novas funções ou novas atividades produtivas que lhe trarão resultados financeiros e o reconhecimento profissional pelo seu esforço e dedicação, alcançando a tão internalizada e desejada ascensão social por meio da educação.

No entanto, o contexto idealizado pelo indivíduo e da esperada recompensa advinda como resultado da implementação da TCH, em geral, não acontece, pois, em um contexto de livre concorrência de mercado, de avanço das novas tecnologias, de fomento ao individualismo e da velocidade em que isso tudo acontece, rapidamente o mercado determina novas competências e habilidades a serem adquiridas para as novas formas de organização do trabalho alicerçadas na meritocracia e na responsabilização do próprio indivíduo por sua atualização.

A perspectiva capitalista da Teoria do Capital Humano apresentada e o contexto político e econômico apontado por Shiroma, Moraes e Evangelistas (2011) e Leher (2014) são as principais referências nas quais a Educação Empreendedora adentra. Advinda do contexto político e econômico e por ser disseminada pelos capitalistas como a salvação para o desenvolvimento econômico dos países, a EE passou a assumir novas posições no contexto educacional. A EE foi criada e difundida pela classe dominante como a principal teoria direcionada para a formação da classe trabalhadora na atualidade.

Instaurada no contexto apresentado, a Educação Empreendedora é um produto do capital, moldado pelo capital e pelos capitalistas. Enquanto teoria orgânica capitalista, a

EE tem por função social internalizar nos indivíduos da classe dominada e explorada as diretrizes determinadas pela classe hegemônica, para o controle e a dominação de classe, visando a manutenção do status quo.

No caso brasileiro, a EE é moldada pelo Movimento Todos pela Educação e tem como função social disseminar a ideologia capitalista na prática educacional tendo por meio o instrumento oficial de formação: a escola pública. Transformada em teoria pedagógica, a EE tornou-se mais um instrumento utilizado pelo capital e pelos capitalistas para instaurar seus princípios, valores e visão de mundo, em todas as esferas da vida humana, na esfera individual, social, cultural, educacional, política, econômica, produtiva, instaurando a passividade, a domesticação e a subsunção à classe dominante.

É também por meio desse instrumento que os capitalistas se apropriam da subjetividade do trabalhador. Esse instrumento facilita a domesticação e passividade dos trabalhadores, que aceitam passivamente as formas de exploração, as condições cada vez mais precarizadas de trabalho, a retirada dos direitos trabalhistas e sociais, pois internalizam que os direitos não lhes pertence mais ou que não são merecedores-dignos deles e por esses motivos não veem a necessidade de lutarem por eles. Além disso, aceitam as condições de implementação de Políticas Públicas Educacionais, que legitimam as novas formas de aprofundamento da espoliação da força de trabalho, como as Políticas Públicas e Educacionais que legitimam a EE.

A EE implementa na prática educacional da classe trabalhadora Diretrizes Educacionais que desenvolve as competências empreendedoras, moldando o comportamento social, cognitivo e emocional da atual e da futura força de trabalho de acordo com as determinações resultantes das novas formas de organização do trabalho e de sociabilidade para a nova cidadania e da reestruturação produtiva.

Essas competências têm como objetivo desenvolver habilidades consideradas pelos capitalistas como essenciais para a vida em sociedade na contemporaneidade, pois, segundo a CE (2016), tais competências podem ser úteis no contexto social em o indivíduo está inserido auxiliando-o na geração de renda, sobretudo, podem ajuda-los na empregabilidade, como defende o empresariado. Porém, o empresariado em geral tem interesses particulares e vitalícios, no contexto de formação/instrução da classe trabalhadora para o mercado formal e informal de trabalho.

Em oposição a essa perspectiva, Frigotto (2001, p. 81) explica que

[...] num contexto de crise endêmica do desemprego estrutural, de uma nova (des)ordem mundial com a configuração da geografia humana em blocos econômicos com poder e realidades objetivas assimétricas e a consequente

divisão de incluídos, precarizados e excluídos, desmonta-se a promessa integradora, e a função econômica atribuída à escola passa a ser a empregabilidade ou a formação para o desemprego.

Martins (2009) também apresenta uma visão crítica às condições impostas pelo capital. Diz ele que no limiar deste século, os intelectuais e as organizações do capital se comprometeram com uma posição de maior poder decisório em relação às decisões das bases políticas e sociais do país objetivando legitimar a nova configuração do capital e, sobretudo, implementam tais ações visando assegurar a sua posição de classe dominante-dirigente; são ações que visam implementar possíveis soluções aos problemas gerados pelas políticas neoliberais na contemporaneidade.

No contexto das competências empreendedoras, as Diretrizes Educacionais que orientam a vida do novo tipo de cidadão devem ser internalizadas através da Educação Básica nas escolas públicas estaduais e municipais de ensino pelo processo de ensino e aprendizagem, empreendendo o planejamento dos seus sonhos e como realiza-los, as estratégias, os recursos e os meios que o sujeito irá utilizar para realiza-lo, através da esquematização do mapa dos sonhos/planejamento estratégico, que determina os passos/as etapas visando atingir o seu objetivo/o sonho. Por meio do aprendizado, do desenvolvimento e da implementação de tais competências, esquematiza-se o planejamento estratégico visando atingir o sucesso de suas ações.

Ao desenvolver tais competências o indivíduo se enche de habilidades que servem de apoio e instrumento para que ele estrategicamente as utilize quando necessário, visando colocar em prática as ações pré-determinadas no seu planejamento estratégico e seguindo as etapas estabelecidas buscando atingir o sucesso. Nesse percurso estrategicamente pensado e determinado, poderá haver momentos em que o indivíduo veja a necessidade de adquirir e desenvolver novas competências; e, ainda, perceber a necessidade de desenvolver novas habilidades ou apropriar-se de novos conhecimento para poder seguir realizando as etapas determinadas no plano de negócios. Também poderá haver nesse processo, a necessidade de reordenar o planejamento estratégico e ou redefini-lo e momentos em que as estratégias precisarão ser adaptadas ou reordenadas de acordo com as condições instauradas durante esse percurso. Ademais, o objetivo/sonho poderá ser adaptado e readequado, ou novamente idealizado se preciso for embasado nos valores, na cultura e na visão de mundo empreendedora.

Esse contexto de implementação de novas teorias e políticas educacionais atualizadas e moldadas às determinações do mercado atual foi apontado por teóricos que

fazem a crítica à esta perspectiva. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 33) tais mudanças são realizadas, mas “[...] mantendo a velha tradição das elites brasileiras, procurando mudar para não mudar, modernizar sem romper com os antigos laços de poder, nem ferir os interesses constituídos”.

Como visto, essas competências foram determinadas pela Comissão Europeia no relatório EntreComp (2016), denominadas Competências Empreendedoras – compostas por 3 principais áreas: *Em ação*; *Recursos*; *Ideias e Oportunidades* subdivididas em 15 competências⁵⁹ a serem internalizadas pelos indivíduos ao longo da vida, assim como determinadas nas Políticas Públicas advindas dos organizações multilaterais, apontados no início desse capítulo.

A primeira área denominada *Em ação* compreende a estrutura que abrange as outras duas áreas *Recursos* e *Ideias e Oportunidades*, em um contexto de interação entre as áreas das Competências Empreendedoras, sendo a área: *Em ação* o complexo que instaura as competências estratégicas que visam colocar na prática as outras competências. Ela assume o contexto da ação, da prática estruturada pelas competências: tomar a iniciativa; planejar e gerir; lidar com a incerteza; a ambiguidade e o risco; trabalhar com os outros; e aprender com a experiência.

A área *Recursos* se estabelece na posição central, pois diz respeito aos recursos e meios que têm como função viabilizar a aplicação do plano estratégico e das mais variadas estratégias que serão implementadas para executar as ações visando atingir o objetivo: alcançar o sonho. A área de *Recursos* é composta pelas competências da autoconsciência e autoeficácia; motivação e perseverança; mobilizar recursos; **literácia** financeira e econômica; e mobilizar terceiros.

A área *Ideias e Oportunidades* está estabelecida no centro do gráfico de setores como área central e estratégica, contendo as competências que asseguram a sua base central, ou seja, a ideologia empreendedora, a cultura empreendedora, e que tem como função subsidiar a construção das ideias a serem implementadas e seguidas por meio do plano estratégico. Ela também tem como função orientar as ações que serão executadas visando atingir o objetivo central, o sonho desejado. Tais competências estão intrinsicamente interrelacionadas e interconectadas, e tem como função embasar as ações do empreendedor na idealização, na construção e na ação das suas ações empreendedoras. Nesse contexto, a criatividade é incorporada ao processo de criação e de ações

⁵⁹As competências aqui apresentadas também compreendem o capítulo II dessa dissertação que apresenta as Diretrizes Educacionais da Educação Empreendedora e suas pedagogias.

empreendedoras criando valor às ações executadas, possibilitando o estabelecimento de novas relações entre as áreas e as competências, viabilizando a expansão dos elementos do quadro de referências empreendedoras, podendo ser adaptadas às novas necessidades e resultando na criação de novas oportunidades. As competências são direcionadas para o contexto individual e coletivo; e também podem ser adaptadas para qualquer contexto, além de servirem como inspiração para novas ideias, comportamentos e ações, tanto no contexto formal como informal das esferas das relações sociais, econômicas, educacionais, entre outras, podendo ser implementadas tanto no contexto empreendedor ou intraempreendedor; ainda podem ser utilizadas como ferramentas que possibilitem aos cidadãos autoavaliarem as suas proficiências empresariais.

Nessa perspectiva, a CE (2016) afirma que o empreendedorismo se estabelece como competência transversal aplicável a todas as esferas da vida, na promoção do desenvolvimento pessoal, objetivando a participação ativa dos empreendedores, considerados os novos cidadãos para a nova cidadania. Ainda, é possível desenvolver tais competências empreendedoras visando a reentrada desses empreendedores no mercado de trabalho como trabalhador, exercendo uma atividade para o outro, como empregado ou por conta própria. Também é possível exercer atividades no âmbito dos empreendimentos culturais, sociais ou comerciais.

Campos e Soeiro (2016, p. 11) afirmam que

[...] é efetivamente de fazer emergir uma nova razão do mundo, em que a empresa é um tipo de relação social que se expande muito para além da relação salarial e da jornada de trabalho e em que o empreendedor aparece cada vez mais como substituto do cidadão enquanto figura de referência da ordem social. [...] o empreendedor edifica-se segundo o princípio único da competição individual.

Com a determinação das competências empreendedoras de forma universal, o conceito passa a alcançar esferas imensuráveis e sua ideologia, seus valores e a sua cultura empreendedora capitalista também passaram a alcançar esferas jamais vistas anteriormente, tanto na esfera individual como na esfera coletiva.

Nesse contexto, a justificativa de que é preciso internalizar as competências empreendedoras desde a mais tenra idade para que o novo tipo de homem – o empreendedor - integre e se sobressaia pela sua atuação ativa na nova cidadania, por estar atualizado com as competências necessárias que atendem as novas formas de organização do trabalho, ganha legitimidade na ideologia dominante e através das Políticas Públicas Educacionais instauradas.

Dessa forma, inculca-se a ideologia empreendedora por meio dos discursos fetichizados de que é possível que os empreendedores possuindo as competências necessárias para alcançar seus objetivos criam valor cultural, social e econômico por meio da atuação empreendedora na esfera produtiva, sendo empreendedor individual, proprietário de si próprio ou como intraempreendedor, empreendendo para outras pessoas, criando valor para o outro, ou como empreendedor social, empreendedor verde, empreendedor digital, em âmbito individual, em grupo, em equipes, ou por meio das organizações, criando valor no setor privado, no público e no terceiro setor, ou na combinação híbrida dos três setores.

Para a CE (2016) a atuação empreendedora é considerada neutra podendo ser utilizadas para gerar valor em todas as esferas da vida humana, e em todas as esferas produtivas, na cadeia de valor, tanto para as organizações já existentes ou para a criação de novas organizações – nas mais diferentes esferas culturais, sociais ou comerciais.

Essa estratégia de levar a metodologia empreendedora – o ato de empreender – e criar valor para todas as esferas da vida humana, em sociedade e na produção – segue a tradição capitalista de disseminar a sua ideologia e a sua forma de produção por todas as esferas sociais e as que se tornarão sociais criando novas oportunidades de disseminar a sua ideologia e gerar riquezas onde existe a possibilidade de criar um novo mercado ou um possível mercado que ainda não foi conquistado.

Dessa forma, o capital adentra a qualquer nova esfera na qual seja possível levar os valores, a cultura e a ideologia capitalista, assim como ocorreu com o sistema produtivo. Da mesma forma, os representantes do capital estão fazendo com que o empreendedorismo e a Educação Empreendedora sejam disseminados e difundidos em terreno fértil, pois em um cenário no qual o trabalho formal com carteira assinada e com direitos trabalhistas está cada vez mais escasso, o empreendedorismo tem ganhado campo enquanto meio/forma de atividade laboral, formal e informal. No atual contexto político e econômico, a informalidade tem se tornado a forma mais recorrente de gerar renda.

Em continuidade das ações empreendedoras na contemporaneidade, a CE (2026) tem como objetivo naturalizar o contexto econômico de crise estrutural do capital e das possibilidades de empregabilidade na contemporaneidade - que se estabelece no mercado informal – direcionado para a classe trabalhadora. Além disso, a CE tem como objetivo disseminar a ideia de que todos os cidadãos necessitam das competências empreendedoras para colocar em prática suas realizações, seu desenvolvimento pessoal,

a cidadania ativa e a inclusão social, e a EE ainda pode ajuda-los à gerar e conseguir emprego na sociedade do conhecimento.

Dessa forma, a CE estabeleceu um quadro de competências empreendedoras, uma base comum de competências facilitando a sua entrada no campo educacional e em todas as esferas da vida e da produção, atingindo um novo nicho de mercado que não para de crescer e que tem uma clientela vitalícia que justifica a sua inserção e a sua manutenção no mercado educacional.

A ideologia e a prática disseminadas colocam que para se viver em sociedade atualmente é necessário tornar-se um cidadão empreendedor incluso, ativo e sobretudo útil, gerador de valor na sociedade do conhecimento. Estabelece-se que as competências empreendedoras devem ser implementadas para libertar o potencial dos cidadãos, agora de todo o mundo, não só os Europeus, transformando ideias em ações e que o quadro de competências empreendedoras contido no documento EntreComp-2016 seja tomado como referência para todas as ações fundamentadas em um certo nível de proficiência e competência empresarial. Sobretudo, são essas as competências instauradas para ajudar os cidadãos a gerenciar suas próprias vidas e carreiras, criando valor e iniciativas no capital.

A estratégia adotada pela CE (2016) ao transformar os conceitos de empreendedorismo e de iniciativa em uma Teoria Comportamental, que tem como função social moldar o comportamento social, cognitivo e emocional da força de trabalho desde a mais tenra idade, fez com que o empreendedorismo pudesse ser disseminado por todas as esferas sociais, produtivas, econômicas, educacionais, culturais e ideológicas, sem encontrar barreiras que pudessem parar esse processo ou interrompe-lo circunstancialmente, processo que facilitou a sua disseminação de forma rápida e prática evidenciando a sua eficiência e eficácia.

Abaixo seguem as áreas centrais de atuação empreendedora, as competências específicas de cada área, algumas sugestões de uso e os descritores das competências que devem ser adaptadas às estratégias de resolução dos problemas. As competências apontadas abaixo pertencem ao relatório EntreComp (2020) versão brasileira.

1. Área central *Ideias e Oportunidades*

1.1 Competência - *Identificar oportunidades*: como sugestão afirma-se que é preciso usar a imaginação e as habilidades buscando identificar as oportunidades para a criação de valor. Nos descritores se estabelece que é preciso identificar e

aproveitar as oportunidades visando criar valor explorando o contexto social, cultural e econômico; ainda pontua-se que é preciso identificar as necessidades e os desafios que precisam ser atendidos; e estabelecer novas condições para criar oportunidades, e unir elementos buscando gerar oportunidades e a criação de valores.

1.2 Competência – *Criatividade*: como sugestão afirma-se que é preciso desenvolver ideias criativas e de valor. Nos descritores se estabelece que é preciso desenvolver ideias e oportunidades visando criar valor, incluindo a criação de melhores soluções voltadas para os desafios atuais e futuros; como explorar e experimentar por meio de abordagens inovadoras; combinar conhecimentos e recursos almejando alcançar resultados que sejam significativos.

1.3 Competência – *Visão*: na sugestão determina-se que é preciso trabalhar para uma visão de futuro. Nos descritores afirma-se que é preciso imaginar o futuro visando desenvolver uma visão para transformar ideias em atos; e visualizar futuros cenários que possibilitem a criação de orientações, esforços para futuras ações.

1.4 Competência - *Valorizar ideias*: como sugestões determina-se que é preciso fazer o máximo com as ideias e as oportunidades. Nos descritores pontua-se a necessidade de se avaliar os valores nas esferas sociais, culturais e econômicas; ainda é preciso reconhecer o potencial de criação de valor de uma ideia, além da necessidade de identificar as formas adequadas para tirar dessas ideias o máximo possível de oportunidades, iniciativas e valores empreendedores.

1.5 Competência - *Pensamento ético e sustentável*: como sugestões afirma-se que é preciso pensar nas competências e nos impactos das ideias, das oportunidades e das ações. Nos descritores pontua-se que é preciso avaliar as consequências de ideias que trazem valores e efeitos de ações empreendedoras na comunidade, no mercado, na sociedade e para os contextos específicos; ainda é preciso refletir sobre os objetivos sustentáveis a longo prazo e em níveis sociais, culturais e econômicos, e é preciso refletir sobre o itinerário seguido, além disso é preciso agir de forma responsável.

2. Área central ***Recursos***

2.1 Competência – *Autoconsciência e autoeficácia*: como sugestões afirma-se que é preciso acreditar em si mesmo e procurar se desenvolver continuamente.

Nos descritores determina-se que é preciso refletir sobre os seus desejos, as suas necessidades e aspirações em curto, médio e longo prazos; ainda é preciso identificar e avaliar as forças e as fraquezas individuais e coletivas; e que é preciso acreditar na capacidade que cada um tem de influenciar no curso dos acontecimentos, mesmo quando houver incertezas, contrariedades ou falhas – mesmo quando não há êxito, ou quando acontecem insucessos temporários.

2.2 Competência - *Motivação e perseverança*: como sugestões determina-se que é preciso manter o foco e não desistir. Nos descritores determina-se que é preciso ser determinado para transformar ideias em ações e satisfazer as necessidades de chegar mais longe; ainda é preciso estar preparado para ser paciente e continuar a tentar alcançar os objetivos de longo prazo, individuais ou em grupo; e que é preciso ser resiliente sob pressão e diante das adversidades, falhas e quando não há êxito, ou insucessos temporários.

2.3 Competência - *Mobilizar recursos*: como sugestões determina-se que é preciso reunir e gerir os recursos necessários. Nos descritores determina-se que é preciso obter e gerir recursos materiais, não materiais e digitais necessários para transformar ideias em ações; ainda é preciso fazer o máximo com os recursos mínimos; e alcançar e gerir as competências necessárias em diferentes etapas, por meio de competências técnicas, legais, financeiras e digitais.

