

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A EMANCIPAÇÃO HUMANA, PELA VIA DA ESCOLA, NA SOCIEDADE  
DE PRODUÇÃO FLEXÍVEL: EDUCAÇÃO SOCIALISTA E  
EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA**

**ALEIR FERRAZ TENÓRIO**

**MARINGÁ  
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A EMANCIPAÇÃO HUMANA, PELA VIA DA ESCOLA, NA SOCIEDADE DE  
PRODUÇÃO FLEXÍVEL: EDUCAÇÃO SOCIALISTA E EDUCAÇÃO  
EMPREENDEDORA**

Tese apresentada por ALEIR FERRAZ  
TENÓRIO, ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Estadual de  
Maringá, como um dos requisitos para a  
obtenção do título de Doutora em Educação.  
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador:  
Prof. Dr.: JOÃO LUIZ GASPARIN

ALEIR FERRAZ TENÓRIO

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR, Brasil)

Tenório, Aleir Ferraz

T312e A emancipação humana, pela vida da escola, na sociedade de produção flexível: educação socialista e educação empreendedora / Aleir Ferraz Tenório. Maringá, PR, 2017.  
209 f.  
Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin.  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Educação. 2. Educação escolar. 3. Materialismo histórico dialético. 4. Educação empreendedora. 5. Pedagogia histórico-crítica. 6. Emancipação humana.

I. Gasparin, João Luiz, orientador. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370.115

MRP-003578

A EMANCIPAÇÃO HUMANA, PELA VIA DA ESCOLA, NA SOCIEDADE DE  
PRODUÇÃO FLEXÍVEL: EDUCAÇÃO SOCIALISTA E EDUCAÇÃO  
EMPREENDEDORA

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. João Luiz Gasparin - Orientador – UEM - Maringá

Profa. Dra. Sandra Aparecida Pires Franco - UEL - Londrina

Profa. Dra. Denise Rosana da Silva Moraes – UNIOESTE – Foz do Iguaçu

Profa. Dra. Teresa Kazuko Teruya - UEM – Maringá

Profa. Dra. Verônica Regina Müller – UEM – Maringá

Março de 2017

Dedico este trabalho à minha mãe,  
***Laurinda Ferraz de Aguiar:***

Mãe não tem limite.  
É tempo sem hora.

**Luz que não se apaga.**  
(C. D. A.)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que continua sendo Senhor da minha vida.

Aos meus pais, Laurinda e José, que me criaram e educaram com tanto amor e que, na simplicidade de suas vidas, foram as pessoas mais sábias a influenciar positivamente minha existência no mundo; e à irmã e irmãos, com os quais eles me presentearam, que me estimulam aos estudos.

Àqueles que são a minha obra maior - minha obra prima: meus três filhotes: Lielmer, Artur e Lucas: orgulho do meu viver, e ao pai deles, Uracy, companheiro de vida, responsável, em grande parte, pela vitória nos estudos.

Ao querido Orientador, professor Dr. João Luiz Gasparin, que, ao longo de minha carreira acadêmica, tem-me ensinado a acreditar na educação – “não demais”, mas o suficiente para o prosseguir na luta.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, por ter acolhido uma forasteira em terras paranaenses e que no seu âmbito de atuação desenvolve um relevante trabalho na compreensão do fenômeno educativo.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, Prof. Dr. João Luiz Gasparin, Profa. Dra. Sandra Aparecida Pires Franco, Profa. Dra. Denise Rosana da Silva Moraes, Profa. Dra. Teresa Kazuko Teruya e Profa. Dra. Verônica Regina Müller, que contribuíram de modo significativo para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, pelos conhecimentos compartilhados.

Ao Hugo e à Márcia, pelo auxílio e disposição no decorrer dos estudos de mestrado e doutorado.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus de Luziânia e Campus de Aparecida de Goiânia, no qual desenvolvo, atualmente, o meu trabalho de crença no poder da educação.

TENÓRIO, Aleir Ferraz. A EMANCIPAÇÃO HUMANA, PELA VIA DA ESCOLA, NA SOCIEDADE DE PRODUÇÃO FLEXÍVEL: EDUCAÇÃO SOCIALISTA E EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA. 209 páginas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, 2017.

## RESUMO

Esta pesquisa se desenvolveu no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de doutoramento, da Universidade Estadual de Maringá, PR – área de concentração: Educação. A tese se insere na linha de pesquisa denominada Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores. O objetivo consiste em investigar os fundamentos norteadores da Pedagogia Empreendedora em contraposição aos fundamentos de uma proposta socialista de educação, tendo em vista a emancipação humana. Discute, portanto, a educação, primordialmente, a educação escolar e sua forma de organização na sociedade em tempos de flexibilização da produção e da vida em que o empreendedorismo, ultrapassando o âmbito empresarial, adentra o espaço escolar. Foi eleita como questão central de investigação, a seguinte: quais fundamentos norteiam a proposta da educação empreendedora e como estes se contrapõem aos fundamentos da proposta da educação socialista rumo às possibilidades de emancipação humana? Elegemos os seguintes questionamentos como desdobramentos da questão central de investigação: Como se caracteriza o processo de acumulação flexível e quais as influências que esta nova forma de trabalho demanda à escola? O que é o empreendedorismo e quais os fundamentos básicos norteiam a proposta da educação empreendedora? Quais fundamentos marcam a proposta de Marx para a educação e em quais princípios ela se contrapõe ao empreendedorismo educacional? A concepção de Educação assumida é aquela que pensa o fenômeno educativo intrinsecamente identificado ao processo de se fazer humano pelo trabalho. Portanto, prática social que surge com a necessidade de socializar modos de ser, fazer e viver dos homens. A escola é entendida como instituição social criada para atender as necessidades de sociabilidade humana e, desde a sua criação, constitui-se como expressão e resposta à sociedade em que está firmada. O método de trabalho adotado pensa a sociedade e suas instituições como instâncias que sofrem as determinações da sua base de produção material e busca apreender a realidade para além de sua aparência no sentido de captar a totalidade histórica dos fatos. Tal método foi mediado pela pesquisa bibliográfica. Foram consultados autores do pensamento clássico, estudiosos dos temas aqui tratados e outros contemporâneos que trazem análises pertinentes à sociedade e ao nosso objeto de investigação. Destacam-se: Marx e Engels, Gramsci, Pistrak, Suchodolski, Harvey, Meszáros, Manacorda, Enguita, Saviani, Drucker, Dolabela, Fillion, Peters, dentre outros. Os resultados obtidos indicam que a proposta do neoliberalismo e uma de suas expressões – a Pedagogia Empreendedora – e a proposta do socialismo, tendo a Pedagogia Histórico-Crítica como manifestação prática, utilizam muitos termos idênticos, mas suas acepções são muito diferentes. A Educação Empreendedora, como proposta filosófica, faculta ao homem a condição de árbitro de suas aspirações e desejos – senhor de seu destino. Neste sentido, a liberdade postulada

como independência econômica, desprovida de sua condição política e social, inviabiliza a realização de um processo educacional que concorra para a emancipação humana. Ao contrário, a Pedagogia Histórico-Crítica, representante de uma teoria pedagógica fundada nos ideais socialistas, ao apregoar valores que se contrapõem ao empreendedorismo educacional, postula uma visão de homem como ser que, junto com outros sujeitos, podem produzir uma prática revolucionária. Para tanto, é necessário investir num processo educacional, marcadamente, comprometido com esta transformação, concorrendo para o desenvolvimento integral do ser humano.

**Palavras-chave:** Educação; Educação Escolar; Materialismo Histórico e Dialético; Educação Empreendedora; Pedagogia Histórico-Crítica; Emancipação Humana.

TENÓRIO, Aleir Ferraz. THE HUMAN EMANCIPATION, THROUGH SCHOOL, IN THE FLEXIBLE PRODUCTION SOCIETY: SOCIALIST EDUCATION AND ENTREPRENEURIAL EDUCATION. 209 pages Thesis of Doctorate in Education – Universidade Estadual de Maringá. Advisor: Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, 2017

## **ABSTRACT**

This research was developed in the context of the Graduate Program in Education at doctoral level of the State University of Maringa- PR (Universidade Estadual de Maringá PR) - area of concentration: Education. The thesis integrates into a line of research called Teaching, Learning and Teacher Training. The aim is to investigate the guiding principles of the Entrepreneurial Pedagogy in opposition to the foundations of a socialist proposal of education, with a view to human emancipation. Therefore, education is primarily about school education and its form of organization in society in times of flexibility of production and life in which entrepreneurship, beyond the business scope, enters the school space. It was chosen as the central question of research: what are the fundamentals that guide the proposal of entrepreneurial education and how do they contradict the foundations of the proposal of socialist education towards the possibilities of human emancipation? We choose the following questions as unfolding of the central question of investigation: How is the process of flexible accumulation characterized and what influences does this new form of work demand from the school? What is entrepreneurship and what are the basic foundations that guide the proposal of entrepreneurial education? What are the foundations of Marx's proposal for education and in what principles does it oppose educational entrepreneurship? The conception of Education assumed is that which thinks the educational phenomenon intrinsically identified to the process of becoming human by work. Accordingly, social practice that arises with the need to socialize ways of being, doing and living of men. The school is understood as a social institution created to meet the needs of human sociability and, since its creation, it is an expression and response to the society in which it is signed. The method of work adopted thinks society and its institutions as instances that undergo the determinations of its base of material production and seeks to apprehend reality beyond its appearance in order to capture the historical totality of the facts. This method was mediated by the bibliographical research. Authors of classical thought, scholars of the themes treated here and others contemporaries who bring analyzes pertinent to society and our object of investigation were consulted. They stand out: Marx and Engels, Gramsci, Pistrak, Suchodolski, Harvey, Meszáros, Manacorda, Enguita, Saviani, Drucker, Dolabela, Fillion, Peters, among others. The results indicate that the proposal of neoliberalism and one of its expressions - the Entrepreneurial Pedagogy - and the proposal of socialism, with Historical-Critical Pedagogy as a practical expression, use many identical terms, but their meanings are very different. Entrepreneurial Education, as a philosophical proposal, gives man the status of arbiter of his aspirations and desires - the master of his destiny. In this sense, the freedom posited as economic independence, deprived of its political and social condition, makes impossible the realization of an educational process that competes for human emancipation. On the contrary, Historical-Critical Pedagogy, representing a pedagogical theory founded on socialist ideals, proclaiming values that oppose educational entrepreneurship, postulates a vision of man as a being who, together with other subjects, can produce a revolutionary practice. For this, it is

necessary to invest in an educational process, markedly committed to this transformation, contributing to the integral development of the human being.

**Key words:** Education; Schooling; Historical and Dialectical Materialism; Entrepreneurial Pedagogy; Historical-Critical Pedagogy; Human Emancipation.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1 SOBRE OS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO.....</b>	<b>25</b>
1.1 Educação e trabalho: em busca de conceituação para os termos .....	26
1.2 Educação e trabalho: primórdios desta relação .....	33
1.3 Educação e trabalho: a contemporaneidade desta relação .....	41
<b>2 INFLUÊNCIAS DA NOVA FORMA DE TRABALHO DENOMINADA DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA .....</b>	<b>45</b>
2.1 Em busca de uma contextualização histórica da transição: modelo de produção rígida e modelo de acumulação flexível da produção .....	47
2.2 Marcas distintivas entre o modelo de produção rígida e o modelo de acumulação flexível da produção .....	51
2.3 Modelo de acumulação flexível da produção: sobre a organização da escola e da forma de trabalho docente-discente .....	65
2.5 A proposta de educação empreendedora como demanda ao modelo de acumulação flexível da produção .....	81
<b>3 O EMPREENDEDORISMO E A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA .....</b>	<b>90</b>
3.1 Empreendedorismo: em busca de algumas definições para os termos .....	91
3.2 O empreendedorismo como proposta de ação humana – propulsora do desenvolvimento social .....	98
3.3 Proposta educacional empreendedora.....	102
3.3.1 O papel do SEBRAE na implementação da educação empreendedora .....	108
3.3.2 A pedagogia empreendedora de Fernando Dolabella.....	117
<b>4 UMA PROPOSTA SOCIALISTA DE EDUCAÇÃO .....</b>	<b>125</b>
4.1 Marx e Engels e a concepção de educação: sobre a pedagogia do trabalho ...	126
4.2 Dos princípios da educação integral do ser humano ou educação para a politecnia .....	137
4.3 Da contribuição de Gramsci para a educação socialista – a Escola Unitária....	145

4.4 Da pedagogia histórico-crítica como realização de uma teoria educacional socialista .....	154
4.4.1 Sobre os fundamentos da pedagogia histórico-crítica .....	156
<b>5 EDUCAÇÃO SOCIALISTA E EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: SOBRE AS POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO HUMANA .....</b>	<b>167</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>189</b>
<b>7 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>199</b>

## INTRODUÇÃO

Esta investigação, desenvolvida no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação – nível de doutoramento – da Universidade Estadual de Maringá, discute a Educação como instrumento de formação humana. Mais especificamente, a educação escolar que se tem organizado no âmbito da sociedade capitalista e as demandas que esta impõe à escola por meio do empreendedorismo educacional e da formulação teórica denominada Pedagogia Empreendedora que vem, paulatinamente, ocupando espaço nos meios acadêmicos com seus programas e projetos com foco na educação para o empreendedorismo. Contrapondo-se a este movimento, discutimos e apresentamos uma vertente teórica alicerçada nos ideais socialistas<sup>1</sup>, em termos de possibilidades ao processo de formação de sujeitos autônomos, independentes – emancipados – a Pedagogia Histórico-Crítica. Firmamos nosso trabalho na formulação de Marx e Engels (2007, p. 19) de que, “[...] ao produzir os seus meios de vida, o homem<sup>2</sup> produz indiretamente sua própria vida”. Este fenômeno caracteriza o processo educativo como uma das mais expressivas manifestações dos seres humanos que acontece no âmbito das relações sociais sob a mediação do trabalho.

A motivação pela pesquisa advém do interesse para com as questões relativas à educação e a sua relação com a sociedade tecnologicamente situada. Partimos do pressuposto que a Educação é o fenômeno que, intermediado pelo trabalho, qualifica-nos como humanos e constitui-nos como sujeitos históricos. Expressa a insatisfação com a ordem social estabelecida, conhecedora dos limites que a educação pode impor às pessoas. Trata-se de um interesse que tem acompanhado toda a nossa trajetória acadêmica e profissional que se inicia nos anos de 1980 e é marcada por este tempo. Uma década que assinala significativas

---

<sup>1</sup> Socialismo aqui entendido como “produto das leis de desenvolvimento do capitalismo”<sup>112</sup>. O nome dado à nova forma social, propugnada por Marx em seu socialismo científico (teoria que consistiu em instrumento para analisar e compreender a sociedade capitalista) gestada no interior do próprio desenvolvimento do capitalismo, por suas contradições, a dar lugar à forma social capitalista. Lembrando Saviani (2008, p. 241) “[...] se, pois, do ponto de vista histórico continua em pauta, no aspecto político, a questão do socialismo como expressão da exigência de superação da ordem capitalista, ainda vigente, então, no aspecto pedagógico, se mantém também em pauta a questão da educação socialista” como forma de superação da concepção burguesa de educação.

<sup>2</sup> Durante a escrita e apresentação deste trabalho, todas as vezes que for utilizada a palavra homem interprete-se o sentido que deve acompanhar a sua acepção genérica que designa todos os seres humanos e não apenas o gênero masculino.

mudanças e a possibilidade de existência de novos ordenamentos políticos e ideológicos. Assim, alicerçada em uma formação que tem nos permitido ver para além da aparência dos fatos, almejamos a efetivação de um projeto educacional diferenciado em termos da constituição de sujeitos mais autônomos e participativos e que sejam preparados para lutar por um outro mundo possível.

A crença na atividade educativa desenvolvida pela escola como prática capaz de contribuir para mudanças sociais, apesar das limitações impostas pelo modo de organização da sociedade, sempre esteve presente em minha trajetória de vida, vindo a se aprimorar no exercício profissional. Quer seja à frente da carreira do magistério, ou da atuação como profissional do campo da Psicologia, que chegou a atuar no universo prisional por alguns anos em uma equipe multidisciplinar que tinha, como uma de suas incumbências, pensar no difícil processo de “ressocialização” das pessoas presas. Processo em que a educação, sob vários aspectos, ocuparia papel primordial.

O pressuposto de que, no contexto da sociedade capitalista, a organização dos processos educacionais tem sido estruturada por determinações históricas específicas, acompanhou toda a escrita desta tese. Temos clareza de que, como instituição pensada e materializada pelos homens, a escola – espaço de formação e transmissão de vida – é marcada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho. Estas transformações afetam esta instituição que, ao longo dos tempos, é chamada a dar respostas condizentes ao modelo econômico em pauta. São tais respostas que têm condicionado, fortemente, em cada época distinta, as características de organização da escola e a materialidade de seus projetos pedagógicos.

Para Del Pino (1997, p. 171), “[...] da alteração da base técnica do processo de trabalho derivam mudanças na relação entre trabalho e vida, e dentro da vida está a educação, de forma alguma desvinculada do trabalho”. Neste sentido, como já apontamos, voltamos nosso olhar para um campo que se tem constituído no atual momento, campo fértil e significativo para a elaboração de estudos: o Empreendedorismo.

Como questão central de investigação, elegemos a seguinte: que princípios norteiam a educação empreendedora e como estes se contrapõem aos fundamentos da proposta de educação socialista rumo às possibilidades de emancipação humana?

Os seguintes questionamentos, como desdobramentos da questão central, conduziram o estudo: Como se caracteriza o processo de acumulação flexível e quais as influências que esta nova forma de trabalho tem demandado à escola? O que é o empreendedorismo e quais bases teóricas funda a proposta da Educação Empreendedora? Quais valores teórico-filosóficos marcam o ideário da Educação Socialista e em que estes se contrapõem à Educação Empreendedora?

Quanto ao objetivo geral, propusemo-nos investigar os fundamentos norteadores da Educação Empreendedora em contraposição aos princípios de uma proposta de Educação Socialista, tendo em vista a emancipação humana.

Em busca de atender a este objetivo maior, outros mais foram elaborados: investigar a relação trabalho e educação; caracterizar as formas de trabalho baseadas no padrão de acumulação flexível do capital e as demandas requeridas para o campo da educação escolar, dentre elas, o empreendedorismo na educação; pesquisar o empreendedorismo e o desenvolvimento da Educação Empreendedora em relação às novas necessidades requeridas no processo formativo dos indivíduos; examinar os elementos basilares de uma educação marxista e as práticas educacionais que permeiam a concepção educacional de Marx e Engels e, por último, analisar em que princípios fundamentais uma educação socialista, como a Pedagogia Histórico-Crítica, como expressão teórica do socialismo no campo educacional, contrapõe-se à proposta educacional do empreendedorismo e sua formulação teórica denominada por Pedagogia Empreendedora. Ressalta-se, aqui, a escolha por um método de estudo em que o próprio processo do empreendedorismo, como prática humana, mostrou-se como a tese; a pedagogia na vertente socialista como a antítese a esse processo e a análise realizada entre estas duas visões do processo educativo compreendendo a síntese.

Em todo o desenrolar dos estudos, esteve presente a concepção de educação como prática social responsável pela formação humana e a escola como instituição criada pelos homens para atender às necessidades de socializar modos de fazer, pensar e viver humanos. Educação esta que, “[...] em cada momento histórico, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida [...], ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida” (GASPARIN, 2013a, p. 2). A demanda salientada e apoiada pelos homens de negócio, para que o empreendedorismo tenha lugar nos currículos escolares, constitui-se como mais uma destas respostas.

A temática do empreendedorismo tem sido recorrente; ultrapassa o âmbito do mundo empresarial, adentra o campo educacional e tem buscado se manifestar como modo de organização do trabalho escolar, desde a educação básica até o ensino superior.

Em artigo intitulado *Ensino de empreendedorismo na Educação Básica como instrumento do desenvolvimento local sustentável*, Fernando Dolabela (2003) explicita sua metodologia educativa denominada Pedagogia Empreendedora. Baseado no pensamento de autores como Timmons, J.A. e Jean, B. S., Dolabela (2004a, p. 127) busca qualificar a pessoa que acredita em sua assertiva empreendedora: “[...] é empreendedor, em qualquer área, alguém que sonha e busca transformar seu sonho em realidade”. Defende que o empreendedor tem atuação essencial para o progresso financeiro da sociedade, ao tornar-se responsável pelo crescimento econômico e social.

No livro *o Segredo de Luísa*, Dolabela (2006, p.31) assevera que o “[...] fundamento do empreendedorismo é a cidadania. Visa a construção do bem-estar coletivo, do espírito comunitário, da cooperação”. Trata-se, para o autor, de um fenômeno econômico, mas também social, que expressa uma ação humana que se desenvolve na coletividade. Representa, assim, uma das manifestações da liberdade dos homens que, desde os primórdios de sua história, fizeram-se empreendedores. Em uma tentativa de conceituar o termo, afirma ser o empreendedorismo “[...] uma livre tradução que se faz da palavra *entrepreneurship*<sup>3</sup>, contém as ideias de iniciativa e inovação”.

Com base nestes princípios, Dolabela (2006) tem disseminado sua metodologia por muitas cidades brasileiras, descrevendo o empreendedorismo não apenas como um “forte instrumento no processo de desenvolvimento e geração de riqueza, mas também como um fenômeno social e cultural. Segundo ele, os problemas econômicos são “[...] consequência de soluções ideológicas, sociais e

---

<sup>3</sup> Os termos: *Entrepreneur* e *Entrepreneurship* apresentam problemas de tradução para os principais idiomas. O termo *entrepreneur* tem raízes francesas (séculos XVII e XVIII) e sua tradução literal é empreendedor, empresário ou aquele que empreende a criação por conta própria, em seu benefício, e os seus riscos, de um produto qualquer, ou aquele que lança à realização. *Entre* significa estar sob e *preneur* é derivado do verbo francês prender, conduzir. *Entrepreneur* poderia ser traduzido como empresário. Todavia o termo é empregado para designar não necessariamente um empresário, porém, um empreendedor. Em relação ao termo *Entrepreneurship* – um neologismo de *entrepreneur* criado pelos ingleses - existe uma forte corrente a favor da adoção em português da tradução "espírito empreendedor", pois é o que melhor se adapta nos casos em que é empregado (LEITE, 2014).

culturais” que não se fizeram operar satisfatoriamente. Problemas que podem ser resolvidos por agentes criativos e inovadores. Daí o significado outorgado ao termo empreendedor como gerador de novos conhecimentos por meio de “saberes” sintetizado nos pilares da educação: aprender a saber, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, tudo isto no sentido de atuar economicamente, no seio da sociedade (DOLABELA, 2004a, p. 127).

Tais princípios sintetizam o resultado do trabalho coordenado por Jacques Delors, em seu relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Delors (2000) concluiu que a educação deve ampliar de forma considerável o seu papel com vistas a atender uma agenda global de problemas vividos pela humanidade. No prefácio da edição do relatório, Delors (2000, p. 17) ressalta que a comissão, ao entregar o relatório, consciente estava “[...] da missão que cabe à educação, a serviço do desenvolvimento econômico e social”. O que levou tal comissão, segundo o próprio relator, a estabelecer os quatro pilares a serem perseguidos no decorrer do século XXI, retomados por Dolabela (2004b) e enumerados acima: aprender a saber, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser.

A este respeito, é bastante oportuna a crítica de Duarte (2004) em análise sobre o Relatório encomendado pela UNESCO:

[...] mas os intelectuais a serviço do capital internacional são mestres na utilização de um discurso repleto de termos vagos que escondem os compromissos ideológicos. Evitam a todo custo que se torne evidente a defesa da liberdade plena para o capital existente por detrás do discurso que defende a liberdade individual e mitifica a imagem do indivíduo empreendedor e criativo. Assim, o processo de “globalização” é apresentado como um processo de desenvolvimento natural e espontâneo, devendo todos os países se adaptarem a tal processo, destruindo todas as formas de controle social do mercado. Tanto a nação como cada indivíduo devem se adaptar para acompanhar o “progresso” (DUARTE, 2004, p. 46, grifos do autor).

Não considera, portanto, tal relatório, que os problemas que a humanidade vivencia são resultados de mais uma das múltiplas crises estruturais do sistema capitalista que procura, por variados meios, reorganizar sua dominação em todos os campos, tanto políticos quanto ideológicos, a fim de sua perpetuação. À educação,

no relatório de Delors, cabe o papel de trabalhar pela adaptação dos indivíduos às demandas apresentadas pelos novos tempos.

Hisrich, Peters (2004, p. 43) definem o empreendedorismo como o processo de criação e recriação do novo, “[...] dedicando-se o tempo e o esforço necessários, assumindo os correspondentes riscos financeiros, psicológicos e sociais, e recebendo as recompensas consequentes da satisfação e da independência pessoal e econômica”. Processo esse de criação e geração de riqueza por meio de novos produtos, novos métodos de produção, novos mercados, novas formas de organização.

Dolabela (2004) define o empreendedor como a pessoa que sonha e que, por meio da “autonomia” e “cooperação” – valores por ele citados –, consegue identificar e aproveitar as oportunidades em qualquer campo que esteja atuando ou que venha a atuar. O objetivo é vincular as tecnologias de desenvolvimento locais às escolas e comunidades, “[...] formando os estudantes não só para a abertura de uma empresa, mas explorando, também, o potencial de serem empreendedores em qualquer atividade” que venham a exercer (DOLABELA, 2004, p. 128). Ainda, para Dolabela (2015, p. 10), o “[...] agir é o trabalho do empreendedor – imaginação, sonhos, abstrações precisam ser passíveis de aplicação prática; só assim se concentra energia para criar produtos ou serviços que sejam compreendidos e utilizados por muita gente”. Para tanto, aposta na capacitação das pessoas desde a educação básica até a educação superior, com metodologias educacionais apropriadas e renovadoras.

No intuito de compreender melhor o universo em que está inserida a temática do empreendedorismo, realizamos um estudo do estado da arte a respeito de tal temática no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Neste, pudemos constatar que existe uma grande quantidade de pesquisas de mestrado e, em menor número, de doutorado, sobre o assunto. Tais estudos, em sua grande maioria, foram produzidos no interior das áreas da Administração, das Engenharias, do Planejamento de Gestão, dentre outras. Ao delimitar a procura por pesquisas cujas palavras-chave fossem educação empreendedora, educação para o empreendedorismo ou mesmo pedagogia empreendedora, o número de pesquisas nesse campo diminuiu consideravelmente. Algumas foram realizadas em Programas de Pós-graduação em Educação, porém,

algumas delas, também, são oriundas de outros programas de pós-graduação, tais como os supracitados.

Acrescenta-se que, poucos são os trabalhos existentes que realizam uma análise crítica ao empreendedorismo. Antes, colocam-no como sendo “a resposta” para a reorganização de todo o sistema educacional a fim de adaptar-se às novas exigências do mercado de trabalho, que vê a educação formal como a responsável por preparar os indivíduos para as demandas que se colocam em termos das novas formas de empregabilidade.

Em uma das pesquisas de doutorado em educação, a pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul tratou sobre a temática do empreendedorismo sob o título de *Educação empreendedora - transformando o ensino superior: diversos olhares de estudantes sobre professores empreendedores*. No estudo, a autora conclui que “[...] a crença na educação empreendedora e no seu poder de transformação social, para que se possa alcançar um mundo mais justo, humano e possível” (MARTINS (2010, p. 127), motivação à realização da sua pesquisa, concretizou-se. Os dados demonstraram que o ensino do empreendedorismo deve ser levado para a sala de aula e o primeiro passo para que o aluno se transforme em um empreendedor é a convivência com professores empreendedores. Professores estes que, dada a sua missão desafiadora, precisam, constantemente, passar por um processo de formação continuada que lhes dê suporte para o desenvolvimento de metodologias inovadoras, conectadas à realidade:

Os professores têm a difícil missão de motivar seus alunos a quererem aprender novos conhecimentos, procedimentos e atitudes que favoreçam a vida na sociedade. Motivá-los a querer aprender, a selecionar conhecimentos para agir adequadamente em situações que se apresentam no cotidiano do trabalho e no convívio familiar, comunitário e planetário, não é tarefa fácil. Essa abrangência e profundidade dos conhecimentos exigidos no contexto atual tem representado um imenso desafio às instituições de ensino superior, responsáveis pela educação formal dos indivíduos (MARTINS, 2010, p. 135).

Os novos conhecimentos referenciados por Martins (2010) seriam aqueles relacionados à formação voltada à prática do empreendedorismo, uma vez que somente tal prática redundaria em condições favoráveis para o desenvolvimento de

alunos criativos, inovadores e corajosos capazes de “[...] construir novos caminhos para a sociedade. Alunos e professores que buscam soluções novas, diferentes, que não tenham medo de arriscar” (MARTINS, 2010, p. 137). Com esta assertiva, a autora conclui o seu trabalho.