2.4 Competência - *Literacia financeira e econômica*: como sugestões determina-se que é preciso desenvolver conhecimentos financeiros e econômicos. Nos descritores pontua-se que é preciso calcular o custo de transformar uma ideia em uma atividade que crie valor. Ainda é preciso planejar, colocar em prática e avaliar decisões financeiras ao longo do tempo; e é preciso gerir as finanças visando assegurar que a atividade de criação de valor possa manter-se à longo prazo.

2.5 Competência - *Mobilizar terceiros*: como sugestão determina-se que é preciso inspirar, entusiasmar e mobilizar os outros. Nos descritores se estabelece que é preciso inspirar e entusiasmar os parceiros relevantes; ainda é preciso obter o apoio necessário buscando atingir resultados positivos; e demonstrar capacidade de comunicação, persuasão, negociação e liderança.

3. Área central *Em Ação*

3.1 Competência - *Tomar a iniciativa*: como sugestões determina-se que é preciso avançar. Nos descritores afirma-se que é preciso iniciar processos que criem valor,

ainda é preciso aceitar os desafios; assim como é preciso agir e trabalhar de forma independente visando atingir os objetivos determinados, além disso é preciso seguir a linha definida e executar as tarefas que foram planejadas.

3.2 Competência - *Planejar e gerir*: como sugestões determina-se que é preciso definir os objetivos a longo, médio e curto prazos; ainda é preciso definir as prioridades e os planos de ação; e se necessário é preciso adaptar-se às mudanças imprevistas.

3.3 Competência - *Lidar com a incerteza, a ambiguidade e o risco*: como sugestões afirma-se que é preciso tomar decisões e lidar com as incertezas, com a ambiguidade e com os riscos. Nos descritores pontua-se que é preciso tomar decisões mesmo quando seus resultados são incertos, ou quando a informação disponível for parcial ou ambígua, ou mesmo quando existir riscos de haver resultados indesejados; além disso, no processo de criação de valor é preciso incluir formas estruturadas para testar as ideias e os protótipos desde as etapas iniciais, visando reduzir os riscos de falhar; ainda é preciso lidar com as situações imprevisíveis de forma rápida e flexível.

3.4 Competência - *Trabalhar com outros*: como sugestões afirma-se que é preciso trabalhar em grupo, colaborar e criar redes. Nos descritores pontua-se que é preciso trabalhar em conjunto e cooperar com os outros para desenvolver ideias e colocá-las em prática; ainda é preciso criar redes; assim como é preciso resolver conflitos e enfrentar a concorrência de forma positiva sempre que necessário.

3.5 Competência - *Aprender com a experiência*: como sugestões determina-se que é preciso aprender fazendo. Nos descritores afirma-se que é preciso usar todas as iniciativas para criar valores e oportunidades de aprendizagem; ainda é preciso aprender com os outros, com os pares e os mentores; nesse sentido, é preciso refletir e aprender com o sucesso, com o fracasso, com o insucesso próprio e o de outros.

Ademais, o relatório EntreComp (2020) chama atenção para o fato de que a abrangência que tem a EE faz com que ela fique mais forte, entretanto, pontua também que nem todos os indivíduos irão aderir à perspectiva da EE, ou irão desenvolver as competências empreendedoras, mas que o quadro de competências empreendedoras deve servir de ponto de partida para o desenvolvimento das ações empreendedoras, em um contexto de progressão na aprendizagem empreendedora em dois aspectos: desenvolver autonomia e responsabilidade crescente, agindo sobre as ideias e as oportunidades

visando criar valor transformador a partir de contextos simples e previsíveis até ambientes mais complexos e em constante mudança.

O relatório EntreComp (2020) refere-se à criação de valor transformador, em quatro níveis de proficiência, no qual cada nível é subdividido em 2 subníveis: no nível fundamental, o valor empreendedor é concebido com apoio externo; no intermédio, o valor empreendedor é criado com o aumento da autonomia; no avançado, a responsabilidade de transformar ideias em ações é desenvolvida; e no nível especialista, o valor criado tem um impacto considerável no seu domínio de referência-, tais níveis de proficiência foram criados para auxiliar na análise dos resultados da aprendizagem.

Além disso, o relatório EntreComp (2020) aponta que as competências empreendedoras são consideradas a essência de uma cultura criativa e inovadora, que fundamenta o desempenho de qualquer função humana, devido ao fato de que tais competências são as responsáveis por habilitar o indivíduo à criar algo de original e de valor, e a encontrar soluções adequadas para as problemáticas complexas e globais em resposta aos desafios atuais objetivando promover e disseminar boas práticas, e desenvolver políticas comuns que visam o crescimento global da União Europeia, a nível de um empreendedorismo enriquecido com o digital.

Na prática, pode-se observar na conclusão do livro *Planejando a jornada: um guia para seu projeto de vida* (2020, p. 166) utilizado pelas escolas estaduais de São Paulo, no ano de 2022, para implementar o projeto de vida por meio do protagonismo juvenil e do planejamento dessa jornada embasada na Educação Empreendedora o último recado aos educandos escrito em letras garrafais buscando chamar a atenção do leitor para alguns apontamentos destacados em itálico e em negrito. Busca-se despertar a atenção do leitor para o contexto político, econômico, social e educacional da classe social a que está endereçado o recado e as Diretrizes Educacionais internalizadas por meio dessa pedagogia: a classe trabalhadora, popular e pobre.

[...] esperamos que este livro tenha ajudado você a saber mais sobre você mesmo, sobre a sociedade e o mundo em que você vive – assim como sobre o mundo do trabalho e o papel que você vai representar nele. [...] *E que você tem direito a ter todas as experiências que quiser. Que você tem a capacidade de escolher o que é melhor para si mesmo e de ser responsável por todas as consequências de suas escolhas. Não abra mão desse direito. Não abra mão, também, de participar ativa e conscientemente das transformações que estão ocorrendo no mundo, neste início de terceiro milênio. Transformações que podem levar a uma maneira mais livre, consciente e amorosa de estar no mundo, se ou quando todos nós nos dispusermos a tal. Para isso estamos aqui: para ajudar conscientemente nessa transformação. Já aprendemos técnicas, clarificamos valores, fizemos escolhas! Agora é colocar em prática nosso Projeto de Vida!* (PLANEJANDO A JORNADA: UM GUIA PARA SEU PROJETO DE VIDA, 2020, p. 166).

O trecho afirma que se trata de um processo em que o educando tem o direito a ter todas as experiências que quiser e que ele tem a capacidade de escolher o que é melhor para si mesmo, ocultando as condições instauradas pela livre concorrência no mercado, a dicotomia existente no âmbito educacional, social, econômico e político das classes; oculta ainda as reais condições de escolhas no mundo do trabalho oferecidas à classe trabalhadora e seu complexo de alienação. O educando na maioria das vezes não consegue perceber sua condição de explorado, excluído e marginalizado; é um contexto que interfere nas suas reais condições de vida e de escolhas. Além disso, as afirmações expressam um recado conciso do Estado à classe social que atende, de que ele cumpriu com a sua obrigação de provedor e de financiador da educação pública, dessa forma, coloca-se na posição de cobrar o que foi investido na formação da sua clientela. Ainda, afirma que já ensinou-lhes sobre o mundo do trabalho e o papel que eles irão representar no mercado de trabalho, então munidos das habilidades e das competências necessárias para o mercado, desenvolvidas pela educação escolar passam a serem cobrados em relação as suas escolhas e as responsabilidades em relação as suas escolhas, assim como cidadãos de bem devem responder realizando seus deveres e sobretudo, dentro das esferas do controle comportamental, cognitivo e emocional, da ordem em função do progresso.

4.2 As Diretrizes Operacionais da luta pela sobrevivência no e do campo – a Pedagogia da Vida no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

O atual contexto de fragmentação de todos os processos e da vida humana, em sociedade e produtiva, do fomento à concorrência livre de mercado também disseminada por todas as esferas e dimensões da vida humana; da individualidade e da autonomia para implementar tais condições alicerçadas na meritocracia, faz com que a luta por melhores condições de vida permaneça viva, ora mais latente devido ao aprofundamento das condições de espoliação da força de trabalho resultando na piora das condições de vida humana e de maior opressão à classe trabalhadora.

A separação do homem do seu próprio fazer alienado ou estranhado do trabalho e da riqueza social que ele produz, privado do conhecimento que resulta da união entre teoria e prática e do trabalho produtivo como princípio educativo, resulta nas condições cada vez mais degradantes de vida na sociedade capitalista.

No entanto, de uma parte da sociedade, nasce a luta por melhores condições de vida e por melhores condições educacionais – com formas democráticas e humanizadas

– na busca por libertar-se da ditadura do capital, que em atividade move as condições de opressão pela qual os trabalhadores são obrigados a passar. Trata-se de uma educação que tem o trabalho como princípio educativo estabelecendo relações entre o trabalho e a educação como ação humanizadora ao desenvolver todas as potencialidades do ser humano, as quais o capital prisma em separar. Uma educação alicerçada no materialismo histórico cuja base consiste no trabalho como produtor dos meios de vida, e nos aspectos materiais como culturais, de conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade (MARX, 1979 apud CIAVATTA 2009, p.1).

É na perspectiva educacional da escola unitária, de desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, de democracia e humanização do ser social, que alicerçamos a presente discussão na perspectiva da EC e da pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em oposição à perspectiva educacional implementada pela escola capitalista na atualidade apontada anteriormente, a EE e as Políticas Educacionais que a fundamentam e que têm como objetivo promover a fragmentação do saber, da pessoa humana e dos processos, fragmentando as dimensões da vida humana em sociedade.

Nessa perspectiva, apontamos o aprofundamento da desigualdade social vivenciada atualmente pela população brasileira, a diferença de acesso aos direitos sociais básicos, de saúde, moradia, educação, oportunidade de trabalho, distribuição de renda, entre outros aspectos. Esse contexto tem a sua base bem alicerçada na má distribuição de renda, aprofundando a dicotomia entre as classes, na falta de investimentos governamentais nas áreas básicas para a sobrevivência da classe trabalhadora, na corrupção, na desigualdade de acesso à educação, entre outras condições.

Tais condição também podem ser observadas no artigo publicado no site UOL, datado de 15/12/2020, intitulado *Brasil tem a 8ª pior desigualdade de renda e supera só países africanos*⁶⁰, de Felipe Amorim e Carlos Madeiro. Os autores apontam que no Relatório Mundial Sobre Índice de Qualidade de Vida, o Brasil assume o ranking na oitava posição com o coeficiente de 53,9 ficando atrás apenas de nações africanas, e que tais condições são o reflexo da existência dos bolsões de pobreza e de riqueza no país. O Relatório Mundial Sobre Índice de Qualidade de Vida tem como base o coeficiente Gini, que mede a desigualdade e a distribuição de renda dos países, no qual o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), determina zero para igualdade absoluta e 100 para desigualdade absoluta.

⁶⁰Ver em: IDH: Brasil é o país mais desigual do mundo? Veja ranking da ONU (uol.com.br)

É sob tal perspectiva de desigualdade social no Brasil, que Dal Ri (2004, p. 84) aponta que a situação no campo tem pontos em comum com a situação vivenciada na cidade, aparentes no contexto da precariedade do mercado de trabalho, no entanto, essa situação compreende um fenômeno antigo, agravado através pelas reformas neoliberais. Diante de tais condições,

[...] não surpreende ouvir trabalhadores declararem que preferem passar anos na beira da estrada, em acampamentos do MST, para tentar a sorte na luta por um pedaço de terra, do que trabalhar numa usina ou grande propriedade agrária nas quais, com frequência, não conseguem ganhar o suficiente nem para saldar as dívidas no armazém do estabelecimento que os emprega.

As condições de vida da classe trabalhadora do campo apontadas por Dal Ri (2004) continuam a acontecer, mesmo que não evidenciada pela grande mídia, agora agravadas também pela pandemia de covid19. Dessa maneira, se faz necessário apontarmos que os trabalhos realizados por Dal Ri (2004, 2014, 2021) são essenciais para realizarmos a contextualização do recorte específico e atemporal sobre o MST, proposto para esse período do texto. Tratam-se de obras que refletem a aplicação com rigor do materialismo histórico dialético, e que detalham especificidades das esferas produtivas, sociais, políticas, econômicas, educacionais, culturais e ideológicas do Movimento, no contexto coletivo, em sociedade e da produção dos complexos fundantes do Movimento.

No processo de subdesenvolvimento do campo, Dal Ri (2004) aponta que no passado, no período da industrialização, os sujeitos do campo foram expulsos ou deixaram o campo para viver nas cidades sujeitos a um padrão de urbanismo sociopático. No entanto, desde a década de 1980, com um crescimento econômico frágil, que resultou no aumento da marginalização, da violência urbana, no crescimento das favelas e do banditismo, o caminho inverso para os sujeitos do campo se tornou realidade. Nesse contexto, influenciados por tais condições degradantes, passaram a aceitar as condições de vida nos acampamentos construídos às margens das estradas. Na realidade, são locais onde se instaura a disciplina, higidez moral e esperança, dessa forma, os trabalhadores sem emprego ou com empregos aviltantes, não se sujeitam à degeneração social instauradas nas periferias das cidades, podendo permanecer no campo.

Nesse contexto, o Movimento que inicialmente foi constituído com raízes na luta das famílias desalojadas, que perderam a posse de suas terras, e desencadearam um movimento na busca por obterem novas terras e a propriedade dessas terras, contou com a cooperação de toda uma gama de trabalhadores do campo que se encontravam nas mesmas condições ou em condições de sofrimento em decorrência das imposições do

capital unindo-se à luta do MST que se transformou no maior movimento por reforma agrária no país.

Para Dal Ri (2004, p. 85) trata-se

[...] de um movimento de reforma agrária que equivale a uma modalidade de autonomização do trabalho diante do capital. [...] o que significa a busca de liberdade para operarem por si próprios uma reorganização das relações de trabalho no campo a qual, em princípio, teria o condão de propiciar melhores condições de trabalho e vida. Portanto, tal como ocorre com o movimento de autonomização nas cidades, o desafio para estes trabalhadores é o de tentar engendrar postos de trabalho e garantias de sobrevivências. (DAL RI, 2004, p. 85)

Dal Ri (2004) afirma que o MST não trabalha a política de maneira convencional como os outros movimentos e sindicatos, rompendo com as formas tradicionais de fazer política, sendo esse um dos traços mais importantes que caracteriza o Movimento passando a diferenciar-se dos sindicatos e de outras organizações populares por meio de três elementos articulados que constituem a sua práxis: “[...] ações diretas que questionam certos estádios da propriedade capitalista; a ocupação de terras como instrumento crucial de luta e a organização da produção visando articular o trabalho associado”.

No contexto da busca pela terra, mesmo sem a reforma agrária, o MST reivindica terras devolutas ou improdutivas, afrontando a propriedade capitalista e seus institutos sociais, resultando no assentamento das famílias o que os possibilita a iniciar sua própria produção, dessa forma, a ocupação de terras passa a ser um instrumento vital da política implementada pelo MST.

Segundo o MST (2005, p. 12)

[...] ocupar e acampar são as formas encontradas pelos ST para pressionar o governo a resolver o problema agrário, a cada dia mais profundo. São famílias inteiras que passam a morar debaixo de lonas pretas e a conviver unidas pelo laço da miséria e da esperança de acabar com ela.

Nesse aspecto, Dal Ri (2004) aponta que nos centros urbanos os operários utilizam a greve como meio clássico de pressão sobre a burguesia, visando ao menos abrirem negociação, no entanto, o MST é constituído por sujeitos que não possuem emprego, então a forma encontrada foi ocupar a terra.

[...] a ocupação de terras, como a ocupação de fábricas no movimento de autogestão, contém, ainda, um outro significado. Ela demarca a disposição dos trabalhadores de passarem da condição de empregados à de produtores. (DAL RI, 2004, p. 86)

Ademais, a ocupação de terra estabelece uma prévia configuração do assentamento. Nesse processo de desenvolvimento, outras condições surgiram como a

questão da organização da produção, no entanto, o Movimento não pode contar com experiências no Brasil, pois não existiam, dessa forma, decidiu internamente assumir a atividade produtiva, evitando que os assentamentos fossem entregues ao livre jogo das forças de mercado e a de criar uma organização política separada (DAL RI, 2004, p. 86).

Preocupado com o desenvolvimento econômico dos assentamentos, o MST alicerçou a sua produção no trabalho associado (DAL RI, 2004, 2010), através de ações que buscaram organizar o trabalhador coletivo, a partir das unidades de exploração familiar, com um trabalho específico de mediação e de cuidados com as famílias assentadas. Dal Ri (2004, p. 87) explica que nessa estrutura organizativa se estabeleceu duas variantes: a) o da cooperação em geral, por meio de diversos arranjos e níveis de cooperação, com a formação de uma associação para viabilizar a utilização comum de maquinários e equipamentos e; b) a cooperação coletiva mais integrada, a organização do trabalho associado.

Dal Ri (2004) aponta que não são muitas as cooperativas de produção agrária ou agroindustriais existentes no contexto de diversidade de arranjos do MST, mas as que existem estabelecem as condições objetivas para o desenvolvimento de novas relações e organização do trabalho.

Outro ponto muito importante no contexto vivenciado pelos trabalhadores do campo e dos centros urbano evidenciado por Frigotto (2014, p. 45) é que

[...] a luta histórica pela reforma agrária não é mais a luta, sobretudo, pela terra. Ainda que seja pela terra, é uma luta da classe trabalhadora e, mais que isso, da humanidade para saber que tipo de alimento se quer comer. Isso tem como consequência, então, que esse é um tema que não atinge só a Educação do Campo e nem os problemas do campo; atinge os problemas dos trabalhadores e trabalhadoras que estão atentos ao caráter destrutivo das relações econômicas e sociais que atingem homens e mulheres trabalhadores do campo e da cidade.

No processo de desenvolvimento do MST, a educação dos seus membros mostrou-se uma questão essencial para que o Movimento pudesse seguir em frente.

Segundo Dal Ri (2004, p. 84), a demanda por educação decorreu do modo de vida nos acampamentos e da necessidade de qualificar politicamente os militantes. Nesse contexto, o MST estabeleceu que educar as crianças deveria ser a principal tarefa a ser cumprida, pois não havia condições para que as crianças pudessem frequentar uma escola pública. Em relação à educação dos militantes, Dal Ri (2004) aponta que o problema é conhecido, já vivenciado pelas organizações do movimento operário-popular, com ações educativas para uma preparação política específica, que muitas vezes é desenvolvida junto com uma educação geral supletiva. Atuando por meio do trabalho associado e com

a expansão dos assentamentos, a educação passou a ser essencial para o desenvolvimento do MST e do seu coletivo, instaurando nesse contexto de desenvolvimento novos requisitos para a formação de seus membros.

Nesse cenário, a formação ideológica e política passou a ser essencial, pois a luta passou a ocorrer simultaneamente no campo político e econômico, e em relação à produção as atividades passaram a requerer conhecimento técnico específico.

Dal Ri (2004) aponta que

O mais importante é a constatação de que o sistema de educação oficial, imprescindível por seus conteúdos em tantos aspectos, não é adequado à formação política dos membros do MST, nem tampouco à formação econômica das pessoas que integram o nascente sistema de trabalho associado. Dessa constatação decorre os esforços na elaboração de uma pedagogia própria, bem como em variadas ações que buscam testá-la na prática.

Nesse cenário, a educação do MST ganhou forma e estabeleceu os princípios educacionais do Movimento, documentados no caderno de educação nº 8 publicado em julho de 1996.

Apontamos que o cotejamento proposto para esse capítulo se alicerça nos princípios educacionais do MST, por serem os princípios que fundamentam os valores, a visão de mundo e a perspectiva educacional do MST e por serem os princípios que embasam de forma crítica a EC. São princípios que se opõem à perspectiva educacional capitalista e que estabelecem nos axiomas da Pedagogia do MST.

O Movimento (2005) explica que os seus princípios são considerados como o ponto de partida das suas ações, são resultados das práticas realizadas e das experiências acumuladas pelo MST.

Os princípios filosóficos trazem a visão de mundo, as concepções gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e à educação e constituem os objetivos mais estratégicos do trabalho educativo desenvolvido pelo MST. Os princípios pedagógicos estabelecem o jeito de fazer e de pensar a educação, visando concretizar os princípios filosóficos e descrevem os elementos essenciais e gerais da pedagogia do MST; dizem respeito à reflexão metodológica do processo educativo. (MST, 2005).

Segundo o MST (2005, p. 160-161), a educação constitui um dos processos de formação da pessoa humana que a possibilita se inserir em uma determinada sociedade, transformando-se e transformando esta sociedade, sempre ligada a um projeto político e a uma concepção de mundo.

[...] podemos dizer que atualmente falar da educação no MST inclui pelo menos o seguinte: escolas de 1º grau dos assentamentos; escolas (legais ou

não) dos acampamentos; alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos dos acampamentos e assentamentos; educação infantil (0 a 6 anos) nas famílias, nas creches, nas pré-escolas; escolarização da militância em cursos supletivos ou em cursos alternativos de 1º, 2º e 3º graus; cursos de formação de professores, de monitores, de educadores infantis, de outros formadores. (MST, 2005, p. 161)

O Movimento afirma que as pessoas sempre associam a educação com a escola, talvez porque atualmente parte da socialização principalmente das crianças é atribuída à escola. Para tratar das questões da escola, o MST criou o Setor de Educação, porém, com o tempo o conceito educação foi sendo ampliado em outras frentes e prática educacionais. (MST, 2005, p. 161).

Segundo o MST (2005, p. 161), os princípios da educação também podem ser relacionados com as demais práticas de formação. O Movimento (2005, p. 161) afirma: “[...] consideramos a educação uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores”.

Ao estabelecer os Princípios Filosóficos, o MST (2005, p. 161) afirma que o princípio da *Educação para a transformação social* é o horizonte que define o caráter da educação do Movimento. Esse princípio compreende a esfera política e é desenvolvido por meio dos processos pedagógicos organicamente vinculados aos processos sociais, sob a perspectiva da transformação da sociedade e da construção de uma nova ordem social alicerçada na justiça social, na radicalidade democrática e nos valores humanistas e socialistas.

Nesse horizonte estão incluso também: a) *Educação de classe* – por meio da organização, da seleção dos conteúdos, da criação de métodos visando a construção da hegemonia do projeto político das classes trabalhadoras, e das suas práticas para o fortalecimento do poder popular e da formação de militantes para as organizações de trabalhadores. A educação tem como compromisso desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, incluindo seus educadores e seus educandos; b) *Educação massiva* que trata da defesa do direito à educação, nas mais diversas formas, e especialmente a escolarização, pois os saberes apropriados e produzidos através da escola fazem a diferença na formação integral dos trabalhadores nas mais diversas idades. O MST desenvolveu várias formas de luta e como bandeiras de luta estabeleceu as seguintes: *Toda criança na escola...aprendendo!* – *Todos os jovens ao estudo!* – *Nenhum assentado que não saiba ler, escrever e fazer conta!*

A proposta de educação do MST (1996, 2005) está intrinsecamente ligada às lutas, aos objetivos, à sua organicidade, adequando às dinâmicas às suas necessidades.

Outro princípio de muita relevância é *Educação aberta para o mundo*, pois se trata de uma educação que não se fecha nos limites da sua realidade ou nas suas lutas específicas, caso contrário poderia não alcançar o objetivo de realizar as mudanças necessárias. Portanto, esse princípio é essencial para que os horizontes educacionais sejam alcançados e no qual se faça valer o velho princípio filosófico de que *nada do que é humano me pode ser estranho*. Assim como o princípio *Educação para a ação*, que visa preparar os sujeitos para que sejam capazes de intervir e de transformar a prática, a realidade, não se contentando apenas com a *consciência crítica*.

[...] aquela onde as pessoas conseguem denunciar/discutir sobre os problemas e suas causas, mas não conseguem ir além disso e até se iludem que por estarem falando sobre um determinado problema, já o estão solucionando. Se o que pretendemos é participar dos processos de transformação social, então precisamos dar um passo adiante. (MST, 2005, p. 162)

Dessa forma, o MST (2005, p. 162) afirma que é preciso avançar nessa perspectiva, visando o desenvolvimento da *consciência organizativa*, na qual as pessoas conseguem passar da crítica à ação organizada de intervenção concreta na realidade, privilegiando por meio dos processos pedagógicos a perspectiva da ação.

Outro princípio fundamental é a *Educação aberta para o novo*, ou seja, uma educação aberta que tem por objetivo entender e ajudar a construir as novas relações sociais e interpessoais forjadas nos processos políticos e econômicos mais amplos em que o MST está inserido, além de ser uma educação aberta para se trabalhar pedagogicamente as contradições e os conflitos que surgem durante esse processo.

O MST (2005, p. 162) explica com base nas suas experiências vividas que

[...] a transformação social é um processo complexo, que não se resume a uma tomada de poder político ou econômico. Ela implica um processo de outras tantas mudanças que serão capazes de construir um novo tipo de poder, não mais opressor e repressor como este que temos sentido tanto em nossa pele! E isso tem a ver com novos valores, novas relações entre as pessoas, homens e mulheres, adultos e crianças, dirigentes e base, nos posicionamentos diante das várias questões da vida. O espaço social de transformação tem que chegar ao mundo, sem deixar de ser, ao mesmo tempo, o assentamento, a instância, a família, a vida pessoal de cada um de nós. (MST, 2005, p. 162)

Esse é um dos princípios de elevada importância em relação à forma política e educacional do MST, pois incide diretamente na ação a transformação social e na sobrevivência do Movimento, enquanto coletivo que forma os sujeitos; é o que torna o MST essa força que traz vida e esperança para o futuro.

O segundo princípio filosófico *Educação para o trabalho e a cooperação* (MST, 2005, p. 63) aponta que desde a sua formação tem ajudado a construir um novo projeto/modelo de desenvolvimento rural, de acordo com as necessidades e os interesses sociais dos trabalhadores do campo e da cidade, no qual os principais elementos estão sistematizados no Programa da Reforma Agrária do MST. O MST (2005, p. 63) afirma:

[...] o que defendemos através deste princípio é a relação necessária que a educação e a escola devem ter com os desafios do seu tempo histórico. No caso das práticas educacionais que acontecem no meio rural esta relação não pode, hoje, desconsiderar a questão da luta pela Reforma Agrária e os desafios que coloca para a implementação de novas relações de produção no campo e na cidade.

Para o MST (2005, p. 63), a educação tem que estar voltada para a realidade do meio rural e ajudar a solucionar os problemas do dia a dia dos assentamentos e dos acampamentos, uma educação que forma os trabalhadores e as trabalhadoras para o trabalho no campo, que ajude a construir alternativas concretas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida para os trabalhadores. Nessa perspectiva, o MST (2005) estabeleceu a formação para a cooperação como elemento estratégico da sua educação visando a construção de novas relações sociais. O aprendizado de organização e de luta pela terra deve ser transformado em novas formas de pensar as possibilidades de organizar a vida no campo, objetivando superar a oposição estabelecida nas relações existentes no contexto rural e urbano.

O MST aponta algumas questões do dia a dia intrínsecas às condições de vida nos assentamentos que tem criado diversas formas de cooperação,

[...] trabalho, comercialização, acesso à novas tecnologias, moradia, conquista de escolas, postos de saúde, construção de uma agroindústria, de uma área de lazer. [...] Só que muitas vezes elas esbarram na herança cultural do individualismo, do isolamento e do conservadorismo que ainda carregamos. (MST, 2005, p. 63)

Esse é o motivo apontado pelo MST (2005, p. 63) para realizar uma formação direcionada à cultura da cooperação e para a incorporação criativa das lições da história da organização coletiva do trabalho.

O terceiro princípio compreende a característica principal que difere a educação do MST da educação estatal capitalista, que é a diretriz que transforma o sujeito que pertence ao Movimento e que o humaniza: *Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana*. Ou seja, uma educação *onilateral*, sob a perspectiva de uma práxis educativa revolucionária ao reintegrar as diversas esferas da vida humana separadas no modo de produção capitalista.

Segundo o MST (2005, p. 63)

[...] uma educação onilateral se opõe a uma educação unilateral, que se preocupa só com um lado ou dimensão da pessoa, ou só com um lado de cada vez; só o intelecto, ou só as habilidades manuais, ou só os aspectos morais, ou só os políticos. O que acontece quando a educação é unilateral é que geralmente ficam dimensões sem trabalhar; e também a pessoa fica um pouco de incoerências, ou seja, como trabalhador ou trabalhadora é de um jeito, como militante é de outro, como pai ou mãe de família é de outro jeito ainda.

O MST defende uma educação onilateral desenvolvendo essa perspectiva nas suas práticas, trabalhando as várias dimensões da pessoa humana e de um modo unitário ou associativo, fomentando cada dimensão em sintonia com a outra, alicerçados na realidade social em que estão inseridos. O MST (2005, p. 64) aponta algumas dimensões humanas trabalhadas com base nesse princípio que são: a formação político-ideológica; a formação organizativa; a formação técnico-profissional; a formação do caráter ou moral; a formação cultural e estética; a formação efetiva; a formação religiosa.

Um dos objetivos do MST está incluso no quarto princípio *Educação com/para valores humanistas e socialistas*, que consiste na *construção de um novo homem e de uma nova mulher* por meio de

[...] uma formação que rompa com os valores dominantes na sociedade atual, centrada no lucro e no individualismo desenfreados. Precisamos nos contrapor a isso cultivando, intencionalmente, com nossos educandos/nossas educandas novos valores; pelo menos aqueles que já conseguimos vislumbrar como necessário a uma nova ordem social. (MST, 2005, p. 164)

O MST (2005, p. 164) explica que os valores⁶¹ humanistas e socialistas apontados nas suas diretrizes estão relacionados aos valores que colocam a pessoa humana e sua liberdade no centro dos processos de transformação, não como indivíduo isolado, mas sim “[...] como ser de relações sociais que visem a produção e a apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, a justiça na distribuição destes bens e a igualdade na participação de todos nesses processos”.

Em relação a perspectiva pedagógica do MST, Dal Ri (2008, p. 184) explica que

[...] o MST atua também como um educador coletivo, e que [...] a educação decorrente do vivenciamento do MST também constitui um fator inerente à reprodução dessa organização. A ideologia ou cultura que assim se constitui, embora possa conter contradições, é vital para a estruturação e continuidade da

⁶¹O sentido de indignação diante de injustiças e de perda de dignidade humana; o companheirismo e a solidariedade nas relações sociais entre as pessoas e os coletivos; a busca da igualdade combinada com o respeito às diferenças culturais, de raça, de gênero, de estilos pessoais; a direção coletiva e a divisão de tarefas; o planejamento; o respeito à autoridade que se constitui através de relações democráticas e de coerência ética; a disciplina no trabalho, no estudo e na militância; a força/dureza necessária à militância política mesclada com a ternura e o respeito nas relações interpessoais; a construção do ser coletivo combinada com a possibilidade de livre emergência das questões da subjetividade de cada pessoa; a sensibilidade ecológica e o respeito ao meio ambiente; o exercício permanente da crítica e da autocritica; a busca de formação em todas as dimensões e de superação dos próprios limites; o espírito de sacrifício diante das tarefas necessárias à causa da transformação e do bem estar do coletivo; a criatividade e o espírito de iniciativa diante dos problemas; o cultivo do amor pelas causas do povo, e o sentido internacionalista das lutas sociais; o cultivo do afeto entre as pessoas; a capacidade permanente de sonhar e de partilhar o sonho e as ações de realiza-lo. (MST, 2005, p. 164)

Organização, uma vez que ela enraíza as pessoas no grupo, gera coesão e identidade. Nesse sentido, o MST entende que ele mesmo, enquanto Movimento, é o principal agente educativo para os seus integrantes.

O MST afirma que sua relação com a educação é de origem, e que nessa condição a história, o MST é a história de uma grande obra educativa. Nesse processo, os Sem Terra (MST, 2005, p. 200) afirmam que o Movimento “é a nossa grande escola”, educados na prática social, nas ações que implementam sendo sujeitos da ação.

Ademais, os Sem Terra (2005, p. 200-201) apontam que a herança que o MST deixará será mais do que a terra conquistada por meio da luta, se referem ao “jeito de ser humano e de tomar posição diante das questões de seu tempo”, ou seja, a herança “serão os valores que fortalecem e dão identidade aos lutadores do povo”.

Segundo o MST (2005, p. 200), sua pedagogia representa o jeito pelo qual o Movimento historicamente tem formado seus sujeitos sociais, os Sem Terra. Além disso, a pedagogia do Movimento (2005) é o meio pelo qual o MST tem educado as pessoas que o constitui, e nesse contexto o principal princípio educativo da pedagogia do MST é o próprio Movimento.

Os Sem Terra (2005, p. 200) afirmam que

[...] ser Sem Terra hoje é bem mais do que ser um trabalhador ou uma trabalhadora que não tem terra, ou mesmo que luta por ela; *Sem Terra é uma identidade historicamente constituída*, primeiro como afirmação de uma condição social: *sem-terra*, e aos poucos não mais como uma circunstância de vida a ser superada, mas sim como uma identidade de cultivo: *somos Sem Terra do MST!* Isso fica ainda mais explícito no nome *crianças Sem Terra* ou *Sem Terrinha*, que não distinguindo filhos e filhas de famílias acampadas ou assentadas, projeta não uma condição mas um sujeito social, um nome próprio a ser herdado e honrado. Esta identidade fica mais forte à medida que se materializa em um *modo de vida*, ou seja, que se constitui como *cultura*, e que projeta transformações no jeito de ser das pessoas e da sociedade, cultivando valores radicalmente humanistas, que se contrapõem aos valores anti-humanos que sustentam a sociedade capitalista atual.

Segundo Bezerra Neto (1999, p. 58),

[...] a construção da sociedade socialista, almejada pelo MST, não acontecerá, segundo seus dirigentes, se não houver forte investimento na formação de seus militantes, para que estes se tornem aptos a conduzir o processo de transformação social rumo à nova sociedade. O movimento, no entanto, acredita que esse processo de socialização dos meios de produção resultante dessa nova sociedade não se dará com os atuais governos, sobretudo no tocante à educação, visto que para o atual governo, a educação deve estar voltada para o mercado, não para a formação do cidadão.

Bezerra Neto (1999) explica o estado de limitação do governo em relação à educação brasileira, que consiste no fato dele investir muito pouco na educação, investe um valor muito aquém do necessário. Nessa perspectiva, Bezerra Neto (1999, p. 59)

afirma que para o MST “se o governo não investe o que deveria em educação, investe menos ainda na formação do cidadão”.

O autor (1999, p. 59) afirma que para o MST,

[...] a formação do cidadão-militante deve se dar na luta do dia-a-dia, nos processos de ocupação de terras, na organização para o enfrentamento da repressão policial, na distribuição das tarefas dos acampamentos e no processo de negociação com os governos em todas as suas instâncias administrativas. [...] o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra procura exigir de seus membros o exemplo prático da luta pela cidadania, pois entende que numa educação socialista o exemplo é o melhor método educativo.

Bezerra Neto (1999) aponta que o militante que integra o MST, geralmente, realiza alguns cursos rápidos de formação nos finais de semana, visando aprender algumas noções de sociologia, economia, administração e direito. E no contexto de aprofundamento educacional, o MST também possibilita a formação política em seus cursos regulares, como os de nível médio, de administração de cooperativas, e de aperfeiçoamento promovidos pelos acampamentos e assentamentos.

[...] a formação político-ideológica acontece no curso de Magistério e no de técnico em cooperativa agrícola, momento em que se procura através da escola investir na formação da consciência do militante. [...] os encontros de capacitação [...] visam preparar seus militantes para as atividades do cotidiano, num processo contínuo, onde as pessoas através das atividades desenvolvidas aprendem a participar das atividades de direção e se credenciam para assumir a formação política dos grupos. Nesse sentido, o setor de educação do MST tenta unir a teoria à prática do cotidiano, sendo que a teoria não pode vir antes da prática, como acontece no ensino tradicional, mas pelo contrário, o movimento acredita que é pela ação que se aprende na prática aquilo que é depois reelaborado através da teoria. (BEZERRA NETO, 1999, p. 59)

Bezerra Neto também apontou em seu texto de 1999, que naquele período, o MST também embasava sua educação em textos produzidos por parte da igreja adepta à Teologia da Libertação, fundamentando os argumentos a respeito da educação do cidadão militante, que aprende através da luta e nela se forma para sua atuação política do dia-a-dia. A formação para a cidadania apontada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) divulgada no texto base da Campanha da Fraternidade no ano de 1998 difundia que educar para a cidadania compreendia participar das decisões dos grupos sociais, respeitar e ser respeitado, ouvir e ser ouvido. Nesse sentido, as escolas do MST são lugares de participação, formando para o exercício da cidadania.

No contexto da proposta pedagógica do MST de formação do homem integral, fundamentada na orientação de um projeto educacional forjado nas relações entre ensino e trabalho, direcionado para o desenvolvimento da produção dos assentamentos, Bezerra Neto (1999) explica que, na prática, quando as crianças do campo ingressam na Educação

Básica das escolas públicas formais, passam por situações que não condizem com sua realidade, e que os primeiros conhecimentos de toda criança estão relacionados ao contexto em que vivem. No caso da criança do campo seria a vida no campo, mas não é esse o contexto educacional das escolas formais. Os conteúdos oferecidos pela escola tradicional partem do princípio de que para ser culto precisa ser letrado, dessa forma instaura-se uma formação típica para os desafios do mundo urbano, submetendo a criança do campo a um calendário escolar que não valoriza as práticas do campo, as práticas dos seus pais, e não valoriza a sua dimensão temporal, uma vez que esse calendário é elaborado para ser praticado a partir do ano civil e não do ano agrícola mais próximo da realidade do homem do campo. Essas condições de valorização do homem do campo e de seu calendário entre outras são intrínsecas às práticas da EC.

As crianças do campo ainda passam por problema com o ingresso tardio no ambiente escolar, enquanto o aluno da cidade ingressa na escola com 7 anos, os alunos do campo ingressam com 10 ou 11 anos e acabam por esperar a idade mínima necessária para o ingresso no ensino supletivo. Problema que tem seus reflexos em todas as esferas da vida dos sujeitos do campo e na produção, impedindo-os de poderem ter acesso à educação, e que reverbera no contexto social e produtivo em geral. Esses são alguns dos motivos que levaram o MST a criar e aplicar sua própria pedagogia,

Segundo o MST (2005) *pedagogia* significa o jeito de conduzir a formação do ser humano, e suas *matrizes pedagógicas* correspondem às práticas ou vivências estabelecidas para o processo de humanização e educação das pessoas, tendo os Sem Terra como sujeitos educativos e o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica, criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas já constituídas pela humanidade. O MST não se filia a uma matriz pedagógica específica, mas coloca todas elas em movimento e deixa a situação educativa evidenciar quais matrizes se fazem necessárias trabalhar, ou ser mais enfatizada de acordo com as condições educativas.