A *Formação do Empreendedor* é o título de outra tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção na Universidade Federal de Santa Catarina, em que a autora se propõe a fundamentar procedimentos metodológicos para a formação e a atualização de habilidades do sujeito empreendedor. Para Pereira (2001), o envolvimento no universo adulto é fundamental para o incremento das habilidades necessárias ao novo perfil a ser requerido às nossas crianças e jovens. Vejamos:

O envolvimento do adulto no desenvolvimento de habilidades e na orientação dos jovens e crianças é fundamental para a definição de um perfil refletido e capaz de alterar-se a si mesmo, e nisto consiste boa parte da complexidade que envolve a questão. O caminho aqui percorrido objetiva orientar passos para uma atuação significativa e motivadora do adulto, de forma a facilitar, a ampliar sua percepção para a antecipação e resolução de necessidades, aumentando, no processo de formação, as chances de sucesso e sobrevivência dos indivíduos mais jovens e empreendedores (PEREIRA, 2001, p. 162).

A autora defende a educação de um comportamento empreendedor como condição necessária para o ajustamento à necessidade dos novos tempos de aproveitamento de recursos humanos e de produção de riqueza de forma inovadora. Neste quesito, a educação tem considerável papel de orientadora, facilitadora e motivadora na formação de crianças e jovens.

É de Salles (2008), a tese intitulada *Capitalismo no Brasil: o ambiente institucional para o empreendedorismo no início do Século XXI*. Trata-se de pesquisa realizada na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, cujo programa de Pós-Graduação denomina-se programa de Pós-graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade. Tal tese examina a importância dada ao empreendedorismo no âmbito brasileiro. As indagações iniciais foram: o atraso brasileiro, entendido como desigualdade social e fraqueza institucional, pode ser explicado: 1) pela falta de entendimento dos princípios em que se baseia o jogo capitalista, 2) pelo ambiente institucional responsável por promover e regular o jogo capitalista brasileiro, ou finalmente, 3) por “incapacidade” de nossos jogadores?

De modo geral, a pesquisa sugere que o atraso brasileiro a que a pesquisadora se refere explica-se por cada uma das questões acima apontadas. Propõe a prática do empreendedorismo como uma saída para se ter uma sociedade menos injusta e desigual, uma vez que se faz necessária:

a construção de um ambiente institucional (formal e informal), a favor de um protagonismo empreendedor como uma das possíveis alternativas para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual [...] as sociedades mais avançadas em termos de história e de cultura, patinaram por não assumirem o incentivo ao empreendedorismo como um valor para a transformação da sociedade, nos induz a reforçar a tese de que o movimento do empreendedorismo, que vem se expandindo no Brasil, ainda que timidamente, é libertador. O movimento do empreendedorismo, ao divulgar seus resultados no cenário brasileiro, poderá contribuir para desenvolver uma retórica que não só minimize os empecilhos que nossa institucionalidade impõe àqueles que aspiram democratizar as bases produtivas e realizar algo legitimamente, mas também, que inspire a sociedade brasileira a assumir um papel protagonista que raramente exerceu ao longo da história (SALLES, 2008, p. 261).

Ao confrontar biografias e entrevistas com autores envolvidos com a difusão da cultura empreendedora, a autora evidencia o atraso do Brasil em termos dos desafios que se colocam no âmbito institucional brasileiro na aplicação e reforço de ações empreendedoras. Por outro lado, como pode ser evidenciado no excerto acima, Salles (2008) reconhece que há, no Brasil, uma expansão, ainda que tímida, do movimento empreendedor, o que pode ser positivo em termos de se alcançar uma país mais promissor, em termos de igualdade e justiça social.

Em estudo realizado na Universidade de São Paulo, no Programa de Pós-Graduação em Educação, com a dissertação intitulada: *Os riscos do empreendedorismo: a proposta de educação e formação empreendedora*, Lima (2008) analisa os riscos que o empreendedorismo representa aos pobres na ampliação da vulnerabilidade a que estes estão submetidos. Seus estudos revelam que a defesa do empreendedorismo contribui para propagar a ideia de que os trabalhadores desempregados, e que exercem atividades informais, são seres desajustados que precisam se ajustar. De antemão, para a autora, esta percepção obscurece todas as possibilidades de mudanças que pudessem vir a beneficiar tais trabalhadores. Por outro lado, os empreendedores são vistos e compreendidos como ganhadores que se dispõem a riscos financeiros, psicológicos e sociais.

Por último, em relação às pesquisas realizadas, destacamos aqui uma tese de doutorado, defendida em 2011, intitulada *Educação para o Empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas*. Neste trabalho, Coan (2011) buscou compreender as implicações epistemológicas, políticas e práticas decorrentes da incorporação do empreendedorismo pelo campo educacional, investigando seu caráter ideológico. Além disto, o autor analisa os desdobramentos de uma prática de educação para o empreendedorismo em experiências concretas, como a do governo português por meio do Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo (PNEE) e do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Na visão dele, a educação para o empreendedorismo,

[...] se torna um objeto explorado pelos agentes que a patrocinam como estratégia de obtenção de lucro como se mostra patente nos diversos cursos que são apresentados por agentes e instituições afins. Como produto, compreende-se o porquê de tanta defesa de seu valor de uso para ser realizada como valor de troca por seus proponentes. Nesse caso, a educação para o empreendedorismo é mais uma das mercadorias disponibilizadas no mercado educacional por possuir valor de troca e o tema do empreendedorismo é bem vendido e comprado. Pode-se até afirmar que a educação para o empreendedorismo é uma sofisticada mercadoria ofertada e comprada diariamente pelos sistemas de ensino de diversos países e, mesmo em espaços públicos, como é o caso do IFSC onde é ofertada gratuitamente, acaba por se realizar no mercado pela aquisição de outros produtos que são necessários a sua implantação. Ou seja, a educação para o empreendedorismo se realiza como ideologia, como propaganda e como mercadoria na efetivação prática pela compra de produtos afins à sua realização (COAN, 2011, p. 455).

Como uma das mercadorias vendidas no mercado educacional; assim analisa Coan (2011), e, durante todo o seu estudo, aponta dados que comprovam sua tese de que a educação para o empreendedorismo consiste na reificação do fenômeno educativo. De torná-lo objeto de manipulação para os interesses do capital, artigo de venda e troca – produto que uma vez consumido saciará as necessidades de seus usuários.

Tivemos oportunidade, também, de ter contato com alguns artigos que têm tratado do que se tem chamado de empreendedorismo solidário ou empreendedorismo social que, como escrevem os seus defensores, baseia-se “[...] na livre-associação, na cooperação produtiva e na autogestão e adotam uma racionalidade distinta à tipicamente capitalista, justificando com isso uma revisão do

conceito de empreendedorismo” (GAIGER; CÔRREA, 2011, p. 34). Esta nova abordagem, que tem sido dada ao tema e que não representa a concepção geral a dominar o campo da educação para o empreendedorismo, não foi objeto de análise nos limites deste estudo.

Buscamos contribuir para a elaboração de uma conceptualização crítica que questione a visão de que a educação deve ajustar-se à economia, cabendo à escola a organização do seu trabalho pedagógico, a fim de garantir a formação dos sujeitos com determinadas habilidades e capacidades técnicas que os validem, tão somente, a serem os trabalhadores almejados pelo mercado. E, neste sentido, valemo-nos da citação de Silva (1997, p. 13) ao declarar ser preciso “[...] reinstalar uma conceptualização que questione não apenas as formas educacionais concebidas pelas teorizações e justificações desenvolvidas pelos/as educadores/as do poder, como também as iníquas formas sociais e econômicas”, os processos estruturais de trabalho e emprego injustos, considerados inevitáveis pelos economistas e políticos do poder.

Como defendem Silva (1997), Frigotto (1995) e Del Pino (1997), existe um espaço de atuação no qual, nós, como educadores, podemos intervir. Um espaço que “molde” o trabalho e a educação, e a relação entre estes, de acordo com os objetivos e finalidades que “[...] obedecem não aos abstratos e interessados imperativos da economia e do poder, mas aos imperativos de nossa humanidade” (SILVA, 1997, p. 14) com vistas ao processo de emancipação do homem.

Em relação a uma educação que pretende ser emancipadora para o sujeito, investigamos as premissas de Marx e Engels que, ao tema educacional, muito contribuíram ao escreverem acerca da importância da formação dos sujeitos para a autonomia e para a crítica da sociedade. Pesquisamos as contribuições de Gramsci sobre o processo educacional; em específico, a construção do pensamento em torno de uma escola habilitada a trabalhar a integralidade do ser e, como exemplo prático de uma proposta socialista de educação, a Pedagogia Histórico-Crítica, concepção com a qual mantemos familiaridade, procurando em nossa prática do fazer educativo dela fazer uso, por compactuar de seus pressupostos e fundamentos.

Propusemo-nos pensar o fenômeno educativo a partir das necessidades postas pela sociedade atual. Assim, as análises realizadas demandaram como princípio o trabalho e o modo como, nesta sociedade, ele tem-se organizado e repercutido na teoria pedagógica e na prática escolar. No esforço por captar a

totalidade dos fatos, optamos por um método de estudo que implicou a análise da realidade para além da sua aparência, uma vez que o critério de verdade do conhecimento se encontra na prática vivenciada pelos sujeitos. Isto só é possível, segundo Marx e Engels (2007), quando se compreende a ação dos homens em suas relações sociais historicamente situadas:

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas *prática*. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento isolado da práxis - é uma questão puramente *escolástica* (MARX e ENGELS, 2007, p. 12).

Para superar o empírico, naquilo que se apresenta de modo imediato, rumo à apreensão da realidade investigada, na intenção de atender ao problema e aos objetivos que aqui foram anunciados, optamos pela pesquisa numa perspectiva histórico-dialética. Explicitamos aspectos da forma como em nossa sociedade a atual forma de apresentação do modo de produção capitalista, apresenta-se na sua relação com os processos educacionais sob o olhar de uma abordagem socialista da educação.

Para tanto, a primeira seção traz uma reflexão teórica em torno da relação Trabalho e Educação, chamando a atenção para aspectos históricos desta relação. Dando continuidade a esta discussão, na segunda, discutimos as influências que a nova forma de trabalho – denominada de acumulação flexível, tem demandado à organização da escola e direcionamento do seu trabalho. Posteriormente, na terceira seção – Empreendedorismo e a Educação Empreendedora – abrimos para o estudo acerca do entendimento mais profundo do empreendedorismo enquanto processo que nasce no seio do mundo empresarial e passa a apresentar uma demanda para a escola por meio da sua disseminação no campo educacional e da nova abordagem denominada por Pedagogia Empreendedora. Na quarta seção, no intuito de estabelecer parâmetros de análises entre a Educação Empreendedora e a Educação Socialista, discutimos a Educação em Marx e Engels. Procuramos nos apropriar dos fundamentos lançados por estes autores em relação ao fenômeno educativo, relacionando-os às formulações de Gramsci, com sua ideia da Escola

Unitária e Omnilateral<sup>4</sup>, até chegarmos a pensar e discutir os princípios de uma elaboração teórica contemporânea de educação fundada no materialismo histórico-dialético – a Pedagogia Histórico-Crítica. Todo esse caminho embasa as análises formuladas na quinta seção, que discute a Educação Empreendedora confrontando-a com a visão da Educação Socialista, tendo em foco as possibilidades de emancipação humana.

Durante todo o percurso de investigação, nosso olhar voltou-se para eminentes teóricos – clássicos ou não – que têm dispensado tempo no estudo de tais temáticas. A pretensão é compreender os temas aqui tratados na sua relação com o fazer educativo, sabendo que entre a forma capitalista de produção e o trabalho pedagógico estão mediações tais como: interesses políticos, ideologias, políticas e legislação da educação, diretrizes curriculares, tecnologias educacionais, concepções filosóficas, dentre outras, que carecem de ser estudadas e desvendadas.

A partir e para além da importância dada à temática aqui apresentada, a justificativa que norteou toda a investigação pautou-se em dois aspectos essenciais. Primeiramente, pela continuidade que pretende oferecer à produção de conhecimentos na área educacional, enfocando o fenômeno educativo em sua relação com o processo histórico do trabalho. Discussão esta que ainda carece de estudos sistematizados na área. Em segundo lugar, pela aspiração de ser um estudo crítico que, inserido no âmbito da discussão dos nexos existentes entre a relação educação e trabalho, oportunize um espaço de questionamento das formas educacionais empreendidas na atualidade, com vistas ao atendimento do modelo econômico em pauta.

---

<sup>4</sup> Omnilateral - do latim, cuja tradução literal significa todos os lados ou dimensões. Educação Omnilateral seria a concepção de educação ou de formação humana que pretende levar em conta todas as dimensões do ser humano que envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico (FRIGOTTO, 2012).

## 1. SOBRE OS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

*A própria história é uma parte real da história natural, da humanização da natureza. A ciência natural incluirá, um dia, a ciência do homem, como a ciência do homem incluirá a ciência natural. Não haverá mais que uma Ciência (MARX, 2008, p. 111).*

No que se refere ao processo de realização desta pesquisa, o objetivo deste capítulo foi o de apresentar os fundamentos históricos da relação trabalho e educação, tendo em vista que esta compreensão será de fundamental importância para a análise da configuração das atuais formas trabalhistas, pautadas no modelo de acumulação flexível do capital e seus desdobramentos na implementação da educação empreendedora, sob a luz da Teoria Marxista de Educação. Partimos da concepção de que, em sua análise acerca da sociedade capitalista, numa visão de totalidade, Marx e Engels contribuíram significativamente para a história do pensamento pedagógico ao proporem “[...] uma nova concepção da cultura, da história, da sociedade e do homem” (SUCHODOLSKI, 1976, p. 10). Neste sentido, ao entender a educação como estreitamente vinculada ao processo histórico da atividade formativa, social e produtiva dos homens, é que nos reportamos ao pensamento destes teóricos, no afã de compreender e discutir a educação em sua relação com o trabalho enquanto complexos sociais que se encontram e se complementam.

O pensamento de Marx volta-se, em toda a sua obra, para a realização de uma severa crítica à ordem estabelecida e à parcela da sociedade que, na divisão social dos bens, domina sobre aqueles que não detêm os meios de produção. Era convencido de que o pensamento humano deveria ser incitado ao questionamento dos valores burgueses, devolvendo a dignidade àqueles a que dela foram roubados. Dignidade essa que somente seria recuperada no momento em que a classe trabalhadora pudesse ter, novamente, acesso aos conhecimentos técnicos, basilares à compreensão do processo de produção. É nesse contexto que a educação assume papel preponderante. Contexto em que a “[...] união do ensino com o trabalho é, antes de tudo, uma tese política” (NOGUEIRA, 1990, p. 92).

Assim, na obra e pensamento de Marx, a educação ganha sentido prático ao partilhar e contribuir para com a prática revolucionária, podendo colaborar de modo

consciente nas lutas sociais não no sentido de adaptação às relações existentes, todavia, contra a opressão, em favor da conscientização dos indivíduos, tendo em vista a emancipação por meio da revolução da vida. Isto significa reconhecer que:

O preceito ideal e o papel prático da educação no curso da transformação socialista consistem em sua intervenção efetiva continuada no processo social em andamento por meio da atividade dos *indivíduos sociais* conscientes dos desafios que têm de confrontar como *indivíduos sociais*, de acordo com os valores exigidos e elaborados por eles para cumprir seus desafios (MESZÁROS, 2008, p. 89, grifos do autor).

Meszáros (2008) corrobora a ideia de que os indivíduos se constituem humanos e desenvolvem a sua individualidade por intermédio da ação prática que, por meio do trabalho, conjuntamente com outros seres humanos, desenvolvem. Do mesmo modo, é por meio desta ação prática que, tanto os homens como as instituições sociais existentes podem ser explicadas.

### **1.1. Educação e Trabalho: em busca de conceituação dos termos**

É recorrente a afirmação que lemos em Marx, repetida por muitos teóricos marxistas, de que para fazer história os seres humanos precisam estar em condição de viver. Para viver precisam criar e recriar meios de subsistência material. O trabalho representa, por conseguinte, este modo de subsistência e de realização do homem e de sua história. O produto do trabalho, explicita, claramente, Duarte (2015), contém a atividade humana que nele está fixada. É a objetivação do trabalho do homem, que, por meio de sua atividade, foi transformada em objeto e, justamente por isto, o produto do trabalho é a realização do sujeito. Em sua dimensão ontológica, é a atividade humana, por excelência, que identifica o indivíduo e constitui a sua especificidade – a sua essência humana. E esta é construída no processo de existência histórico-social dos homens. Isto significa afirmar que é o trabalho o próprio ato de criação do homem – fator que o constitui como tal (ENGELS, 2012). Primeira condição básica da existência humana pela qual, na pretensão por satisfazer suas necessidades mediante a transformação da natureza, o homem segue no seu processo de transformação, criação e recriação:

O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2003, p. 149).

Trata-se de uma ação realizada de modo consciente e intencional visando atender ao objetivo da sobrevivência humana. Por meio do trabalho – produto e meio de produção – o homem se reconhece humano: “[...] o que são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem” (MARX; ENGELS, 2007, p. 19). Isto é, nascemos homens apenas enquanto possibilidade e o ato de assim nos formarmos se dá por meio de uma contínua ação educativa que, desde os primórdios da humanidade, aconteceu mediada pelo trabalho, como nos apontam Marx e Engels:

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2007, p. 19).

Assim, mediado pela natureza, por meio do trabalho, o homem desenvolve e reproduz as condições de sua própria existência. Prevê, mentalmente, uma ação e planeja, previamente, as condições de sua objetivação. Ao transformar a natureza e produzir seus meios de vida, transforma-se, diferencia-se dos outros animais e vai configurando a sua humanidade. Isso constitui o âmago do trabalho e do próprio homem. Antunes (2012, p. 63) sintetiza de modo significativo o sentido ontológico adquirido pelo trabalho ao anunciar que “[...] fora da história – ou sem o conceito de trabalho ou atividade produtiva – não é possível diferenciar da natureza o ser humano e o vir a ser da natureza para o homem torna-se algo impossível de ser explicado”. Relembra Engels (2012), ao afirmar que a mão simiesca nunca fora habilitada na construção de um machado de pedra, por mais tosco que este fosse.

No excerto a seguir, Saviani (2007, p. 154) sintetiza, claramente, a essencialidade humana advinda do trabalho:

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

Ocorre que nas relações sociais de produção capitalista, como expressão das contradições inerentes a este processo, Manacorda (2007) nos relembra que o trabalho, contendo em si a capacidade de hominização como fundamento da subjetividade da propriedade privada, tem-se tornado prejudicial e nocivo ao trabalhador. O que leva Marx (2008), nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, a escrever que o trabalho se tornou apenas um meio para o homem satisfazer suas necessidades de sobrevivência, chegando a nem o considerar parte de sua vida – tornara-se o seu próprio sacrifício. Afirmando mais veementemente: “[...] o trabalho é o homem que se perdeu de si mesmo” (MARX, 2008, p. 64). Neste ponto, a essência humana (o trabalho) torna-se, para o homem, essência alienada que segundo Saviani (2008, p. 48) tem sido: “[...] negada nas relações reais que os homens mantêm com os produtos de sua atividade, com sua própria atividade e com os outros homens com que se defronta no processo de trabalho”. O protagonista da produção deixa de ser o trabalhador para ser a capacidade de produção da própria sociedade: O homem que não se reconhece naquilo que produz e nem no processo de produção e tampouco nas relações que, neste ato, estabelece com os seus “iguais”. Isto é, “[...] a capacidade real da produção objetivou-se e materializou-se na economia automatizada da sociedade, na ciência e na tecnologia” (SUPEK, 1980, p. 27). Sobre este assunto, Manacorda (2007, p. 58) analisa:

Na condição descrita pela economia política, o trabalho enquanto exatamente princípio da economia política, é a essência subjetiva da propriedade privada e está frente ao trabalhador como propriedade alheia, a ele estranha, é prejudicial e nociva; ainda mais, sua própria realização aparece como privação do operário, pois, na medida em que a economia política oculta a alienação que está na essência do trabalho, a própria relação da propriedade privada contém o produzir-se da atividade humana como trabalho e, portanto, como atividade humana completamente estranha a si mesma, completamente estranha ao homem e à natureza e, assim, à consciência e à vida.

Em outro momento da mesma obra, Manacorda nos lembra de que, em a *Ideologia Alemã*, Marx ainda compartilhava da mesma concepção do trabalho como um poder acima dos indivíduos, carregando em si o processo histórico da alienação, forma negativa da manifestação pessoal. Frigotto e Ciavatta (1993), ao discorrerem sobre as várias concepções históricas que a categoria trabalho incorpora, resumem de forma clara algumas definições:

A categoria trabalho, num histórico mais geral, como nos tem evidenciado Nosella (1987), assume uma significação de *tripalium* no plano das relações sociais da sociedade tribal, antiga e feudal (fundadas numa relação escravocrata e servil); de labor na sociedade capitalista, que necessita no plano das relações econômicas (compra de força de trabalho) e no plano ideológico (ideia de liberdade, igualdade e fraternidade); de trabalhadores duplamente "livres", isto é, que não seja propriedade de outrem (escravos) e não possuam propriedade e de *poiesis* no contexto da utopia socialista e comunista. É também no plano das relações sociais concretas que podemos verificar que o trabalho de categoria ontológica, isto é, de definidor do modo humano de existência, criador, portanto, da vida humana, se reduz a dimensões economicistas de "fator de produção", emprego, função, tarefa ou à forma mercadoria, trabalho abstrato ou trabalho alienado. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 1993, p. 539. Grifos dos autores).

Trabalho alienado que, ao longo da existência humana, é, segundo SUPEK (1980, p. 33):

[...] a história da progressiva desagregação da comunidade. Esta atomiza-se sempre mais e mais, o indivíduo está destinado à solidão; a sua sociabilidade, que é o seu 'ser genérico', representa para ele uma força cada vez mais estranha e alienada (como o Estado e o dinheiro), portanto, um mediador social exterior que decide da sua sorte e das relações sociais e sobre o qual não tem poder.

Estado de alienação que, ao subsumir os indivíduos sob uma classe social específica, predestina-os para assim viverem e realizarem suas atividades sociais. Por outro lado, é no trabalho que Marx coloca toda a sua esperança revolucionária. Chega a afirmar que em determinado momento da sociedade, quando os homens tomarem para si a totalidade das forças produtivas, homem e trabalho coincidirão. Ou de outro modo, cessando a forma de trabalho determinada pela necessidade externa, começaria a existir um reino da liberdade para além da produção material dos homens: "De fato, o reino da liberdade apenas começa onde cessa o trabalho

determinado pela necessidade ou pela finalidade externa; encontra-se, portanto, por sua natureza, para além da esfera da verdadeira e própria produção material” (MARX, 2006, p. 86). É o momento em que existência e essência se encontrarão; romper-se-á a cisão, determinada pela forma capitalista de produção, entre aparência e a essência, forma e conteúdo.

Na tentativa por desvendar o pensamento de Marx e Engels acerca da Educação, Nogueira (1990) chama a atenção que, para eles, a Educação se colocava como um dos fatores em jogo na luta de classes. Por intermédio dela, os trabalhadores seriam municiados dos elementos necessários, a fim de exercerem o controle da realidade e de suas efetivas condições de trabalho, em particular, e do processo de produção em sentido mais amplo. Para a autora, Engels postula uma educação intimamente ligada ao trabalho. Por outro lado, ele sabia que tal fato só ocorreria plenamente numa sociedade em que as relações entre os homens na produção fossem diferenciadas.

Com base em Marx, Rossi (1981) concorda que a educação deveria alicerçar-se no sistema fabril e, assim, associar-se ao trabalho produtivo para todas as crianças, a partir de certa idade, com a escolaridade e a ginástica, levando ao aumento da produção social. Educação essa que, organizando-se de modo oposto à pedagogia do capital e associada ao trabalho, constituir-se-ia no método para produzir seres humanos integralmente desenvolvidos e valorizados.

Para Rossi (1981, p. 123), a Pedagogia do Trabalho “[...] é, na verdade, trabalhar para aprender” ou aprender, trabalhando. Nesta, a ênfase está no caráter do trabalho como meio de acesso ao conhecimento. Sem querer utilizar-se de uma forma tão simplificada à conceituação desta abordagem teórica, Rossi se põe a explicar o sentido que adquire a abordagem educacional de Marx. Vejamos o excerto:

Em sua mais profunda complexidade, a pedagogia do trabalho é um sistema onde o trabalho é, ao mesmo tempo, instrumento epistemológico, um instrumento de mediação com o mundo, um objeto de estudo e um meio para a integração de teoria e prática, trabalho intelectual e manual, no limite, crítica e transformação do mundo [...] a pedagogia do trabalho é um instrumento revolucionário que pretende contribuir para a construção de um novo sistema, oposto àquele que se baseia na exploração do trabalhador [...] só se completará em todos os seus desdobramentos quando o sistema econômico estiver mudado. Todavia, ela é, ao mesmo tempo e

dialeticamente um momento na luta por essa transformação (ROSSI, 1981, p. 123)

O contrário de uma formulação assim enunciada seria a educação preconizada pelo capital em que tira dos trabalhadores a capacidade de organização pela defesa de seus interesses. Tal elaboração do pensamento educacional é denunciada por Marx quando este afirma que o treinamento tecnológico não pode tomar o lugar da escolaridade. Antes, associado, o trabalho pode enriquecer a educação, fazendo-a cumprir o seu fim de autopromoção humana.

Leiamos a citação de Engels, escrita em 1847, em documento denominado *Princípios do Comunismo*, que dera as bases para a escrita do *Manifesto do Partido Comunista*, citado por Nogueira (1990, p. 120):

A educação possibilitará aos jovens assimilar rapidamente, na prática, todo o sistema de produção. Ela fará com que passem sucessivamente de um a outro ramo da produção segundo as necessidades da sociedade ou suas próprias inclinações. Ela libertá-los-á, por conseguinte, desse caráter unilateral que a atual divisão do trabalho impõe a todos os indivíduos. Assim, a sociedade organizada em bases comunistas oferecerá aos seus membros a possibilidade de utilizarem em todos os sentidos as suas faculdades, as quais poderão se desenvolver harmonicamente.

A educação preconizada por Marx, enquanto afirmação do humano, era, por conseguinte, de origem politécnica que possibilitava aos indivíduos o desenvolvimento irrestrito de todas as suas faculdades – um homem completo, integral em todos os seus sentidos.

Catani (2006), ao defender uma educação como fator de humanização, volta-se para Comenius que, segundo ele, já no século XVI, enxergava-a carregada de postulados educacionais caracteristicamente modernos e de máxima pertinência. Postulados que se baseiam e traduzem, hoje, na ideia de “[...] omnilateralidade-politécnica. *Omnes, Omnia, Omnino*: todos devem participar da educação, todos devem ser educados em tudo o que for necessário para humanizar-se, a educação deve elevar o ser humano por inteiro em todas as dimensões”. Educação que qualifique os indivíduos humanos no sentido de prepará-los para a participação consciente “[...] da vida social e do trabalho livre, garantindo assim, a sobrevivência física, a criação cultural, a realização individual e coletiva” (CATANI, 2006, p. 1, grifos do autor).

Ao concluir as suas análises, Nogueira (1990, p. 207) considera relevante manter que a “[...] tese da associação dos estudos teóricos com o trabalho produtivo constitui não somente a contribuição original de Marx e Engels, mas também o elemento central e o mais interessante das suas análises das questões da educação e do ensino”. Ao analisar tal tese, a autora evidencia o caráter político de tal enunciado segundo o qual a pretensão de Marx sempre fora a de acelerar as transformações em curso à época em que vivia. Marx e Engels almejavam uma mobilização dos trabalhadores a fim de que os mesmos pudessem tomar em suas mãos as rédeas da história. Ao fazê-lo, poderiam intervir no processo de trabalho que lhes impunham incontáveis limites que corroboravam para a sua desintegração física e psíquica, bem como contra o seu aperfeiçoamento intelectual e cultural.

Retomando nossas breves incursões sobre os termos trabalho e educação, assim como os conceberemos ao longo desse trabalho, transcrevemos, literalmente, uma citação de Manacorda (2007) da concepção de Marx sobre Trabalho:

O homem é homem na medida em que deixa de identificar-se, à maneira dos animais, com a própria atividade vital na natureza; na medida em que começa a produzir as próprias condições de uma vida humana sua, isto é, os meios de subsistência e as relações que estabelece com outros homens ao produzi-la na divisão do trabalho; na medida em que conhece e quer a própria atividade e a configura como uma relação não limitada a apenas uma parte da natureza, mas, pelo menos potencialmente, como uma relação universal ou omnilateral com toda a natureza como seu corpo orgânico. E na medida, afinal, em que humaniza a natureza, fazendo da história natural e da história humana um só processo se modifica a si mesmo, cria o homem e a sociedade humana (MANACORDA, 2007, p. 74).

Tal concepção ampliada de trabalho realizar-se-á nos moldes em que a ciência não mais seja propriedade privada de um grupo específico da sociedade, mas seja reapropriada por todos os indivíduos. Nesta reapropriação da ciência, um projeto de educação ganha espaço. Aquele que concilia ciência e trabalho e que se organize em termos de uma formação integral do ser humano, pois, do ponto de vista da história, não há como pensar e assimilar trabalho sem educação porque “[...] os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (Marx, 2003, p. 7). A história,

lembra-nos Marx, faz-se pelas experiências a nós transmitidas via permanente processo educacional.