As diretrizes educacionais que o MST trabalha são: a Pedagogia da luta social; a Pedagogia da organização coletiva; a Pedagogia da terra; a Pedagogia da cultura; a Pedagogia da escolha; a Pedagogia da história; a Pedagogia da alternância; e a *Pedagogia do trabalho e da produção*. Destacamos essa última em específico por conter as diretrizes para a relação entre educação e trabalho que são desenvolvidas pela pedagogia do Movimento e que alicerçam o contexto educativo, de produção e de vida do coletivo e do Movimento. Tais diretrizes são forjadas no valor do trabalho para gerar a produção necessária buscando garantir a qualidade de vida social dos sujeitos em ação que integram

o MST. Essa pedagogia também identifica o Sem Terra com a classe trabalhadora, nessa perspectiva o MST (2005, p. 203) aponta que

[...] as pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência. É talvez a dimensão da vida que mais profundamente marca o jeito de ser de cada pessoa. No MST, os Sem Terra se educam tentando construir um novo sentido para o trabalho do campo, novas relações de produção e de apropriação dos resultados do trabalho, o que já começa no acampamento, e continua depois em cada assentamento que vai sendo conquistado. Pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo, à medida que ajude as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas. Por isto a nossa escola precisa se vincular ao mundo do trabalho e se desafiar a educar também para o trabalho e pelo trabalho.

Segundo Dal Ri e Vieitez (2008, p. 185), as matrizes educacionais são intrínsecas à evolução do MST, além disso, não são estáticas, ou seja, podem surgir novas matrizes decorrentes do processo ou diante das condições objetivas da realidade, assim as matrizes podem ser adequadas às novas circunstâncias educacionais. Para Dal Ri e Vieitez (2008, p. 185) existem cinco matrizes educacionais fundamentais que fundamentam a pedagogia do MST: 1) educação da luta social; 2) educação da organização coletiva democrática; 3) educação do trabalho cooperativo e associado; 4) educação história-memória-mística; 5) educação da cultura.

No contexto da Educação do trabalho cooperativo e associado apontado por Dal Ri e Vieitez (2008, p. 189), os autores explicam que o MST inovou ao incorporar à sua práxis a perspectiva da organização do trabalho, além disso, trata-se de um ato político de ruptura com o *habitus* estabelecido e que tem transcendência social por ser uma ação que se dissocia tanto do que determina o capital em sua práxis economicista, quando das práticas tradicionais implementadas na práxis politicista das demais organizações populares.

Segundo Dal Ri e Vieitez (2008, p. 190), ao unir o contexto econômico ao político em uma organização única, o MST distancia-se das tradicionais organizações populares, políticas e sindicais e instaura em sua práxis as condições objetivas que estabelecem a recomposição das unidades dialéticas entre o econômico e o político. A sua essência é a produção da vida material, num processo de articulação das forças produtivas e das relações de produção. O posicionamento político do MST no contexto de produtividade da sua organização resulta nos elementos apontados por Dal Ri e Vieitez (2008, p. 190).

a) o controle, no âmbito de sua jurisdição, da matriz primordial da organização social, isto é, da organização do trabalho e da produção; b) a promoção

imediate de alterações na organização dessa matriz; c) a elaboração de uma cultura correspondente baseada na práxis do trabalho cooperativo e associado.

Para explicar a importância da ação política do MST, Dal Ri e Vieitez (2008, p. 190-191) recorrem a Mészáros (2002), e afirmam que a reversão das revoluções socialistas aconteceu pelo fato de que o sistema capitalista nunca foi atacado na sua essência, na esfera seminal da organização da produção. Dessa forma, a ação econômica do MST passa a ser de extrema importância, pois por meio desse ato político o MST passou a ter em suas mãos o controle da organização da sua produção, o que possibilita realizar transformações radicais nas esferas políticas, sociais ou culturais. Sobretudo, as transformações podem ser implementadas no próprio cerne do sistema do capital, trata-se da dialética das forças produtivas e das relações de produção controlando e constituindo o poder central social.

De acordo com Dal Ri e Vieitez (2008), as ações críticas do MST são direcionadas às relações de produção dominante. Durante o período de pré-organização da produção, as reivindicações buscavam o direito à existência e à expansão da propriedade agrária familiar, opondo-se à predominância da grande propriedade capitalista. Nesse percurso, com o aumento das tarefas econômicas, foram acrescidas diversas formas de cooperação entre os pequenos produtores, incluindo a formação de cooperativas de trabalho associado. Com o desenvolvimento de uma economia em certo ponto divergente da capitalista, a cultura tornou-se uma questão a ser trabalhada pelo MST, assim como a educação escolar. Inicialmente o MST se preocupava com uma formação segundo o padrão das organizações populares através da formação política de seus militantes e quadros. Ao buscar consolidar e estimular o desenvolvimento de formas de produção alternativas, somente a capacitação política não era mais suficiente para implementação do novo ato político, tornando-se necessária uma educação de tipo escolar, que vai da esfera da produção para a esfera da educação escolar formal e ao mundo do trabalho. Nesse sentido, a pedagogia intrínseca às práticas do trabalho associado proporciona aos membros do MST certa consciência a respeito das categorias do trabalho associado e das suas ações transformadoras no contexto econômico e social. No entanto, com a demanda por novas categorias educacionais a escola tornou-se essencial enquanto

[...] *aparato reflexivo específico*, capaz de resgatar e incorporar, com os recursos científicos, técnicos e culturais que lhe são próprios, os saberes acumulados pela humanidade, com o que se chega ao universo da escola, da ciência e da tecnologia. (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 191)

Dal Ri (2004) explica que o trabalho associado é desenvolvido como forma de resistência às relações e à produção capitalistas. A perspectiva do trabalho associado é ideologicamente distinta e, em certa medida, conflitante as formas existentes e, nesse caso, o trabalho associado é desenvolvido visando preservar ou gerar postos de trabalho alicerçados em critérios não capitalistas de apropriação do excedente econômico.

Segundo o MST (2005), a relação entre a educação e o trabalho é considerada um dos pilares fundamentais da sua pedagogia do Movimento, pois estrutura a construção trabalho cooperativo. Um dos pontos que os Sem Terra alegam a respeito da educação escolar formal urbana é que por lá as questões da produção e do trabalho não são abordadas, e essa condição faz com que se distanciem da própria realidade, e que nessa perspectiva as escolas formais educam para a submissão e para a falta de iniciativa.

Para o MST (2005) a relação entre educação e trabalho, em uma escola baseada na dimensão educativa do trabalho e da cooperação, é um dos seus pilares fundamentais.

Escola do trabalho quer dizer escola do trabalhador, da classe trabalhadora. E esta é uma marca que faz diferença no conjunto das lutas do MST. Nossas crianças, nossos jovens, nós mesmos precisamos ser educados como trabalhadores, para sermos trabalhadores que vão transformar o conjunto da sociedade. Se não for assim, a luta vai pela metade. (MST, 2005, p. 89).

Segundo o MST (2005), o Movimento se identifica com uma pedagogia na qual o que mais educa as pessoas é a sua ação, a sua prática do dia a dia, o fazer é mais educativo do que ouvir sobre o que já aconteceu ou o que já está feito, aliás, isso também é muito importante, mas não basta para educar o tipo de pessoa que queremos e de que precisamos para a transformação da sociedade. Para o MST (2005, p. 90) “[...] a teoria é fundamental, desde que seja construída a partir de uma prática e visando retornar a ela. É a relação prática-teoria-prática ou pedagogia da práxis”. Nesse sentido, as práticas ligadas ao mundo do trabalho conseguem atingir as pessoas de forma mais integral e em mais dimensões, esse é o movimento que, segundo o MST (2005), determinou o trabalho como um dos principais fundamentos da sua pedagogia. O Movimento (2005) aponta que o trabalho é um conjunto de processos e de ações que transformam a natureza, e nesse percurso constroem e reconstróem a vida em sociedade.

[...] através do trabalho, as pessoas, coletivamente (ninguém trabalha sozinho, sempre se relaciona com alguém), garantem a vida e as condições objetivas de seu desenvolvimento, num determinado tempo e espaço social. (MST, 2005, p. 90).

O trabalho é o que diferencia os seres humanos dos animais, e nessa perspectiva as pessoas se constituem essencialmente em função do tipo de trabalho que realizam e da

forma que se organizam para executar o seu trabalho-, e é por esse motivo que o MST coloca o trabalho como princípio educativo (MST, 2005, p. 90-91).

Para o Movimento (2005, p. 91) o trabalho educa pelo fato de mexer com várias dimensões da formação humana (atinge e coloca em movimento tais dimensões). As dimensões são:

a) *O trabalho educa formando a consciência das pessoas*, ou seja, o trabalho educa ao formar a visão de mundo das pessoas, o seu posicionamento em relação a realidade, o seu modo de pensar, suas crenças, seus gostos, seus valores éticos e culturais, ademais, o Movimento (2005) entende que é a existência social que determina a consciência social das pessoas, dessa forma, a visão de mundo depende das condições objetivas em que vivemos. Como condições objetivas, o MST (2005) aponta a forma como garantimos a nossa sobrevivência material como a mais determinante. O trabalho é ainda segundo o MST (2005, p. 91) “uma dimensão tão forte para a vida das pessoas que molda a sua personalidade, o seu jeito de ser”.

b) *O trabalho educa produzindo conhecimentos e criando habilidades*. O MST (2005, p. 91) aponta que a maior parte do “conhecimento científico produzido pela humanidade nasceu a partir do trabalho e das necessidades de tonar a relação com a natureza mais facilitada e enriquecedora para o ser humano”. Nesse sentido, é por meio do trabalho que as pessoas internalizam através das suas ações e dos seus comportamentos o acúmulo de conhecimento produzidos durante o processo do trabalho, além de produzir novos conhecimentos ao dominar a técnica intrínseca ao processo da produção. O domínio da técnica e da tecnologia (do jeito de fazer), por meio da implementação das habilidades e de suas destrezas desenvolvidas através da repetição das mesmas ações.

c) *o trabalho educa provocando necessidades humanas superiores*, ou seja, trabalhar para suprir suas necessidades básicas ou naturais, como comer, vestir-se, morar, reproduzir-se etc. Nesse processo de trabalho as relações sociais intrínsecas se tornam mais complexas e elevam as necessidades de caráter cultural, como ler, conhecer lugares, etc., aumentando a demanda de aprendizado sobre o mundo em geral. Nessa perspectiva, quanto maior e mais complexas forem as necessidades, maiores serão os motivos para se qualificar para o trabalho Segundo o MST (2005, p. 91) “Esse parece ser o ciclo fundamental para o ser humano tornar-se cada vez mais humano, cada vez mais pleno”.

Para o MST (2005) o trabalho que educa compreende o contexto de que é um trabalho que ajuda a preparar os sujeitos para dar continuidade à luta de seus pais, construir uma nova vida social, gerar necessidades superiores e construir sua própria

felicidade. Dessa forma, para o MST (2005) todo trabalho é educativo, já que educa pelo menos em alguma dimensão, pois não existe trabalho que seja completamente deseducativo. Mas, nesse contexto, existe trabalho que é ao mesmo tempo educativo e deseducativo, educa de um lado e deseduca de outro⁶².

O MST (2005) aponta que no seu coletivo as crianças de assentamentos trabalham como ajudantes dos adultos nos setores, participam de fato da vida dos assentamento através do trabalho socialmente útil, apropriando-se do saber sobre o trabalho, a aprendizagem da responsabilidade e da disciplina pessoal e coletiva, através da curiosidade em aprender sobre o mundo da produção e do trabalho. O MST tem como meta tornar o trabalho cada vez mais educativo, e menos deseducativo.

Nessa perspectiva, não é o tipo de trabalho que o torna mais educativo, mas que existem tipos de trabalho que educam mais que outros, apontando a divisão entre teoria e prática o MST (2005, p. 92), explica que

1) não existe trabalho que seja só manual ou só intelectual, e é somente juntando cabeça e mãos que podemos educar o ser humano integral; 2) numa visão de sociedade igualitária, temos que considerar produtivo todo trabalho que seja necessário para garantir a qualidade da vida social.

Na realidade, a diferença se estabelece na existência de trabalhos que exigem mais habilidades ou mais tempo de preparo técnico do que outros; no entanto, esse fato não é condição para tornar-se mais educativo. Mas, são as relações que as pessoas estabelecem com o trabalho e entre si visando realiza-lo que se tornam os elementos determinantes do seu caráter mais educativo ou mais deseducativo (MST, 2005, p. 92-93).

Nesse processo, o trabalho pode ser mais plenamente educativo, de acordo com a sociedade que se busca construir, ao mexer com uma maior gama de dimensões do ser humano, em relação ao sentido de sujeitos sociais que se busca gerar.

Para o MST (2005, p. 93), a escola pode educar pelo trabalho alicerçada em duas razões:

a) Pela potencialidade pedagógica do trabalho. Se nada há de mais educativo do que o trabalho, por que a escola (que é uma instituição de educação), não se valer deste poderoso instrumento? b) Porque a escola pode ajudar a tornar o trabalho dos alunos mais plenamente educativo. Ou seja, é o local próprio para unir teoria e prática; para provocar o estudo e a reflexão sobre as questões do mundo do trabalho; para planejar situações pedagógicas onde os alunos

⁶²Operários de uma fábrica capitalista tradicional - muita gente considera este o exemplo típico do trabalho deseducativo porque os operários têm que cumprir as ordens sem discutir, porque são explorados e se alienam do próprio trabalho. Isso é verdade, mas não é toda verdade. Do ponto de vista de aprender a ser sujeito, consciente, democrático podemos dizer que essa forma de trabalho deseduca. Mas, se observarmos outras dimensões, veremos que o trabalho desses operários é também educativo. E isso empelo menos três aspectos: - ao experimentarem a lógica do processo produtivo socialmente dividido (que é o jeito da fábrica organizar o trabalho), os operários estão se educando para a cooperação; - ao conviverem com um grande número de pessoas que estão em situação social idêntica, têm condições de perceber sua identidade de classe trabalhadora explorada; - ao terem que no sentido de apropriação de habilidades técnicas e de informações tecnológicas. (MST, 2005, p. 92)

vivenciem certos tipos de relações de trabalho, que em sua família talvez não chegassem a vivenciar; para ajudar as crianças a se darem conta dos trabalhos que fazem na família, no assentamento. Por que fazem, como fazem e para quê fazem.

O MST (2005, p. 93-94) afirma que a escola educa pelo trabalho em um contexto que a escola não pode ser só teoria e também não pode ser só prática, mas que nesse contexto educacional é preciso realizar a teorização sobre as práticas sociais concretas em que os alunos estejam envolvidos:

[...] que a escola deve buscar no mundo do trabalho e da produção uma das matérias-primas principais para o estudo de conteúdos de temas geradores pelo sentido socialmente útil deste tipo de aprendizagem e pela motivação para o estudo que geralmente provocam.

Nessa perspectiva a escola deve proporcionar ou acompanhar experiências de trabalho produtivo real, dos seus alunos desde a pré-escola, buscando incorporar os valores sociais do trabalho, além de vivenciar a lógica ou as dimensões econômicas da vida, podendo refletir e discutir sobre ela. O Movimento (2005) aponta que o trabalho produtivo não deve acontecer somente fora da escola, mas o espaço da escola deve ser o primeiro instrumento pedagógico estar nas mãos dos alunos.

[...] organizar, administrar e manter a escola é um processo que deve envolver o coletivo de alunos, desde pequenos, através de um progressivo aumento de responsabilidade. Os alunos podem começar dando conta de organizar a limpeza da escola. E podem, passo a passo, chegar a administrar as finanças escolares, a secretaria e a biblioteca da escola. Este trabalho também deve fornecer matéria-prima para o estudo em sala de aula. (MST, 2005, p. 94)

Nessa perspectiva, o MST (2005, p. 94) afirma que a relação escola e trabalho pode ser mais educativa se estiver unida à cooperação e à democracia proporcionando a participação na gestão da escola. Nesse sentido, o trabalho não pode ser restrito a um momento específico, mas deve atravessar o conjunto das atividades, e o momento da aula ou do estudo, precisa ser um momento de ação através da produção coletiva do conhecimento, sendo planejado, dividindo as tarefas, implementando a ação e a avaliação. Ou seja, é preciso aprender a fazer fazendo – tanto as atividades práticas quanto aprender a ler e escrever. Para o MST (2005, p. 94) a lógica da sua perspectiva educacional consiste no interesse coletivo e da partilha, onde nada se faz sozinho e que fazer junto requer unidade, disciplina e solidariedade de cada um com todos.

Ademais, o MST (2005) defende na sua proposta educacional uma escola do trabalho, onde o princípio educativo fundamental das suas escolas de acampamento e de assentamento seja o trabalho, pois o MST enquanto organização de trabalhadores que lutam pela Reforma Agrária precisa que a escola seja um instrumento a serviço dos

desafios enfrentados e que a organização avance, ou seja, através da relação entre escola e trabalho o MST (2005, p. 95) quer principalmente: *a) chamar a atenção e dar ênfase para o sentido social da escola num acampamento ou assentamento,*

[...] a escola não pode ser um lugar só de estudo, desligado do conjunto da vida e dos seus problemas reais. A escola deve participar da solução destes problemas, tanto através de um ensino voltado à realidade, quanto através de ações concretas (trabalho) no assentamento. Quando provocados pela escola e organizados através dela, os alunos passam a entender e a buscar soluções para os problemas de seu acampamento ou assentamento, escola e trabalho se juntaram.

Além disso, o MST (2005, p. 95) aponta que quer: *b) educar para a cooperação agrícola*, pois é um desafio de todo o MST; busca-se avançar nas diversas formas de cooperação para viabilizar a produção nos assentamentos e preparar as pessoas para a cultura socialista, ou seja, não se trata de uma escola de qualquer trabalho; “[...] a Escola do Trabalho que queremos é a do trabalho coletivo. Aprendido na prática, refletido a partir da prática e através do estudo das experiências de cooperação no campo e na cidade”. (MST, 2005, p. 95)

O MST (2005) aponta que é preciso *c) Preparar para o trabalho* através da escola proporcionando aos educandos uma iniciação técnica prática e teórica aos diversos tipos de trabalho manual e intelectual, com ênfase nas técnicas voltadas para o avanço da produção no meio rural e incluindo desde técnicas agrícolas até contabilidade, administração, técnicas de saúde, comunicação, a começar desde as primeiras séries, com aprofundamento de tais práticas educativas a partir do quinto ano, canalizando habilidades e conhecimentos para as futuras áreas de especialização que os alunos queiram ou necessitem se aprofundar. Nessa perspectiva, o MST (2005) aponta que é preciso *d) Desenvolver o amor pelo trabalho e pelo trabalho no meio rural* formando trabalhadores que valorizam o que fazem, que tenham a iniciativa de contribuir e se aperfeiçoar na busca por aumentar a produção coletiva de riqueza e consequentemente para a melhoria das condições de vida de todos os trabalhadores, com muito esforço e sacrifício. Além disso, o MST (2005) entende a importância dos seus filhos optarem por permanecer no campo, para isso é preciso que saibam lutar para poderem viver de forma digna.