## **1.2. Educação e trabalho: primórdios desta relação**

Por meio do processo histórico e cultural, o homem segue no desenrolar de sua própria vida e nessa marcha de produzir seus meios de existência, entra em relação com os outros seres humanos instituindo relações sociais de produção. Destaca-se que, no primitivismo, essa ação se dava mutuamente no processo coletivo de apropriação dos meios de produção. Como relata Ponce (2010, p. 21), a educação na comunidade primitiva era uma “[...] função espontânea da sociedade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral, o [...] dever ser, no qual está a raiz do fato educativo, era-lhes sugerido pelo seu meio social desde o momento do nascimento”. Ali havia uma afinidade intrínseca entre educação e a atividade prática que desenvolviam. Entre educação e vida, entre educação e trabalho. Vejamos o que nos escreve sobre isso, Saviani (2007, p. 154), ao descrever sobre o processo educativo nas sociedades comunais:

Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalecia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo.

Na vida nômade, o caçador-coletor levava sua casa para onde estava o seu trabalho e o camponês desenvolvia suas atividades próximas ao seu local de morada. Ao descrever os modelos educativos que se davam no oriente e no mediterrâneo da pré-história humana, já pensando no *homo sapiens*, em comunidades primitivas, Cambi (1999, p. 58) descreve que “[...] a educação dos jovens torna-se o instrumento central para a sobrevivência do grupo e a atividade central para realizar a transmissão da cultura”. E tais atividades se davam entremeio ao relacionamento com os adultos ao fazerem uso da linguagem, dos cultos aos mortos, da utilização das armas nas atividades de caça e de outros instrumentos de colheita, bem como das técnicas de transformação e domínio do meio ambiente.

Nas comunidades artesãs, a produção da vida era realizada em um mesmo lugar – o local de moradia dos indivíduos – espaço comum a todos, onde, tanto a produção quanto o consumo se realizavam. Os trabalhadores eram senhores absolutos de seu processo de trabalho, ao colocarem os meios a seu serviço e não o contrário. Os artesãos faziam da sua casa a sua oficina, e, embora tivessem perdido, parcialmente, o controle do seu produto ainda continuavam a serem donos do processo de produção e nele se educavam juntamente com o coletivo social do qual faziam parte, decidindo, livremente, o que iria ser produzido: senhores de si e do seu próprio tempo.

Tanto na Mesopotâmia como no Egito, a educação de ofícios se fazia nas oficinas artesanais: “[...] este aprendizado não tinha necessidade de nenhum processo institucionalizado de instrução e são os pais ou os parentes artesãos que ensinam a arte aos filhos, através do observar para depois reproduzir o processo observado” (CAMBI, 1999, p. 67).

A prática educativa, oriunda da relação entre os homens e fundada na mediação destes entre si e com a natureza, apresenta-se, em seu nascedouro, como a atividade universal de transmissão e generalização do conhecimento acumulado pela humanidade para servir aos homens de modo em geral. Conhecimento que não deveria ser negado a nenhum indivíduo, cujo potencial é o de assegurar a realização da humanização. A humanidade produzida pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2005). Tratamos aqui do sentido genérico ou amplo da educação.

A educação, neste sentido, como ação espontânea desenvolvida coletivamente, começa a sofrer profundas modificações no momento em que a sociedade passa a se dividir em classes. Diferentemente da sociedade primitiva, a propriedade, pouco a pouco, passa a ser privada e os “[...] vínculos de sangue retrocederam diante do novo vínculo que a escravidão inaugurou: o que impunha o poder do homem sobre o homem. Desde esse momento, os fins da educação deixaram de estar implícitos na estrutura total da comunidade” (PONCE, 2010, p. 26).

Ao longo do desenvolvimento social, Ponce (2010) analisa como sendo uma consequência inevitável o aparecimento de um grupo de indivíduos que, libertos do trabalho manual, passaria a se ocupar das tarefas de administração, lembrando-nos

que esse grupo social, no início, exercera funções úteis, cuja supremacia fora um fato aceito de modo voluntário pelo restante da comunidade.

Aliás, tais medidas chegaram a ser revolucionárias, assim como o pensamento da burguesia o fora, “[...] tornando-se depois conservadora e finalmente contrarrevolucionária”. Num primeiro momento, “[...] a sua direção da produção e do Estado, bem como a sua justiça, a sua ciência e as suas belas-artes, foram úteis e progressivas” para depois se degenerarem (DANGEVILLE, 2011, p 110).

A existência dessa nova classe de pessoas responsáveis pelas atividades de organização e administração marcou o momento de transição entre trabalho manual e trabalho intelectual. Por sua vez, o domínio da técnica, a domesticação dos animais e o seu emprego na agricultura, como recurso auxiliar à mão de obra humana, possibilitou o surgimento do excedente de produção, que propiciou as condições originárias do comércio. A terra passa a ser propriedade daquele que a administrava e a cultivava e, conseqüentemente, dono dos produtos nela produzidos.

Dividem-se as tarefas, dividem-se os homens em classes distintas: uma, que por deter os meios de produção, consegue viver “sem trabalhar”, subsistindo do trabalho alheio e outra não detentora destes meios, que por isso se torna dependente da primeira (PONCE, 2010).

A ruptura da relação direta entre a produção e as necessidades imediatas dos homens lançou as bases para o desenvolvimento do sistema capitalista de produção e neste, os trabalhadores passaram a não mais controlarem ou determinarem seu processo de trabalho. O espaço de produção se separa do espaço do consumo e o tempo passa a ser de domínio privado, assim como a intensidade do trabalho alienado a ser desenvolvido. Passa o trabalho a ser algo estranho e exterior ao homem – apenas um meio para satisfazer suas necessidades, espaço e tempo de não-realização:

Em que consiste, pois, a exteriorização do trabalho? Primeiro, que o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não se desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua phisis e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si (quando) fora do trabalho e fora de si (quando) no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando não trabalha, não está em casa. O trabalho não é, por isso, a

satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. [...] chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como (Ser) livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos etc., e em suas funções humanas só (se sente) como animal. O animal se torna humano, e o humano se torna animal (MARX, 2008, p. 83).

Ao contrário daquele processo de trabalho que se constituía de múltiplas tarefas, agora uma forma bem mais simplificada e rotineira de cumprimento das mesmas – o que o faz assemelhar-se mais aos animais não-humanos. A desenvolverem as suas atividades laborais mortificando o corpo e arruinando a sua alma.

Mudanças na forma dos homens se organizarem em sociedade acarretaram, sem dúvida, mudanças nos fins da educação: de educação única para todos a uma educação diferenciada, sem compromisso social e utilitarista com o objetivo de reproduzir a ordem vigente. Neste sentido restrito, diferentemente de sua função ampla e genérica, uma educação centrada em atividades manuais para aqueles que subsistiam do próprio trabalho e outra educação de caráter geral, das artes, dos jogos, destinada àqueles que passaram a subsistir do trabalho alheio e que empregavam seu ócio nos ginásios, cuidando do corpo e nutrindo o pensamento e a alma de conhecimentos gerais. Nesse caminhar, “[...] já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser na medida em que esse bem comum pode ser uma premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes” (PONCE, 2010, p. 29). Os ideais da classe dominante se distinguem profundamente dos ideais da classe dominada e surge a necessidade da disseminação da ideologia de que tudo representa um processo natural contra o qual se torna impossível lutar. Neste quesito, a educação do homem antigo – espartano e ateniense – por exemplo, teria papel proeminente, pois:

Para ser eficaz, toda a educação imposta pelas classes proprietárias deve cumprir três finalidades essenciais seguintes: 1º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2º consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante, e 3º prevenir uma possível rebelião das classes dominadas. No plano da educação, a classe dominante opera, assim, em três frentes distintas, e ainda que cada uma dessas frentes exija uma atenção desigual segundo as épocas, a classe dominante não as esquece nunca (PONCE, 2010, P. 36)

A complexificação crescente da sociedade organizada em classes distintas, em que a tradição oral e a imitação dos adultos já não mais conseguiriam ser eficientes no cumprimento das frentes acima enunciadas, deu origem à escola – local para onde passaram a se dirigir os membros da classe (desde os membros das primeiras dinastias do Egito até os escribas, assim como na Grécia e em Roma) que dispunham de tempo ocioso. O que leva Saviani (2007) a afirmar que a escola desde as origens esteve cumprindo o mandato do trabalho intelectual, “um instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra, mas também nas funções de mando”, preparando-os para o exercício da liderança política pelo domínio da arte da palavra e, também, do domínio do conhecimento acerca da natureza e regras do convívio social. Uma escola que ensinava o domínio das artes e da ciência prestando um claro serviço aos quadros dirigentes.

Quanto à maioria da população, trabalhadores braçais, o processo educacional, continuava a coincidir com o processo de trabalho manual, pois este não exigia preparo escolar. Tal formação requeria apenas o domínio de algumas habilidades que poderiam se dar com os concomitantes exercícios de suas tarefas. Ao fazer referência a este período histórico, Saviani (2007, p. 157) escreve que “[...] mesmo no caso em que se atingiu alto grau de especialização, como no artesanato medieval, o sistema de aprendizado de longa duração ficava a cargo das próprias corporações de ofícios”. O aprendiz era capacitado em seu ofício na labuta diária, junto aos mestres de ofício. Portanto, como instituição pensada para uma classe específica de pessoas, descolada da atividade prática dos homens, nasceu a escola. Originou-se da separação entre trabalho intelectual e trabalho manual e até os dias atuais, por meio de sua forma de organização e ensino, tem perpetuado a separação entre o pensar e o executar, entre o mundo da ciência e o mundo da produção.

É a modernidade que marca o deslocamento do homem do campo e a cidade passa a ser o centro das atividades sociais e humanas. Neste contexto a generalização da escola se faz necessária, uma vez que os códigos formais, de preparação dos trabalhadores para o emprego na indústria e para a vida na nova sociedade, precisam ser apreendidos. Cambi (1999, p.198) afirma que o capitalismo, desde o início de sua existência, com suas profundas mudanças em termos econômicos, baseado na exploração do homem e da natureza, vai implicar profundas mudanças no formato educacional. Trata-se, para ele, de um sistema que

“[...] nasce independente de princípios éticos, de justiça e de solidariedade, para caracterizar-se, ao contrário, pelo puro cálculo econômico e pela exploração de todo recurso (natural, humano, técnico) [...] tudo isso implica e produz também uma revolução na educação e na pedagogia”. Na verdade, faz questão de registrar, uma revolução ambígua que se caracteriza, até hoje, por uma dupla estrutura e a sua tensão e contradição se fazem presentes, também, nas concepções educacionais que, em seus métodos e teorias são marcados pela liberdade/liberação, governo/controle/conformação.

Para Saviani (1999), o advento de expansão do capitalismo marca o momento em que a indústria passa a requerer que a ciência de potência espiritual se converta em potência material. A incorporação dos conhecimentos científicos ao processo produtivo obriga a disseminação dos códigos de escrita, exigindo, também, a expansão do sistema escolar. Tal fato e tão somente ele, fez com que a burguesia levantasse a bandeira da escolarização universal, obrigatória, laica e gratuita. Na verdade, a oferta de escolas para a classe trabalhadora longe estivera de liquidar o caráter dual que permeou e permeia a sociedade. Caráter dual marcado por uma escola da intelectualidade destinada àqueles que não trabalham e outra escola preparatória das habilitações profissionais. O saber, como força produtiva, sempre estivera sob a propriedade da burguesia, e à classe trabalhadora, “[...] a fim de evitar a degeneração completa da massa do povo, Smith recomenda o ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas” (MARX, 2003, p. 476).

Apoiado nos estudos de Marx, Manacorda (2007, p. 75) reflete essa divisão como um processo contraditório de cisão entre a ciência e a produção e, conseqüentemente, cisão do próprio homem:

Ao dividir-se o trabalho, divide-se o homem; divide-se o indivíduo em si mesmo. Assim tem sido o processo histórico da formação contraditória – ou seja, desenvolvimento e perda de si mesmo, crescimento e divisão – do homem, desde o momento em que, graças ao trabalho, se distinguiu da pura natureza [...] a propriedade privada dos meios coletivos de produção, que é apropriação de trabalho alheio, tem significado, também, apropriação privada da ciência e sua separação do trabalho; esta tem mesmo negado o preexistente vínculo entre ciência e ação.

O trabalho intelectual, ao se separar do trabalho manual e sobrepor-se à realidade, reificando-se, passa a se apresentar como “[...] “teoria pura” e as “atividades intelectuais e manuais, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo,

passam a caber a indivíduos distintos” (MARX, 2007, p. 37). Desvalorização sem medida do trabalho manual.

Ao dividir os diversos tipos e formas de trabalho que conduzem à obra, opera-se uma inversão sistemática das relações reais que suscitam o idealismo absoluto das classes privilegiadas, que tudo fazem partir do Espírito ou da Ideia – da sua esfera ociosa do tempo livre – para se justificar como elite [...] Qualquer sociedade encerrada em contradições de classe é idealista e inverte o justo termo das coisas, ao atribuir à classe dominante o monopólio da ciência, da cultura e da arte – pelo que faz partir todos estes “valores” do Espírito, e não do trabalho e da produção. Esta Inversão estende-se até ao domínio do ensino e da investigação, que dão a primazia ao espírito e à Inteligência (DANGEVILLE, 2011, p. 111).

Com base nesta discussão, Kuenzer (2002) evidencia que esta cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual é a responsável pelo processo que considera a consciência como superior e, separada da consciência da prática existente, promove a perda de representação do real. O saber virou força produtiva e a ciência, portanto, poder material apropriado por um determinado grupo social. Grupo este que passa a assegurar à grande massa dominada, apenas, doses homeopáticas do conhecimento, no patamar mínimo possível para que os trabalhadores exerçam os seus ofícios. Trata-se de um saber que não abala nem um pouco as estruturas da sociedade capitalista.

Neste sentido Braverman (1974, p. 72) analisa que:

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 (grifo do autor).

Somente no âmbito das relações sociais capitalistas é que a decisão se separa da ação e o trabalho manual e intelectual se dá em instâncias separadas. O que nos remete ao pensamento de Gramsci (1982, p. 8) ao sustentar que não existe nenhuma atividade humana que se separa da atividade intelectual, uma vez que não pode se separar o *homem faber do homo sapiens*:

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber do homo*

*sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim, para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (grifos do autor).

A escola nascida e solidificada sob o impacto da revolução industrial visando capacitar trabalhadores para operarem o maquinário, separando o homem que pensa do homem que labora se organizou calcada no atendimento ao imediatismo do mercado de trabalho e aos interesses dominantes, mantendo-se distante do ideal de humanização, cujo objetivo sempre fora o de educar os novos membros sociais: “[...] se os trabalhadores ocidentais adultos tiveram que ser moralizados e os nativos das colônias civilizados, os novos membros da sociedade tem que ser educados” (ENGUIITA, 1989, p 31). O objetivo precípua era e continua sendo o de preparar as crianças e os jovens para o desenvolvimento de um ofício e, ao mesmo tempo, ser o espaço institucional destinado à apreensão das relações sociais de produção.

Suchodolski (1976) certifica que a política educativa da burguesia, ao delimitar assim o ensino a ser oferecido à classe oprimida, utiliza-se de um discurso de qualidade educacional, como possibilidade de desenvolvimento, apenas para esconder seus verdadeiros interesses de classe.

Marx (2008) analisa que a divisão do trabalho ao condicionar a divisão da sociedade em classes distintas, configura-se como sendo a própria divisão entre trabalho e não-trabalho. Assim, também o homem se apresenta como uma mercadoria cada vez mais barata e o seu trabalho como uma força independente que o domina:

O trabalhador torna-se uma mercadoria ainda mais barata à medida que cria mais bens. A *desvalorização* do mundo humano aumenta na razão direta do *aumento de valor* do mundo dos objetos. O trabalho não cria apenas objetos; ele também se produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e, deveras, na mesma proporção em que produz bens. Esse fato simplesmente subentende que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, agora se lhe opõe como um *ser estranho*, como uma *força independente* do produtor. O produto do trabalho humano é trabalho incorporado em um objeto e convertido em coisa física; esse produto é uma *objetificação* do trabalho. [...] A execução do trabalho aparece tanto como uma perversão que o trabalhador se perverte até o ponto de passar fome. [...] A apropriação do objeto aparece como alienação a tal ponto que

quanto mais objetos o trabalhador produz tanto menos pode possuir e tanto mais fica dominado pelo seu produto, o capital (MARX, 2008, p.36).

Para Marx, o processo de alienação e degradação humana materializada no exercício profissional dos homens chega ao ponto do trabalho, de fonte de realização, tornar-se atividade incapaz de satisfazer até mesmo as necessidades mais imediatas do trabalhador.

### **1.3. Educação e Trabalho: a contemporaneidade desta relação**

Em tempos contemporâneos quando, de modo cada vez mais surpreendente, vai se consolidando um sistema que compreende e trata o homem como mercadoria, os indivíduos perderam, por completo, a capacidade de se fazerem humanos por meio das atividades que realizam. O trabalho esfacelado, dividido e precarizado deixa de atuar como realização para ser condição e fonte de alienação. Refletindo esta realidade concreta, a educação escolar que em sua gênese cumpre a função de socialização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, redesenha-se, assumindo como função social, o delineamento de carreiras específicas, segundo os interesses mercadológicos e, como principal propósito, a reprodução das relações sociais vigentes. Predominantemente, cumpre a função de manutenção do status quo, transmitindo apenas o mínimo de conhecimento necessário à expansão capitalista (CAMBI, 1999).

No processo de consolidação da separação entre as etapas – ciência e produção da vida – o indivíduo trabalhador tem-se despojado cada vez mais da possibilidade de desenvolver-se teoricamente. A ciência como algo estranho ao homem, tem cooperado na intensificação do seu processo de desumanização, opressão e extorsão de mais valia. Fato esse que leva Dangeville (2011, p. 127, grifos do autor) à afirmação de que a ciência, ao cumprir esse papel, “[...] não passa de um negócio de proxeneta, dado que cada um só se ‘apropria’ do saber para trabalhar menos, mais agradavelmente, mais livremente E GANHAR MAIS” (grifos do autor). Na contemporaneidade, formar as jovens gerações significa “[...] transmitir-lhes competências e comportamentos, é conformá-las a regras sociais que atingem, antes de tudo, as competências profissionais. O trabalho resulta, assim,

deslocado na escola contemporânea, não é visto de modo algum como seu eixo central” (CAMBI, 1999, p. 397).

Meszáros (2008, p. 77) discute os avanços do capitalismo em sua relação com a exploração das instituições educacionais no sentido de propagação de seus valores e princípios:

[...] mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades. [...] tudo isso é uma parte integrante da educação capitalista pela qual os indivíduos particulares são diariamente e por toda parte embebidos nos valores da sociedade de mercadorias, como algo lógico e natural.

De tal forma, o capitalismo se apodera das instituições sociais que as fazem, incluindo aí a escola - em todos os seus níveis de atuação – uma propagadora de um modo de vida próprio ao sistema capitalista, cujas prioridades baseiam-se na lógica do consumo de modo natural. A ideologia capitalista aposta na alienação dos sujeitos e se apropria de todos os espaços educacionais existentes - desde as escolas preparatórias até as universidades.

Ao avaliar a educação brasileira em sua relação com o mundo do trabalho, Frigotto (1993) nos informa que se trata de uma relação em que o trabalho tem sido tomado em sua dimensão alienada e é nesta dimensão que as políticas e os programas de formação humana tem sido construídos:

Nas relações sociais dominantes no Brasil, o retrospecto histórico evidencia-nos que o trabalho e sua relação com a educação tem sido tomado, predominantemente, na sua dimensão alienada e fetichizada. Daí derivam programas e políticas de formação humana demarcados pelo adestramento e pelo treinamento e um sistema escolar excludente e elitista. Esta situação prolonga-se de forma contundente até hoje. Das estruturas educacionais organizadas, especialmente a partir dos anos 40 — Sistema de Formação Profissional (Senai, Senac) e Sistema de Ensino Técnico de segundo grau — às lutas mais amplas dos educadores por uma escola com uma base unitária de formação tecnológica ou politécnica, o horizonte é de um processo adaptativo às demandas de processo produtivo, mediante uma formação Polivalente (FRIGOTTO; CIAVATTA, 1993, p. 541).

Ao discutir acerca do predomínio das ideias das classes dominantes no processo de constituição da escola, Freitas (2008) corrobora essa ideia ao afirmar

que a educação escolarizada tem contribuído, sobremaneira, para produzir as qualificações necessárias ao modo de produção vigente, formando, segundo ele, os quadros necessários ao controle político, bem como aqueles indispensáveis à perpetuação do sistema. O que confirma este fato é o modo como a escola organiza o seu ensino, a forma como estrutura as relações de poder no seu interior como tão bem coloca Freitas (2008, p. 101): “[...] o modo como a mesma (a escola) organiza o seu trabalho pedagógico sofre as determinações e as influências do processo de trabalho, tal como o mesmo se apresenta em nossa sociedade capitalista”.

Do mesmo modo, Hargreaves (2004) também considera que desde os seus primórdios, a educação escolar na sua transmissão dos “saberes científicos” tem sido utilizada para cumprir a função de salvadora da sociedade, resgatando as crianças da pobreza, construindo ou reconstruindo o sentido de nação, gerando trabalhadores especializados segundo a economia vigente no intuito, sempre, de “[...] manter as nações desenvolvidas economicamente competitivas e ajudar aquelas que estão em processo de desenvolvimento a assim se tornarem” (HARGREAVES, 2004, p. 27).

Apesar de nunca terem sido expressos da mesma forma, sempre foram altas as expectativas em relação à educação e, neste sentido, os currículos e as teorias pedagógicas têm sido reformados e adequadas, ao longo da história educacional, no sentido de atender às demandas do mundo do trabalho. Se a mesma já servira ao ideal de formação e organização da nação e após como fator de prosperidade econômica, hoje, segundo Hargreaves (2004, p. 26), em tempos de emergência do que o autor trata como sendo a sociedade do conhecimento, o que se espera dela é “[...] de muito mais flexibilidade no ensino e na aprendizagem” com vistas a preparar o trabalhador demandado pelo sistema produtivo.

Freitas (2008) afirma que o fato da educação se definir por uma forma particular de trabalho - trabalho não-material - não significa que os métodos adotados pelas instituições escolares e a organização do seu trabalho pedagógico deveriam ter, obrigatoriamente, a mesma natureza. Corroborando esta ideia, afirma Arroyo (2000) ser necessário e urgente que se revise a ação pedagógica como um projeto de construção da humanização envolta em uma visão do processo educativo como algo que não acontece alheio a construção da cidade, dos seus espaços de produção cultural, das identidades, do trabalho, dos tempos e espaços de socialização. Isto porque, a metodologia e a apreensão do conhecimento, tão

centrais na pedagogia escolar, não se dão no plano da mera projeção das faculdades intelectuais independentes do mundo exterior.

Isto posto, convida-nos a nos despirmos da “territorização” da educação e a lembrarmos-nos da relação entre educação e trabalho, uma vez que uma teoria educacional precisa dar conta dos fenômenos educativos que acontecem em todos os tempos e espaços sociais. O trabalho como princípio educativo, na visão de Arroyo (2000, p. 153), vincula-se entre a existência produtiva e a cultura, com o “[...] humanismo, com a constituição histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação”. Há que se ter clara a importância de uma efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho que, de acordo com Meszáros (2008) é um ato, necessariamente, educacional.

O que nos remete a um projeto de humanização – a um pensamento humanista e socialista de mundo que, ao que nos parece, destoa profundamente do projeto que tem se apresentado em tempos de flexibilidade do capital, em que, sob a influência de novos formatos de gerenciamento da produção, a educação é chamada, numa ótica puramente mercantilista, a se organizar para o atendimento das demandas capitalistas. Assunto que será discutido na próxima seção.

## **2. INFLUÊNCIAS DA NOVA FORMA DE TRABALHO, DENOMINADA DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL, SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA**

*O capital é um processo, e não uma coisa. É um processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadorias em que todas as pessoas do mundo capitalista avançado estão profundamente implicadas (HARVEY, 2012, p. 304).*

Conforme recuperado na seção anterior, a escola, ao longo de sua estruturação, tem sido marcada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho e, na sociedade capitalista, tem-se organizado como espaço de formação e transmissão dos seus valores. Com base nisto, esta seção objetiva caracterizar a forma de trabalho baseada na flexibilidade da produção e as demandas requeridas para o campo da educação escolar, dentre elas, o empreendedorismo educacional.

Neste aspecto, investiga a organização econômico-social denominada por modelo de acumulação flexível do capital no sentido de realizar uma incursão histórica em torno da consagração deste novo formato produtivo. Para tanto, faz-se necessário estudá-lo em contraposição ao modo de produção denominado acumulação rígida – sistema taylorista e fordista – no intuito de captar as marcas distintivas de tais modelos e a configuração trabalhista presente nos mesmos, a fim de caracterizá-los em termos de demanda apresentada ao trabalho docente-discente e à escola de modo geral.

Como fundamento para esta análise está a concepção, já demarcada, de que a escola não é um organismo apartado do contexto que a produz, e para estudar as suas formas de configuração, há que se entender a sociedade em que a mesma está inserida. Assim, na sociedade que se organiza sob os moldes capitalistas de produção, as instituições fundamentais, em nível superestrutural, transformam-se para atender às necessidades do capital. Desta maneira, não há como discutir a educação e os modos de organização dos nossos sistemas de ensino, sem discutir as profundas transformações que o mundo atravessa.

Neste cenário de mudanças, tem sido foco de polêmicas a capacitação profissional, a competência, a qualificação e a relação do trabalho desenvolvido no chão-de-fábrica com a educação requisitada, com vistas a preparar novas aptidões mentais, hábitos, responsabilidades, conhecimentos e outro tipo de desenvolvimento e perfil psicológico. Com todas estas transformações, não apenas a energia física é

requerida do trabalhador, mas, sobretudo, a mental: mantém-se “[...] intacta a relação de compra e venda da força de trabalho, a mecanização e, depois, a eletrônica do processo produtivo, só tem feito potencializar a escravidão humana – antes, preferencialmente física, agora física e mental” (PALANGANA, 1998, p. 85).

A recessão vivida no mundo capitalista no início dos anos de 1970 acelera processos de rupturas com o antigo modelo fordista de produção. Ao se reestruturar econômica e socialmente, o capitalismo como processo que, incessantemente, transforma a sociedade em que está inserido engendra profundas modificações na forma de produção e comercialização de seus bens. Inicia-se o movimento que culmina com uma reorganização da estrutura produtiva e, conseqüentemente, da vida social e política que passa a ser marcada pela tecnologia avançada, afetando profundamente as relações trabalhistas e, conseqüentemente, as instituições sociais (HARVEY, 2012).

Trata-se de um novo regime de acumulação do capital – a acumulação flexível ou sistema Toyotista de Produção que, distintamente dos seus antecessores, Taylorismo e Fordismo com sua produção em massa, este novo sistema passa a investir em uma produção enxuta e flexível pautado no:

Confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2012, p. 140).

Ao usarmos o termo Reestruturação Produtiva, na mesma perspectiva adotada e sintetizada por Cattani (2004, p. 97), faremos como sendo a “[...] conjugação de vários processos: racionalizações das plantas industriais, intensificação da automação microeletrônica e da robotização, aplicação de processos informáticos, realocação industrial, reengenharia, adoção das estratégias de terceirização e subcontratação”.

Trata-se de um processo que articula, diferentemente de seus antecessores taylorismo e fordismo, elementos de continuidade e descontinuidade. Fundamenta-se em um padrão produtivo, organizacional e tecnologicamente avançado. Em seu aperfeiçoamento, recorre à acumulação flexível da produção, termo utilizado por

Harvey (2012) – uma estrutura produtiva mais flexível em contraposição a uma estrutura rígida. Sabemos, também, como anuncia Harvey (2012) que, por se tratar de um novo modelo ainda em processo histórico de construção, torna-se de difícil apreensão teórica, permitindo apenas a certeza de que mudanças significativas afetaram o funcionamento do modo de produção capitalista a partir de meados de 1970.

## **2.1. Em busca de uma contextualização histórica da transição: modelo de produção rígida e modelo de acumulação flexível da produção**

Já nos anos de 1960, que o fordismo apresentava sérios indícios de saturação evidenciada na problemática de demanda do mercado americano que, mesmo em meio a várias medidas, vê desafiada a sua hegemonia pela criação do mercado do eurodólar e das políticas de substituição de importações dos países do Terceiro Mundo. Problemas estes que se acentuaram entre o período de 1965 a 1973, denotando de modo contundente a incapacidade deste modelo de produção conter as contradições inerentes ao capitalismo (HARVEY, 2012).

Para Harvey, na superfície, as dificuldades presentes no fordismo se davam por conta da rigidez de como tal modelo de produção se apresentava ou apresenta em toda a sua essência. Vejamos:

Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes, havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor monopolista). E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora – o que explica as ondas de greve e os problemas trabalhistas do período 1968-1972. A rigidez dos compromissos do Estado foi se intensificando à medida que programas de assistência (seguridade social, direitos de pensão, etc.) aumentavam sob pressão para manter a legitimidade num momento em que a rigidez na produção restringia expansões da base fiscal para gastos públicos [...] por trás de toda a rigidez específica de cada área era uma configuração indomável e aparentemente fixa de poder político e relações recíprocas que unia o grande trabalho, o grande capital e o grande governo no que parecia cada vez mais uma defesa disfuncional de interesses escusos definidos de maneira estrita que solapavam, em vez de garantir a acumulação do capital (HARVEY, 2012, p. 136).

A saída para por fim à profunda crise recessiva de 1973 que instaurara uma verdadeira guerra entre os países considerados superpotências pela acumulação de capital, aprofundada pela crise do petróleo (decisão da OPEP de aumentar os preços do petróleo e da decisão árabe de embargar as exportações de petróleo para o Ocidente durante a guerra árabe-israelense de 1973), foi a de entrar em um processo de racionalização, reestruturação e intensificação do controle de trabalho, culminando com o fim do modelo fordista.

Nesse sentido, como pontua Harvey (2012), em condições gerais de deflação, o plano dos complexos corporativos era apostar na mudança tecnológica, na automação, na diligência por novas linhas de produto e nichos de mercado, bem como na dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil, nas fusões e em medidas para acelerar o tempo de giro do capital. Tais mudanças nada mais representam que um novo processo que se aponta – um processo de acumulação flexível – que nasce para confrontar a rigidez do fordismo.

O novo modelo marcado pela reestruturação das bases produtivas foi responsável por um número significativo de falência de muitas organizações empresariais, ameaçando, inclusive, as grandes corporações, pois,

[...] a forma organizacional e a técnica gerencial apropriada à produção em massa padronizada em grandes volumes nem sempre eram convertidas com facilidade para o sistema de produção flexível – com sua ênfase na solução de problemas, nas respostas rápidas e, com frequência, altamente especializadas, e na adaptabilidade de habilidades para propósitos especiais. Onde a produção podia ser padronizada, mostrou-se difícil parar o seu movimento de aproveitar-se da força de trabalho mal remunerada do Terceiro Mundo, criando ali o chamado fordismo periférico (HARVEY, 2012, p. 146).

Resguardadas as particularidades, o toyotismo, como forma de organização do trabalho que nasceu como saída à crise vivenciada no pós-segunda guerra mundial no Japão, rapidamente se propaga e, em meio à crise vivenciada no Ocidente, intensifica-se no mercado industrial mundial ao final dos anos de 1970, acentuando um lugar para “[...] o novo, o fugidio, o efêmero, o fugaz e o contingente da vida moderna, em vez dos valores mais sólidos implantados na vigência do fordismo” (HARVEY, 2012, p. 161).

No mundo capitalista ocidental, segundo Antunes (2014), a vigência das políticas neoliberais foi fundamental para a sua rápida inserção econômica. Leiamos:

A vigência do neoliberalismo, ou de políticas sob sua influência, propiciaram condições em grande medida favoráveis à adaptação diferenciada de elementos do toyotismo no Ocidente. Sendo o processo de reestruturação produtiva do capital a base material do projeto ideológico-político neoliberal, a estrutura sob a qual se erige o ideário e a pragmática neoliberal, não foi difícil perceber que, desde fins de 70 e início de 80, o mundo capitalista ocidental começou a desenvolver técnicas similares ao toyotismo. Este mostrava-se como o mais avançado experimento de reestruturação produtiva, originado do próprio fordismo japonês e posteriormente convertido em uma via singular de acumulação capitalista, capaz de operar um enorme avanço no capitalismo no Japão, derrotado no pós-guerra e reconvertido à condição de país de enorme destaque no mundo capitalista dos fins dos anos 70 (ANTUNES, 2014, p. 13).

Tanto nos países ditos de industrialização central quanto nos países de industrialização intermediária, o modo de produção Toyotista tem crescido e se expandido. Inicialmente no ramo das indústrias de automóvel, rapidamente avança para os outros ramos das grandes empresas do setor industrial e, também, para as empresas do setor de serviços.

Antunes (2012) classifica o capitalismo no Brasil como sendo de desenvolvimento tardio que somente deslançou a partir da década de 1930, com alguns picos de crescimento industrial vivenciados na década de 1950 com o presidente Juscelino Kubitschek e, a partir de 1964, após o golpe militar. No que concerne à dinâmica interna do padrão de acumulação industrial, o país se estruturava por meio de um processo de:

Superexploração da força de trabalho, dado pela articulação entre baixos salários, jornada de trabalho prolongada e fortíssima intensidade em seus ritmos, dentro de um patamar industrial significativo para um país que, apesar de sua inserção subordinada, chegou a se alinhar, em dado momento, entre as oito grandes potências industriais (ANTUNES, p. 45, 2012).

Por meio de tal padrão, vivenciado entre processos de ditadura e acumulação, compressão e expansão, que amplos movimentos de expansão industrial ocorreram no Brasil, o que chegou a levá-lo à oitava posição dentre as grandes potências industriais.

Enquanto os países de economias centrais vivenciaram intensamente e muito antes, as mudanças no seio produtivo, no Brasil, apenas em meados dos anos de

1980 que, de modo ainda bem genérico, passamos a conviver, no interior do processo produtivo e de serviços, com as primeiras transformações em termos de organização tecnológicas. Período em que, segundo Antunes (2012), ocorreram os primeiros impulsos do nosso processo de reestruturação produtiva; quando as empresas começaram a adotar, ainda de modo restrito, novos padrões organizacionais e tecnológicos e, também, novos formatos de organização social do trabalho. Este período é marcado pela utilização da informatização produtiva e do sistema *Just-in-time* alicerçado nos programas de qualidade total e na ampliação do processo de difusão microeletrônica.

Tal reestruturação vivenciada na produção brasileira ocorreu, principalmente, por conta de alguns fatores: imposição das empresas transnacionais que passaram a ter subsidiárias no Brasil e que forçaram a adoção dos novos padrões de organização da produção; da preparação que as empresas brasileiras se viram forçadas a realizar em termos de adequação ao mercado da competitividade e concorrência internacional e como possibilidade de resposta que as empresas brasileiras facultaram ao sindicalismo nacional que se estruturava de maneira forte e organizada (ANTUNES 2012).

Em pesquisa realizada no âmbito do universo produtivo brasileiro, Antunes (2012) constatou que o nosso país convive, atualmente, com rudimentos da organização fordista e muitos tantos outros elementos que são marcantes da acumulação flexível de produção. O que o leva a concluir:

Se, por um lado, é verdade que a baixa remuneração da força de trabalho – que se caracteriza como fator de atração para o fluxo de capital estrangeiro produtivo no Brasil – pode-se constituir, em alguma medida, como obstáculo para o avanço tecnológico, devemos acrescentar, por outro, que a combinação entre padrões produtivos tecnologicamente mais avançados e uma melhor «qualificação» da força de trabalho oferece como resultante um aumento da superexploração da força de trabalho, traço constitutivo e marcante do capitalismo brasileiro. Isso porque, para os capitais produtivos (nacionais e transnacionais), interessa a mescla entre os equipamentos informacionais e a força de trabalho «qualificada», «polivalente», «multifuncional», apta para operá-los, percebendo, entretanto, salários muito inferiores àqueles alcançados pelos trabalhadores das economias avançadas, além de regida por direitos sociais amplamente flexibilizados (ANTUNES, 2012, p. 46).

Sobre a nova morfologia do trabalho no Brasil, Antunes (2012) conclui estarmos vivendo “[...] a erosão do trabalho contratado e regulamentado, dominante no século xx, e vendo sua substituição pelas diversas formas de empreendedorismo, cooperativismo, trabalho voluntário”. O que tem ocasionado uma exploração cada vez intensificada da força de trabalho com a precarização da classe trabalhadora. Neste sentido o “[...] empreendedorismo cada vez mais se configura como forma oculta de trabalho assalariado e que permite o proliferar das distintas formas de flexibilização salarial, de horário, funcional ou organizativa” - o modo flexível de organização produtiva (ANTUNES, 2012, p.59).

O empreendedorismo educacional expressa, notadamente, o novo tempo e as novas formas de trabalho produtivo – a reprodução e não a transformação da realidade. Neste sentido, a escola da forma como aqui temos anunciado, continua como aparelho ideológico da reprodução social, reprodução do capital e do modo próprio como este organiza a sua produção. A escola capitalista tem expressado o seu tempo, ao aderir à lógica empreendedora.

## **2.2. Marcas distintivas entre o modelo de produção rígida e o modelo de acumulação flexível da produção**

O Fordismo, ou o modelo de produção que aqui estamos nomeando de Produção Rígida, simbolicamente, tem início para Harvey (2012), no ano de 1914. Ano em que Ford introduzira seu dia de “[...] oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros”. Porém, o fordismo é muito mais que isso. Ford avança em relação a Taylor por propor um “[...] novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista”. Junto a isso, o reconhecimento de que para a produção em massa era preciso incentivar o consumo de massa com um novo sistema de reprodução da força de trabalho por meio de uma política gerencial inovadora e a adoção de uma nova psicologia das relações trabalhistas (HARVEY, 2012, p. 121). Ford acreditava,

[...] que o novo tipo de sociedade poderia ser construído simplesmente com a aplicação adequada ao poder corporativo. O propósito do dia de oito horas e cinco dólares só em parte era obrigar o trabalhador a adquirir a disciplina necessária à operação do sistema de linha de montagem de alta produtividade. Era também dar aos trabalhadores renda e tempo de lazer suficiente para que consumissem os produtos produzidos em massa que as corporações

estavam por produzir em quantidades cada vez maiores (HARVEY, 2012, p.122).

Do mesmo modo, presumia que a verdadeira produção consistiria em saber utilizar-se do tempo a favor do lucro. Utilizava a máxima: “Economizai dez passos por dia a dez mil operários e tereis economizado o tempo e a energia necessária para fazer cinquenta milhas diárias”, a fim de demonstrar a real necessidade de aplicabilidade e da boa gestão do tempo no sentido de produzir cada dia mais resultados financeiros. Foi nesse sentido que aperfeiçoou os seus métodos de “fabricação econômica” cujo primeiro passo se deu no sentido de trazer “[...] o trabalho ao operário ao invés de levar o operário ao trabalho” (FORD, 1964, p. 65).

Vejamos o seu enunciado sobre este assunto:

Para certa classe de homens, o trabalho repetido, ou a reprodução contínua de uma operação que não varia nunca, constitui uma perspectiva horrível. A mim me causa horror. Ser-me-ia impossível fazer todos os dias a mesma coisa; entretanto para outros – posso dizer para a maioria, este gênero de trabalho nada tem de desagradável. Com efeito, para certos temperamentos a obrigação de pensar é que é apavorante. (FORD, 1964, p. 80)

Ainda que, durante algum tempo, esse modelo fordista de produção tenha sofrido tensões, o seu núcleo essencial permaneceu inalterado pelo menos até cerca de 1973, quando “a aguda recessão” veio a abalá-lo e “[...] um processo de transição rápido, mas ainda não bem entendido, do regime de acumulação teve início” (HARVEY, 2012, p. 134).

Ao realizar uma contraposição do modelo flexível ao modelo rígido de produção, Harvey (2012) elenca algumas características presentes no taylorismo e fordismo. São elas: produção em massa de bens homogêneos voltados para os recursos e não para a demanda; uniformização e padronização dos processos; controle de qualidade não integrado ao processo de produção; pontos de estrangulamento nos estoques – ausência do controle de qualidade integrada ao processo produtivo; redução dos custos por meio de controle dos salários; realização de uma única tarefa pelo trabalhador; alto grau de especialização de tarefas; pouco ou nenhum treinamento no trabalho; produção baseada em economias de escala e não em economias de escopo; organização vertical do trabalho; nenhuma experiência de aprendizagem no trabalho; espaços funcionais de

realização das tarefas; homogeneização dos mercados regionais de trabalho; regulamentação do Estado na economia e coletivização do bem-estar social; Estado “subsidiador” com intervenção indireta em mercados através de políticas de renda e preço; presença de espaços de negociação coletiva; estabilidade internacional por intermédio de acordos multilaterais; inovação e estudos liderados pela indústria; disseminação de uma ideologia de consumo de massa de bens duráveis – a sociedade do consumo.

Em contraponto às características supracitadas, o sistema que se move pela versatilidade produtiva, apresenta uma produção flexível, em pequenos lotes voltados à demanda do consumo, heterogênea e diversificada. Características sinalizadas pela ausência de estoques; controle de qualidade integrado ao processo de produção; subcontratação de mão de obra, aprendizagem na prática integrada ao planejamento que se faz em longo prazo; realização de múltiplas tarefas pelos trabalhadores, pagamento por meio do sistema de bonificação; eliminação da demarcação de tarefas; treinamento no trabalho com organização mais horizontal das tarefas; aprendizagem no trabalho; ênfase na corresponsabilidade do trabalhador; segurança no emprego para trabalhadores centrais e nenhuma para os trabalhadores temporários; agregação e aglomeração espaciais; integração espacial; mercado diversificado; desregulamentação e flexibilidade de atuação do Estado na economia; privatização das necessidades coletivas e da seguridade social; desestabilização internacional com crescentes tensões geopolíticas; em substituição ao Estado subsidiador, o Estado “Empreendedor”; intervenção estatal direta em mercados através da aquisição; inovação liderada pelo Estado tendo a pesquisa por ele liderada e, por último, a disseminação de uma ideologia de consumo individualizado – a individualização. (HARVEY, 2012).

Para este estudioso do tema da Flexibilidade, esta nova realidade trouxe para o capitalismo modos cada vez mais organizados de se apresentar por meio da dispersão e da mobilidade geográfica e, também, por meio de respostas flexíveis advindas de fortes dosagens de inovação tecnológica, que tem conseguido fornecer nos mercados de trabalho e consumo. O acesso à informação, e ao seu controle, passa a ser essenciais à coordenação centralizada de interesses corporativos descentralizados. Neste sentido, um campo que tem ganhado espaço e que passa a ser essencial ao mundo das decisões bem-sucedidas e lucrativas, são os serviços de consultoria preparados para fornecer respostas quase em tempo real sobre

tendências de mercado, conhecimentos científicos e técnicos, projetos de governo e mudanças políticas, dentre outras.

Dentre as características do modelo de flexibilização da produção, o próprio saber se transforma em “mercadoria-chave”, organizada em bases altamente competitivas, produzida e vendida para quem conseguir pagar um preço mais alto. Saber este que se estrutura em torno de uma produção organizada do conhecimento que assume um cunho mercantil “[...] marcado pela competitividade em que instituições educacionais competem ferozmente por pessoal, bem como ela honra de patentear, primeiro, novas descobertas científicas” (HARVEY, 2012, p 151).

Por meio dos sistemas de informação altamente desenvolvidos tecnologicamente, tornam-se cada vez mais fáceis as transações bancárias e financeiras, permitindo uma quase completa integração entre o capital industrial, mercantil e imobiliário, tornando difícil marcar, segundo Harvey, onde começam os interesses comerciais e industriais e onde terminam os interesses financeiros.

Alves (2001), ao analisar o que ele mesmo denomina de novo complexo da reestruturação produtiva, reconhece no toyotismo uma nova forma de organização da produção capitalista que traz em si uma carga ideológica poderosa cujo objetivo principal é a captura da subjetividade do trabalhador. E esta característica é o que o diferencia de modo substancial do fordismo e do taylorismo:

O nexos essencial da acumulação flexível não reside em dispositivos tecnológicos, mas sim, em dispositivos organizacionais, assentados em substratos tecnológicos, voltados para um novo patamar de subordinação real do trabalho assalariado ao capital (algo que Ruy Fausto percebeu como sendo uma “subordinação formal-intelectual – ou espiritual – do trabalho ao capital”). Surgem, a partir daí, como uma nova exigência do regime de acumulação flexível, novas formas de controle capitalista na produção, uma esfera da produção convulsionada pela crise estrutural de valorização (urge, portanto, instaurar o que poderíamos denominar de “controle convergente” em contraposição ao “controle antagônico” do capital sobre o trabalho, predominante sob o fordismo-taylorismo). Entretanto, vale salientar que o toyotismo como dispositivo organizacional e ideológico da grande indústria, prepara o desenvolvimento da própria “pós-grande indústria” ou super “grande indústria”, criando seu arcabouço espiritual-formal (ALVES, 2001, p. 55).

De fato, a leitura que se pode fazer é que o modo de organização flexível representa não um avanço em termos tecnológicos, mas tão somente uma novidade em termos de organização da produção capitalista representativa de uma nova

forma de subsunção real do trabalho ao capital. Ao invés de um controle antagônico, o monitoramento que se instala nessa nova forma de administração capitalista dos meios de produção é de ordem convergente: manter uma aparência de autonomia e de harmonia entre patrões e empregados.

Em um dos capítulos da obra *Pensar Pelo avesso*, Coriat (1994), como estudioso do tema e corroborando com as ideias de Alves (2001), chama a atenção para o que, de fato, vem a ser o Toyotismo e como ele se expressa em sua organização. O que estava e sempre estará em foco no capitalismo é a necessidade de ampliação dos ganhos – a extração de mais valia. No interesse por penetrar no pensamento do engenheiro responsável pela elaboração do Toyotismo, o engenheiro Ohno, escreve que é ele próprio quem insiste em afirmar que os pilares nos quais repousa a construção do seu método são a produção *just in time* e a *auto-ativação* da produção. Por auto-ativação, Coriat nos explica que corresponderia aos dispositivos organizacionais que dizem respeito à execução do trabalho humano e o *Just In Time*, como veremos melhor adiante, consistiria das tarefas de programação e de controle de qualidade no interior da fábrica que permitirá que a produção seja realizada, estritamente, de acordo à demanda do mercado consumidor.

O sistema Toyotista se traduz por “[...] pensar não a grande, mas a pequena série; não a padronização e a uniformidade do produto, mas sua diferença, sua variedade, tal é o espírito Toyota”. A primeira descoberta feita por Ohno foi a necessidade de se pensar um novo modelo produtivo a partir do estoque e do que estava sendo gerado pela produção o que indicaria e localizaria as vias e os pontos de aplicação onde ganhos de produtividade poderiam ser obtidos. Isto equivaleria a dispensar, o excesso de estoque, bem como o de pessoal e equipamentos presentes no fordismo (CORIAT, 1994, p. 32).

A essência do sistema da Toyota estava na produção em séries restritas de produtos diferenciados e variados. Vejamos o que escreve Ohno, 1988, citado por Coriat (1994, p. 30):

O sistema Toyota teve a sua origem na necessidade particular em que se encontrava o Japão de produzir pequenas quantidades de numerosos modelos de produtos; em seguida evoluiu para tornar-se um verdadeiro sistema de produção. Dada sua origem, este sistema é particularmente bom na diversificação. Enquanto o sistema clássico de produção de massa planejado é relativamente refratário à mudança, o sistema Toyota, ao contrário, revela-se muito plástico;

ele adapta-se bem às condições de diversificação mais difíceis. É porque ele foi concebido para isso.

Ao invés de grandes séries de produtos, precisamente idênticos, séries de produtos diversos. Esta é a oposição central e fundamental entre os dois métodos de produção: um fundado em padrões rígidos e outro em padrões flexíveis de produção. E no percurso para este novo formato de organização produtiva, o toyotismo ou a produção flexível, diferente do paradigma taylorista e fordista, passa a explorar outros componentes da força de trabalho: a percepção, os sentimentos, os nervos e cérebros do trabalhador solidário e cooperativo que, em suas células de trabalho, passarão a comandar o processo (DEL PINO, 1997).

No novo formato de organização produtiva, o modelo da flexibilidade utiliza “[...] novas técnicas de gestão, da força de trabalho, dos grupos semiautônomos, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o envolvimento participativo dos trabalhadores” (ANTUNES, 2009, p. 54). Tal abordagem se encontra em consonância com o pensamento expresso por Alves (2001) segundo o qual as novas técnicas de gestão demandam a participação e o envolvimento do operariado apenas em um nível discursivo, expressão do estabelecimento de um controle convergente.

### **2.3. Modelo de acumulação flexível da produção: sobre a organização e gerenciamento do processo de trabalho**

O atual modelo apresentado tem sido chamado, também, por alguns teóricos de quarta revolução industrial, cujas marcas evidenciam-se por meio do avanço na microeletrônica, robótica, informática, máquinas de comando numérico, entre outras novidades. Segundo Harvey, este modelo promove rápidas mudanças nos padrões de desigualdade entre setores da economia e entre espaços geográficos, promovendo a ampliação dos setores de serviço e a abertura de conjuntos industriais novos em regiões pouco desenvolvidas. Envolve, também, um movimento chamado pelo autor de compressão do espaço-tempo, onde “[...] os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitou, cada vez mais, a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variado” (HARVEY, 2012, p. 140).

As características destas marcas se fazem refletir pela “[...] imensa velocidade nas mudanças dos processos tecnológicos, na escala de produção, na organização dos processos produtivos e na qualificação do trabalhador” (DEL PINO, 1997, p. 30). Por meio da consolidação de um novo complexo industrial, o paradigma fordista/taylorista é colocado em xeque por um sistema produtivo que cada vez mais depende de sua própria capacidade de inovação. Para isso almejará, sempre, produtos melhores, bem como melhorias no processo de produção, no sentido de assegurar uma maior flexibilidade e elevação da produtividade e lucratividade. Experimentamos um novo sistema de gerenciamento e organização do trabalho, marcado pela flexibilização do mercado, das barreiras comerciais, do controle da iniciativa do estado, dentre outros. Por meio da diminuição dos custos e aumento da qualidade do processo e produtos, esforçam-se pela ampliação dos níveis de produtividade e competitividade. O sistema passa a se manter acelerando a produção de mercadorias descartáveis, incentivando o consumo de produtos, agora, produzidos para atender o gosto individual daqueles que podem consumir.

Produção esta que se tornou enormemente variada e ajustada a pequenos lotes com escala de preços reduzidos. Este fenômeno, aliado à subcontratação, proporcionou a superação da rigidez do sistema fordista, possibilitando o atendimento a uma gama bem mais ampliada de necessidades do mercado, incluindo as rapidamente cambiáveis. Com o sistema acelerado e com a ampliação das necessidades humanas e mercadológicas, a meia vida dos produtos sofre uma redução significativa. Neste sentido, Harvey discute que a acumulação flexível se fez a principal responsável pelas “[...] modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e qualidades fugídias” (HARVEY, 2012, p. 148).

Em consonância com os padrões fugídios dos artefatos, o modelo de flexibilização produtiva ao promover uma maior indução de necessidades passa a apostar em todas as formas de transformação cultural que lhe dê suporte. A estética, por exemplo, é supervalorizada em detrimento da ética. Como foco de preocupação intelectual e social dos homens,

[...] as imagens dominaram as narrativas, a efemeridade e a fragmentação assumiram precedência sobre verdades eternas [...] as explicações deixaram o âmbito dos fundamentos materiais e político-

econômicos e passaram para a consideração de práticas políticas e culturais autônomas” (HARVEY, 2012, p. 293).

A destreza manual, antes demandada no modo de organização taylorista/fordista e que ainda permanece em alguns setores industriais, cede lugar à forma flexível de realinhamento da produção, em que se requer do trabalhador a capacidade de exercer um tipo de autonomia que o habilite a operar diversos aparelhos no interior da indústria e, para tanto, a necessidade de dominar múltiplas e variadas tarefas. Tarefas a serem realizadas por equipes constituídas por pessoas com capacidade de intervenção sobre um número considerável de maquinário. Funcionários criativos, com capacidade de comunicação aguçada e de trabalho em equipe, aptos ao exercício de liderança, proativos, com visão estratégica e empreendedora: “[...] tudo isso valorizou o empreedimentismo inovador e ‘esperto’, ajudado e estimulado pelos atavios da tomada de decisões rápida, eficiente e bem-fundamentada” (HARVEY, 2012, p. 149). Harvey chama a atenção para o grande valor que tem sido dado, na sociedade atual, à descoberta de maneiras alternativas de lucratividade que não apenas se restrinjam à produção de bens e serviços.

Contraditoriamente ao anunciado, nesse novo modo de organização, os empregadores passam a exercer pressões mais fortes sobre os trabalhadores que são obrigados, sob pena de perderem uma colocação no mercado de trabalho, a exercerem um número cada vez mais ampliado de tarefas. O antigo modelo de produção – o fordismo – permitia aos trabalhadores alguma organização corporativa já, este novo modelo, inaugura, segundo Harvey (2012), um retrocesso do poder sindical. Encarando o problema do desemprego como uma problemática individual, o trabalhador fará de tudo para continuar empregado, acirrando as disputas entre os trabalhadores entre si.

O resultado disto serão maiores abusos por parte do patronato em termos da imposição de contratos de trabalho e regimes mais flexíveis segundo o interesse do empresariado, marcando a tendência de redução no número de trabalhadores. A estrutura do mercado de trabalho passa a conviver com dois grupos diferenciados. Um grupo formado por aqueles que fazem parte da centralidade do processo empresarial e que devem atender à expectativa de adaptabilidade e flexibilidade e se, necessário, mobilidade geográfica, que oferece tempo integral à empresa e outro composto por trabalhadores temporários. Os primeiros segundo as necessidades

organizacionais, podem gozar de maior segurança no emprego. O outro grupo, representado por trabalhadores temporários ou subcontratados, convive na periferia da nova estrutura. Sobre a constituição destes dois grupos de trabalho, Leiamos Harvey (2012, p. 144):

O primeiro consiste em empregados em tempo integral com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho, como pessoal do setor financeiro, secretárias, pessoal das áreas de trabalho rotineiro e de trabalho manual menos especializado. Com menos acesso a oportunidades de carreira esse grupo tende a se caracterizar por uma alta taxa de rotatividade, o que torna as reduções da força de trabalho relativamente fáceis por desgaste natural. O segundo grupo periférico oferece uma flexibilidade numérica ainda maior e inclui empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratação e treinandos com subsídio público, tendo ainda menos seguranças de emprego do que o primeiro grupo periférico.

Vislumbra-se aqui, paradoxalmente, uma tendência à desqualificação do trabalhador em um processo contraditório de superqualificação de uns e desqualificação de outros:

Criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador polivalente e multifuncional da era informacional, capaz de operar com máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão intelectual. E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de *par-time*, emprego temporário, parcial, ou então vivenciando desemprego estrutural. Estas mutações criaram, portanto, uma classe trabalhadora mais heterogênea, mais fragmentada e mais complexificada, dividida entre trabalhadores qualificados e desqualificados, do mercado formal e informal (ANTUNES, 2014, p. 198. Grifos do autor).

Tais transformações abrem espaços para o crescimento das economias não-formais. As indústrias passam a abrir espaços para a subcontratação que oportuniza a criação dos pequenos negócios. O ressurgimento e a formação de pequenos negócios permitem “[...] que sistemas mais antigos de trabalho doméstico, artesanal, familiar e paternalista revivam e floresçam, mas agora como peças centrais e não apêndices do sistema produtivo” (HARVEY, 2012, p. 145).

Para um novo modelo de produção, um novo modelo de gestão da força de trabalho passa a ser adotado. Um modelo consonante às novas exigências do

processo produtivo e de sua organização. Como esclarece Kuenzer (1998, p. 35), a linha de montagem é substituída pelas células de produção e desaparece a figura do supervisor, “[...] o engenheiro desce ao chão de fábrica, o antigo processo de qualidade dá lugar ao controle internalizado, feito pelo próprio trabalhador. Na nova organização, o universo passa a ser invadido pelos novos procedimentos de gerenciamento”.

Entra em pauta o sistema Kanban, o método *Just-in-Time*, o Controle Total de Qualidade, entre outras novidades gerenciais.

*Kanban* é um termo japonês, cujo significado literal é *cartão* ou sinalização. É um conceito relacionado com a utilização de cartões ou luzes coloridas, cujo objetivo principal é permitir uma fina sintonia entre a gestão do estoque e a produção. Nesses cartões ou sinais luminosos são colocadas indicações sobre uma determinada tarefa, por exemplo: para executar, em andamento ou finalizado. Os cartões usados pelas empresas que empregam o método também servem para representar a necessidade de peças e itens para o processo produtivo. A utilização de um sistema *Kanban* permite um controle detalhado de produção com informações sobre quando, quanto e o que produzir. O método *Kanban* foi inicialmente aplicado em empresas japonesas e está estreitamente ligado ao conceito de *Just in time*. No modelo *Just-in-Time*, que se traduz por *no tempo certo*, o que se apregoa é a lógica que serve de base para o modelo que temos estudado: não produzir nada além do necessário, na quantidade necessária e em momentos necessários. Organizar a produção, a comercialização, a encomenda e o trabalho de modo ágil, rápido, flexível e integrado. Significa a eliminação total de estoques em um ciclo de atividades, perfeitamente organizado, adaptado e integrado para, em tempo hábil, atender a demanda apresentada pelo mercado consumidor. Por serem sistemas altamente integrados, os problemas que atingirem um setor do processo produtivo, atingirão todo o conjunto. É nesse sentido que, explica Frigotto (1995b), o trabalhador parcelar do modo de produção taylorista torna-se um entrave, pois não é o bastante que o empregado do novo tipo seja preparado na identificação dos problemas, mas que, em equipe, esmere-se nas soluções necessárias.