Segundo o MST (2005, p. 95)

[...] tradicionalmente a escola vem sendo estimuladora do êxodo rural, seja pela supervalorização da cultura urbana seja pela sua omissão em relação aos problemas da realidade rural. Nossa escola tem a obrigação de ser diferente. E quanto mais os alunos tiverem experiências de trabalho real, socialmente útil, mais será possível cultivar o valor do trabalho.

Para isso, o MST (2005, p. 95) afirma que é preciso e) *provocar a necessidade de aprender e de criar* através do sentido real das aprendizagens, através da real necessidade dessa aprendizagem para a vida dos educandos individualmente e coletivamente, em movimento das ações concretas e das atividades concretas e com sentido real. Nesse processo, é preciso que todos estejam envolvidos em algum tipo de trabalho, que estejam criando, inovando, conhecendo e pesquisando.

O Movimento (2005, p. 95-96) aponta que é preciso f) *preparar as novas gerações para as mudanças sociais*, ou seja, é preciso prepara-los para lutar por uma sociedade sem explorados e sem exploradores.

O MST (2005) afirma que para fazer a escola do trabalho é necessário que cada assentamento e acampamento, partindo das especificidades da sua realidade, encontre a melhor forma de realiza-la unindo os amplos objetivos às metas concretas e às condições objetivas de cada localidade. Ademais, somente irão aprender realmente o que é a Escola do Trabalho na prática de construí-la, avaliando esse processo permanentemente e tomando as decisões necessárias para estabelecer novas ações.

O MST (2005) aponta algumas formas de trabalho produtivo real que os educandos podem desenvolver nas escolas; tais atividades são determinadas de acordo com a idade e as capacidades que visam desenvolver, relacionadas aos objetivos da escola em determinado período e condições objetivas da escola e do assentamento. Algumas frentes de trabalho apontadas pelo MST (2005) são: *trabalho doméstico* relacionado à limpeza, ao preparo dos alimentos, a busca de água nos locais onde não existem encanamento. Nesse contexto, o Movimento (2005) enfatiza que é de suma importância que os educandos, desde os menores, se envolvam em tais atividades, pois se bem orientados adquirem os hábitos de higiene, noções de estética, disciplina e responsabilidade. Além disso, desenvolvem a valorização do trabalho executado por cada um sob o aspecto do bem estar do coletivo. O MST (2005) também se preocupa em não sobrecarregar e não causar cansaço demasiado aos educandos, não deixando que assumam tarefas além de suas capacidades físicas. Também não se tratam de atividades simplistas, mas são atividades da qual aprendam a valorizar e superar o preconceito existente. Ainda, podem ser executados *trabalhos ligados à administração da escola*, como a organização da secretaria, da biblioteca, das finanças, construir a farmácia, elaborar o mural, o jornal, ainda é possível organizar e embelezar os espaços internos e

externos da escola (ajeitar, pintar, cultivar flores, adornar os vários espaços do assentamento e etc.).

Ademais, o Movimento (2005) aponta que é importante que os educandos se envolvam em trabalhos que exigem cada vez mais habilidades, responsabilidades e criatividade. Nessa perspectiva, os educandos podem iniciar suas atividades como ajudantes e com o passar do tempo podem assumir o comando de determinados setores. Para o MST (2005, p. 96) “o importante é garantir um padrão de qualidade e de eficiência no trabalho para que a aprendizagem também seja eficiente e de qualidade”.

Com relação aos *trabalhos ligados à produção agropecuária*, refere-se ao trabalho em uma horta, uma lavoura ou uma criação de animais. O MST (2005) aponta que essas atividades dependem das condições objetivas e do que realmente almeja-se com essas atividades, mas o fundamental é que o trabalho executado atenda às necessidades reais e que não seja interpretado como uma brincadeira para ocupar os educandos, pois acaba por deseducar ao invés de educar.

Nesse contexto, o MST (2005, p. 96) aponta dois objetivos para se fazer uma horta: a) a produção de alimentos para as famílias e para os educandos; b) possibilitar o aprendizado de técnicas alternativas de cultivo implementadas visando desenvolver a capacitação em horticultura, no mais a forma de organizar e de tratar este trabalho depende do seu objetivo, pois existe diferença na organização e no cultivo de uma horta de experimentação e de uma horta que visa a obtenção de resultado econômico (MST, 2005, p. 96). Essa é uma perspectiva que os educandos do coletivo precisam saber; é preciso compreender por que e para que estão trabalhando.

Nesse contexto, o MST (2005, p. 97) evidencia os *trabalhos diversos ligados a outras áreas da produção*, que devem ser proporcionadas pela escola como as experiências de trabalho ligadas à fabricação de alguns tipos de produtos, essas atividades devem ser realizadas especialmente a partir do 5º ano, sendo desafiados a se capacitarem em diversos setores, podendo executar atividades que visam organizar alguns desses trabalhos em nível de mercado, inicialmente interno ao assentamento e progressivamente buscando atender o mercado externo, trabalhos ligados ao contexto da agroindústria, à eletrônica, à marcenaria e à tecelagem. Ou *trabalhos ligados à cultura e a arte*, por meio de grupos musicais, de teatro ou dança, no sentido da disciplina dos ensaios, da busca pela perfeição, do compromisso com o público e da especialização.

Uma das características principais da educação do MST apresenta-se no *tempo de trabalho e tempo de estudo*, no qual as experiências de trabalho real dos educandos não

podem diminuir o tempo de estudo reservado para aprender os conteúdos de ensino. O MST (2005, p. 97) entende que “o ensino é importante até mesmo para qualificar a aprendizagem obtida pelo trabalho”, dessa forma, “a Escola do Trabalho precisa aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola”.

O Movimento (2005, p. 97) entende que nesse contexto educacional “os professores precisam se dispor formal ou informalmente” ao tempo de trabalho determinado para essa perspectiva educacional, ou que a própria comunidade acompanhe essa experiência de trabalho através da Equipe de Educação ou pelos delegados determinados para função. Além disso, o Movimento (2005) enfatiza que a participação dos professores é fundamental, pois a ligação entre o trabalho dos educandos e a sala de aula é essencial na perspectiva educacional adotada pelo MST.

Ademais, o *Ensino ligado ao trabalho* determina que o período que os educandos estão trabalhando precisa estar vinculado de forma direta ao período em que os educandos estão estudando para realmente ser uma Escola do Trabalho, pois a prática concreta levantará questões a serem aprofundadas e tratadas cientificamente, que devem ser incluídas na lista de conteúdos pelo professor através de temas geradores e conteúdos ligados à produção, à organização do trabalho, tanto da escola como do conjunto do assentamento e da própria sociedade. Um exemplo desse contexto se estabelece em,

[...] conhecer como se dá o processo produtivo numa fábrica e qual a rede que percorre um produto até chegar ao consumidor. Além de um conhecimento geral importante para todos os alunos, vai permitir para aqueles que estão montando sua minifábrica de brinquedos, entender melhor algumas questões que estão aparecendo na sua prática. (MST, 2005, p. 97)

Nessa perspectiva, o MST (2005, p. 97) afirma enfaticamente que:

[...] numa Escola do Trabalho não se estuda só sobre trabalho. E muito menos só sobre o trabalho rural. A função social da escola é socializar conhecimentos em geral e ampliar a visão de mundo de cada aluno e do conjunto da comunidade. Questões ligadas a política, cultura, arte, história, ao mundo em geral, também devem integrar nossos programas de ensino.

Além disso, o Movimento (2005) preocupa-se com o fato de que o *trabalho seja adequado a cada idade e com aumento gradativo de responsabilidade*. Isso não se refere a fixar tarefas para cada idade, pois considera irrelevante e depende do contexto de vida de cada educando. Mas, nesse processo o que importa é ter bom senso e entender que pra realizar as tarefas as pessoas precisam estar capacitadas para isso.

[...] é preciso o bom senso para saber, por exemplo, que crianças de 6 ou 7 anos não vão conseguir, sozinhas, dar conta de uma roça; ou, então, que alunos ainda não bem alfabetizados não têm como organizar a secretaria da escola. O importante é que a delegação de tarefas e de responsabilidades seja real e não

de faz-de-conta. O trabalho educa porque responsabiliza; mas só responsabiliza quando há cobrança real desta responsabilidade. (MST, 2005, p. 97-98)

O MST (2005) enfatiza que é preciso adequar o trabalho às capacidades dos educandos, sempre incluindo um desafio a mais nesse processo, buscando estimular o avanço, mantendo o rigor em relação à qualidade das tarefas. Nesse contexto, o MST (2005) afirma que a gestão econômica do processo produtivo é a ação, o trabalho que mais responsabiliza os sujeitos desse processo, e, por esse motivo, o Movimento estabeleceu como objetivo/meta que os educandos cheguem a assumir esta gestão na escola, analisando caso a caso quais são os passos necessários para realizarem esta atividade específica.

No que diz respeito ao *trabalho e jogo*, o MST (2005) pontua que o trabalho executado pelos educandos não deve tirar o tempo determinado para realizarem atividades específicas como jogos e brincadeiras, pois tais atividades também são educativas, quando bem escolhidas os educandos desenvolvem habilidades e destrezas. O MST (2005) aponta que estimula os jogos educativos, mas prisma por não misturá-los com o trabalho, pois no entendimento do MST “é importante que os alunos, desde pequenos, possam distinguir quando uma atividade é brincadeira, e quando é séria”. Dessa forma, os jogos podem ser utilizados como um complemento pedagógico, também não devem ser o centro do processo, como também não devem ser o ponto de partida principal no processo de aprendizagem dos educandos.

Para o MST (2005), o *trabalho na escola e o trabalho no assentamento* diz respeito ao trabalho produtivo realizado pelas crianças e pelos jovens nos assentamentos do MST, no qual as experiências variam de acordo com o modo de organização do trabalho e da produção desenvolvidos por cada assentamento. Nesse processo, é preciso garantir uma sintonia entre as relações estabelecidas entre o que a escola propõe e o que o assentamento necessita e o que está fazendo. Todavia, um trabalho não pode prejudicar o outro, mas deve ajudá-lo a ser resolvido. Dessa forma, é preciso evitar que aconteça a sobreposição de trabalhos o que resultaria em desgastes e na falta de interesse dos educandos.

Sobre o *trabalho dos professores e de outros trabalhadores da escola*, o MST (2005) preocupa-se com a organização do trabalho proposto para a Escola do Trabalho porque esse processo deve envolver todos os integrantes da escola e a determinação da função que cada um irá realizar. Caso a escola tenha apenas um professor, ele precisa unir-

se à equipe de educação para que receba auxílio na preparação das aulas, das avaliações entre outras atividades. Nessa perspectiva educacional, os professores também devem estar envolvidos em outras tarefas específicas, e caso a escola possa contar com vários professores, o melhor é criar um coletivo de professores, com tarefas próprias e organização interna, tornando-se exemplo para os educando.

Sobre a perspectiva da *Escola do Trabalho: cooperação e democracia*, o MST (2005) afirma que a Escola do Trabalho é a mais plenamente educativa, pois une cooperação com democracia. Nessa perspectiva, as crianças do MST educam-se através do Trabalho Social Necessário para a Gestão Democrática da escola. Segundo o MST (2005) não tem como pensar a *gestão democrática da escola* sem efetivar a criação de equipes ou comissões de educação do assentamento/acampamento, e caso haja equipes que não estejam dispostas a ajudar, aí evidencia-se o mal exemplo do professor que trabalha sozinho esquecendo da cooperação e da democracia. Nessa perspectiva educacional, o MST (2005, p. 99) aponta os elementos que a escola do Movimento precisa ter para realizar uma gestão democrática: a) participação da comunidade (assentados, acampados) na direção da escola; b) organização de um coletivo que seja responsável pelo planejamento, execução e avaliação das atividades da escola; c) espaço específico de auto-organização dos alunos, para exercitarem a gestão do seu coletivo e participarem do coletivo maior de gestão da escola.

Para dar vida ao processo de gestão democrática da escola, o MST (2005, p. 99) aponta algumas características específicas desse processo.

1. *Planejamento coletivo* – constitui-se no processo em que participar é, sobretudo, ajudar a tomar decisões. Com base nessa perspectiva o Movimento (2005) afirma que o planejamento deve ser construído tanto para as grandes ações quanto para as pequenas ações do dia-a-dia da escola. O Movimento (2005, p. 99) aponta que “onde não há planejamento não tem cooperação”. Além disso, quando o planejamento estiver concentrado em poucas pessoas não haverá democracia, e os processos serão executados de cima para baixo. Ou seja, a gestão democrática exige um planejamento coletivo. E essa perspectiva implementada na escola implica na elaboração da proposta pedagógica e do regimento da escola; o plano anual de atividades; os planos de trabalho que especificam a implementação das atividades da escola; o planejamento de ensino determinado para atender os seus diferentes níveis; o plano de curso, o plano de unidade, os planos de aula semanais e diários.

1.2 *É preciso organizar a participação coletiva no planejamento* – é preciso participar do planejamento e determinar quem irá executar cada função e em que níveis tais ações serão implementadas. Para o MST (2005, p. 99) “democracia não quer dizer todos participando de tudo ao mesmo tempo”. Nessa perspectiva, quem participa do planejamento também deve se envolver na execução e na avaliação desse processo em curso. O MST (2005) explica que ao falarem da participação da comunidade na direção da escola está se referindo a decisões tomadas num outro momento do planejamento, quando reunidos junto com a comunidade incluindo as crianças e os jovens, no início do ano, decidiram quais os conteúdos e habilidades deverão ser reforçadas pela escola do MST. Ainda nessa mesma reunião, no início do ano, discutiram a relação entre as atividades da escola e o conjunto do planejamento dos assentados; as atividades culturais que serão realizadas pela escola; o tipo de trabalho produtivo que será de responsabilidade dos educandos; os critérios de avaliação a serem adotados pela escola. Ou seja, os Sem Terra exercem a organização e a participação coletiva no planejamento através das *Instâncias de Participação Democrática*, “jeito de fazer de fato funcionar a democracia”.

[...] do mesmo modo, quando os alunos, auto-organizados, forem elaborar seu plano de trabalho nos setores sob sua responsabilidade, vão decidir sobre suas atividades específicas, tomando por base as decisões ou linhas de ação tiradas noutro coletivo, do qual também participam. (MST, 2005, p. 99)

1.3 Nesse processo o MST (2005) explica que a *participação da comunidade* acontece de várias formas, e esse processo depende das formas de organização da própria comunidade; se é um assentamento organizado somente através do trabalho individual (familiar) e sem instâncias de representação; mas se já existe na organização do assentamento instâncias coletivas e pessoas encarregadas das questões de educação, é um desrespeito a esta organização a escola chamar para cada decisão uma assembleia com todos os assentados. Ainda, nessas instâncias decidem coletivamente questões como: quais são as decisões a serem tomadas em assembleia? Quais os momentos para a comissão de educação? Quais os momentos para a criação de comissões específicas?

1.4 *A participação tem que ser verdadeira* por meio da transparência das relações de poder. O coletivo de alunos precisa contar com um espaço de autonomia que seja real e pleno, isso não significa que esse espaço de autonomia abrange toda a escola, e que nesse processo existam decisões do qual não participam diretamente e outros espaços também democráticos, mas que sua posição representa apenas um voto.

[...] participação verdadeira se conquista com descentralização de informações, organização dos espaços de gestão (quem decide sobre o quê e onde),

transparência nas relações e persistência na prática coletiva de participar. (MST, 2005, p. 100)

2) Em relação a *auto organização dos alunos* para o MST (2005) a participação ativa dos educandos no processo democrático da escola decorre da sua altíssima importância pedagógica. Ou seja, o processo de constituição do coletivo dos alunos na escola requer que as crianças e os jovens tenham um espaço de liberdade e de iniciativa suficientes para organizar sua vida neste coletivo com apoio, mas sem a interferência dos adultos.

Segundo o MST (2005, p. 101) “[...] coletivo quer dizer a união de pessoas em torno de interesses e objetivos comuns, dos quais têm consciência e para os quais se organizam, dividem tarefas, responsabilidades, resultados”.

Nesse sentido, o MST (2005) afirma que a escola do Movimento deve incentivar o desenvolvimento do coletivo infantil objetivando que os educandos participem da gestão democrática da escola. Ou seja, para o MST os educandos precisam enxergar a escola como um local que é seu, e que a responsabilidade pelo destino também é sua, dessa forma, também é responsabilidade do educando tarefas como “desde garantir que a sala de aula esteja limpa e agradável, até fazer a produção da roça dobrar nesta safra”. (MST, 2005, p. 101).

No entanto, a auto organização dos alunos só acontecerá se realmente a escola delegar não só as tarefas, mas responsabilidades concretas para os educandos, permitindo que trabalhem e se organizem por conta própria objetivando dar conta das suas responsabilidades

[...] é preciso ir, aos poucos, delegando responsabilidades de acordo com a idade, a capacidade, as experiências anteriores dos alunos. Sobretudo, é preciso acompanhar e refletir com eles o seu processo organizativo. E combinar coletivamente os mecanismos de cobrança das responsabilidades delegadas. Sem cobrança não há crescimento dos coletivos. Sem avaliação permanente, não há avanços pedagógicos. Através do seu coletivo, os alunos podem constituir os setores de trabalho da escola (serviços, biblioteca, comunicação, secretaria, horta e jardim, finanças, etc.); podem integrar o Conselho Escolar; coordenar atividades que estejam no planejamento da escola, constituir o grêmio estudantil e se relacionar com estudantes de outras escolas, do estado e do país. (MST, 2005, p. 101)

Segundo o MST (2005), a forma que vai assumir o coletivo de alunos, como uma espécie de cooperativa escolar ou associação de estudantes, resulta das condições objetivas da realidade na qual estão inseridos e dos objetivos específicos determinados pelas crianças e pelos jovens. O MST (2005) afirma que seus educandos já criaram cooperativas escolares inclusive com estrutura jurídica. E que os grêmios estudantis é

uma prática antiga nas escolas do Movimento, embora geralmente não vinculem às questões do trabalho produtivo real nas escolas ou por meio delas. Para o MST (2005, p. 101) o mais importante é o princípio da auto-organização instaurado no contexto da cooperação e da democracia, a auto organização dos alunos é considerado pelo MST como um dos pilares da Escola do Trabalho.

Ademais, o MST (2005) instaura como *meta: Escolas plenamente coletivas* – uma espécie de laboratório de uma nova sociedade, trata-se de uma nova estrutura escolar, onde as decisões serão tomadas coletivamente, onde as crianças e os jovens estejam organizados em setores de trabalho e que eles consigam experimentar a lógica de um processo cooperativo cientes do que estão fazendo e porque estão fazendo. E que haja um coletivo de professores que trabalha junto, planejando formas de ensino cada vez mais atraentes e eficazes, onde trabalho, cooperação e democracia sejam a base de todo o processo educativo.

O Movimento aponta que os pilares para desenvolver a sua pedagogia

[...] estão alicerçados sobre o princípio do *trabalho cooperado* entendido como: valor de classe; eixo de aprendizagem-ensino e eixo de auto-organização das relações educativas. Trabalhar por trabalhar ou pela necessidade de sobreviver é a negação deste princípio. A cooperação deve ser compreendida como forma de produção social do conhecimento e como forma de reeducação das relações interpessoais. (MST, 2005, p. 182)

Entre os *Princípios Pedagógicos* apontamos a *relação entre prática e teoria* é uma das principais diretrizes que fundamenta a pedagogia do Movimento, pois é essencial tanto para a educação desse novo tipo de homem e de mulher que o MST busca inspirar, quanto para a formação e o funcionamento de todas as esferas e os processos objetivos das relações sociais, culturais, educacionais, ideológico, político e econômico que estrutura as ações e a produção do MST devido a sua essência de unir o que o capital prisma em separar por meio da divisão social do trabalho e da fragmentação de todas as esferas da vida humana e produtiva.

O MST (2005, p. 165) afirma que visa educar para a ação transformadora para que as pessoas sejam

[...] capazes de articular, com cada vez mais competência, teoria e prática, prática e teoria. Quem não sabe ligar uma coisa com outra, um problema com outro, quem não sabe juntar o que estuda na escola ou num curso, com a sua vida do dia a dia, com as questões que aparecem no trabalho, na militância, na relação com as outras pessoas, não pode ser chamado de bem educado e não consegue dar conta dos grandes desafios que temos no contexto social de hoje, como cidadão e como integrantes do MST.

Nesse sentido, o MST (2005) considera superada a visão de que a escola é apenas lugar de conhecimentos teóricos que, posteriormente, quando o sujeito encontra-se fora dela é que a teoria será implementada na prática. O MST refuta a perspectiva capitalista apontada, e defende a sua perspectiva implementando a prática social dos seus educandos como base do seu processo formativo.

Além disso, o MST (2005, p. 165) afirma que tem como objetivo que

[...] o próprio curso seja lugar privilegiado de práticas, e que o estudo e a elaboração teórica sejam considerados práticas, ou seja, que impliquem a ação do educando/da educanda e não na sua audiência passiva a aulas ou textos. Em outras palavras, também estamos afirmando o primado da prática sobre a teoria, ou seja, de que as verdadeiras teorias são aquelas que são frutos de práticas sociais e que, por sua vez, instrumentalizam práticas sociais.

Para o Movimento (2005) a ação de relacionar prática e teoria nos processos pedagógicos, corresponde à organização do currículo em torno de situações que demandam respostas práticas dos educandos, resultantes de muito estudo e das relações do que aprendem na teoria com as condições instauradas na sua realidade diária, as relações entre sua cultura, com o que aprendeu com suas vivências, com o legado que os pais passaram em forma de ensinamento, e o que estão aprendendo atualmente.

Segundo o MST (2005) o desafio metodológico instaurado por meio desse princípio é o de como aprender e articular o maior número de saberes diante de situações da realidade.

Sobre o Princípio Pedagógico que objetiva a *combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação* evidencia que “nem tudo se aprende da mesma maneira, e que nem todas as dimensões da educação podem ser trabalhadas do mesmo jeito, ou com a mesma metodologia” (MST, 2005, p. 166). Ou seja, os processos de aprendizagem do domínio das teorias não são os mesmos para todas as formas de construção do conhecimento, pois a construção de determinadas habilidades ou atitudes podem derivar ou percorrer estruturas diferenciadas, podendo ser constituídas por esferas, metodologias ou práticas intrínsecas às especificidades do contexto ou da estrutura organizativa da prática ou do conteúdo objetivando desenvolver as habilidades inerentes ao conhecimento específico a ser desenvolvido, especificamente para atender as demandas do MST, adequando a metodologia ao objetivo real que o Movimento tem com cada processo educativo. Ou seja no processo educativo do MST a opção metodológica decorrerá em função do objetivo prioritário. O MST parte do princípio geral

que se deve partir da prática, e que no processo educativo esse contexto se multiplica imensamente, e resulta em objetivos pedagógicos diferentes.

O MST (2005, p. 166) aponta que nessa perspectiva;

a) no ensino, a principal característica é que o momento do conhecimento (teoria) vem antes da ação. Na capacitação é o contrário: a ação antecede o conhecimento sobre ela; b) quem ensina é o Educador (seja uma professora, a escritora de um texto, os pais); quem capacita é uma atividade objetivada, ou seja, um tipo de situação objetiva que provoca a pessoa a aprender para reagir diante de um problema concreto que lhe cria. [...] na lógica da capacitação, o que lhe cabe é colocar o educando/a em relação com a atividade objetivada, ou até inventá-la, se ela não existe na realidade atual. Isto quer dizer, provocar necessidade de aprendizagem; c) O ENSINO resulta de saberes teóricos ou, poderíamos dizer simplesmente em saber. A CAPACITAÇÃO resulta em saberes práticos ou, como temos preferido chamar, em saber-fazer (habilidades, capacidades) e em saber-ser (comportamentos, atitudes, posicionamentos).

Nesse contexto, o MST (2005) defende que na sua forma de fazer educação implementa-se processos que viabilizam a combinação dos processos de ensino e os de capacitação, pois atendem as dimensões diferenciadas, priorizando se necessário ora uma e ora a outra de acordo com a necessidade específica dos objetivos formativos. Por ser a escola capitalista um espaço de ensino, no qual raramente contextualiza a relação prática-teoria-prática, a posição política do MST em implementar a lógica da capacitação, instaura uma verdadeira revolução pedagógica, e esta foi a forma adotada pelo MST para fazer das suas escolas verdadeiras oficinas de alternativas ensinando ao educando como conduzir as transformações sociais que desejam enquanto coletivo. Esse contexto educacional também instaura as relações sociais, produtiva, de cultura e de ensino cultivadas no contexto de uma educação omnilateral (MST, 2005).

Para o MST (2005, p. 167)

[...] uma implicação prática importante deste princípio: em nossas escolas ou em nossos cursos podemos/devemos estabelecer, não só a lista de conteúdos a serem dominados pelos/pelas estudantes, mas também as metas de capacitação, ou seja, as habilidades ou competências a serem desenvolvidas numa determinada disciplina, ou numa etapa, ou numa série... Isto também implicará, certamente, toda uma reformulação dos métodos tradicionais de avaliação, que costumam estar voltados só para a apreensão de conteúdos.

Nesse contexto os *conteúdos formativos socialmente úteis* são de extrema importância para o MST e para o seu coletivo. O MST (2005) enfatiza que não acredita em uma pedagogia centrada nos conteúdos.

[...] os conteúdos são a parte mais importante do processo educativo, sendo o seu domínio teórico a demonstração de que a pessoa está sendo bem educada. Não acreditamos nisso! Partilhamos da convicção pedagógica de que os conteúdos são instrumentos para atingir nossos objetivos, tanto os ligados ao ensino quanto à capacitação. Só que isto não quer dizer que qualquer conteúdo serve.

Segundo o MST (2005) os conteúdos são sínteses dos conhecimentos, e na escola normalmente são apresentados divididos em disciplinas, e em áreas de estudos, ou dentro de eixos temáticos. O Movimento defende a escolha de conteúdo porque existe uma imensa diversidade de conteúdos que podem ser trabalhados pela escola resultantes do conhecimento desenvolvido pela humanidade. Ciente dessa situação, o MST pontua que não tem como aprender ou ensinar tudo, mesmo que tentássemos realizar tal proposta durante toda a vida, isso não seria possível, e aponta que a escolha do currículo escolar pede ser feita pela Secretaria da Educação quando define a lista mínima de conteúdo, ou é determinado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que todos devem seguir, mas sempre há uma margem de escolha em que no conjunto da sua prática educacional se priorize alguns conteúdos,

[...] se dizemos: conteúdos formativos socialmente úteis, é porque no nosso entendimento, nem todos os conteúdos são igualmente formativos e nem todos são socialmente úteis. Não podemos esquecer que os conhecimentos (que aparecem sistematizados nos chamados conteúdos de ensino) são produzidos socialmente. Por isso eles têm incorporados interesses sociais, posições políticas. É diferente estudar a História do Brasil, por exemplo, do ponto de vista dos grupos dominantes ou dos grupos dominados. Da mesma forma, há questões mais importantes e menos importantes a serem incluídas num currículo voltado aos interesses dos trabalhadores, levando em conta um determinado tempo e um determinado espaço social onde este estudo vai acontecer. [...] se trata de utilizar também nesta dimensão específica, o princípio da justiça social, ou seja, selecionar aqueles conteúdos que, de um lado, estejam na perspectiva de distribuição igualitária dos conhecimentos produzidos pela humanidade; e de outro lado, que tenham a potencialidade pedagógica necessária para educar os cidadãos/as cidadãs da transformação social. Em outras palavras, devemos analisar cada conteúdo a ser ensinado, perguntando-nos até que ponto contribui para a concretização dos demais princípios de que tratamos neste Caderno. (MST, 2005, p. 168-169)

Dessa forma, um educador que não se apropriou de uma gama de conhecimentos educacionais e de conteúdos, não será capaz de selecionar os conteúdos de ensino na perspectiva educacional do MST. Esse é um dos motivos que fundamenta a perspectiva do movimento em relação à melhoria e à ampliação da formação do coletivo e dos professores.

Outro Princípio Pedagógico fundamental para essa discussão é o que instaura a *Educação para o trabalho e pelo trabalho*, ou seja, o trabalho que gera a riqueza; que nos identifica como classe; e que é capaz de construir novas relações sociais e também novas consciências, tanto coletivas como pessoais.

O MST (2005, p. 169) pontua que ao enfatizar que a sua educação pretende criar sujeitos de ação está se referindo principalmente aos trabalhadores, militantes, que

organicamente no contexto de classe portam a cultura da mudança e de um projeto de transformação social. Nesse sentido, o MST (2005) aponta que unir a educação ao trabalho é uma condição essencial para realizar os seus objetivos políticos e pedagógicos, no qual a vinculação da educação ao trabalho pode ser entendida sobre as seguintes dimensões básicas e complementares: a) *Educação ligada ao mundo do trabalho*, pois os processos pedagógicos e em primeiro plano os da escola, não pode ser alheios às exigências complexas dos processos produtivos, seja em relação aos processos produtivos da sociedade em geral ou dos assentamentos. Nesse contexto, a escola não tem como único objetivo a formação para o trabalho, mas trata-se de um local privilegiado para dar conta de todos esses processos e dela mesma, por meio da seleção de conteúdos direcionados ao mundo do trabalho e da produção, proporcionando e acompanhando experiências de trabalho educativo, com base nos seguintes objetivos pedagógicos:

[...] desenvolver o amor pelo trabalho e, especialmente pelo trabalho no meio rural; • entender o valor do trabalho como produtor de riquezas e saber sobre a diferença entre relações de exploração e relações igualitárias de construção social pelo trabalho; • superar a discriminação entre o valor do trabalho manual e do trabalho intelectual, educando para ambos; • tornar mais educativo o trabalho que nossos estudantes já exercem nos acampamentos, nos assentamentos ou em outras instâncias da organização, do ponto de vista técnico, mas também do ponto de vista da superação das relações de exploração e de dominação; • vincular mais diretamente as escolas com a busca de soluções para os problemas enfrentados nos acampamentos e assentamentos; • desenvolver habilidades, comportamentos, hábitos e posturas necessários aos postos de trabalho que estão sendo criados através dos processos de luta e de conquista das áreas de Reforma Agrária. (MST, 2005, p. 169-170)

Inclui-se nesse contexto *o trabalho como método pedagógico*, em que implementa-se a combinação entre estudo e trabalho, enquanto instrumento fundamental para desenvolver várias dimensões da proposta educacional do MST e as principais dimensões são:

- o trabalho como prática privilegiada capaz de provocar necessidades de aprendizagem, o que tem a ver com o princípio da relação entre prática e teoria, com a construção de objetos de capacitação, e com a idéia de produzir conhecimento sobre a realidade;
- o trabalho como construtor de relações sociais e, portanto, espaço também privilegiado de exercício da cooperação e da democracia;
- estas mesmas relações sociais como lugar de desenvolvimento de novas relações entre as pessoas, de cultivo de valores, de construção de novos comportamentos pessoais e coletivos em comum, de cultivo também da mística da participação nas lutas dos trabalhadores, e da formação da consciência de classe. (MST, 2005, p.170)

Em relação ao vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos, o MST (2005) afirma que por processos políticos entende o modo de governar/dirigir a vida social, pública, está intrínsecas as relações de poder estabelecidas em sociedade no

contexto de conservar e de transformar a forma que está organizada. Dessa forma, tudo o que fazemos é político, pois instaura-se de alguma forma ou em algum momento no complexo do jogo das forças sociais na disputa de poder em sociedade. O MST (2005) afirma que

[...] a educação é sempre uma prática política, à medida que se insere dentro de um projeto de transformação ou de conservação social. Mas durante muito tempo se tentou acreditar que educação e política não deveriam se misturar. Que política era coisa de político e que não deveria “contaminar” as mentes e os corações de nossas crianças e jovens. [...] Trata-se [...] de uma intencional e perversa tentativa de alienação das pessoas, para que nem pensem que algo pode ser diferente na sociedade em que vivem. (MST, 2005, p.170)

O Movimento (2005) aponta que no âmbito dos estudantes, se nega a relação da escola com a política, está se dizendo aos educando que reprova a sua participação no Movimento, na luta pela Reforma Agrária, e que militância nada tem a ver com educação. Para o MST (2005), o vínculo orgânico entre educação e política é fazer a política entrar/atravessar os processos pedagógicos que acontecem na escola, nos cursos de formação, trabalhando as seguintes dimensões:

a) alimentar a indignação ética diante das situações de injustiça e de indignidade humanas; b) desenvolver atividades e estudar conteúdos intencionalmente voltados à formação político-ideológica dos/das estudantes; c) estimular e participar junto de lutas sociais concretas dos trabalhadores de outras categorias, como forma de educar para a solidariedade de classe; d) incentivar os/as estudantes para que se organizem e aprendam também a lutar pelos seus direitos: de crianças, de jovens, de estudantes, de alunos/alunas, de mulheres, de homens, de trabalhadores/trabalhadoras, de participantes da organização, de cidadãos/cidadãs; e) desenvolver processos de crítica e autocritica coletiva e pessoal, visando avançar na coerência entre o discurso político e a prática política, na escola, na família, no assentamento, no MST, no partido, na sociedade; f) chegar a ser militante! Esta é a meta; porque nada mais efetivo no aprendizado político do que pertencer a uma organização. (MST, 2005, p. 170-171)

Em relação ao *vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos*, ou seja, os processos que dizem respeito à produção, à distribuição e ao consumo de bens e de serviços necessários ao desenvolvimento da vida humana em sociedade, o MST (2005, p. 171-172) afirma que são os processos que movem a sociedade e que transformam as pessoas. Nesse contexto, a educação para as massas também foi por muito tempo apartada de tais relações sociais e econômicas, mas, no sentido em que a educação é entendida pelo MST, como formação/transformação, foi preciso trazer para dentro dos processos educativos as relações que na sociabilidade são a base desta formação/transformação, o trabalho.

Ou seja, foi preciso aproximar os estudantes do funcionamento do mercado e dos processos produtivos, necessários para garantir a qualidade de vida, no contexto da produção de bens e serviços. Dessa forma, o MST (2005, p. 171-172) aponta que nesse contexto a

[...] a agricultura é um processo produtivo, a educação é um processo produtivo, a criação de uma obra de arte, a contabilidade de uma empresa... Então, a aproximação de que falamos vai desde fazer levantamento de preços de produtos até conhecer de perto unidades de produção, sejam industriais ou agroindustriais, adequando os objetivos e as atividades às diferentes idades e aos diferentes cursos.

Ainda, faz parte desse processo, relacionar os estudantes com o mercado, no qual a proposta é que eles tenham que produzir algum tipo de bem ou serviço que não será necessariamente comprado ou usado por outras pessoas, mas que serão utilizados ou comprados por eles próprios. Através desse processo também busca-se despertar a potencialidade pedagógica da ação concreta, podendo alterar o interesse das crianças pelo contexto pedagógico como despertar o gosto e a vontade pela leitura, redação, cálculos entre outras, além disso, pode ajuda-los a entender as regras de funcionamento do mercado, através da comercialização dos bens ou serviços produzidos. Dessa forma, o MST (2005, p. 171-172) afirma que

[...] acreditamos que estes vínculos devem ser experimentados, com a adequação necessária, em todas as idades, em todas as séries, em todos os cursos. Mas eles são fundamentais, ou seja, não se pode abrir mão deles, especialmente naqueles processos pedagógicos que visem prioritariamente a capacitação em organização. [...] juntando a prática deste princípio com os demais (MST, 2005, p. 171-172)

Para se colocar em prática, desde as mínimas ações, com intensidade e fervor da sua cultura, dos seus valores, da sua visão de mundo e, sobretudo, da sua ideologia, os Sem Terra sujeitos de ação desse coletivo evocam a força e a vontade de viver e de lutar pelos seus ideais da *Mística*⁶³, força que não os deixam esmorecer.

[...] a Mística é a MOTIVAÇÃO para seguir em frente. Nasce do coração e nem sempre atravessa o cérebro. Mas sempre se traduz em ações ou expressões concretas. Os conteúdos da mística são os valores da justiça, igualdade, da liberdade; é o companheirismo, a solidariedade, a resistência. O sonho de uma vida digna. O sonho de uma nova sociedade, de uma nova educação, de um

⁶³A expressão ou a forma da mística pode ser um gesto, um símbolo, um grito, um canto, uma camiseta, uma reza, uma caminhada, um sacrifício. Mistura compromisso com alegria. Luta com festa. Tem mais força quando envolve a participação ativa de todo o grupo. Ter mística significa ser capaz de estremecer de emoção diante da bandeira do MST ou diante de mais uma terra conquistada. Sentir como sua a dor de um companheiro preso ou a alegria de sua libertação. A Escola que não trabalhe esta dimensão da educação estará sem um dos seus pilares, e por isso sua estrutura será frágil. Algumas formas concretas de exercitar a MÍSTICA do militante no dia a dia da Escola: – Cantar o Hino e hastear a bandeira do MST na Escola; – Comemorar os dias importantes da história de nossa luta; – Participar das ações em conjunto com os Assentados; – Festejar pequenas vitórias do coletivo da Escola: uma colheita bem sucedida; uma reivindicação atendida; um trabalho concluído; – Estimular a emulação entre as crianças de modo que se esforcem ao máximo, no trabalho e no estudo; – Manter os alunos informados sobre o que acontece nos outros assentamentos e no MST como um todo. (MST, 2005, p. 47-48)

novo homem e de uma nova mulher. É a paixão que vai sendo construída pela causa do povo. [...] Quando as crianças conseguem juntar o conhecimento da realidade à capacidade de se organizar e o exercício desta mística, estão aprendendo a transformar suas aventuras em causa o companheirismo, a firmeza e a ternura em valores; a disciplina em princípio. Estão em condições de se tornarem verdadeiros militantes. (MST, 2005, p. 47)

Esta é a força motriz que move e instaura a atividade desses homens e mulheres que lutam por melhores condições de vida, de educação; que luta contra a exploração do homem sobre o homem, através do caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora, e do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano e que tem no trabalho como princípio educativo o horizonte para seguir em frente e não desistir diante as imposições do capital – aprofundadas em tempos de neoliberalismo unido ao fascismo e ao neoconservadorismo. O capítulo seguinte apresentará a conclusão da presente dissertação.