O processo de Controle da Qualidade surge com a intenção de responder a uma nova configuração do mercado internacional, marcado pela alta competitividade, em que a preocupação passa a se centrar não na criação de mercados, mas, sim, no ganho dos mercados existentes. Para tanto, foram criados

no espaço da indústria os Círculos de Controle de Qualidade – CCQs. Por meio destes, as empresas cooptam a inteligência e experiência dos trabalhadores em proveito do processo produtivo. São espaços de discussão sobre o desempenho no trabalho, visando o aumento da produtividade. Para Del Pino (1997, p. 66), neste modelo de gerenciamento da produção otimizado pelas novas configurações do mundo capitalista,

[...] a qualidade aparece como requisito fundamental que ele resolve com dupla vantagem. De um lado acaba com os/as supervisores/as de controle de qualidade (evitar tarefas que não agregam valor ao produto) e, de outro, cria mini-fábricas onde os/as próprios/as trabalhadores/as controlam a qualidade, assegurando que a produção se movimenta com plena garantia quanto à sua perfeição. Por outro lado, a implementação destes modelos reduz a porosidade do sistema, intensificando o trabalho no chão de fábrica.

Em relação à qualidade total, Antunes faz uma severa crítica a esse processo do mundo empresarial moderno. Evidencia-se, para ele, a prática na qual quanto mais se fala em qualidade total dos produtos, menor deve ser seu tempo de duração, tendo em vista o ritmo que se quer imprimir à circulação dos produtos. Assim, “[...] como o capital tem uma tendência expansionista intrínseca ao seu sistema produtivo, a qualidade total deve tornar-se inteiramente compatível com a lógica da produção destrutiva” (ANTUNES, 2009, p. 52). No modelo da flexibilização da produção, flexibiliza-se, também, a qualidade dos artefatos.

Como o capital tem uma tendência expansionista intrínseca ao seu sistema produtivo, a “qualidade total” deve tornar-se inteiramente compatível com a lógica da produção destrutiva. Por isso, em seu sentido e tendências mais gerais, o modo de produção capitalista converte-se em inimigo da durabilidade dos produtos; ele deve inclusive desencorajar e mesmo inviabilizar as práticas produtivas orientadas para a durabilidade, o que o leva a subverter deliberadamente sua qualidade. A “qualidade total” torna-se, ela também, a negação da durabilidade das mercadorias. Quanto mais “qualidade” as mercadorias aparentam (e aqui a aparência faz a diferença), menor tempo de duração elas devem efetivamente conter. Desperdício e destrutividade acabam sendo os seus traços determinantes (ANTUNES, 2014, p. 5).

A qualidade se transforma em uma questão apenas de aparência visto que ela expressa a negação dos valores de uso das mercadorias.

Dentre os novos processos de gerenciamento que definem um novo significado para o termo qualidade, uma das mudanças mais marcantes foi o desaparecimento das linhas de montagem em favor da celularização. Assim, os serviços, antes limitados a determinados departamentos e localizados em espaços distintos das fábricas, passam a se concentrar em postos de trabalho organizados em células, comandados por trabalhadores que reúnem em si uma gama maior de aptidões e responsabilidades, onde todo o grupo se responsabiliza pelas decisões tomadas no ato da realização de suas tarefas. As células de produção constituem-se, no cenário dos espaços das indústrias, de equipes de empregados com capacidade de rotatividade e alternância segundo a necessidade dos padrões. Na maioria dos casos, as células são dirigidas pelos próprios membros – um exercendo o controle sob o trabalho do outro, marcando uma nova racionalidade nos postos de atividades que, sincronizados a outros postos e células cooperam na operacionalização do novo modo de gerenciamento onde não haja perdas e nem acúmulo de estoques:

A combinação entre automação, polivalência e celularização, promoveu uma realocação das máquinas por trabalhador, estabelecendo, portanto, não apenas uma nova racionalização das operações de cada posto no processo produtivo, mas uma sincronização dos postos e das células entre si, visando uma diminuição tanto do acúmulo de estoques em cada máquina (ou em cada célula), quanto de perdas de tempo no decorrer do transporte dos produtos ao longo da fábrica (PINTO, 2010, p.67).

No seu esforço de reestruturação, o capital em sua atual configuração, explora, além do físico e o intelecto do trabalhador, também, o aspecto psicológico, ou seja, todas as suas dimensões humanas. Como anuncia Del Pino (1997, p. 24): “[...] Na verdade, o capital sente que pode ir além da simples exploração da mão de obra e passa a explorar o/a trabalhador/a por inteiro, seus braços, músculos, cérebro, experiência, percepção e emoção”. Ao visar o lucro a qualquer custo o capital passa a explorar de modo preponderante, todo o ser do trabalhador: os aspectos físicos e os emocionais - o campo “psicoafetivo”. É este aspecto, que para o autor marcará, de modo contundente, o forte sentimento de pertença que une empregados à empresa da qual faz parte e na qual se engaja, dando por ela a própria vida.

Essa reestruturação pela qual passa o trabalhador lembra muito bem o que escreve Marx no livro I, de *O capital*, em relação ao novo modo de experimentar o processo de produção já na nascente manufatura:

A manufatura, propriamente dita não só submete ao comando e à disciplina do capital o trabalhador antes independente, mas também cria uma graduação hierárquica entre os próprios trabalhadores. Enquanto a cooperação simples, em geral, não modifica o modo de trabalhar do indivíduo, a manufatura o revoluciona inteiramente e se apodera da força individual de trabalho em suas raízes. Deforma o trabalhador monstruosamente, levando-o artificialmente a desenvolver uma habilidade parcial, à custa da repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas. Não só o trabalho é dividido e suas diferentes frações distribuídas entre os indivíduos, mas o próprio indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial (Marx, 2006, p. 412).

Em outro momento,

O trabalho na fábrica exaure os nervos ao extremo, suprime o jogo variado dos músculos e confisca toda a atividade livre do trabalhador, física e espiritual. Até as medidas destinadas a facilitar o trabalho se tornam meio de tortura, pois a máquina em vez de libertar o trabalhador do trabalho, despoja o trabalhador de todo interesse (Marx, 2006, p. 483).

Ao explorar o físico, o intelecto e o emocional, as transformações ocorridas na base do sistema capitalista de produção atingem e modificam a vida cotidiana em aspectos centrais: “[...] reformula a exploração do tempo e do espaço, reduz postos de trabalho, faz exigências – sobretudo em termos de habilidades e conhecimentos – com as quais o trabalhador em geral, submetido ao modelo clássico de gerência científica, de automação rígida, não está familiarizado” (PALANGANA, 1998, p. 9).

Antunes (2014), ao se posicionar a respeito do estranhamento do trabalho em tempos de flexibilização da produção, aponta-nos aspectos singulares em relação ao modelo anterior. Para ele, no toyotismo, a falta de identificação indivíduo-gênero humano, constatada por Marx nos Manuscritos, encontra-se presente e até em níveis maiores de intensidade. Neste modelo, é de muito maior intensidade a subsunção do ideário do trabalhador ao “espírito Toyota” do que nos tempos do fordismo, uma vez que esta era movida centralmente por uma lógica mais arbitrária e coercitiva. No toyotismo, a subsunção é mais consensual, mais envolvente, mais

participativa e manipulatória. Relembrando Marx, Antunes (2014) assim define o estranhamento vivido pelo ser humano na realidade atual do mundo capitalista:

O estranhamento, enquanto expressão de uma relação social fundada na propriedade privada e no dinheiro é a 'abstração da natureza específica, pessoal' do ser social, que 'atua como homem que se perdeu a si mesmo, desumanizado'. O estranhamento remete, pois, à ideia de barreiras sociais que obstaculizam o desenvolvimento da personalidade humana. Temos como retrato não o pleno desenvolvimento da omnilateralidade do ser, mas a sua redução ao que lhe é instintivo e mesmo animal. O que é próprio da animalidade se torna humano e o que é humano torna-se animal [...] estranhado frente ao produto do seu trabalho e frente ao próprio ato de produção da vida material, o seu social torna-se um ser estranho frente a ele mesmo: o homem estranha-se do próprio homem. Torna-se estranho em relação ao gênero animal (ANTUNES, 2014, p. 146).

Desde os seus primórdios, o modo de produção capitalista é marcado pela pressuposição do envolvimento operário, pelo confisco da subjetividade operária. Mais precisamente, pela sua subsunção à lógica do capital. Ocorre que, nos tempos atuais, há uma mudança significativa quanto ao elemento subjetividade do operário. No modelo taylorista e fordista, este elemento expressava-se de modo meramente formal. No entanto, no mundo da flexibilidade de produção, o capital captura a subjetividade dos trabalhadores de forma integral (ANTUNES, 2004).

Frigotto (1998), analisa o momento em que o capitalismo se apresenta em termos de flexibilização da produção, precarização do trabalho combinado com a perda dos direitos sociais, como expressão da dimensão mais crucial dos limites do capital e sua expansão. Leiamos:

De um lado a nova base tecnológica, marcadamente flexível, permite um rápido deslocamento de investimentos produtivos de uma parte para outra do mundo (desterritorialização do capital) para buscar vantagens nas taxas de lucro e, de outro lado, aumenta exponencialmente a intensidade do capital morto e a consequente diminuição de capital vivo, força de trabalho. Com estas armas o capital vem desmobilizando e minguando a organização e o poder sindical que se vê forçado a negociar direitos conquistados por uma garantia mínima do emprego. Amplia-se, neste contexto, a possibilidade de superexploração da força de trabalho (FRIGOTTO, 1998, p. 42).

Processo este que para o autor se dá pela combinação da globalização excludente, com concomitante aumento da desigualdade e pelo monopólio privado da ciência e tecnologia; tudo isto visando a maximização das taxas de lucro.

A educação escolar, por sua vez, que poderia, tendo em vista o avanço tecnológico alcançado, potencializar a universalização de uma escola unitária, eficiente na promoção das dimensões humanas dos indivíduos, vê acentuado o seu papel como bem de produção, chamada a contribuir com a preparação dos quadros necessários ao mercado atual. Uma vez que a ciência e a tecnologia está a serviço do capital, não faz outra coisa senão acentuar a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. E, por mais que se queira, a escola não consegue suplantar essa divisão que é o que “[...] limita a formação do/a trabalhador/a, lhe retira a cidadania e o/a impede de explorar a totalidade da potencialidade humana” (DEL PINO, 2012, p. 42).

Acerca da contribuição da escola à organização capitalista de produção, Enguita (1989) deixa claro como as relações sociais, por meio da inculcação ideológica, vivenciadas no interior da escola, preparam os indivíduos e corpos para a aceitação e incorporação, sem muitas resistências, aos vínculos dominantes no seio da sociedade de produção capitalista. Vivências relacionais que incapacitam o indivíduo por cercear suas potencialidades e impossibilita-os a qualquer tipo de resistência, imprimindo obstáculos à sua capacidade de resposta.

#### **2.4. Modelo de acumulação flexível da produção: sobre a organização da escola e da forma de trabalho docente-discente**

Ao discutir a respeito das transformações do capitalismo e o impacto destas no mundo do trabalho e da educação, Saviani (2002) afirma que, apesar da capacidade produtiva do trabalho humano atingir grandes proporções, isto não tem liberado o homem para usufruir o tempo livre em outras atividades que possam engrandecê-lo enquanto Ser Humano. Adversamente, a exploração da força de trabalho amplia-se e, diferentemente da primeira revolução industrial, que operou a transferência das funções manuais para as máquinas, esta outra que se segue, denominada da era das máquinas inteligentes, transfere para o maquinário as próprias operações intelectuais. Nesse processo, a capacidade de produção se autonomiza, torna-se auto-regulável, o que possibilitaria ao homem maior desfrute

de tempo livre para o cultivo do espírito pelas artes, ciências e filosofia, por exemplo. Entretanto, em função das relações sociais vigentes, fundadas na apropriação privada dos meios de produção, tal não acontece. “[...] de premissa objetiva para a libertação geral da humanidade do jugo das necessidades materiais, o avanço tecnológico converte-se, sob as relações sociais de produção capitalista, em instrumento de maximização da exploração da força de trabalho” (SAVIANI, 2002, p. 21). Amplia-se a marginalização social por meio do número cada vez maior de pessoas desempregadas.

Sob a inspiração do modelo flexibilizado de produção, implementam-se a flexibilização e diversificação da organização das escolas, do seu trabalho pedagógico e das formas de investimento. Em consonância com os princípios de um estado neoliberal, o Estado passa a se abster de seu papel de provedor e financiador, transferindo responsabilidades a outros setores da sociedade civil.

Como afirma Meszáros (2008, p. 35), a instituição educacional, em especial nos últimos 150 anos, tem servido no seu todo “[...] ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário às máquinas produtivas em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Assim é que neste novo paradigma tecnológico não tem se dado de outro modo. À época do Taylorismo e Fordismo, a organização dos processos de trabalho no interior das fábricas e indústrias clamava por um número bem maior de trabalhadores onde cada qual era especialista em um determinado serviço. Seguia-se uma rigorosa divisão, especialização e padronização das tarefas a demandar competência e habilidade<sup>5</sup>, em termos de comportamentos operacionais.

Como vimos, mudadas as bases de produção o que se evidencia é uma crescente preocupação em atribuir ao sistema de ensino maior responsabilidade, oferecendo uma formação geral básica, científica e tecnológica que responda melhor à inserção dos trabalhadores no novo formato da esfera produtiva de modo

---

<sup>5</sup> Em relação ao modelo de competências e habilidades requeridas, estas se identificam ao padrão adotado pelas gerências de recursos humanos no mundo empresarial – o saber fazer – circunscrita à inteligência prática, ao “[...] ofício/função que cada trabalhador desempenha no mercado de trabalho formal” (MANFREDI, 1998, p. 11). Relaciona-se ao campo da economia da educação e da economia política e da sociologia do trabalho. Nesta perspectiva, a sociedade em tempos de flexibilidade de produção tem exigido da escola função de transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito.

diferenciado daquele que fora requerido na produção rígida. Para Del Pino (1997), o que passa a centralizar as discussões é uma formação profissional que, dentro do contexto da formação educacional mais ampla, contribua para maior competitividade industrial brasileira e, neste sentido, ganha muita força a necessidade de requalificação da força de trabalho.

Conforme Kuenzer (2002, p. 3), é preciso preparar o trabalhador do novo tipo para que o mesmo atenda as “[...] demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, onde a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo”. Destarte, entra em cena um novo discurso voltado à necessidade de um trabalhador preparado para todos os setores da economia:

O novo discurso refere-se a um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permita adaptar-se à produção flexível. Dentre elas, algumas merecem destaque: a capacidade de comunicar-se adequadamente, por intermédio do domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, por meio da capacidade de enfrentar novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, por meio da responsabilidade, da crítica, da criatividade (KUENZER, 1998a, p. 35).

Por trabalhador bem preparado ao exercício profissional, entendia-se aquele apto ao exercício de suas atividades manuais com habilidade, rapidez e precisão. Assim sendo, cabia à escola formar e disciplinar este tipo de força de trabalho em condições de adquirir comportamentos que atendessem àquela demanda fabril. Foi assim que os valores e princípios tayloristas e fordistas passaram a estruturar todas as dimensões da vida social, institucionalizando, nos espaços escolares, elementos que se materializaram por meio do parcelamento do trabalho pedagógico, da gestão hierarquizada e centralizadora e da especialização e divisão entre as atividades de planejamento e execução do trabalho pedagógico, bem como concepções curriculares rígidas e fragmentadas por áreas de conteúdo que estimularam um ensino centrado na memorização e uniformidade de respostas.

Diferentemente, no Toyotismo, o que se passa a requerer da escola tem sido uma educação que desenvolva competências técnicas e habilidades sociais e pessoais que formem operários polivalentes (ou multifuncionais), qualificados para atuarem de forma autônoma e autoconfiante.

Vale lembrar que as mudanças introduzidas por esta nova forma de organização do processo de geração de bens, cada vez mais esvaziado em que se valoriza a posse das informações e tendem a desaparecer os trabalhos intermediários, amplia-se enormemente o papel da qualificação. Esta passa a depender, segundo Enguita (2007, p. 54), “[...] essencialmente – ainda que não apenas –, da estrutura das oportunidades educativas e do funcionamento do sistema educativo”. Para ele, renova-se e se fortalece o significado econômico dado à educação ainda que a manutenção de métodos tradicionais em pouco contribua para uma resposta adequada às novas exigências e oportunidades do mercado no novo capitalismo, inclusive àquela que lhe parece ser a mais promissora: a ênfase na autonomia e na iniciativa para responder à flexibilidade. Argumentando a esse respeito, Frigotto (1995b) elucida-nos como a alegação de maior qualificação do trabalhador está associada mais a um novo ajuste neoliberal do que, de fato, a uma maior preocupação com autêntica formação humana:

A súbita redescoberta e valorização da dimensão humana do trabalhador está muito mais afeta a sinais de limites, problemas e contradições do capital na busca por redefinir um novo padrão de acumulação com a crise de organização e regulação fordista, do que a autonegação da forma capitalista de relação humana [...] as inovações tecnológicas longe de serem ‘variáveis independentes’, um poder fetichizado autônomo, estão associadas às relações de poder político-econômico e, portanto, respondem a demandas destas relações. Cabe mostrar que o ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo e da qualificação por um revisitar e rejuvenescer a teoria do capital humano, com um rosto, agora, mais social (FRIGOTTO, 1995b, p. 145).

Sobre isto, Libâneo (2013) nos relata que o atual momento tem afetado as instituições escolares em várias dimensões: exige-se a formação de um novo tipo de trabalhador, flexível e polivalente, levando a escola a uma maior preocupação com o tipo de habilidades cognitivas a serem trabalhadas. Acentua fins mais compatíveis aos interesses mercadológicos – o que, por sua vez, obriga a escola a modificar seus objetivos e prioridades; promove mudanças em termos de interesses,

necessidades e valores escolares. Compele esta instituição a mudar suas práticas em decorrência dos avanços tecnológicos, além de induzir alteração na atitude do professor e em seu trabalho, tendo em vista a comparação que se faz de suas ações com os demais recursos científicos, muito mais motivadores existentes na sociedade. A lógica do sistema cobra do aparato escolar respostas imediatas ao atendimento dos novos desafios que a sociedade capitalista apresenta.

Em termos de gestão, a exigência pela descentralização administrativa presente no processo de gerência do sistema fabril ganha força na redefinição das políticas de gestão da educação. A ideia básica é tornar o sistema de ensino mais eficiente e flexível; menos burocrático e racional no sentido de atender às novas demandas que chegam à escola, advindas do mundo do trabalho.

Um dos movimentos educacionais que mais representaram e representam a aplicabilidade do pensamento empresarial ao campo da educação escolar no sentido de tornar o sistema de ensino menos burocrático e racional em termos da exigência dos novos tempos, foi e é o paradigma da Qualidade Total na Educação. Uma das grandes representantes de tal movimento foi Cosete Ramos, que chegou a exercer importantes cargos no Ministério da Educação na década de 1990. Ramos (1992, p. 12) na obra *Excelência na Educação – A escola de qualidade total* define a escola como sendo “[...] uma organização humana com elementos fundamentais encontrados em qualquer instituição” e por qualidade total o processo de “atendimento dos interesses, desejos e necessidades do cliente”. Neste sentido, ao defender a qualidade total na educação o fez baseada no pensamento de W. Edwards Deming, administrador norte-americano, que desenvolveu uma metodologia voltada à administração empresarial. Deming defende algumas demandas essenciais que, para Ramos, deveriam ser aplicadas na educação:

Quanto maior for a qualidade, menores serão os custos de produção. Essa qualidade deverá ser buscada a cada passo do processo e não através de uma inspeção final. A empresa deve perseguir firmemente os seus propósitos, pois, dessa maneira, seus empregados se sentirão mais seguros e motivados. É preferível o trabalho em equipe ao individual. As pessoas podem produzir melhor se não se sentirem coagidas a alcançar metas. Em vez de chefes, precisam de líderes. Quebrem as barreiras entre os escalões hierárquicos e as paredes que separam as pessoas. Eliminem o medo no trabalho. Fomentem o orgulho pelo trabalho bem-feito. Persigam o aperfeiçoamento constante. Por melhor que esteja um processo, ele ainda pode ser aperfeiçoado (RAMOS, 1992, p. 12).

A defesa é que tais mudanças e formas organizativas a serem introduzidas na escola, contem com o apoio de todos os atores envolvidos no processo educacional – professores, alunos, gestores e funcionários da escola em geral; pais e comunidade externa à escola. Todos, juntos, devem realizar um Pacto para a Qualidade, com um papel definido a desempenhar:

Torna-se indispensável manter em funcionamento um canal de comunicação permanente com aqueles que utilizam os seus serviços (a Sociedade, as Empresas, as Famílias e os Alunos), a fim de clarificar o que almejam e a partir daí, definir como satisfazer o nível de expectativa de tais clientes [...] O êxito da Escola estará sempre condicionado à sua capacidade de organizar e promover ações educativas de forma competente e flexível, mudando sua maneira de trabalhar sempre que as demandas da clientela assim o exigirem (RAMOS, 1992, p. 17).

A autora partilha da premissa de que a qualidade é decidida no topo das organizações, porém, só será construída de baixo para cima. Tal como nas organizações industriais, uma alternativa seria a constituição de um modelo de “[...] organização descentralizada e não hierárquica constituída por Equipes ou Comitês da Qualidade, de modo que a Instituição se arranjasse num conjunto de pequenos núcleos com objetivos específicos, autonomia, poder de decisão e capacidade de autogestão” (RAMOS, 1992, p. 71). Trata-se de um modelo gerencial – CGT – que enfatiza a adoção de estratégias constantes das atividades que “[...] buscam o fortalecimento e o aperfeiçoamento do desempenho total da Escola” (RAMOS, 1994, p. 7). O método Deming de Administração na gestão das Instituições escolares se baseia em uma série de estratégias, descritas em 14 pontos:

Filosofia da Qualidade; Constância de Propósitos; Avaliação do Processo; Transações de longo prazo; Melhoria constante; Treinamento em serviço; Liderança; Distanciamento do medo; Eliminação de barreiras; Comunicação; Abandono das quotas numéricas; Orgulho na execução; Educação e aperfeiçoamento e Ação para a transformação (RAMOS, 1994, p. 13).

Por meio dos 14 Pontos acima elencados é que, segundo Ramos (1994), a escola, suas estruturas, funções e atividades devem ser analisadas e repensadas, no sentido de alcançar a participação e a troca das antigas práticas dominantes, por práticas de gestão inovadora.

O paradigma da Qualidade Total para Ramos (1994) propõe uma visão holística e integrada da instituição educacional, cujos focos se vislumbram em torno das pessoas ou agentes que atuam no processo educacional; dos professores com suas atividades técnicas, pedagógicas e administrativas; das ferramentas em termos dos instrumentos e metodologias empregadas para o levantamento, análise e resolução dos problemas da escola e os grupos enquanto coletividade que efetivam o trabalho de forma solidária. A qualidade total “[...] é o ponto de convergência – o núcleo, a essência, o coração – e acontecerá no espaço de interseção e no tempo de integração dos quatro focos” (RAMOS, 1994, p. 42).

O homem, no paradigma que estamos a percorrer, passa a ser visto não como uma peça da engrenagem, uma coisa a quem competia construir usando as mãos, ao contrário, um ser holístico, pensante e executor que coloca o coração e as emoções nas tarefas que realizavam. Neste sentido, cabe aos chamados gerentes escolares optarem por um novo paradigma de administração, criando as condições necessárias, na escola, no sentido de comprometer os seus liderados para a construção da Qualidade Total em suas instituições de ensino, tendo em vista as necessidades básicas dos seres humanos de “[...] sobrevivência, alegria, liberdade, poder e amor”. Deste modo não haverá erros, uma vez que “qualquer estilo gerencial que leve em conta essas necessidades básicas contém o ingrediente fundamental para alcançar o sucesso” (RAMOS, 1994, p. 52).

Na terceira obra escrita por Ramos, intitulada *Sala de Aula de Qualidade Total*, a autora circunscreve suas análises, como o próprio título indica, ao espaço da sala de aula. A autora se propõe a examinar alguns paradigmas estruturados sob uma visão autoritária do mundo e chama a atenção para o rompimento com os mesmos em prol do florescimento da Qualidade Total na Escola e na Sala de Aula, representando a substituição, segundo ela, de um paradigma autoritário por um paradigma democrático.

Para Ramos (1995), somente “[...] uma Escola Democrática é capaz de formar pessoas Democráticas”. Na tentativa de esclarecer o conceito de gestão democrática Ramos escreve:

A gestão democrática não implica, necessariamente, eleição. Centenas de empresas privadas, que têm “dono”, e que não realizam eleições, estão adotando esquemas de trabalho democrático, participativo e descentralizado, com ênfase na “delegação de

poderes”, empregando alternativas flexíveis de gerenciamento, “tais unidades de negócio autônomas”, “grupos-tarefa semiautônomos” e “equipes auto/gerenciáveis” [...] Nestas organizações privadas em que há gestão democrática o poder funciona sob o mesmo princípio do amor: quanto mais a pessoa dá aos outros mais recebe em troca (RAMOS, 1995, p 12. Grifos da autora).

Conforme Cosete Ramos, nesta abordagem gerencial democrática, a participação de todos é fundamental e o paradigma da competição deve ser substituído pelo paradigma da cooperação. Cooperação esta que deve se concretizar pelo estabelecimento de parcerias internas e externas à escola e à sala de aula. Por meio de alianças entre o mundo acadêmico e as empresas; alianças entre as universidades e a escola e entre Distritos Escolares e Sindicato.

Em relação às teorias educacionais, a autora defende ser preciso romper com a pedagogia tradicional, uma vez que esta direciona o foco das atividades escolares para dentro da própria escola. Sua finalidade está voltada a si mesma. É preciso estabelecer um foco no cliente, o aluno, no sentido de oferecer um serviço educacional que interesse à sociedade.

Assim, os currículos devem estar direcionados à atualidade e utilidade dos fatos – currículos para a “Era da Qualidade”. O currículo seriado e por disciplinas não atende mais às necessidades e aos interesses da clientela educacional. Assim, a educação será atual “quando trata da realidade na qual o estudante está inserido”. E a educação atual é a Educação de Qualidade. Sobre a utilidade da educação, a mesma se fará útil quando “[...] agrega, adiciona, acrescenta valor à qualidade de vida dos estudantes, lá fora. Onde eles vivem, na sua comunidade próxima e na sociedade mais ampla” (RAMOS, 1995, p. 35). Currículos estabelecidos, conjuntamente, por gestores, professores, funcionários da escola, pais e sociedade mais ampla que apresente pauta de valores e habilidades a serem desenvolvidas pela escola. Em relação à pauta de valores, a mesma deve ser baseada em princípios arraigados no amor, na paz, na família, na verdade, no respeito e na responsabilidade, dentre outros. Leiamos:

[...] estabelecida conjuntamente a Pauta de Valores, caberá a todos os professores, em suas salas de aula, seja desenvolvendo o Português, Matemática, Física ou Química, Artes ou Música, atuar no sentido de que seus alunos apresentem comportamentos indicativos da presença destas atitudes desejáveis no seu agir. Sem dúvida, todos os outros Profissionais da Escola, Bibliotecários, Secretários,

serventes, merendeiras, estarão também compromissados com esta mesma finalidade educativa (RAMOS, 1995, p. 41).

Este mapeamento valorativo, definido em conjunto, deve prever atividades capaz de desenvolver nos alunos, segundo a autora, o compromisso com o modelo educacional ofertado.

Ela faz referência ao documento *Ensino Fundamental e Competitividade Empresarial* elaborado pelo *Instituto Herbert Levy*, com a participação de alguns educadores brasileiros. Tal documento apresenta alguns exemplos do que seriam as competências básicas para o mundo do trabalho, no nível do ensino fundamental: “[...] Leitura (folheto de horário de ônibus; catálogo telefônico; manual de instruções; texto de jornal...); Redação (carta; recado telefônico; formulários diversos; cheques; recibos...); Cálculo (pagamento; abatimento; volume; conversão de medidas; gastos)” (RAMOS, 1995, p. 43).

Em outro documento intitulado: *O que o Mundo do Trabalho Exige das Escolas*, elaborado por uma Comissão da Indústria por solicitação do Governo dos Estados Unidos, está definida a pauta de competências a serem desenvolvidas nas escolas norte-americanas. Ao citar este documento, Ramos (1995) defende a ideia em que o *know-how* para o mundo do trabalho compõe-se de cinco competências e uma base-fundação de três partes formada de habilidades e qualidade pessoais, todas necessárias a um sólido desempenho de serviço, conforme o apresentado a seguir:

Competências – trabalhadores efetivos podem produtivamente usar: recursos: alocando tempo, dinheiro, materiais, espaços e pessoas-assessores. Habilidades interpessoais: trabalhando em times, ensinando aos outros, servindo clientes, liderando, negociando e trabalhando bem com pessoas culturalmente diversas. Informação: adquirindo e avaliando dados, organizando e mantendo arquivos, interpretando, comunicando e usando computadores para processar informação. Sistemas: compreendendo sistemas social, organizacional e tecnológico, monitorando e corrigindo desempenho, desenhando e melhorando sistemas. Tecnologia: selecionando equipamentos e ferramentas, aplicando tecnologia a tarefas específicas, mantendo e consertando tecnologias. Base-Fundação – competência requer: Habilidades básicas: ler, escrever, aritmética e matemática, falar e ouvir. Habilidades de pensamento: pensar criativamente, tomar decisões, resolver problemas, ver as coisas nos “olhos da mente”, saber como aprender e raciocinar. Qualidades pessoais: responsabilidade individual, auto-estima, sociabilidade, autogestão e integridade (RAMOS, 1995, p. 44).

Segundo o paradigma da qualidade total, a escola, no processo de formação das competências e habilidades acima destacadas, há que se comprometer com um processo de ampla revisão de suas percepções e concepções. A essência de tal compromisso reside na valorização da aprendizagem e do desempenho dos alunos e não no tempo que os mesmos permanecem sentados nos bancos escolares, cuja tendência é o rompimento com as matérias isoladas e conteúdos fragmentados, adotando estratégias pedagógicas em que os estudantes possam aprender por meio da experiência e da ação: “[...] o currículo resulta de uma negociação democrática, da qual participam tanto profissionais da escola como os seus clientes”, com foco nas múltiplas inteligências e nas habilidades essenciais (RAMOS, 1995, p. 65).

A sala de aula, como elemento em construção e laboratório de aprendizagens, faz parte de um sistema maior que é a escola que, na propositura defendida, ocupa-se, fundamentalmente, do processo de ensino e do processo de aprendizagem com vistas à qualidade desejada. Neste sistema maior, as salas de aula são tomadas como um conjunto de elementos interconectados e interdependentes, dado que, “[...] não se imagina um arquipélago, mas sim um continente” (RAMOS, 1995, p. 76).

O professor, em atuação em uma sala de aula de Qualidade Total, deve agir como líder a orientar o trabalho de reflexão e debate, semelhantemente a um maestro conduzindo uma sinfonia:

Semelhante a um maestro que conduz uma orquestra, a professora, atuando como gestor, harmonizará todo o trabalho desenvolvido pelos componentes do Subsistema Sala de Aula, visando alcançar o alvo estabelecido: a aprendizagem dos alunos [...] o processo de ensino tem um “dono” ou gerente, que é o responsável pela sua execução: o (a) professor (a) (RAMOS, 1995, p. 91).

As estratégias pedagógicas a serem utilizadas pelos professores serão aquelas que garantirão o envolvimento dos alunos no sentido de se comportarem como agentes e gerentes do seu processo de aprendizagem, aptos a aprender a aprender pela vida afora e de participar da formação de indivíduos mais educados, participativos e independentes. Resumindo, alunos auto-aprendizes. É o que ela denomina de Aprendizagem Cooperativa. Sobre isto escreve:

É relevante reafirmar que as mudanças nas estratégias de aprendizagem e de ensino, com a adoção prioritária do novo paradigma de ensino baseado na Aprendizagem Cooperativa, irão exigir que o docente desempenhe diferentes papéis, como guia, facilitador, explicador, orientador, treinador, pessoa-fonte, conselheiro, mentor, papéis esse bem mais coerentes com a visão que se tem do (a) professor (a) como um profissional autêntico, como um verdadeiro educador (RAMOS, 1995, p. 139).

Ramos recorre ao pensamento de Paulo Freire ao fazer referência ao modelo de relacionamento que deve marcar o cotidiano de professores e alunos. Para ela, o professor deve nutrir um profundo amor pelo seu trabalho e um profundo amor pelos seus alunos, tal como escreve Freire em seu livro *Professora Sim, Tia Não*. Neste sentido, a relação professor-aluno deve ser baseada no respeito, no diálogo e na amizade. Assim, quando as relações pedagógicas, basearem-se no diálogo e na amizade, romper-se-á com o círculo vicioso de disputa de poder pelo que denomina a autora de Círculo Virtuoso da Qualidade.

Ao discorrer sobre o processo de avaliação da aprendizagem e do ensino, utiliza como referência Wards Deming (1994). Segundo este administrador, há que se ter cuidado no momento de categorizar pessoas no trabalho e na escola. Uma vez que, uma nota nada mais representa do que uma opinião subjetiva do professor, elas podem cumprir apenas o papel de classificar os alunos cujo resultado pode ser o de humilhar aqueles que não receberam as melhores classificações. Neste caso, o efeito da humilhação se torna desmoralizante para o indivíduo.

Após “desmistificar” processos de avaliação praticados no ensino tradicional, Ramos chega a uma síntese sobre o que pensa ser a avaliação, em que consiste tal processo e qual a sua função no espaço educativo:

A avaliação é um instrumento de melhoria humana: melhoria pessoal, profissional, educacional, social e artística. O processo de avaliar (meio) só tem razão de ser quando se constituir em um fator que agregue valor à Qualidade do processo de aprender (fim). A Avaliação de Qualidade só acontece, na verdade, quando influi, positivamente, para que a aprendizagem de Qualidade ocorra. Logo, a função da avaliação consiste em diagnosticar (o que o estudante aprendeu ou não aprendeu), em reforçar (o que não foi aprendido será trabalhado de outra forma) e em permitir crescer (o desenvolvimento permanente do aluno continua) (RAMOS, 1995, p. 149).

Ao encerrar a sua tríade – Qualidade Total na educação – Cosete Ramos defende que o método de trabalho de Deming é aplicável onde quer que o ser humano esteja: Empresas, fábricas, hospitais, entidades governamentais ou escolas, pois “[...] os princípios norteadores da Qualidade Total têm, em cada território de atuação do ser humano, uma nova sala de aula onde se vão exercitar as funções docente-discente, na sociedade e no mundo do trabalho, aprendidas e testadas no mundo da escola” (RAMOS, 1995, p. 185).

Ao analisar o enunciado da Qualidade Total defendida por Cosete Ramos, Gentili (1995, p.115), diz tratar-se de “[...] uma nova retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos (democráticos ou potencialmente democráticos), entre eles a escola das maiorias”. Critica-a, quando a mesma, em seu discurso, parece desconhecer o contexto político brasileiro. Vejamos:

Tudo se resume na boa vontade dos “atores” (estudantes, professores e diretores) para instalar, criar e reproduzir as condições institucionais da qualidade em suas próprias escolas [...] Desta forma: o diretor decide aplicar os princípios da qualidade (o Método Deming) em sua escola; os professores e os alunos o aceitam e decidem aplicá-lo em sua prática diária, todos se encontram no Comitê de Qualidade e, magicamente, a escola se transforma (GENTILI, 1995, p. 146).

A experiência da Qualidade Total na escola representa o desejo mais sistemático para converter a escola em uma “[...] instituição produtiva à imagem e semelhança das empresas. Daí que nela se façam referência aos alunos sempre em sua condição de ‘clientes-alunos e que se transponha – sem matizes – a semântica dos negócios à dos processos pedagógicos” (GENTILI, 1995, p 147).

A manifestação pela Qualidade Total na Educação é reducionista ao considerar apenas alguns fragmentos da realidade educacional brasileira. É como se a política e as questões sociais não existissem e os Comitês ou Círculos de Qualidade constituíssem, por si mesmos, a saída para todos os problemas da escola. O discurso que traz o conceito do mundo empresarial para o campo da educação carrega o mesmo conteúdo de competitividade presente no mundo dos negócios e a Escola pública não está em condições de competir em condições de igualdade com a escola destinada àqueles que detêm as condições econômicas. Como um bem mercantil, este discurso traz para a educação o seguinte significado:

quem pagar mais terá o melhor e, neste sentido, a tão defendida qualidade só estará disponível a poucos, uma vez que “[...] não existe qualidade com dualização social. Não existe qualidade possível quando se discrimina, quando as maiorias são submetidas à marginalidade [...] qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio” (GENTILI, 1995, p. 177).

Frigotto (1995a) afirma que conceitos ou jargões como globalização, flexibilidade, integração, trabalho enriquecido, ciclos de qualidade e qualidade total tem-se tornado senso comum entre os homens de negócio e têm ocupado espaços cada vez mais ampliados de discussões, inclusive nos meios acadêmicos e universitários. Tais conceitos podem ser identificados no exame do padrão de reconversão tecnológica e seu processo de organização da produção e circulação, com novos materiais e nova organização, divisão e gestão do trabalho.

O autor discute a inserção e o ajuste dos países pobres ao processo de globalização que tem se dado sob as bases da reestruturação produtiva e sob uma nova base científica e tecnológica. Na verdade, uma educação que, segundo ele, baseia-se na criação de habilidades básicas em termos de conhecimentos, de atitudes e valores que produzam, como consequência, “competência para gestão da qualidade”, para aumento da produção, competição e, conseqüentemente, da empregabilidade. No caso do Brasil, tais parâmetros definidos no plano do mundo produtivo, foram confiados aos organismos internacionais, que na década de 90 foram responsáveis pelo assessoramento de muitas das reformas educacionais brasileiras. Sobre as definições que se colocaram para o campo educacional resta a indagação que vem no sentido de compreender: “[...] a que necessidades respondem as concepções e políticas de educação básicas e formação profissional centrada na visão das habilidades básicas, competências para a produtividade, qualidade total e competitividade?” (FRIGOTTO, 1998, p. 46).

De acordo com Peroni (2015, p. 10), o pretexto utilizado pelo empresariado e Organismos Internacionais para influenciar nas políticas educacionais dos países da América Latina, encontra respaldo no diagnóstico de que “[...] a crise está no Estado, que é ineficiente” e o papel do mercado é “compensar suas falhas, assumindo no interior do próprio aparelho de Estado a lógica mercantil via gestão gerencial e repassando as políticas sociais para o mercado, através da privatização total, ou com parcerias”.

Junto à indagação anterior formulada por Frigotto (1998) surge outra sobre o sentido da ideia de educação e formação para o emprego e de requalificação e reconversão profissional – lemas da qualidade total na educação – uma vez que vivemos em um mundo de desemprego estrutural. A tais questões ele pondera se a ideologia subjacente a estas políticas não estaria trabalhando a favor da formação de cidadãos passivos, não mais trabalhadores, mas colaboradores, “déspotas de si mesmo” em nome da produtividade e competitividade, empregabilidade, reconversão etc. Mais adiante, em uma tentativa de fechar a sua análise da questão, ainda indaga:

Não esconderiam estas concepções e políticas uma profunda violência ideológica que passa a ideia de que o Estado burguês e os “homens de negócio” e os seus intelectuais coletivos cumpriram seu dever oferecendo escola de qualidade total? Aqueles que não encontram emprego ou são expulsos do mercado assim o são por incompetência ou por não terem acertado as escolhas. Ou seja, as vítimas do sistema excludente viram algozes de si mesmos (FRIGOTTO, 1998, p. 46).

Os enunciados educacionais com foco nos processos de requalificação, tendo em vista o fortalecimento de competência e habilidades para fazer face à reestruturação produtiva e à nova ordem mundial, desprezam o fato de que em razão das relações assimétricas de poder e pelos próprios limites da expansão industrial no capitalismo pela via da destruição das bases materiais da vida, ocorre um acirramento do desemprego estrutural de massa. Neste sentido, é uma falácia imaginar que a educação básica, por meio do emprego de novos processos de formação, poderia garantir aos indivíduos se salvaguardarem da crise do desemprego. Assim,

as propostas de educação básica e formação técnico-profissional, sob o ideário das habilidades e competências para a empregabilidade, requalificação e reconversão, tal como postas hoje, desvinculadas de uma proposta democrática e pública de desenvolvimento que integre um projeto econômico, político e cultural com uma clara geração de empregos e renda, ou, para os que lutam por relações sociais de novo tipo (socialista) reduzem-se, predominantemente, a um invólucro de caráter ideológico (FRIGOTTO, 1998, p. 49).

Do mesmo modo que Frigotto e Gentili, Paro (1999) se refere às tentativas de aplicação da gerência da qualidade total no campo educacional como mais uma tendência existente no mundo capitalista, de aplicar a todas as instituições, em particular às educativas, os mesmos princípios e métodos administrativos vigentes nas empresas. Trata-se de mais uma tentativa do ajuste da lógica neoliberal, cuja exposição vem carregada de uma forte ideologia de convencimento e aceitação ao “discurso e credo” do mercado. Discurso esse que serve à prática de imbecilizar as pessoas envolvidas “[...] já o perigo do credo é muito mais sério, porque impede a reflexão sobre o real, ao vir embutido numa concepção de mundo, a ideologia liberal, que procura fazer crer que não há salvação possível fora das soberanas leis do mercado” (PARO, 1999, p. 13).

No enunciado neoliberal, a crise não é responsabilidade do capital, mas do Estado que ao atender à demanda dos eleitores entrou em crise fiscal pelo endividamento público. A superação é a propositura de um Estado mínimo em relação às políticas sociais. Vejamos:

Para o neoliberalismo, portanto, não há uma crise do capital, mas do Estado, com o diagnóstico de que esse Estado gastou demais, atendeu à demanda dos eleitores, e por isso se endividou e gerou a crise fiscal. E, para superar o problema, propõe o Estado mínimo, tanto da execução quanto da coordenação da vida em sociedade. E quem passa a ser parâmetro de eficiência e qualidade é o mercado. [...] O neoliberalismo defende claramente o Estado mínimo, a privação de direitos, penaliza a democracia por considerá-la prejudicial aos interesses do mercado. [...] Portanto, o diagnóstico é o mesmo, mas com estratégias diferentes: o neoliberalismo propõe o Estado mínimo, privatiza e passa tudo pelo mercado; a Terceira Via propõe reformar o Estado, argumentando que é ineficiente, e, portanto, a reforma do Estado terá como parâmetro de qualidade o mercado, através da administração gerencial, fortalecendo a lógica de mercado dentro da administração pública. E, também, repassando para a sociedade tarefas que até então eram do mercado (PERONI, 2015, p. 8).

Nesse excerto, retirado do artigo intitulado *a Democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado* escrito por Vera Peroni (2015), a autora sintetiza e reforça a proposição dos autores aqui estudados de que a ingerência da lógica do mercado no campo educacional nada mais é que uma estratégia de um Estado que sempre privilegia a economia financeira em detrimento dos investimentos sociais por meio de um discurso falacioso da qualidade em

educação. Discurso que tem como fundamento os parâmetros de qualidade aludidos ao mercado, que visam, tão somente, o seu fortalecimento. Neste aspecto, temos assistido à implementação de tarefas que, até então, eram requeridas do mercado, serem repassadas para a educação, propositura da terceira via.

Continuando nessa direção de argumentação, Paro (1999) assevera que, nos modelos de gerenciamento da qualidade, embora o discurso seja o de democratização das relações, tanto nas empresas, quanto nas instituições educacionais, o interesse a ser perseguido continua sendo o mesmo: preparar mão de obra segundo os interesses do mercado. Para ele, na contramão do discurso predominante sob a ótica do capital, é indispensável que se centralize, no âmbito das discussões e práticas pedagógicas, a função educativa global da escola. E isto, a partir do entendimento da educação como espaço de atualização histórico-cultural dos sujeitos que faz opção pela superação das injustiças sociais. É necessária, por certo, a institucionalização de uma escola que concorra para a formação de cidadãos atualizados e em condições de participar politicamente da sociedade, usufruindo daquilo que o homem histórico produziu e dando sua contribuição criadora e transformadora à sociedade.

Em relação à defesa da introdução da qualidade total na escola, Paro (1999, p. 13) afirma que, sob o pretexto de aderir aos modismos e “[...] copiar a eficiência empresarial” tais enunciados “aparecem como mais uma fórmula para coibir o desenvolvimento de personalidades em formação” e surgem, exatamente, no momento em que mais se precisava introduzir a crítica, a contradição e o questionamento da realidade que tem sido desfavorável à maioria dos brasileiros.

Gadotti (2013), ao escrever sobre qualidade na educação, admite ser este um tema dinâmico perpassado por um conjunto de variáveis intra e extraescolares. Aborda que o padrão que o mercado impõe ao conceito de qualidade total é o oposto do conceito que expressa uma qualidade social e traz consigo a premissa da educação como mercadoria – a atribuição de um valor econômico a um direito público subjetivo.

Diferentemente da educação em seu valor mercantilizado, a educação como valor social deve agir em auxílio da melhoria da vida de todas as pessoas e, desta forma, qualidade na educação implica qualidade em todas as áreas da vida humana. Leiamos:

Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI, 2013, p. 2).

A qualidade, por certo, para este autor torna-se um grande desafio e um conjunto de fatores contribuem para a sua efetivação. O principal destes seria o significado que se dá ao termo educação de qualidade. Para o autor, trata-se este assunto de decisão coletiva, uma vez que o que se espera com a educação é a melhoria de vida de todas as pessoas e não apenas de uma minoria. Assim, em consonância com alguns documentos mais recentes do Ministério da Educação e do Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação – CONAE, ele associa o termo qualidade social da Educação ao conceito de educação integral. E a educação integral não pode se constituir apenas num projeto especial de tempo integral, mas como uma política pública a ser proporcionada a todas as pessoas como um princípio orientador do projeto de todas as escolas o que implica conectividade intersetorialidade, intertransculturalidade, intertransdisciplinaridade, sustentabilidade e informalidade.

## **2.5. A proposta de educação empreendedora como demanda ao modelo de acumulação flexível da produção**

No mundo da Acumulação Flexível da Produção, os trabalhadores que perderam os seus empregos devem se comprometer com a requalificação e a reconversão profissional a fim de se tornarem empregáveis e uma das possibilidades que lhes sobram é a criação de autoemprego no mercado da informalidade. Neste sentido, o discurso do empreendedorismo e da necessidade de se educar para tal, promove, como uma de suas ações primordiais, a educação empreendedora.

Para Antunes (2012) o empreendedorismo se caracteriza como uma forma “oculta” de trabalho assalariado que contribui para o crescimento das distintas modalidades de flexibilização que se apresentam aos trabalhadores: salarial, de horário, de funcionamento e de organização. O apelo ao autoemprego, por sua vez, participa dos tempos de aniquilamento do trabalho regulamentado vindo a constituir

e integrar o processo de precarização estrutural do trabalho e desmonte da legislação que protege os direitos trabalhistas. Tal contexto se torna responsável pela ressignificação dos processos educativos e formativos e instaura novas concepções nas políticas educacionais estreitando ainda mais,

[...] a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade [...] hoje, a educação formal e a qualificação são situadas como elementos da competitividade, reestruturação produtiva e da empregabilidade (FRIGOTTO, 1998, p. 15).

Concordamos com Dias (2009) ao afirmar que a ideia de competência, empregabilidade e empreendedorismo resguardam, entre si, uma estreita relação, porquanto funcionam como mecanismos ideológicos de convencimento da classe trabalhadora para o enfrentamento da crise do desemprego estrutural. E isto se dá pela propagação da ideia de que, uma vez adquirida, as competências necessárias, via capacitação específica, o indivíduo pronto estará para se inserir no mercado de trabalho de modo autônomo; como patrão de si mesmo. A necessidade de o trabalhador construir sua própria atividade remunerativa em virtude da diminuição no número de empregos formais fundamenta, para a autora, o empreendedorismo. A noção de competência, por sua vez, perpassa tanto a ideia da empregabilidade quanto do auto emprego. Para Dolabela (2015), o emprego distancia a pessoa de si própria e o empreendedorismo a impulsiona a este encontro e a capacita ao protagonismo da própria vida. Neste sentido, conta uma história de uma pessoa que, ao ser demitida pelo patrão, viu-se numa situação difícil e o procurara a fim de obter conselhos sobre a sua atual situação. Analisemos a resposta demasiadamente simplista que lhe fora dada pelo criador da Pedagogia Empreendedora:

[...] pegue uma caneta e um papel e anote o nome do chefe invejoso e a data em que foi demitido. A partir de agora, seu ex-chefe passa a ser o seu herói, e você vai acender uma vela de agradecimento todo ano. Ele te ajudou a fazer o que você estava sem coragem: demitir-se para abrir sua própria empresa. No dia dessa conversa, Rodrigo ficou resabiado, mas logo abriu sua empresa e hoje dá cursos em todo o Brasil. O seu sorriso só perde em tamanho para a sua conta bancária (DOLABELA, 2015, p. 272).

No entendimento deste autor, o emprego é coisa do passado e o mundo atual carece de pessoas com coragem de empreender. Para Kuenzer (1998a), claro está que a reestruturação produtiva tem determinado uma proposta pedagógica de educação dos trabalhadores diferenciada, no sentido de articular as capacidades do agir intelectualmente e do pensar produtivamente. Por esta razão, a qualificação fundada no padrão de habilidades do paradigma da produção rígida precisa se ampliar, passando a exigir dos profissionais a capacidade de se educarem permanentemente. Educarem-se no aperfeiçoamento de habilidades para o exercício profissional independente e para a atividade criadora no sentido de apresentação de soluções para situações imprevistas, contribuindo, originalmente, para com a resolução de problemas cada vez mais complexos.

A autora relata uma pesquisa realizada pelo núcleo de estudos sobre reestruturação produtiva e Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR, onde, para a autora, tem sido possível estabelecer alguns delineamentos de uma nova pedagogia desenvolvida no seio das relações sociais e produtivas, no sentido de compreender a nova pedagogia escolar determinada pelas mudanças no mundo do trabalho. Nesta pesquisa, algumas categorias como conteúdos, formas metodológicas, espaços pedagógicos e atores pedagógicos, foram trabalhadas. Em relação à organização dos conteúdos, por exemplo, a escola baseada no modelo fordista e taylorista sempre fora dominada por um princípio educativo que embasaram idealizações pedagógicas conservadoras que privilegiava em alguns momentos a racionalidade formal e em outros a racionalidade técnica. O fato é que sempre houve uma separação marcante entre pensamento e ação. Tal pedagogia deu origem a uma pedagogia escolar cujo foco sempre se dera ora nos conteúdos, ora nas atividades, porém, nunca “[...] comprometida com o estabelecimento de uma relação entre o aluno e o conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas” (KUENZER, 1998b, p. 34).

Em termos de procedimentos metodológicos, o mundo da flexibilização econômica demanda um novo formato organizativo que coloque por terra a velha memorização em prol de estabelecimento de habilidades cognitivas que permitam aos indivíduos a otimização de suas capacidades de “[...] localizar informações e trabalhar produtiva e criativamente com elas na construção de soluções para os problemas postos pela dinâmica da prática social e produtiva” (KUENZER, 1998b, p.

41). As práticas pedagógicas que se caracterizavam pela absorção passiva dos conteúdos por parte do aluno, devem ser substituídas pela mediação de um professor que valoriza e organiza experiências significativas de aprendizagem, uma vez que se trata este, de um profissional que valoriza a experiência cultural de seus alunos.

Sobre a educação para o empreendedorismo, Lima (2008, p. 117) analisa como mais uma “[...] estratégia de globalização neoliberal que difunde como única alternativa para o desemprego a informalidade no mercado de trabalho, a conversão dos trabalhadores em indivíduos empreendedores”.

As transformações ocorridas e as conseqüentes transformações nas relações sociais nos levam a concluir que um sistemático trabalho há que ser realizado em termos dos conteúdos básicos a serem ensinados na escola, tanto no plano dos instrumentos necessários para o domínio da ciência, da cultura e das formas de comunicação, como no plano dos conhecimentos científicos e tecnológicos presentes no atual momento do mundo do trabalho. Isto leva Kuenzer (1998b, p. 40) a afirmar:

A integração entre conhecimento básico e aplicado só é possível no processo produtivo, posto que não se resolver por meio da juntada de conteúdos ou mesmo de instituições com diferentes especificidades; ela exige outro tratamento a ser dado ao projeto pedagógico, que tome o mundo do trabalho e das relações sociais como eixo definidor dos conteúdos, e não as áreas de conhecimento, que têm sua própria lógica, e que por determinação da necessidade de sistematização teórica terá que ser formal. São outros os conteúdos, outra forma de originá-los (transdisciplinarmente), privilegiando as situações concretas do processo produtivo e outro tratamento metodológico, que privilegie a relação teoria/prática; são outras as habilidades, para além da simples memorização de passos e procedimentos, que incluem as habilidades de comunicação, a capacidades de buscar informações em fontes e por meios diferenciados e a possibilidade de trabalhar cientificamente com estas informações para resolver situações problemáticas, criando novas soluções; e principalmente, é outro processo de conhecer, que ultrapassa a relação apenas individual do homem com o conhecimento, para incorporar as múltiplas mediações do trabalho coletivo.

Fundamentada em sua pesquisa, a autora reitera que a reestruturação produtiva ao derrubar fronteiras, também, no campo das ciências, demanda a derrubada das mesmas nas antigas divisões disciplinares a fim de compor arranjos

novos, tendo em vista as várias áreas de conhecimento. Áreas estas que precisam ser articuladas por eixos temáticos definidos pela práxis social e pelas particularidades de cada processo produtivo na formação profissional. Exemplificando: na área da eletromecânica, a formação deverá privilegiar conteúdos que articulem a mecânica, a eletrônica, a informática, a gestão e os diversos tipos de comunicação.

No mundo das novas tecnologias, que reduz significativamente os espaços e tempos nas comunicações, há que se considerar que os espaços pedagógicos foram ampliados. Nesse sentido, os alunos passam a ter acesso a inúmeras e variadas formas de aprendizagem, que transformam tanto a importância da escola quanto o papel do professor em seu processo de mediador do conhecimento. A escola, à vista disso, é chamada a ampliar o seu lócus de formação que deverá se articular ao espaço de produção – ao mundo das relações sociais e produtivas. Ao professor cabe o exercício desta nova função. O mesmo será o mediador entre os alunos e a ciência onde a mesma se insere articulando a teoria à prática – visto ser isto o que caracteriza o trabalho humano.

Tais mudanças no campo das relações de aprendizagem que refletem na necessidade de reorganização do espaço escolar no sentido de se adaptarem para o estabelecimento de uma “[...] relação criativa, participativa e eficiente com o conhecimento, que tome a organização, a disciplina, o estabelecimento das normas a partir das demandas do trabalho coletivo, e não apenas enquanto formalização burocrática” (KUENZER, 1998b, p. 42).

Por fim, para Kuenzer (1998), a escola é impactada pelo mundo do trabalho tanto positiva, quanto negativamente e a nova pedagogia do trabalho que fora analisada pelo núcleo de pesquisa da UFPR, está perpassada por profundas contradições que marcam a relação entre capital e trabalho:

As políticas educacionais vigentes ao optar pelo atendimento às demandas do capital viabilizam as positivities decorrentes dessa nova etapa para um grupo restrito de trabalhadores, que vão desempenhar as atribuições de dirigentes/especialistas, responsáveis pelas funções de gestão, manutenção e criação. [...] objetivam a contenção do acesso aos níveis mais elevados de ensino para os poucos incluídos respondendo à lógica da polarização. Para estes, são de fato asseguradas boas oportunidades educacionais, de modo a viabilizar a formação dos profissionais de novo tipo: dirigentes especialistas, críticos, criativos e bem-sucedidos. Para a grande maioria, propostas rápidas de formação profissional que

independem de educação básica anterior, como forma de viabilizar o acesso a alguma ocupação precarizada, que permita alguma condição de sobrevivência (KUENZER, 1998b, p. 43).

Em outro trabalho, Kuenzer (2015) assevera que o princípio educativo orgânico à teoria tradicional da educação já não consegue atender às novas demandas do modelo flexível de produção. Consoante a isto, a prática social e produtiva com suas novas determinações tem gestado um novo princípio educativo a fundamentar as novas práticas educativas que demandam, em termos de conteúdos escolares, por exemplo, adequação, compreensão e intervenção em uma realidade que a cada dia se torna mais dinâmica e, logo, deve dar conta de preparar os trabalhadores para a nova realidade que se lhes apresenta. É deste modo que a,

Capacidade para continuar um conteúdo determinado é substituída pela competência para continuar aprendendo, como comportamento incorporado de permanente perquirição da realidade; os procedimentos de avaliação, que objetivavam a verificação da apropriação de conteúdos fragmentados e separados, precisam ser substituídos por procedimentos que verifiquem a capacidade de resolver situações-problema, construindo soluções, a partir da identificação e da organização de informações. Para esta nova concepção de educação, a relação onde o professor era o autor principal em uma cena de monólogo deverá ser substituída por uma relação onde o professor, certamente bem qualificado, organize situações de aprendizagem onde exerça o papel de cúmplice, no estabelecimento de mediações entre o aluno e o conhecimento (KUENZER, 2015, p. 8).

Oliveira (2004) discute as atuais condições do trabalho do professor de escolas públicas brasileiras em um contexto de reestruturação produtiva, partindo da premissa que tal reestruturação tem trazido novas demandas à educação escolar com relação aos seus objetivos. Demandas estas que adentraram ao campo da gestão escolar em termos de flexibilização e precarização das relações de trabalho e emprego, acarretando significativa intensificação do trabalho docente.