CONCLUSÃO

No terreno das contradições capitalistas observamos que uma pequena minoria da população tem muitos recursos financeiros, acesso aos direitos sociais, à cultura, à arte, à tecnologia e à educação de alto nível e, a outra parte da sociedade, a ampla maioria das pessoas tem que sobreviver com pouco ou quase nenhum recurso financeiro, em um mundo cada vez mais complexo e competitivo.

O sistema produtivo organizado e mantido por políticas econômicas e sociais fragmenta todas as esferas e as dimensões da vida humana, fomenta a livre concorrência, a individualidade e a autonomia disseminando a todas as esferas da vida humana, as mazelas apresentadas durante o desenvolvimento desse texto, de forma violenta e incisiva aprofundando imensuravelmente a dicotomia social entre as classes sociais, aprofundando o desemprego e as formas de espoliação da força de trabalho. Esse contexto tem evidenciado as formas e as estratégias utilizadas pela classe dominante para promover o controle social e a dominação de classe, ou seja, contexto que tentamos evidenciar durante o desenvolvimento dessa dissertação. Esses são os métodos e as estratégias que formam a base estrutural e orgânica de controle e dominação de classe, no contexto da educação e do trabalho estrategicamente aprofundados em momentos como os atuais em que o fascismo unido ao neoliberalismo e ao neoconservadorismo implementam ações incisivas para instaurar e fomentar os meios para que os capitalistas consigam alcançar e controlar a subjetividade da força de trabalho e dos filhos da classe trabalhadora, desde a mais tenra idade, e que tem se submetido às condições de controle do capital.

Campos e Soeiro (2016, p. 63) apontam em seu texto *O empreendedorismo vai à escola*, que esse contexto pode ser visto em um anúncio do instituto 4 Life, em Lisboa, Portugal, datado de fevereiro de 2013, em que a empresa anunciava

[...] um curso inovador de empreendedorismo para bebês, dinamizado por uma doutoranda em Gestão e Empreendedorismo e Educadora de Infância, a formação comportava dois níveis, um destinado a bebês entre os 4 e os 10 meses e outro, mais avançado, para crianças entre os 11 e os 18 meses. O pressuposto era que o empreendedorismo é um comportamento que pode, e deve, ser aprendido ao longo da vida e o objetivo do programa, apresentado como sendo único no país, passava por desenvolver, em conjunto com os pais, comportamentos e atitudes-chaves que ajudarão o bebê no futuro a ser um empreendedor.

Campos e Soeiro (2016) concluem afirmando que o objetivo do empreendedorismo é o de moldar o modo de ser do sujeito em função da nova realidade econômica e social, adequando a subjetividade dos desempregados à lógica empresarial

e aos princípios da maximização do lucro, da competição e da iniciativa individual. Em um contexto de promoção da empregabilidade que tem como função responsabilizar o sujeito pela sua situação de desemprego e de pobreza, através de um mecanismo de controle e de culpa, tais condições passam a acelerar a entrada no mercado de trabalho por parte dos mais jovens, para serem os grandes empreendedores, homens de negócio, a que todos passam a desejar ser, e fazer parte de um grupo seletivo de herdeiros do dinheiro e do poder político e econômico.

Não muito distante de tais aberrações do capital, na tradução brasileira do documento *EntreComp* (2020) da CE, encontra-se no prólogo dessa edição, assinada pelos autores *Jacinto Jardim*, da Universidade Aberta, *Sara Dias-Trindade*, da Universidade de Coimbra e por *José António Moreira*, da Universidade Aberta, o anúncio

[...] tendo como base modelos teóricos e metodologias ativas de ensino-aprendizagem reflexivas e colaborativas, no contexto do GabEEC, encontra-se em curso um projeto inovador e disruptivo, o Projeto de Educação para o Empreendedorismo e Cidadania (PEEC), formado por programas de intervenção para todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao superior que tem como objetivo dotar as novas gerações de competências empreendedoras para o desenvolvimento de planos de negócio inovadores, não só empresariais, mas também, sociais e humanistas. (ENTRECOMP, 2020, p. 7)

Trata-se de uma condição geral de disseminação da ideologia capitalista por meio do empreendedorismo, e da Educação Empreendedora enquanto instrumento de perpetuação da dominação de classe operado pelos seus representantes e pelos seus organismos empresariais orgânicos, os organismos internacionais como a OCDE, USAID, BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, UNICEF, CEPAL, CINTERFOR, dentre outros, que atuam em países latino-americanos e de Terceiro Mundo operando e introduzindo coercitivamente a implementação de Políticas Públicas Educacionais, com o objetivo de manter a acumulação do capital e os capitalistas como classe dominadora.

Habermas (1999) aponta em seu texto *Nos Limites do Estado* o motivo para a disseminação da perspectiva capitalista do empreendedorismo ao descrever o quadro geopolítico europeu resultante da globalização, que instaurou a perda da capacidade de controle estatal, os crescentes déficits de legitimação no processo decisório e a progressiva incapacidade de ações de comando e organização (FERREIRA, 2018). Segundo Habermas (1999), esse é o cenário em que o Estado nacional cumpre o seu papel ativo em qualificar os cidadãos e capacitá-los à competição, onde a nova política social é tão universalista quanto a anterior, e que uma das suas principais ações é dotar as pessoas com qualidades empreendedoras típicas de realizadores para que cuidem de si próprios;

trata-se da ajuda para autoajuda, contexto em que todos arcam com as suas responsabilidades, e que tomem as iniciativas necessárias para colocar em prática tais condições de sobrevivência no atual estágio do capitalismo. Sobretudo, para poderem afirmar-se competentes no mercado e não ser o fracassado e ter que lançar mão da assistência social do Estado. Em uma sociedade de apostadores responsáveis (responsible risktakers), a igualdade deve contribuir para a diversidade sem entraves pelo caminho.

Nesse processo, se há a desistência do objetivo político do pleno emprego, é preciso ou rebaixar o padrão público de justiça distributiva ou divisar alternativas que onerem a posição nacional, em um contexto de terceira via em que o liberalismo considera a igualdade social sobre os aspectos de entrada (input) e a reduz a mera igualdade de oportunidades, sob a lógica de mercado. Esse contexto, em uma sociedade moderna, é em última instância uma política deliberada. Na realidade, constitui-se no voluntarismo, sob um postulado normativo, que não pode ser solucionado dentro dos moldes nacionais.

Esse é o contexto vivenciado atualmente e será vivenciado ao longo da vida sob as determinações do capital, alicerçado no aprofundamento das formas de fragmentação, de desregulamentação, de despolitização, de espoliação e exploração da força de trabalho e, sobretudo, de aprofundamento da alienação dos sujeitos sociais em detrimento da classe dominada. Esse contexto evidencia a estratégia orgânica e transcendente instaurada pelo capital e pelos capitalistas para preservar a sua posição de dominação de classe em um contexto político, econômico, social, cultural, educacional e ideológico gerenciado a seu favor enquanto classe dominante. Essa é a estrutura organicamente formada pela classe dominante e pelos seus intelectuais orgânicos visando estruturar e organizar, quando necessário, medidas que instaurem e aprofundem o processo de controle e dominação, os métodos e as estratégias mais eficientes e eficazes desenvolvidas pelos capitalistas para instaurar a manutenção dessas ações e de manutenção do status quo.

Trata-se das estratégias e dos métodos mais precisos de gerenciamento da estrutura orgânica de classe, que estrategicamente é reforçada, moldada, modernizada e repetida à cada reestruturação produtiva.

São estratégias e métodos utilizados pelos capitalistas para implementar o aprofundamento do controle e da dominação da classe explorada. Em tempos de crise estrutural, os capitalistas recorrem à estratégia de reinstaurar os axiomas da sua base orgânica e transcendente sob o contexto de implementação de novas Políticas Públicas e Educacionais voltadas para o controle do comportamento social, cognitivo e emocional da classe dominada. Ou seja, moldando e controlando o comportamento social, cognitivo

e emocional da classe dominada de acordo com as novas formas de organização do trabalho, novas formas de sociabilidade, e das novas formas de cidadania modernizadas a cada reestruturação produtiva do capital.

Nesse processo, o meio/instrumento encontrado pelos capitalistas para alcançar incisivamente a subjetividade da classe dominada se estabelece através da educação unida à cidadania; trata-se de uma estratégia central de base *orgânica e transcendente* historicizada no contexto de luta e dominação de classe. Esse complexo de relações sociais intrínsecas ao contexto político, econômico, social, cultural, educacional e ideológico, entre outras relações sociais, estrutura o contexto produtivo das classes unido de forma indissociável ao conhecimento voltado para a aceitação passiva e domesticada da sua própria exploração enquanto classe dominada.

Dessa forma, o conhecimento necessário para a implementação dessa estrutura orgânica capitalista é veiculado por meio da educação implementada pelo instrumento capitalista escolar, no qual a função social da educação tem-se estabelecido através da inculcação e internalização de diretrizes e princípios constituídos pelo ideal capitalista. Mészáros (2008, p. 44) afirma que

[...] no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno.

A educação torna-se essencial para concretizar o objetivo capitalista de internalizar a sua ideologia dominante e tornar a classe explorada um instrumento produtor de riquezas a seu favor, de forma passiva, domesticada, aceitando de forma dócil a sua subsunção às formas de exploração cada vez mais fragmentada, precarizada e alienada.

É nesse contexto de desumanização e de deseducação da classe trabalhadora que a EE tem sido implementada na Educação Pública brasileira direcionada especificamente para a classe geradora de riquezas. Trata-se de uma nova teoria comportamental que foi modernizada sob uma nova roupagem, passando a ser constituída por características sócio comportamentais, sócio cognitivas e sócio emocionais, alicerçada nas bases orgânicas e transcendentais dos axiomas da classe dominante; as diretrizes e os princípios que instaram o controle e a dominação da classe dominante. Trata-se de uma nova roupagem da Teoria do Capital Humano, enquanto principal diretriz da reorganização das novas

formas de organização do trabalho, das novas formas de organização dessa nova sociabilidade, dessa nova cidadania advindas da reestruturação produtiva.

São as diretrizes que atendem à nova forma estrutural que o capital tem assumido sob as rédeas da União Européia. E que, para isso, a CE e seus parceiros têm disseminado por todas as esferas institucionais, educacionais, sociais e de relações sociais, como a mídia – enquanto formadora – oficialmente reconhecida com essa função na Conferência de Jomtien (1990) afirmando a importância da apropriação de tais competências para a integração de forma ativa, gerando valor na nova cidadania; todavia atendendo às novas formas de organização do trabalho.

Frigotto (2014, p. 51) afirma que

[...] o capital busca uma força de trabalho que dependa cada vez menos da qualidade do trabalhador (a isso Marx chama de trabalho abstrato ou força de trabalho). O capital busca para isso fragmentar as atividades tanto no setor urbano quanto, especialmente, no agronegócio no campo, para substituir a seu bel-prazer quando quer os trabalhadores que resistem à exploração.

É sob tal perspectiva de fragmentação dos processos em todas as esferas e dimensões da vida humana, que o capital tem dividido para conquistar, não só territórios, mas tem conquistado o poder hegemônico e o controle social das nações, usando de estratégias maquiavélicas como a união da educação à cidadania instaurando as condições necessárias para a passividade da classe trabalhadora em relação ao aprofundamento das formas de exploração que serão utilizadas contra a própria classe. Trata-se de mais um instrumento de controle social que tem por prática inculcar a ideologia dominante por meio da educação de forma geral, e por meio desta estratégia vem controlando o cidadão através dos seus direitos e deveres, ou seja, os educandos têm o direito à educação, acesso à escola, e quando possuem esse direito em mãos passam a ter o dever e a obrigação de frequentar a escola, e aceitar a educação que lhes é oferecida. É a esse contexto que chamamos atenção do público que recebe tal educação, pois há de se perguntar que tipo de educação é essa. Por qual motivo decidiram implementar tais diretrizes educacionais?

Ao disseminar as diretrizes e as competências empreendedoras por meio da EE, estipulada como regra para se viver harmoniosamente e, sobretudo, com emprego, mesmo que no mercado da informal ou como patrão de si próprio - enquanto regras para a sobrevivência de forma geral – imposta pela CE e pelos capitalistas–, não se pode deixar de lembrar que são diretrizes para a convivência no mercado de trabalho, para a vida na produção e para a vida social – e que devem ser moldadas e reorganizadas para serem implementadas por todas as esferas da vida como determina a EE.

Estamos falando que são regras/diretrizes que têm por objetivo controlar a vida social, produtiva, econômica, comportamental, cognitiva e emocional da classe trabalhadora, adequando/moldando e controlando o capital humano, ordenando todas as ações do ser humano, pertencentes à classe trabalhadora desde a mais tenra idade. Nesse sentido, a educação é essencial para disseminar e internalizar a ideologia dominante e a escola é o lócus privilegiado para implementar na prática esse processo, pois ela possui os instrumentos práticos e teóricos para efetivação desse processo, além da sua magnitude de ampla disseminação por alcançar milhões de homens e mulheres com a mais variada idade, força de trabalho presente e futura, que serão transformados/moldados a um novo tipo, de forma vitalícia, por ser ela o instrumento de formação oficial do Estado.

Controlando as ações da classe trabalhadora, conseqüentemente, a sua vida de forma geral; e são as mesmas regras/diretrizes/princípios que determinam o contexto das relações sociais no âmbito do trabalho e da convivência em sociedade.

Os capitalistas controlam em específico – como eles mesmos difundem em seus documentos os comportamentos sociais, cognitivos e emocionais – os comportamentos denominados sociocomportamentais, sociocognitivos, socioemocionais em todas as esferas e dimensões da vida das pessoas da classe trabalhadora, controladas também pelo desempenho enquanto cidadão ativo e gerador de riquezas na nova cidadania implementada na Educação Pública brasileira por meio das Políticas Públicas Educacionais, que se tornam obrigatórias para os cidadãos brasileiro e de todo o mundo.

E o meio mais adequado para instaurar e difundir tais diretrizes em grandes dimensões é através da escola, enquanto aparelho ideológico do Estado atuando de forma tênue no limite repressivo.

Althusser (1974, p. 21-22) explica que

[...] a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isso é uma reprodução para a submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, pela palavra, a dominação da classe dominante [...] a escola, mas também outras instituições de Estado [...] ensinam saberes práticos mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da prática desta.

Leher (2014, p. 163) aponta que “[...] esse trabalhador será um fator da produção, ele será um elemento da produção que vai permitir ganhos de produtividade”. Esse ideal estimado pelo pensamento científico dominante e implementado com base na Teoria do Capital Humano, passa a ser legitimado pelas Políticas Públicas e Educacionais advindas

dos organismos multilaterais enquanto disseminadores da ideologia e das ações capitalistas em âmbito mundiais, instauradas no contexto das reformas educacionais apontadas no cap. II e IV dessa dissertação.

É em oposição a tais condições imposta pelo capital e pelos capitalistas temos a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, sob uma perspectiva crítica às condições impostas pelo capital e, principalmente, por se tratar de uma perspectiva humanista, democrática e que tem o trabalho como princípio educativo, opondo-se ao ideal de fragmentação imposta pelo capital.

Frigotto (2014, p. 51) afirma que quanto mais desorganizada estiver a classe trabalhadora, maior será a exploração promovida pelo capital. Em oposição a tais condições

[...] o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, na luta por terra, por reforma agrária, por direitos, foi entendendo que a educação escolar, mas não qualquer educação escolar, era uma mediação, uma arma na sua luta. Uma educação que não fosse apenas de alguns anos e também não para o campo e nem no campo, mas uma educação na qual o ponto de partida fosse os sujeitos trabalhadores do campo com seus saberes, cultura, etc. Uma educação que os preparasse para ficar no campo com vida digna e por opção ou poder inserir-se em qualquer espaço da sociedade. O ponto de chegada é, pois, que a criança, o jovem e o adulto tenham o conhecimento, a cultura que a humanidade pode lhes dar. (FRIGOTTO, 2014, p. 61)

Segundo Gramsci (2001, p. 40), a escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, e que essa estrutura não acontece apenas dentro do espaço da escola, mas que este princípio acontece por toda a vida social, dessa forma, o princípio unitário se refletirá em todos os organismos de cultura sob novos conteúdos. Nesse aspecto, o princípio educativo cunhado por Gramsci é o trabalho. No entanto, Gramsci (2001, p. 43) explica que o trabalho como princípio educativo

[...] não pode se realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmos como liberdade e não por simples coerção. O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberto de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. É este o fundamento da escola primária; que ele tenha dado todos os seus frutos, que no corpo de professores tenha existido a consciência de seu dever e do conteúdo filosófico deste dever, é um outro problema, ligado à crítica do grau

de consciência civil de toda a nação, da qual o corpo docente era apenas uma expressão, ainda que amesquinhada, e não certamente uma vanguarda.

E também pelo mesmo motivo que a pedagogia do MST é demonizada pela grande imprensa, pelos donos do capital e seus intelectuais, ou seja eles entenderam que se trata de um movimento que vai além da luta pela terra e seus processos formativos, porque busca relações sociais cujo horizonte é construir uma sociedade sem classes sociais, uma sociedade socialista (FRIGOTTO, 2014, p. 61-62). É também nesse sentido, que a pedagogia do MST tem atuado objetivando a transformação social.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. Pandemia fez um novo bilionário a cada 26 horas, diz Oxfam: Enquanto isso, a renda de 99% da humanidade caiu. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 17 jan. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2022-01/pandemia-fez-um-novo-bilionario-cada-26-horas-diz-oxfam>. Acesso em: 10 set. 2022.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editora Presença, 1974.
- AMORIM, F. MADEIRO, C. **UOL**, São Paulo, 15 dez. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2020/12/15/brasil-tem-a-8-pior-desigualdade-de-renda-e-supera-so-paises-africanos.htm>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2015. (Edição especial de 20 anos.)
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009. (Mundo do Trabalho)
- ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, R., PINTO, G. A. **A fábrica da educação:** da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.
- BACIGALUPO, M., KAMPYLIS, P., PUNIE, Y., VAN DEN BRANDE, G. (2016). **EntreComp:** The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg: European Union. DOI:10.2791/593884. Disponível em: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5e633083-27c8-11e6-914b-01aa75ed71a1/language-en>. Acesso em: 15 out. 2022.
- BATISTA, R. L. **A educação profissional na década neoliberal:** o caso do Planfor. 2002. 188 f. Tese (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.
- BAUER, C. **Educação, terra e liberdade:** princípios educacionais do MST em perspectiva histórica. São Paulo: Edições Pulsar: Xamã, 2009.
- BOITO JUNIOR, A. Neoliberalismo e relações de classe no Brasil. **Ideias, Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**, Campinas, v. 9, p. 7-48, 2002.
- BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934, Art. 156 de 16 de Julho de 1934. Brasília, DF, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 jul. 2022.
- BRASIL. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -

PRONERA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRASIL. Decreto n. 10.252, de 20 de fevereiro de 2020. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10252.htm. Acesso em: 27 mar. 2022.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação econômica e empreendedorismo na educação pública**: promovendo o protagonismo infanto-juvenil. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saiba Mais - Programa Mais Educação**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689#:~:text=O%20Programa%20Mais%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20criado,jornada%20escolar%20nas%20escolas%20p%C3%ABlicas%20>. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 36/2001, 4 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: [S. n.], 2004. p. 13-52. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5).