De acordo com a autora, é possível identificar nas últimas reformas da educação brasileira uma “nova regulação das políticas educacionais”. Dentre os fatores que indicam isso, está a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, em que a escola configura como núcleo do planejamento e da gestão; a criação do fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino, os exames de avaliação escolar e institucional e os mecanismos de gestão democrática

da escola. A análise da autora aponta para a direção de que esta nova composição, estrutura e gestão educacional se assentam em conceitos como produtividade, eficácia, excelência e eficiência, “[...] importando, mais uma vez, das teorias administrativas, as orientações para o campo pedagógico”. Longe de estarmos diante de uma escola democrática que estrutura as suas atividades no trabalho coletivo e na participação de toda a comunidade escolar, assistimos a uma reinterpretação dos valores como autonomia, participação e democratização a estruturar os procedimentos normativos do trabalho escolar. Esta nova organização da escola e do seu trabalho pedagógico “[...] parecem implicar processos de precarização do trabalho docente” (OLIVEIRA, 2004, p. 1140). Precarização esta que se manifesta no aumento dos contratos temporários, no arrocho salarial, na ausência de planos de cargos e salários e na perda de garantias trabalhistas e previdenciárias.

Além dessas, mediante a imensa carga que tem sido outorgada à escola pública, por meio das reformas administrativas, os professores têm sido obrigados a desempenharem cada dia mais um número excessivo de funções (assistente social, enfermeiro, psicólogo) que tem contribuído para a sua “desprofissionalização”. Complementando: “[...] as reformas em curso tendem a retirar deles (dos professores) a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

As alterações introduzidas em decorrência da inovação tecnológica e produtiva são carregadas de embates e de disputas que se dão entre diversos interesses e sobre isto vale a pena refletir na afirmação:

[...] cria-se a possibilidade de alterações significativas na educação profissional. A introdução de sistemas flexíveis, informatizados, com base na microeletrônica, é um forte argumento para estas mudanças. Entretanto, o caráter e a profundidade destas mudanças é distinta na compreensão de empresários/as e trabalhadores/as. Apesar de existir uma situação favorável à defesa de um processo educacional que leve ao desenvolvimento pleno do indivíduo, a solução deste problema perpassa o campo econômico, se estende à política educacional, à própria função do Estado na oferta de uma educação pública, chegando à inserção do país na divisão internacional do trabalho (DEL PINO, 1997, p. 188).

Del Pino é claro ao afirmar nesta passagem que as mudanças requeridas pela educação passam pela incorporação do que a ciência tem desenvolvido em termos

de tecnologia de ponta. Todavia, sem investimento econômico satisfatório, não assistiremos nós, ainda que haja discurso nesta direção, à incorporação de uma política educacional que atinja o pleno desenvolvimento do indivíduo em consonância à suas realizações práticas de vida, atuando junto a estes como instrumento de humanização.

Na mesma direção, Freitas (2008) evidencia a necessidade de se realizar um debate acerca da escola atual no sentido de se pensar um projeto educativo que, ao invés de formar apenas o novo trabalhador que a reestruturação capitalista tem esperado, trabalhe no sentido da produção de um conhecimento que se ligue à vida dos alunos. Que lhes faça sentido aprender e os capacite a uma participação crítica na sociedade e na gestão da própria escola no esforço por um projeto educativo que seja instrumento de aperfeiçoamento humano, de acordo ao pensamento formulado por Catani (2006, p. 3):

É necessário resgatar a recusa kantiana de considerar a educação apenas nos limites impostos pela sociedade muito especialmente por uma sociedade marcada pelos maiores índices de desigualdade do planeta. A educação, instrumento de aperfeiçoamento humano e social, não pode estar limitada às demandas de uma esfera produtiva que remunera seus trabalhadores com salários que estão entre os menores do mundo; por empresas despóticas que recusam a instalação de comissões de fábrica, que impedem ou corrompem a atuação sindical livre; por empresas que alardeiam responsabilidade social, mas mantém regimes fabris marcados pelo autoritarismo e pela precarização das relações de trabalho. Condorcet considerava como essencial na formação do gênero humano o saber que leva à partilha do poder. A “educação corporativa” é exatamente o contrário desse princípio. Ela é parte das estratégias dominantes de acomodar e apaziguar os conflitos no espaço de trabalho e assim consolidar a assimetria de poder. Face aos desígnios mesquinhos e medíocres do mercado para a educação é importante lembrar a frase sobre o ideal educativo sintetizado por Paulo Freire: “A verdadeira educação é prática da liberdade”.

De fato, a educação carece de ser prática de liberdade e a escola um espaço educativo que se comprometa com a formação integral do homem não voltado, tão somente, à perpetuação do sistema capitalista. Deve proporcionar aos seus alunos elementos que lhes permitam interferir na realidade que os circundam. Um ensino voltado à compreensão da realidade, de suas contradições, conflitos e necessidades. Uma escola que tenha o compromisso com uma formação que ultrapasse a função adaptativa, que valorize a dimensão sócio-histórica dos seus

conteúdos e que pratique um ensino pautado em explicações históricas, cultural e socialmente situadas. Uma Educação fundada nestes princípios diferiria de uma proposta educacional fundada na visão empresarial, que se apresenta sob o nome de educação para o empreendedorismo ou pedagogia empreendedora? Em que aspectos? Passemos para a próxima seção deste estudo, cuja finalidade é compreender o empreendedorismo e sua orientação para o campo educacional.

### 3. O EMPREENDEDORISMO E A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

*A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (FREIRE, 2006. p 79)*

Para Dolabela (2015), o empreendedorismo como uma das manifestações da liberdade humana, é temática universal e não um enunciado, meramente, acessório e, por esse motivo, carece de estar presente nos currículos escolares e ser oferecido como conhecimento elementar a ser trabalhado com os alunos da educação básica. O seu principal fundamento é a cidadania, uma vez que antes mesmo de ser aluno o estudante precisa ser considerado um cidadão. Ao declarar a cidadania como princípio fundante, reitera o significado de empreender como sendo sinônimo de construção do bem-estar coletivo, do espírito comunitário e da cooperação entre as pessoas.

No mundo regido pela ótica da flexibilização da produção e das atividades profissionais calcada na polivalência e “autonomia” dos sujeitos, a temática do empreendedorismo tem sido recorrente e ultrapassa o âmbito do empresariado, adentrando o campo educacional e se manifestando como modo de teorização e organização do trabalho escolar, desde a educação básica até o ensino superior. Trata-se de um fenômeno que carece de ser estudado, cientes da necessidade de se entender o que vem a ser o empreendedorismo e as bases que o fundamentam tanto nas empresas quanto na educação e, ainda, o que enunciam aqueles que defendem a sua inserção no sistema educacional.

Tais estudos norteiam a elaboração desta seção, cujo objetivo foi o de investigar os princípios do empreendedorismo e a implementação da Educação Empreendedora em relação às novas necessidades requeridas no processo formativo dos indivíduos. Em um primeiro momento, nos ativemos às questões relacionadas ao que vem a ser o empreendedorismo como uma visão puramente mercadológica e econômica, procurando apreender seus conceitos e fundamentos. A seguir investigamos como este pensamento adentrou ao campo educacional por autores que assim o defendem, a fim de verificar como tem-se dado o avanço do que tem sido denominado por Educação Empreendedora.

### 3.1. Empreendedorismo: em busca de algumas definições para os termos

Houaiss (2010, p. 1128) não traz, entre os vocábulos elencados, um conceito para o termo empreendedorismo. O faz para o termo *empreender* que, segundo tal dicionário, exprime a ação de: “decidir, realizar (tarefa difícil e trabalhosa); tentar [uma travessia arriscada]; por em execução”. Etimologicamente, aponta a palavra radicada no latim: *imprehendo* ou *impraehendo*. Estas, por sua vez trazem o significado de prender nas mãos, assumir, fazer. Segundo o dicionário em questão, os termos empreendedorismo e empreendedor, então, derivam do vocábulo *empreender*.

Continuando em nossa preocupação por delimitar os conceitos, no Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, Cunha (2011) assim designa os sufixos *ismo* e *or*. *Ismo* - uma doutrina, uma teoria ou escola. O sufixo *or* - noção de qualidade, propriedade, maneira de ser, designação do agente. Daí, depreendemos os conceitos: empreendedorismo: como Doutrina ou Teoria voltada para o desenvolvimento de características relacionadas à habilidade de iniciativa e de criação de projetos trabalhosos, difíceis e arriscados. E o termo empreendedor como o agente ou a pessoa que empreende com propriedade de assumir uma atividade trabalhosa ou de risco.

Como vimos o termo ganhou notoriedade com Cantillon (2002) e Say (1983) e, segundo Coan (2011, p. 32):

No século XX, o empreendedor passou a ser alvo de estudos de outros campos do saber, de modo especial, de administradores, psicólogos, sociólogos, fundando outra vertente de compreensão do empreendedorismo, a partir do comportamento empreendedor. Também foi a partir dessa vertente que, em meados do século XX, o tema do empreendedorismo ocupou espaço no campo educacional.

De acordo com Dolabela (2006), o empreendedorismo tem sido abordado sob diversas conceituações. Duas delas se destacam como principais: a dos comportamentalistas e dos economistas. Os economistas vislumbram o empreendedor associado à prosperidade econômica e à inovação. Já os comportamentalistas enfatizam os aspectos da atitude do ser empreendedor como criatividade e intuição.

Hisrich e Peters (2004) definem o empreendedorismo como o caminho de criação de algo novo e de valor que envolve riscos financeiros, psicológicos e sociais. Trata-se de um processo que exige dedicação de tempo e esforço necessários no afã de ser correspondido financeiramente na conquista de independência pessoal e econômica.

Em *O Segredo de Luísa*, Dolabela (2006, p. 30) não define mais detalhadamente os termos e trabalha com a seguinte significação para o conceito de empreendedorismo: “[...] é uma livre tradução que se faz da palavra *entrepreneurship*, que contém as ideias de iniciativa e inovação. É um termo que implica uma forma de ser, uma concepção de mundo, uma forma de se relacionar”. Para ele, o conceito de empreendedorismo implica a ideia de sustentabilidade e não trata apenas de indivíduos, mas sim, de comunidades, cidades, regiões e países. Trata-se de um fenômeno cultural que nasce sob a influência do meio sociocultural. Vejamos:

Empreendedores nascem por influência do meio em que vivem. [...] A minha visão de empreendedorismo é abrangente, contempla toda e qualquer atividade humana e, portando, inclui empreendedores na pesquisa, no governo, no terceiro setor, nas artes, em qualquer lugar. O empreendedor é definido pela forma de ser, e não pela maneira de fazer. A meta é que todos se preparem para empreender na vida (DOLABELA, 2006, p. 36).

Na obra *Por Dentro do Universo Empreendedor – lições essenciais para transformar sua ideia em negócio*, Dolabela (2015, p. 34) aponta que: “[...] o empreendedorismo nasceu quando o espírito humano empregou sua criatividade para melhorar as relações com o outro e com a natureza”.

Em relação ao empreendedorismo, na vida e nos negócios, o administrador Drucker (2008) nos apresenta o termo empreendedor como sendo cunhado por J.B. Say desde 1800. E desde então tem havido confusão entre os vocábulos “empreendedor” e “empreendimento”. Drucker concorda com Say ao afirmar que ambos os termos não possuem a mesma significação, uma vez que nem todos os pequenos negócios novos, por exemplo, são exemplos de empreendimento. Isto porque para ser considerada empreendedora, uma empresa “[...] tem que possuir características especiais. Os empreendedores criam algo novo, algo diferente; eles

mudam ou transformam valores” (DRUCKER, 2008, p. 29). Da mesma forma, uma empresa não precisa ser necessariamente nova para ser empreendedora.

Para Fillion (1999, p. 19), autor muito citado pelos estudiosos do tema empreendedorismo, ligado ao mundo dos negócios, o empreendedor “[...] é uma pessoa que imagina, desenvolve e realiza visões”.

Bueno (2005, p.45), em um estudo que propõe pensar o empreendedorismo como superação do estado de alienação do trabalhador, de modo sintético, define o empreendedorismo como o “[...] sistema social ou comportamental de busca por oportunidades de negócios e de pesquisa e desenvolvimento constante de inovações. Trata dos conhecimentos interdisciplinares e habilidades técnicas e profissionais que tornam o trabalhador um agente da Sociedade Industrial”.

Coan (2011), em pesquisa que aborda o empreendedorismo na Educação, anuncia que o termo vem desde o século XVIII, na França, com os economicistas Cantillon e Say e que desde os primórdios da utilização desta terminologia a compreensão acerca do seu significado tem variado significativamente. Vejamos:

No que tange à definição ou compreensão do empreendedorismo, pode-se dizer que sua compreensão variou significativamente desde suas origens até o seu emprego atual e, dependendo do campo de conhecimento em que atuam seus proponentes, tem significados diferentes uma vez que são carregados dos conceitos específicos da área de atuação. As concepções em torno do empreendedorismo se fundamentam tanto nas abordagens dos clássicos da economia, como em abordagens mais contemporâneas. Assim, o conceito pode assumir um viés mais empresarial articulado à ideia de risco e inovação, segundo a concepção enfatizada pelos pensadores clássicos da economia. Mas, pode ter também uma perspectiva de viés comportamental ou psicológica associada a aspectos atitudinais, como criatividade e intuição e, mesmo uma compreensão que, em sentido lato, procura articular a ideia de empreendedorismo aos diversos setores da vida que parece ser a mais evidenciada nos textos do campo educacional (COAN, 2011, p. 66).

Quanto ao perfil psicológico do empreendedor, Gauthier (2010) escreve que até o momento, dada uma constante diferenciação nas amostragens, não foi possível definir, cientificamente, tal perfil. Entretanto, elenca uma série de características deste ser que valem a pena serem citadas:

Possui vontade de vencer; gosta de liderar equipes e sentir-se como um líder; doa-se com amor ao seu empreendimento; é obstinado,

determinado; eterno insatisfeito - está sempre querendo mais; irrequieto; busca sempre novos desafios; focado; trabalho em equipe; extrai o melhor de cada membro de sua equipe; sabe lidar com recursos financeiros e humanos; consegue observar uma oportunidade; aproveita as oportunidades observadas; sabe construir uma rede de parceiros; usa com maestria sua criatividade; está conectado nas tendências globais; está aberto às mudanças e se desapega de ideias antigas; acredita nas ideias novas; tem elevada autoestima; compartilha conhecimentos com sua equipe; possui princípios éticos e morais; identifica oportunidades onde muitos enxergam problemas ou riscos; é um ser crítico; possui rapidez na tomada de decisões e ações e busca liberdade e a felicidade (GAUTHIER, 2010, p. 15).

Constata-se que no mundo empresarial, tanto o empreendedor quanto o seu empreendimento não se restringem a questões e instituições “puramente” econômicas. Um dos exemplos, para Drucker, é o caso da moderna Universidade Americana. Informam que após a segunda guerra mundial “uma nova geração de empreendedores americanos inovou”, construindo várias universidades privadas e metropolitanas e elas têm se constituído um “importante setor de crescimento na educação superior americana nos últimos trinta anos”. O aspecto empreendedor, segundo o autor, está no fato destas instituições de ensino superior possuir currículos totalmente flexíveis capazes de atender às novas necessidades do “[...] mercado novo e diferente – indivíduos em meio de suas carreiras, em vez de jovens recém-saídos da escola secundária” (DRUCKER, 2008, p.31). Um universo que se empenha por se capacitar no sentido de incentivar pessoas a se doarem ao seu empreendimento comprometido com o mundo e com a felicidade.

Após trabalhar vários exemplos de empresas que se destacam pelo espírito empreendedor, Drucker (2008, p. 45), no livro *Inovação e Espírito Empreendedor – práticas e princípios*, define o espírito empreendedor como uma característica distinta, do indivíduo ou de uma instituição que está, sempre, a favor de mudanças e a ela reage e a explora como sendo uma oportunidade. A inovação é o instrumento específico daquele que se diz empreendedor e consiste “[...] na busca deliberada e organizada de mudanças, e na análise sistemática das oportunidades que tais mudanças podem oferecer para a inovação econômica ou social”. Inovar é estar preparado para pensar o cotidiano de uma empresa ou organização como um sistema que precisa funcionar como verdadeiras linhas de produção de ideias, em que o desconhecido será o ponto de partida para todos.

Inovação é compreendida por Gauthier (2010, p. 107) como a mudança no estado das coisas. É “[...] a capacidade que os empreendedores possuem de se apropriar de conhecimentos e habilidades para gerar mudanças em produtos, métodos de produção e abrir novos negócios.” A inovação envolve atividades de captação, compartilhamento e a disseminação de conhecimentos pelos sujeitos empreendedores. Para este autor, a educação está dentre os exemplos de prática que podem estimular o empreendedorismo inovador:

Exemplos de práticas que podem estimular o processo de empreendedorismo inovador: A educação formal e/ou programas de treinamento; os grupos de trabalhos formais e informais para estimular a comunicação e integração entre os intraempreendedores; as atividades de integração, que promovem a integração entre os intraempreendedores de diferentes setores do empreendimento (GAUTHIER, 2010, p. 108).

Existem outros tipos de empreendedores: os intraempreendedores e os empreendedores sociais. Os intraempreendedores, segundo Fillion (2004, p. 49) são “[...] semelhantes a empreendedores sob o seguinte aspecto: podem definir estruturar e explorar com sucesso uma área de atividade desestruturada em uma organização, enquanto os empreendedores fazem o mesmo com seus próprios negócios”. Já os empreendedores sociais são aqueles vinculados a projetos sociais. Neste caso “[...] não é o mercado a mola mestra e, sim o impacto positivo de seus projetos no desenvolvimento social, cultural, ambiental e econômico da sociedade”. É uma pessoa que oportuniza a criação de ideias inovadoras para a resolução de problemas da realidade social combinando “[...] pragmatismo, comprometimento e uma visão de futuro que antecipa cenários” (GAUTHIER, 2010, p. 23).

Uma vez que a inovação representa, segundo os autores que temos pesquisado, a capacidade de sobrevivência e a competitividade dos empreendimentos, muitos deles concordam em que tal prática deva ser gerenciada. E quando o assunto é gestão da inovação, entra em pauta assuntos como geração de conhecimento, formação de recursos humanos e a inovação tecnológica. Para Gauthier (2010, p. 108), a capacidade de inovar é determinada por vários elementos organizacionais, entre eles: “[...] a cultura da organização, a criatividade das pessoas que compõe o corpo funcional da empresa, a estrutura e a forma como os processos inovadores são colocados em prática, o grau de apoio às mudanças por parte da

alta gerência, entre outros”. Consonante esta ideia, no campo da gestão da inovação, uma série de inovações devem ser consideradas: a inovação tecnológica; a inovação organizacional; a inovação de processos e a inovação de produtos e serviços. O empreendimento, destaca, é um traço de personalidade. Trata-se de uma prática arriscada que precisa de administração e “[...] acima de tudo, estar baseada na inovação deliberada” (DRUCKER, 2008, p. 38).

Dolabela define a pessoa empreendedora como aquela que sonha e por meio da autonomia e cooperação consegue identificar e aproveitar as oportunidades em qualquer campo que esteja atuando ou que venha a atuar. Sua meta é levar uma metodologia de educação cujo principal objetivo é vincular as tecnologias de prosperidade locais às escolas e comunidade, “[...] formando os estudantes não só para a abertura de uma empresa, mas explorando, também, o potencial de serem empreendedores em qualquer atividade” que venham a exercer (DOLABELA, 2004a, p. 128).

Duas características são fundamentais para o empreendedor: a capacidade de concentração em que o alheamento de todos os demais temas e problemas permite o foco em apenas uma atividade por vez e a capacidade de verticalização que ele define como sendo a capacidade de tratar de assuntos com a profundidade requerida e não apenas superficialmente (DOLABELA, 2006).

Baseado no pensamento de autores como Timmons, J.A. e Jean, B. S., Dolabela (2006, p. 41), cria o conceito da pessoa empreendedora ligada à efetivação de seus sonhos e ações. Leiamos:

Costumamos definir o empreendedor como alguém que sonha e busca transformar o sonho em realidade. Nesse conceito, o sonho é visto como na linguagem do dia-a-dia: “Meu sonho é ser engenheiro... é casar... ter filhos... vencer na vida”. É o sonho que se sonha acordado. Este conceito é simples, mas, na prática, encontra dificuldades, porque a nossa sociedade não nos estimula a sonhar. De fato, o sonho não faz parte da pedagogia das escolas, nem do lar, tampouco da rua.

Em outro momento, ao fazer alusão à pessoa empreendedora o faz da seguinte forma:

O empreendedor é um insatisfeito que transforma seu inconformismo em descobertas e propostas positivas para si mesmo e para os outros. É alguém que prefere seguir caminhos não percorridos, que define a partir do indefinido, acredita que seus atos

podem gerar consequências. Em suma, alguém que acredita que pode alterar o mundo. É protagonista e autor de si mesmo e, principalmente, da comunidade em que vive. Abrir empresas, ou empreendedorismo empresarial, é uma das infindáveis formas de empreender. Podem ser empreendedores também o pesquisador, o funcionário público, o empregado de empresas. Podem e devem ser empreendedores os políticos e governantes. As ONGs e o terceiro setor estão repletos de empreendedores. É empreendedor o artista, o escritor, o poeta que publica os seus versos, porque é necessário compartilhar os resultados do seu trabalho (DOLABELA, 2006, p. 31).

O autor, também, faz questão de anunciar que, em termos acadêmicos, o empreendedorismo é um campo recente, muito embora, segundo ele mesmo nos informa, os cursos nessa área têm-se ampliado de modo bastante rápido. Nos anos de 1975, nos Estados Unidos, haviam cinquenta cursos sobre a temática nas universidades e nas escolas de educação básica; atualmente, esse número sofreu um significativo crescimento. Dolabela considera que o empreendedorismo ainda não se configurou um campo científico, embora,

[...] esteja entre as áreas em que mais se pesquisa e se publica. Isso quer dizer que, por enquanto, não existem paradigmas, padrões que possam, por exemplo, nos garantir que, a partir de certas circunstâncias, haverá um empreendedor de sucesso. Mas muita coisa pode ser dita sobre o empreendedor (DOLABELA, 2006, p. 36).

Na mesma obra – *O segredo de Luísa*, o autor postula que a cidadania constitui o fundamento do empreendedorismo, uma vez que tal prática humana visa a construção do bem da coletividade, por meio da cooperação e da otimização do espírito cooperativo.

Valle (2014), em artigo que procura trabalhar o entendimento do que venha a ser o empreendedorismo e o empreendedor destaca que o empreendedor, como ser complexo e multidimensional, é uma figura central no campo dos estudos sobre o empreendedorismo por se tratar de alguém que dispõe de uma visão oportunista e utilitarista do mundo, hábil em suscitar mudanças e progressos econômicos. Quanto às visões de mundo que carregam, as mesmas são motivadas tanto por interesses do campo da economia, quanto do campo social. O social aqui se relaciona à sociologia econômica.

### **3.2. O Empreendedorismo como proposta de ação humana – propulsora do desenvolvimento social**

Como já verificamos pelas definições adotadas para os termos, o empreendedorismo tem sido sempre apresentado pelo mundo dos negócios como a materialização de ações com vistas ao desenvolvimento da sociedade e das pessoas. O conceito de desenvolvimento social é um tema bastante complexo que pode carregar diversos significados a depender da visão de mundo adotada e se configura como um dos pontos primordiais defendidos pela agenda neoliberal. Não é à toa, pois, que tal formulação conceitual aparece na agenda dos defensores do empreendedorismo como consequência de ações bem-sucedidas na área.

Gauthier (2010) declara que a história humana se confunde com o próprio empreendedorismo desde as primeiras práticas de escambo. Declara que, antes mesmo da definição de um termo específico às suas práticas, os homens têm agido como empreendedores e desde então, tais práticas se tornaram, para o estudioso, molas propulsoras do próprio processo evolutivo humano. Cita como exemplo de ideias empreendedoras as expedições dos povos portugueses. Expedições estas que foram financiadas por aqueles que, por um processo de persuasão, acreditaram nos altos sonhos dos navegadores.

No entendimento deste autor, no contexto atual, de plena expansão dos mercados, o empreendedorismo vem adquirindo cada vez mais importância, já que “[...] as sociedades encontram-se em um novo paradigma, que é estruturado por pessoas que visualizam oportunidades, criam condições favoráveis ao seu desenvolvimento e ao da sociedade, sustentam-se no conhecimento e produzem valor agregado” (GAUTHIER, 2010, p. 9).

Para Oscar Montealegre (2013), assessor de investimentos especializados nos mercados latino-americanos, o empreendedorismo começa a ser adotado de forma surpreendente por conta da crise financeira que demanda novas posturas diante do quadro econômico social:

[...] a crise financeira vivida em parte do planeta está demandando uma nova onda de empreendedorismo, razão pela qual não param de ser criados empreendimentos que estimulam empreendedores [...] tais iniciativas prometem transformar para sempre a economia global (MONTEALEGRE, 2013, p. 69).

Montealegre (2013), ao citar um estudo desenvolvido por professores da Universidade de Santiago do Chile, escreve que a América Latina tem o segundo maior índice de empreendedorismo do mundo. Entre os anos de 2000 e 2007, 18% dos latino-americanos se envolveram em alguma aventura empreendedora.

Em âmbito brasileiro, o tema é difundido com mais intensidade após a abertura econômica, década de 1990:

[...] após a ‘febre’ dos sistemas de qualidade no país, o empreendedorismo começou a figurar de maneira ampla em todas as camadas da sociedade. As universidades começaram a estruturar cursos voltados ao desenvolvimento deste perfil em seus acadêmicos, assim como pesquisadores trataram de detalhar como o empreendedorismo e um empreendedor podem modificar o perfil de um país (GAUTHIER, 2010, p. 9).

Conforme podemos verificar, é na década de 1990 que floresce o tema do empreendedorismo de modo mais sistematizado e veio no mesmo bonde que trouxera os discursos de qualidade total para o interior da educação escolar, aliando-se aos mesmos a fim de se fortalecer. O bonde do aumento do desemprego estrutural e crescimento econômico informal do mercado brasileiro. Chegou com a intenção de “incluir” os desempregados na nova ordem da economia mundial. No campo acadêmico, as universidades e instituições de ensino superior passaram a estruturar os seus cursos e currículos no sentido de atendimento a essa demanda mercadológica e estruturaram, também, o campo de pesquisas enfocando a temática. Um exemplo destes estudos é o que tem sido realizada pelo grupo *Global Entrepreneurship Monitor*.

O empreendedorismo tem-se mostrado um grande aliado do desenvolvimento econômico, pois tem dado suporte à maioria das inovações que têm promovido esse desenvolvimento. As nações desenvolvidas têm dado especial atenção e apoio às iniciativas empreendedoras, por saberem que são a base do crescimento econômico, da geração de emprego e renda. Estudos têm sido desenvolvidos com vistas a evidenciar e descobrir quais são os impactos do empreendedorismo para o desenvolvimento econômico dos países. Um desses estudos, que tem sido feito de forma sistemática em vários países do mundo, é o estudo promovido pelo grupo do *Global Entrepreneurship Monitor*, liderado pelo Babson College, nos Estados Unidos, e a London Business School na Inglaterra: trata-se do mapeamento da atividade empreendedora dos países, buscando entender o relacionamento entre empreendedorismo e desenvolvimento econômico, e quanto as

atividades empreendedoras de um país estão relacionadas à geração de riqueza desse mesmo país. Os resultados desse estudo têm mostrado que em países desenvolvidos essa relação é mais evidente que em países em desenvolvimento (DORNELAS, 2003, p. 7).

A ideia subjacente a esta afirmação é a de que o empreendedorismo se liga, diretamente, à prosperidade das nações com impacto positivo para a sociedade. O empreendedorismo, para Bueno (2005, p. 114), é o “[...] estímulo essencial que começa e cultiva o funcionamento da complexidade capitalista, conseqüente da pesquisa e apropriação das oportunidades e, sobretudo, das inovações”. Salienta ainda que os autores liberais como Smith, Cantillon e Say continuam a ser extremamente atuais no atual momento histórico marcado pelo progresso científico e tecnológico, Momento este que exige “visão de empreendimento e de humanidade”.

No livro *Quero construir a minha história*, direcionado aos pais que almejam ver os filhos se tornarem empreendedores, Dolabela (2015, p. 234) justifica a importância da inserção dos filhos no universo do empreendedorismo, da seguinte maneira: “[...] o seu filho deve ser empreendedor porque, na era da inovação, o empreendedor é o ato mais valioso. Além do mais, na área econômica não há crescimento e geração de empregos sem a ação empreendedora”.

Montealegre (2013), utiliza-se de dados do SEBRAE para evidenciar que o desejo de empreender vem crescendo paulatinamente no Brasil. Segundo a pesquisa realizada pelo autor em 2013, 45% dos brasileiros mencionaram desejo de terem um negócio próprio. Em 2002, 20,9% dos brasileiros se tornaram empreendedores. Em 2012 esse percentual sobe para 30,2%. Otimista, o autor destaca avanços legais, como a Lei geral da Micro e Pequena Empresa e a implantação do Simples Nacional e a criação do Microempreendedor Individual.