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. p. 25-36. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4).

CAMPOS, A.; SOEIRO, J. **A falácia do empreendedorismo**. Lisboa: Bertrand Editora, 2016.

CARA, D. O ímpeto do governo Temer em inviabilizar o direito à educação. **UOL Educação**, São Paulo, 19 mar. 2018. Disponível em: <https://danielcara.blogosfera.uol.com.br/2018/03/19/o-impeto-do-governo-temer-em-inviabilizar-o-direito-a-educacao/>. Acesso em: 22 jul. 2022.

CATTANI, A. D. (org.). **Trabalho e tecnologia**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: DICIONÁRIO da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>. Acesso em: 25 jul. 2022.

CHAUÍ, M. O totalitarismo neoliberal. **Anacronismo e Irrupción**, Buenos Aires, Argentina, v. 10, n 18, p. 307-328, 2020.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, F. (org.) **A finança mundializada**: raízes sociais e políticas, configuração, consequências. São Paulo: Boitempo, 2005.

CHIARA, M. de. "**Bico**" avança no país e paga cada vez menos: número de brasileiros sem carteira assinada com ganho mensal de até 1 mínimo aumenta em 2 milhões desde 2019, e hoje já representa 55,6% dos que atuam por conta própria. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 8 nov. 2021. Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,bico-avanca-no-pais-e-paga-cada-vez-menos,70003892101>. Acesso em: 1 ago. 2022.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. **Green Paper Entrepreneurship in Europe**, 2003. Disponível em: https://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/entrepreneurship_europe.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

CONASS. **Painel nacional**: covid 2019. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/>. Acesso em: 7 ago. 2022.

COSTA, A. C. G. da. **A presença da pedagogia**: teoria e prática da ação socioeducativa. São Paulo: Global Editora, 2001.

COUTINHO, C. N. **Marxismo e política**: a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 1994. p. 77.

COUTINHO, C. N. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. *In*: DAGNINO, E. (org.) **Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 103-115.

DAL RI, N. M. Editorial. **ORG & DEMO**, Marília, v. 22, n. 2, p. 7-8, jul.-dez., 2021. DOI: <http://doi.org/10.36311/1519-0110.2021.v22n2.p7-8>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/12881/8398>. Acesso em: 1 out. 2022.

DAL RI, N. M. Movimentos sociais e educação democrática: antecedentes da pedagogia do trabalho associado. *In*: ELISALDE, R.; DAL RI, N. M.; AMPUDIA, M.; FALERO, A., PEREYRA, K. (org.). **Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado em el Cono Sur**. Buenos Aires: Buenos Libros, 2013. v. 1, p. 97-132.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. A educação do movimento dos sem-terra. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 26, ago. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LSNWtQ5vk8LnXmtrBXyyg7S/?lang=pt>. Acesso em: 7 set. 2022.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. **Educação democrática e trabalho associado no movimento dos trabalhadores rurais sem terra e nas fábricas de autogestão**. São Paulo: Ícone, FAPESP, 2008.

DANGEVILLE, R. (org.). **Crítica da educação e do ensino**: Karl Marx, Friedrich Engels. Lisboa: Moraes, 1978.

DELGADO, G. A questão agrária no Brasil 1950-2003. *In*: RAMOS FILHO, L. O.; ALY JUNIOR, O. **Questão agrária no Brasil: perspectiva histórica e configuração atual**. São Paulo: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, 2005.

DELORS, J. *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: UNESCO; Edições ASA; São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: http://dhnnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.

DIEESE. **Custo da cesta aumentou em nove capitais**. São Paulo, 6 jul. 2022. Nota à imprensa. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/2022/202206cestabasica.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

DOBB, M. H. **A evolução do capitalismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DOLABELA, F. **O segredo de Luísa**. ed. 30. São Paulo: Editora de Cultura, 2006.

DOLABELA, F. **Oficina do empreendedor**: a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza. São Paulo: Editora de Cultura, 1999.

DOLABELA, F. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

EUROPEAN COMMISSION. **Entrepreneurship Education: a road to success.** Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 15, 2012. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/6865/5148/30842&usg=AOvVaw0BcTiaEW6FPsahG_czoJsc. Acesso em: 20 nov. 2022.

FALLEIROS, I.; PRONKO, M. A.; OLIVEIRA, M. T. C. de. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2010.

FAVARETO, A. Concepções de desenvolvimento e de intervenção pública no Brasil rural sob o governo Temer e além. **Raízes**, Campina Grande, v. 37, n. 2, p. 7-26, jul./dez. 2017.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2000.

FERREIRA, V. **Educação e transformação social.** Marília: Lutas Anticapital, 2018.

FIORAVANTI, C.; BENCINI, R. Alianças que realizam sonhos. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v. 13, n. 117, p. 10-17, nov. 1998.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. Uma ponte para o futuro. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

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

FREITAS, L. C. de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 4, p. 906-926, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v18i4.8654333>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654333>. Acesso em: 28 mar. 2022.

FRIGOTTO, G. **A educação e a crise do capitalismo real.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. Desafios históricos e atuais da educação dos trabalhadores. In: PALUDO, C. (org.). **Campo e cidade em busca de caminhos comuns.** Pelotas: UFPel, 2014. p. 43-64

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 80, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; CALDART, R. S. (org.) **História, natureza, trabalho e educação**: Karl Marx, Friedrich Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/?format>. Acesso em: 8 mar. 2022.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educacional para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. v. 4.

GUEDES, O. CPI da Covid: Governo Bolsonaro recusou 11 vezes ofertas para compras de vacina. **Globo**, [S. l.], 27 abr. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/blog/octavio-guedes/post/2021/04/27/cpi-da-covid-governo-bolsonaro-recusou-11-vezes-ofertas-para-compras-de-vacina.ghtml>. Acesso em: 13 ago. 2022.

HABERMAS, J. Nos limites do Estado. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 jul. 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs18079905.htm>. Acesso em: 10 jun. 2022.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HAUDT, F. M.; RIVATTO, L. B. Diretrizes operacionais para a educação básica do campo e as políticas públicas para a educação. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1., 2013, Santa Maria. **Anais [...]** Santa Maria: [S. n.], 2013. p. 1-11.

HOBBSBAWM, E. J. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, O. **Imperialismo e cultura**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. PNAD Contínua: taxa de desocupação é de 11,6% e taxa de subutilização, de 25,0% no trimestre encerrado em novembro. **Agência IBGE Notícias**, Brasília, DF, 28 jan. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/32823-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-11-6-e->

taxa-de-subutilizacao-de-25-0-no-trimestre-encerrado-em-novembro#:~:text=O%20rendimento%20real%20habitual%20(R,significativas%20em%20ambas%20as%20comparações. Acesso em: 5 set. 2022.

KOHAN, N. La pluma y el dólar: la guerra cultural y la fabricación industrial del consenso. In: KOHAN, N. **Hegemonía y cultura entiempos de contrainsurgencia**. Conesur, 2021. p. 77-115.

LAMOSA, R. **A educação ambiental e o novo padrão de sociabilidade do capital: um estudo nas escolas de Teresópolis (RJ)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LEHER, R. Atualidade da política pública educacional e desafios da educação dos trabalhadores. In: PALUDO, C. (org.). **Campo e cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas: UFPel, 2014. p. 159-178.

LEHER, R. Guerra cultural e universidade pública. In: GIOLO, J.; LEHER, R.; SGUISSARDI, V. **Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado**. São Carlos: Diagrama Editorial, 2020. p. 107-149. Disponível em: https://www.diagramaeditorial.com.br/?smd_process_download=1&download_id=596. Acesso em: 20 abr. 2022.

LEHER, R. **25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período**. 2010. Disponível em: https://www.epsvjv.fiocruz.br/sites/default/files/livro_25_anos.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

LIMA, C. M. P. de; SOUZA, P. C. Z. de; ARAÚJO, A. J. da S. A gestão do trabalho e os desafios da competência: uma contribuição de Philippe Zarifian. **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, DF, v. 35, n. 4, p. 1223-1238, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001972013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/xxL7S4fWDxwkKWmkB4rtTWp/?lang=pt>. Acesso em: 5 ago. 2022.

LIMA, L. A. **As diferenças entre o Novo Calvinismo e o Calvinismo Tradicional**. [S. l.: s. n.], 13 jun. 2011. Disponível em: <http://presbiterianoscalvinistas.blogspot.com/2011/06/as-diferencas-entre-o-novo-calvinismo-e.html>. Acesso em: 21 nov. 2022.

LOPES, R. M. A. (org.). **Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010.

LOPES, R. M. A.; LIMA, E. de O.; NASSIF, V. M. J. Panorama sobre a educação para o empreendedorismo. In: LOPES, R. M. A. (org.). **Ensino de empreendedorismo no Brasil: panorama, tendências e melhores práticas**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017. p. 21-54.

MACHADO, L. R. de S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MAFORT, K. C. de O. **Reestruturação produtiva no campo e os processos de trabalho nos assentamentos de reforma agrária do estado de São Paulo**. 2018. Tese

(Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

MARTINS, A. S. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan./jun. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.4i1.021028>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/467/468>. Acesso em: 21 nov. 2022.

MARTINS, A. S. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da terceira via. In: NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

MARTINS, R. Callegari: “O projeto é o desmonte da educação pública”: o enfraquecimento do setor visa a privatização e faz parte da guerra ideológica travada por Bolsonaro, alerta o sociólogo. **Carta Capital**, São Paulo, 15 maio 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/callegari-o-projeto-e-o-desmonte-da-educacao-publica/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MENEZES, E. T. de. Verbete Acorda, Brasil. **Está na Hora da Escola!**: Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/acorda-brasil-esta-na-hora-da-escola/>. Acesso em: 1 set. 2022.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTEIRO, B. **Planejando a jornada**: um guia para seu projeto de vida. São Paulo: Evoluir, 2020.

MORAIS, E. M. de.; SANTOS, C. E. dos; PAIVA, I. A. de. Políticas públicas de educação no contexto neoliberal: um breve balanço. **Revista INTER-LEGGE**, v. 4, n. 31, p. 1-23, 2021. DOI: 10.21680/1982-1662.2021v4n31ID25900. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/25900>. Acesso em: 1 abr. 2022.

MOVIMENTO BRASIL COMPETITIVO. **Portal “de olho na educação” é lançado durante encontro em São Paulo**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.mbc.org.br/portal-%C2%93de-olho-na-educacao%C2%94-e-lancado-durante-encontro-em-sao-paulo/>. Acesso em: 16 jul. 2022.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Dossiê MST Escola Documentos e Estudos 1990 – 2001**: caderno de educação n. 13. ed. esp. Veranópolis: Iterra, 2005. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-13-dossie-mst-escola-documentos-e-estudos-1990-2001/>. Acesso em: 5 jun. 2022.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **MST: Lutas e conquistas**. 2. ed. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2010.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Normas Gerais e Princípios Organizativos do MST**. [S. l., S. n.], 2016.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da educação no MST**: caderno de educação n. 8. Porto Alegre: [S. n.], 1996.

NACIONES UNIDAS. **Transformacion productiva conequidad**: la Tares prioritária del desarrollo de América Latina ybel Caribe em los anos noventa. Santiago do Chile: [S. n.], 1996.

NAÇÕES UNIDAS. **OIT revisa para baixo previsão de recuperação do mercado de trabalho para 2022**. Brasília, DF: Nações Unidas, 17 jan. 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/168309-oit-revisa-para-baixo-previsao-de-recuperacao-do-mercado-de-trabalho-para-2022#:~:text=A%20publica%C3%A7%C3%A3o%20da%20OIT%20Perspectivas,com%20186%20milh%C3%B5es%20em%202019>. Acesso em: 5 jul. 2022.

NETO, L. B. **Sem-terra aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas: Autores Associados, 1999.

NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, L. M. W. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., Rio de Janeiro, 2004. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: [S. n.], 2004. p. 1-14.

NEVES, L. M. W. Os empresários industriais e a política educacional do estado brasileiro para o nível superior de ensino na atualidade. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 10, n. 1/2, p. 39-43, 1992.

NEVES, L. M. W. (org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PALUDETO, M. C. **As diretrizes programáticas e a política educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

PALUDO, C. (org.). **Campo e cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas: UFPel, 2014.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. 2009. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.

PERONI, V. M. V. **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação**. 2015. Tese (Professor Titular da carreira do Magistério Superior) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PESCHANSKI, J. A. **A evolução organizacional do MST**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PIRES, A. M. M. da M. A educação do campo: um processo democrático de construção? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 7, n. 13, p. 413-424, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/315>. Acesso em: 30 mar. 2022.

PLANO DE GOVERNO BOLSONARO 2018. **O caminho da prosperidade**. [S. l.]: 2018. p. 13-14. Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, A. M. M., COUTINHO, G. G. Modelos de democracia na era das transições. **Civitas**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 13-38, jan./jun. 2006.

RIBEIRO, D. Sobre o óbvio. **Biolinguagem**. Disponível em: http://www.biolinguagem.com/biolinguagem_antropologia/ribeiro_1986_sobreobvio.pdf. Acesso em: 9 ago. 2022.

RODRIGUES, J. **O moderno príncipe industrial**: o pensamento pedagógico da confederação nacional da indústria. Campinas: Autores Associados, 1998.

SÁ, X. A fome de volta como assombração ao Brasil pós-golpe. **El País**. [S. l.], 20 set. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-09-20/a-fome-de-volta-como-assombracao-ao-brasil-pos-golpe.html>. Acesso em: 6 out. 2022.

SÁ, X. Metade não come e a outra metade não dorme no Brasil de Bolsoguedes. **El País**, [S. l.], 29 out. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/opiniao/2021-10-29/metade-nao-come-e-a-outra-metade-nao-dorme-no-brasil-de-bolsoguedes.html>. Acesso em: 2 out. 2022.

SAMPAIO, M. G. A pedagogia empreendedora e o fetiche do homem empresarial: uma análise crítica. In: NOVAES, H. T. (org.) **Movimentos sociais e políticas educacionais na Era da barbárie**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002. p. 187-223.

SAMPAIO, M. G. **A pedagogia empreendedora e o projeto Jovens Empreendedores nas escolas de ensino fundamental na cidade de Marília**: uma análise crítica. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo em ação**: tutoria. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/Tutoria-2.pdf>. Acesso em: 1 set. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Empreendedorismo**: Plano Estadual de Educação Empreendedora Material de Apoio ao Currículo da Educação Básica. São Paulo, 2015. Disponível em:

<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1275.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia: trabalho, educação e saúde. *Revista da epsjv/fiocruz*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 131-52, 2003.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL "Ameaças à Democracia e a Ordem Multipolar" | Mesa 01 | Áudio original, [S.l.: s.n.], 28 set. 2018. 1 vídeo (3h, 10m, 52s). Publicado pelo canal Fundação Perseu Abramo. Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=i0sJRDtaX9c>. Acesso em: 7 abr. 2022.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS - SEBRAE. **Cartilha do microempreendedor individual**. [S. l.] [S. n.], 2019.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS - SEBRAE. **Educação Empreendedora para inspirar e despertar o potencial de cada ser humano**. [S. l.]:[S. n.], 2021. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/educacaoempreendedora>. Acesso em: 27 abr. 2022.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS - SEBRAE. **Jovens empreendedores Primeiros Passos - JEPP**, sabores e cores, 5º ano livro do aluno. Brasília, DF, 2012.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS. **Jovens empreendedores Primeiros Passos - JEPP**, temperos naturais, 2º ano livro do aluno. Brasília, DF, 2012.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS. **Jovens Empreendedores Primeiros Passos - JEPP**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/galeriavideo/jovens-empreendedores-primeiros-passos-jepp,f342a2b36de66510VgnVCM1000004c00210aRCRD>. Acesso em: 23 abr. 2022.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS. **Sabores e cores**: 5º ano - livro do aluno. Brasília, DF, 2012.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS. **Temperos naturais**: 2º ano - livro do aluno. Brasília, DF, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. G. da. **A modernização dolorosa**: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

SHIROMA, E. S.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUZA, M. A. de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400008>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/6S89N7H4cTJRZTbnvykF5rt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SOUZA, M. I. S. de. **Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964**. Petrópolis: Vozes, 1981.

SOYER, G.; BARBOSA JUNIOR, R. O extrativismo agrário do governo Bolsonaro a partir das relações estado-sociedade. **Revista da ANPEGE**, Dourados, v. 16, n. 29, p. 523, 2020. DOI: 10.5418/ra2020.v16i29.12553. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege>. Acesso em: 3 ago. 2022.

STEDILE, J. P. **A questão agrária no Brasil: programas de reforma agrária 1946-2003**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TELLES, V. da S. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: DAGNINO, E. (org.) **Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 91-102.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação já**. [S. l.]:[s. n.], 2021. Disponível em: <https://educacaoja.org.br/educacao-ja/> Acesso em: 16 abr. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação já: uma agenda para o Brasil**. [S. l.]:[s. n.], 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/iniciativa-educacao-ja/>. Acesso em: 16 abr. 2022.

TORRES, M. A tragédia da educação básica brasileira no contexto de desmonte: BNCC, PNLD e Reforma do Ensino Médio. **Esquerda Online**, [S. n.], 10 abr. 2021. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2021/04/10/a-tragedia-da-educacao-basica-brasileira-no-contexto-de-desmonte-bncc-pnld-e-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 23 jul. 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: [S. n.], 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 30 ago. 2022.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar: [S. n.], 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 1 set. 2022.

UNESCO. **Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios relatório conciso**. Paris: [S. n.], 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por. Acesso em: 15 jan. 2022.

UNESCO. **Educação 2030 Declaração de Incheon: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília, DF: [S. n.], 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 2 set. 2022.

UNIÃO EUROPÉIA. **DigComp 2.1 the digital competence framework for citizens**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. Disponível em: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>. Acesso em: 30 ago. 2022.

UNIÃO EUROPÉIA. **Entrecomp**: quadro de referência das competências para o empreendedorismo. [S. l.]: Theya, 2020. Disponível em: https://eg.uc.pt/bitstream/10316/94202/1/TRADUCAO_ENTRECOMP.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

UOL. Cofundador do Facebook é maior bilionário brasileiro; veja lista da Forbes. **UOL**, São Paulo, 27 ago. 2021. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2021/08/27/cofundador-do-facebook-e-maior-bilionario-do-brasil-veja-lista-da-forbes.htm>. Acesso em: 20 set. 2022.

UOL. Por que ricos ficaram mais ricos e pobreza explodiu na pandemia? **UOL**, São Paulo, 30 set. 2020. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/rfi/2020/09/30/por-que-ricos-ficaram-mais-ricos-e-pobreza-explodiu-na-pandemia.htm>. Acesso em: 26 ago. 2022.

VERDÉLIO, A. Governo reduz pela metade contribuições pagas ao Sistema S por 3 meses. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 1 abr. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/governo-reduz-pela-metade-contribicoes-pagas-ao-sistema-s-por-3-meses>. Acesso em: 5 abr. 2022.

VIEITEZ, C. G., DAL RI, N. M. Aportes à pesquisa sobre educação e trabalho no movimento dos trabalhadores rurais sem terra. **Revista Científica e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 280-308, abr./jun. 2015.

WOOD, E. M. **A origem do capitalismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. 2. ed. São Paulo: Senac, 2003.