Para Drucker (2008), as instituições de serviço público, entre elas as educacionais, “[...] precisam ser tão empreendedoras e inovadoras quanto qualquer negócio”. Para ele, há necessidade de se acompanhar as rápidas mudanças na sociedade de hoje, tanto na tecnologia quanto na economia. Assim, a maioria das práticas inovadoras destas instituições de serviço público vem de forma impositiva por outros que não aqueles que fazem parte do quadro funcional da instituição. Vejamos o exemplo do autor:

[...] a universidade moderna, por exemplo, foi criada por um intruso total, o diplomata Wilhelm Von Humboldt. Ele fundou a Universidade de Berlim em 1809 quando a universidade tradicional dos séculos XVII e XVIII tinha sido quase totalmente destruída pela Revolução Francesa e as guerras napoleônicas. Sessenta anos mais tarde, a moderna universidade americana passou a existir quando as tradicionais faculdades e universidades do país estavam morrendo e não conseguiam mais atrair alunos (DRUCKER, 2008, p. 246).

Três razões principais obstaculizam a inovação nos serviços públicos: primeiramente, o fato da instituição de serviço público basear-se em um orçamento que provém de fundos repassados por terceiros. Em segundo lugar, pelo fato de a instituição pública depender de uma profusão de componentes e de não poder escolher os seus consumidores, tendo que se adaptar no sentido de satisfazer a todos eles. Em terceiro e último lugar, uma empresa pública existe para proporcionar o bem dos seus consumidores. Neste sentido, ela vê a sua missão como, absolutamente, moral. Tudo o que é do campo econômico é relativizado e sendo assim, não está em pauta a questão da rentabilidade (DRUCKER, 2008).

Em estudo bibliográfico, cujo objetivo foi analisar o empreendedorismo, Cêa e Luz (2006) apontam que a matriz teórica desta abordagem remonta ao pensamento liberal clássico. Para os autores, é em Adam Smith e em John Locke que podemos encontrar o reconhecimento do homem frugal e industrioso e a afirmação no interesse individual como a origem do bem comum. A partir do aprimoramento destas elaborações se fundou a lógica empreendedora que veio a desenvolver a partir da concepção de diversos autores. Alguns deles já tratados neste texto, atualizando, na verdade, o pensamento liberal clássico. Vejamos o excerto:

Walras propõe a compreensão do sistema econômico a partir das ações individuais. Schumpeter desenvolve a idéia de que as inovações que dão movimento ao capitalismo (processo de destruição criativa) resultam das iniciativas dos agentes econômicos. Mais recentemente, atualizando as correntes clássica e neoclássicas, autores como Hayeck e Friedmann vão reafirmar o individualismo como a mola propulsora do desenvolvimento e ratificar o pressuposto de que os interesses do capital e do trabalho se identificam e seus antagonismos inexistem (CÊA E LUZ, 2006, p. 1).

Dando prosseguimento às contribuições destes autores e princípios liberais, outros teóricos se juntam, dedicando-se, primordialmente, à temática do empreendedorismo e serão eles que influenciarão a transposição deste conceito ao

campo educacional. Cêa e Luz (2006) chamam a atenção à tônica do individualismo que, para eles, é a premissa fundamental do empreendedorismo. Uma abordagem que, em última instância, defende a concepção pela qual os indivíduos conseguirão realizar os seus sonhos, bastando para isto o desejo de sonhar – fundada na premissa idealista de que a ideia cria a realidade e assim, independente das determinações e necessidades materiais, as coisas acontecerão.

### 3.3. Proposta educacional empreendedora

No livro *Sociedade Pós-Capitalista*, Peter Drucker (1998, p. 142), ao escrever sobre a transformação da sociedade da Era do Capitalismo, em que expõe as novas funções das organizações, destaca a importância do conhecimento no processo de produção de riquezas. Para ele, a sociedade atual precisa “[...] de uma teoria econômica que coloque o conhecimento no centro do processo de produção de riqueza”, em que a “concorrência perfeita” seja o modelo para a alocação de recursos e, também, para a distribuição de recompensas econômicas entre os cidadãos. Uma vez que é preciso que o governo recupere o seu desempenho econômico com uma forte atuação estatal com investimentos sociais, inclusive na educação, Drucker aposta na terceirização em substituição a ampliação de atuação do estado, haja vista que,

[...] o Megaestado praticamente destruiu a cidadania. Para restaurá-la, o governo pós-capitalista necessita de um terceiro setor em adição aos dois já conhecidos, o setor privado das empresas e o setor público dos governos. Ele necessita de um setor social autônomo (DRUCKER, 1998, p. 129).

Stockmanns (2016) defende o ensino de empreendedorismo como alternativa à era que se nos apresenta de *fim dos empregos* e questiona a ausência, na escola e nos seus currículos, de estímulos à ação empreendedora dos sujeitos e, para tanto, propõe algumas questões a serem refletidas:

[...] que perfil de homem estamos formando, empreendedores ou apenas profissionais que desempenharão bem o seu papel de funcionário ou colaborador? Podemos lembrar dos nossos pais ou professores, dizendo: “você precisa estudar e ser um bom aluno para conseguir um bom emprego no futuro”? Quais são as causas pelas quais não ouvíamos nunca: “Você precisa estudar para ser um

grande empresário ou um grande empreendedor”? Os futuros empreendedores estão dentro de casa, nas escolas e na comunidade, muitas vezes deixados de ser estimulados para uma cultura empreendedora, limitando as futuras gerações de sonhar (STOCKMANN, 2016, p. 20).

Em termos de uma escola preparada para este tempo, o lema do *aprender a aprender* é apresentado como recurso que irá capacitar os estudantes a enfrentarem a realidade social, chegando a se tornar mais importante do que “[...] o conhecimento das matérias”. Os professores deverão se preparar para “[...] identificar os pontos fortes dos estudantes, focalizar esses pontos e levar os estudantes a realizações”. As escolas, por sua vez terão que se responsabilizar por apresentar resultados: “[...] estabelecer seu lucro”, pois é necessário “concentrar-se naquilo que funciona” (DRUCKER, 1998, p. 163 e 129). Neste enfrentamento, Stockmanns (2016), defensora das ideias pedagógicas de Dolabela, declara que tal proposta não requer drásticas mudanças em termos dos currículos, uma vez que, na formação do espírito e caráter empreendedor, basta otimizar a abordagem curricular nos seus aspectos atitudinais (valores, normas e atitudes). Utiliza-se do aporte teórico, quando escreve que:

[...] considerar os procedimentos e as atitudes, os valores e as normas como conteúdos, no mesmo nível que os fatos e conceitos, requer chamar a atenção sobre o fato de que podem e devem ser objeto de ensino e aprendizagem na escola; pressupõe aceitar até as suas últimas consequências o princípio de que tudo o que pode ser aprendido pelos alunos pode e deve ser ensinado pelos professores (COLL, 2000, p. 14).

Sem desprezar, segundo os seus defensores, os conteúdos científicos necessários, o trabalho da educação empreendedora é permeado por metodologias de ensino que favorecem a formação de atitudes e valores com vistas a estimulação de espíritos destemidos:

[...] portanto, as ações pedagógicas da Pedagogia Empreendedora permeiam a formação de atitudes, de desenvolvimento de técnicas de planejamento e ações concretas fundamentadas em conhecimentos teóricos. Como prática pedagógica cabe a tarefa é formar intelectos preparados a sonhar, a inovar, a planejar e assumir riscos visando sucesso (STOCKMANN, 2016, p. 21).

Implícita a estas afirmações é a concepção, tão corrente em nosso meio, de que a escola se tem constituído, nos diferentes momentos históricos, como resposta às demandas sociais, principalmente, às demandas do capital, responsabilizando-se pela apresentação de resultados que favoreçam o lucro. E é exatamente nesta ordem de fatos que se insere a demanda por uma proposta educacional norteada pela prática do empreendedorismo, respaldada por uma concepção pedagógica que se admite preparada para atender ao atual momento de progresso das forças capitalistas em que os indivíduos são chamados a serem protagonistas de seus próprios destinos como se seus destinos estivessem a mercê de si próprios.

Lavieri (2010, p. 5), ao criticar os educadores em relação ao distanciamento do tema da educação empreendedora, afirma respaldar-se na produção teórica de Philippe Perrenoud, Paulo Freire e Piaget. Estes autores, segundo ele, se colocam a favor de uma prática educativa comprometida com o empreendedorismo dos jovens. Em relação à teoria piagetiana, são palavras do autor: “[...] mesmo na obra de Piaget, encontramos argumentos favoráveis aos indivíduos inovadores”. Cabe, segundo ele, superar tal distanciamento e investir no ensino do empreendedorismo.

Ensino que teve sua origem nos cursos de administração de empresas, por volta do ano de 1947, na Universidade de Harvard, Estados Unidos, ministrado a um universo de 188 alunos. Foi o primeiro curso a que se tem notícia, ofertado por Myles Mace em decorrência da influência de Schumpeter, recém-chegado à Universidade. Posteriormente, em 1953, Peter Drucker, na Universidade de Nova York, oferece outro curso, acrescentando a preocupação com a inovação como um dos temas a serem trabalhados. Daí para frente, houve uma grande evolução em termos de ofertas de cursos nesta área, chegando, à década de 1970, a ser ofertados cerca de 104 cursos em diversas universidades norte-americanas, e, próximo aos anos 2000, 1.400 cursos. Nos dias atuais, conforme dados levantados por Lavieri (2010, p. 7), o ensino do empreendedorismo se dissemina para além do universo da administração de empresas com ações metodológicas inovadoras. Para ele, “[...] fica cada vez mais evidente a importância do empreendedorismo para a economia, para a geração de renda e para a sociedade”. Anuncia, também, o consenso entre países como a Índia, China, Rússia e Brasil no posicionamento de que empreender é a resposta para a superação do “subdesenvolvimento”. Tal fato justifica a importância de se disseminar na sociedade de modo em geral e na escola em particular, a necessidade de se educar para ações empreendedoras.

Outro fator que contribuiu para o crescimento da educação empreendedora, segundo Lavieri (2010, p. 12), foi o crescimento na oferta do ensino superior. Contraditoriamente, como o diploma universitário não tem sido garantia de emprego e sucesso profissional, as “[...] Instituições de Ensino Superior ficam pressionadas por encontrar soluções para os anseios do crescente número de formandos. O auto emprego aparece como uma resposta elementar” e a oferta de cursos e palestras voltados à educação empreendedora tomam corpo e crescem a cada dia mais. Para Lavieri (2010), é preciso mais rigor na formação ofertada investindo, significativamente, na formação da cultura empreendedora dos alunos e numa discussão ampliada de todo o currículo universitário, inclusive naqueles aspectos que se traduzem como inibidores do implemento de tal cultura.

Em relação à educação empreendedora, Fillion (2000) confirma que esta deveria voltar-se à:

[...] aprendizagem do autoconhecimento e do know-how, que permita ao futuro empreendedor uma estrutura de trabalho mental empreendedora. Num programa educacional, o que importa não é somente o que se ensina, mas também o padrão de aprendizado estabelecido com o processo de aprendizado envolvido. No caso de estudantes de empreendedorismo, o padrão de aprendizagem adquirido deveria inspirá-los a buscar um aprendizado contínuo e deixá-los mais à vontade com o novo papel empreendedor que estarão desempenhando (FILLION, 2000, p. 7).

Ao refletir acerca do ensino oferecido, Dolabela argumenta que as nossas escolas não estimulam a criatividade e as várias visões de mundo das crianças e jovens, mas as normatizam, trabalhando pela equalização das pessoas. Sendo o empreendedorismo um modo de vida, a metodologia a ser adotada deve basear-se em um ensino que promova a aprendizagem, preparando cidadãos com crença de sua possibilidade de atuação no mundo, distintamente do que tem acontecido no Brasil:

O empreender é importante porque é a mola da economia – ele que gera emprego, ele que gera inovação, ele que transforma conhecimentos em riquezas, ele que transforma ideias em bens e serviços [...] há sociedades que preparam seus cidadãos para que eles criam que não podem interferir no mundo, e a sociedade brasileira é assim. A crença no Brasil é de que quem tem capacidade para mudar é o poderoso, é o presidente, é o governador. E o povo é apático [...]. As pessoas sabem que se elas se organizarem, elas

podem participar da construção de seu presente e de seu futuro. Então empreendedorismo também é isso, é crença no poder individual. É cada ser humano sentir-se capaz e realmente ser capaz de transformar o mundo em cooperação com os outros” (DOLABELA, 2004b, p. 12).

Diferentemente de Montealegre, Dolabela (2004b) assevera que no Brasil não há estímulo ao empreendedorismo; e os brasileiros que se lançam nessa empreitada têm que ter muita coragem e energia, uma vez que o ambiente se apresenta por demais restritivo, faltando medidas legais e políticas públicas que favoreçam as atividades empreendedoras. Para o autor em questão existe uma escassez de investimentos governamentais, bem como uma ausência de políticas públicas que favoreçam, no Brasil, o empreendedorismo.

Segundo Guimarães (2005, p 58), cabe aos professores desenvolverem nos alunos um conjunto de competências que os “[...] tornem capazes de tomar decisões, traçar planos e organizar os recursos necessários para chegar ao sucesso”. Os alunos que são preparados com noções de empreendedorismo aprendem conhecimentos que lhes ajudarão no futuro, no ingresso no mercado de trabalho sem depender das vagas de emprego que estão cada vez mais escassas.

Em seu artigo *Empreendedorismo na Escola que Negócio é Esse*, Guimarães (2005) faz menção às escolas de São Paulo e Belo Horizonte que se têm organizado para aplicar a metodologia da educação empreendedora e, para tanto, têm buscado consultoria com empresas especializadas na área. Já em uma escola particular de Florianópolis, o tema tem sido abordado por empresários e administradores de empresas da própria cidade. Para um professor desta escola “[...] unindo diversas áreas do saber e conceitos vindos do mundo dos negócios, ampliamos as habilidades dos alunos e mostramos novas opções para o seu futuro” (GUIMARÃES, 2005, p. 60). Este, menciona uma pesquisa realizada por um grupo de profissionais da Universidade Mackenzie, cujo objetivo foi identificar os fatores influentes para a formação empreendedora na construção de um projeto pedagógico comprometido com esta demanda. Tais pesquisadores chegaram à conclusão da necessidade de revisar o projeto pedagógico a fim de contemplar metodologias e tecnologias de ensino, alinhando a sala de aula ao cotidiano de vida profissional dos alunos. Isto porque a formação empreendedora precisa voltar-se para uma visão holística e otimista, no sentido de transformar os problemas em oportunidades. E, neste

sentido, o aluno precisa ser desafiado constantemente e, sobretudo, encorajado a construir soluções frente às situações inusitadas.

Nesta perspectiva de atuação, o professor deixa de ser o centro do processo educativo para se colocar como parceiro de seus alunos por meio do estabelecimento de um diálogo, segundo Guimarães (2005), construtivo.

Ainda em relação à formação empreendedora, ressalta a necessidade da mesma se fazer presente em outros espaços de vivência das pessoas como a família e demais grupos sociais. Enfim, “[...] é fundamental o fomento de uma cultura voltada ao empreendedorismo, criando situações e um ambiente de incentivo e estímulo ao desenvolvimento de habilidades pessoais, técnicas e gerenciais requeridas ao empreendedor” (GUIMARÃES, 2005, p. 32).

Em entrevista à revista *Empreendedor*, Dolabela (2004b), em concordância ao pensamento de Guimarães (2005), salienta a importância de ensinar sobre o tema às crianças desde o início de sua vida escolar. Dado que “[...] o empreendedorismo é uma habilidade que pertence ao arcabouço de competências do Ser Humano; e uma habilidade natural” (DOLABELA, 2004b, p. 10), é preciso que se evidencie para as crianças o enorme potencial criador que possuem. Para isto, é preciso que se invista em inovações educacionais.

Ao conceber o empreendedorismo como fator do desenvolvimento econômico com vistas à geração de riquezas, no Brasil, uma das instituições que trabalha, desde 1972, pelo incentivo e fomento a atividades empreendedoras, estabelecendo ações com vistas ao estímulo à educação empreendedora, capacitação de agentes empreendedores, acesso à tecnologia de inovação no mundo empresarial e articulação de políticas públicas em proveito destas finalidades é o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE. Assim, ao tratarmos desta temática, não há como não abrir espaço para pensar o tema da educação empreendedora realizada pelo SEBRAE. Realização esta, vinculada aos valores da competitividade, conforme o que pode ser conferido no documento intitulado “*Sistema SEBRAE - direcionamento estratégico 2013 – 2022*”, que traz como missão institucional a promoção da competitividade e o desenvolvimento sustentável dos pequenos negócios e o fomento do empreendedorismo, com vistas ao fortalecimento da economia nacional.

### 3.3.1 - O papel do SEBRAE na implementação da Educação Empreendedora

O SEBRAE se autodenomina como uma entidade privada sem fins lucrativos. Intitula-se como agente de promoção e capacitação ao “[...] desenvolvimento, criado para dar apoio aos pequenos negócios de todo o país. Trabalha para estimular o empreendedorismo e possibilitar a competitividade e a sustentabilidade dos empreendimentos de micro e pequeno porte” (SEBRAE, 2015, p. 01). Neste sentido, desenvolve ações práticas e de assessoria com vistas a defesa de uma educação empreendedora. Ações que tem sido realizado em parceria com instituições de ensino de todo país nos diversos níveis e modalidades educacionais.

Tendo sua origem na década de 1960, com inúmeras ações de apoio às micro e pequenas empresas, o SEBRAE, Serviço Social Autônomo, como se denomina na atualidade, foi criado pela Lei 8.029, de 12 de abril de 1990, e alterado pela Lei 8.254, de 28 de dezembro de 1990, e regulamentado pelo Decreto 99.570, de 09 de outubro do ano de 1991. Ele se estrutura como um organismo composto por uma unidade central que se intitula SEBRAE Nacional e outras distribuídas entre os 27 estados brasileiros denominadas de unidades regionais. Como dissemos, sua origem remonta à década de 1960 e 1970 com o antigo Centro Brasileiro de Apoio Gerencial às Pequenas e Médias Empresas – CEBRAE.

A estrutura antiga de atuação do CEBRAE que, de certa maneira, esteve sempre ligada a algum órgão governamental, foi alterada nos anos de 1990. Desde então, transformado em serviço social autônomo passou a se denominar SEBRAE – Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, passando a fazer parte do denominado Sistema S<sup>6</sup> compartilhando do mesmo caráter que as já existentes. As unidades estaduais se constituem como personalidade jurídica própria e estão ligadas à estrutura nacional. Enquanto detentoras de autonomia de organização e atuação, podem estabelecer parcerias com instituições locais tanto a nível estadual quanto municipal: universidades, prefeituras, institutos de pesquisas, sindicatos etc.

O Conselho Deliberativo Nacional (CDN) é o órgão a nível nacional de direção do SEBRAE e seu colegiado,

---

<sup>6</sup> Serviço Social da Indústria - SESI, Serviço Nacional de Aprendizagem na Indústria - SENAI e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC dentre outros.

[...] detém o poder originário e soberano da Entidade e funciona como sua assembleia geral; cabendo-lhe a responsabilidade de gerir os recursos financeiros, decidir sobre políticas, diretrizes e prioridades na aplicação destes recursos e promover ações de orientação e fiscalização das diversas ações da Instituição, tudo em conformidade com as normas aplicáveis, em especial com o Estatuto Social do Sebrae. O colegiado é composto por 13 Conselheiros titulares e seus respectivos suplentes, representantes das Entidades Associadas do Sebrae, pertencentes aos setores público e privado, que discutem e deliberam, em reuniões mensais, sobre as matérias submetidas e acolhidas para apreciação, com o propósito de estimular e desenvolver o microempreendedor individual e as micro e pequenas empresas brasileiras (SEBRAE,2016, p. 1).

As entidades que compõem o CDN são as seguintes:

- I - Associação Brasileira dos SEBRAE Estaduais – ABASE;
- II – Associação Nacional de Pesquisa, Desenvolvimento e Engenharia das Empresas Inovadoras – ANPEI;
- III – Associação brasileira das Instituições Financeiras de Desenvolvimento - ABDE
- IV – Associação Nacional das Entidades Promotoras de Empreendimentos de Tecnologias Avançadas – ANPROTEC;
- V – Banco Nacional de Desenvolvimento econômico e Social – BNDES
- VI – Confederação das Associações Comerciais e Empresariais do Brasil – CACB;
- VII – Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA;
- VIII – Confederação Nacional do Comércio – CNC;
- IX – Confederação Nacional da Indústria – CNI;
- X – Banco do Brasil S/A;
- XI – Caixa Econômica Federal – CEF;
- XII – Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP; e
- XIII – União/Secretaria da Micro e Pequena Empresa da Presidência da República - SMPE/PR

Quanto aos recursos financeiros que mantem o SEBRAE, os mesmos advêm:

[...] de uma alíquota de 0,3% sobre o total das remunerações pagas pelas empresas contribuintes do SESI/ SENAI e SESC/ SENAC aos seus empregados. Ao que se refere à distribuição dos recursos, fica estipulado que: 45% se destinam ao custeio de despesas dos estados e DF sendo metade proporcional ao ICMS e o restante proporcional ao número de habitantes, 45% se destinam às políticas

e diretrizes do Conselho Deliberativo, 5% às despesas de custeio do SEBRAE Nacional, e 5% às despesas de custeio dos SEBRAEs estaduais (MELO, 2008, p. 50).

Como uma instituição privada que promove a competitividade e o desenvolvimento sustentável dos empreendimentos de micro e pequeno porte – aqueles com faturamento bruto anual de até R\$ 3,6 milhões–, atua com foco no fortalecimento do empreendedorismo e na aceleração do processo de formalização da economia por meio de parcerias pública e privadas, programas de capacitação, acesso ao crédito e à inovação, estímulo ao associativismo, feiras e rodadas de negócios. Como uma de suas mais significativas frentes de atuação, propõe-se oferecer soluções educacionais com vistas ao progresso da sociedade e, neste sentido, tem firmado parcerias com entidades e organismos educacionais de todo o país.

Baseado em um documento lançado pelo SEBRAE em 2006, em que o órgão definia o perfil do empreendedor para o século XXI, Lima (2008) evidencia o conceito de competência definido pela entidade como a faculdade de mobilizar conhecimentos/saberes, atitudes e habilidades/procedimentos para um desempenho satisfatório nas múltiplas situações de vida. Quer sejam pessoais, profissionais ou sociais. Como parte do documento fora elaborado os referenciais educacionais do órgão. Neste, o SEBRAE sintetiza as competências gerais do empreendedor e os saberes necessários para atuação no mundo dos negócios, todos, em consonância aos princípios do Relatório Delors: saber conhecer, saber ser/conviver e saber fazer. Faz-se significativo observar o quadro abaixo, apresentado por Lima (2008, p. 111), visto que o mesmo apresenta em termos bem pragmáticos um considerável número de estratégias de aprendizagem e metodologias de alcance para o pensar, o sentir e o agir:

SABER CONHECER	SABER SER/CONVIVER	SABER FAZER
Competências cognitivas	Competências atitudinais	Competências de aplicação
Razão/Lógica Hemisfério Esquerdo Pensar Crítico	Intuição/Síntese Hemisfério Direito Pensar Criativo	Motriz Operacional Base do Cérebro Pensar Operacional
Conhecimentos Gerais Específicos Tecnológicos Comunicação Esquemas estruturais Cognitivos	Autodesenvolvimento Inovação e criatividade Orientação a mudanças Relacionamento interpessoal Parceria/cooperação	Aplicação Pragmatismo Orientação para resultados Prática de valores Institucionais Orientação para a

Análise Argumentação Julgamento Discernimento Formulação de Hipóteses Raciocínio Analítico Raciocínio Conceitual Raciocínio Lógico	Persuasão Negociação Autoconfiança Ludicidade Iniciativa Proatividade Pensamento Projetivo Pensamento Sistêmico Inter-relacionamento Visão de Equipe Respeito à diversidade	qualidade Gerenciamento de equipes Planejamento Liderança Execução do autogerenciamento Aplicação de estratégias Processo decisório Eficiência Técnica Concretização Resolução de problemas
---	---	---

Referenciais Educacionais – Sebrae - Fonte: SEBRAE, 2006

Sob os mesmos princípios e orientações elencados no quadro acima, o SEBRAE segue a proposição de apostar em ações educativas que disseminem a cultura empreendedora. Em 2013, em um evento promovido pelo SEBRAE em Brasília o, então, ministro da Educação Aloizio Mercadante anunciara parceria com a entidade em ações relacionadas ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, afirmando que “Precisamos criar a cultura do empreendedorismo na juventude” (MERCADANTE, 2016, p. 1). Por meio do “Pronatec Empreendedor”, o Ministério da Educação – MEC tem proporcionado a inserção de conteúdos relacionados ao empreendedorismo em todos os cursos ofertados pelo Programa.

Recentemente, o SEBRAE elaborou um itinerário que visa educar para o empreendedorismo, assim denominado: *Programa Nacional de Educação Empreendedora do SEBRAE*, cujo objetivo é o de “[...] ampliar, promover e disseminar a educação empreendedora nas instituições de ensino por meio da oferta de conteúdos de empreendedorismo nos currículos com o propósito de consolidar a cultura empreendedora na educação” (SEBRAE, 2016, p. 1).

Segundo os seus propositores, o que justifica a implementação do Programa Nacional de Educação Empreendedora do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas é o fato da sociedade contemporânea exigir, de modo cada vez mais ampliado, pessoas com coragem e capacidade inovadora. Ou seja,

[...] pessoas empreendedoras, autônomas, com competências múltiplas, que saibam trabalhar em equipe, que tenham capacidade de aprender e adaptar-se a situações novas e complexas, de enfrentar novos desafios e promover transformações. Por causa dessa realidade, a Educação Empreendedora passou a ocupar uma

posição estratégica no campo econômico e social no cenário brasileiro. É fundamental aprender sobre empreendedorismo (SEBRAE, 2016, p. 1).

Com o mote de que é fundamental aprender sobre o empreendedorismo, as frentes de ação do referido programa se direcionam à realização de atividades tanto com professores, quanto com os alunos, visando a incrementação de competências empreendedoras com vistas às suas inserções de modo, segundo eles, sustentável, no mundo do trabalho. Assim, um dos objetivos centrais é o de “[...] incitar no estudante o desejo de buscar mudanças, reagir a elas, inclusive explorá-las como oportunidade de negócios”. Estudantes que, “no presente e no futuro”, poderão “[...] contribuir com ideias para o mundo do trabalho e para o ambiente” onde se inserem (SEBRAE, 2015, p. 2). Outra ação enunciada no Programa se relaciona ao empoderamento dos participantes em ações que visem o autoemprego, uma vez que, por conta das constantes mudanças pelas quais passa o mundo, necessário se faz saber lidar com a impermanência do cotidiano. Neste caso, a falta de estabilidade proporcionada por um emprego fixo é umas das mais evidentes. Vejamos:

A segunda frente de ação aborda, com os participantes, a possibilidade do autoemprego. O mundo está em constante mudança e aprender a lidar com a impermanência das coisas na vida significa, também, fazer um contraponto com a necessidade de estabilidade que, muitas vezes, aponta para um emprego fixo (SEBRAE, 2016, p. 1).

Além destas ações, ainda relacionado às áreas de atuação, o Programa Nacional de Educação Empreendedora do SEBRAE prevê atuação direcionada a todos os âmbitos da educação formal: ensino fundamental e médio e educação superior, bem como a modalidade de educação profissional, oferecendo soluções educacionais para serem utilizadas na escola, universidade ou sala de aula, por meio de disciplinas ou projetos. As metodologias utilizadas deverão ser criativas e com linguagem coerente às culturas de cada localidade e ao modo de ser de cada faixa etária a ser atendida. Em sua página na internet, disponibiliza todas estas informações e, também, possui uma biblioteca onde é possível acessar diversas referências bibliográficas que incentivam o empreendedorismo, destacando, principalmente, o perfil empreendedor.

No âmbito do estado do Paraná, em dezembro de 2015, tanto a página da Secretaria de Educação - SEED - quanto a página do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, anunciaram parceria inédita entre o SEBRAE/PR e a SEED. Na parceria estabelecida o SEBRAE, por meio do seu Programa Nacional de Educação Empreendedora, se comprometera a proporcionar aos alunos da segunda fase do Ensino Fundamental e do ensino Médio das escolas da rede estadual, a partir de 2016, a educação empreendedora. Assim está registrada a matéria na página do Governo do Paraná – SEED, veiculada no dia 15 de dezembro de 2015:

O convênio foi firmado na manhã desta segunda-feira, dia 14, pela secretária estadual de Educação, Ana Seres, pelo presidente do Conselho Deliberativo do Sebrae/PR, Edson Campagnolo, e pelo diretor-superintendente da entidade, Vitor Roberto Tioqueta. O objetivo do projeto-piloto é capacitar 320 professores de 64 escolas (duas de cada Núcleo Regional de Ensino), que trabalharão os conteúdos com 3,5 mil alunos do contraturno escolar, a chamada jornada ampliada, ao longo do próximo ano. A ideia é que o projeto seja estendido aos 399 municípios, nos anos seguintes (PARANÁ, 2016, p.1).

Para a Secretária de Educação, Ana Seres, a intenção do projeto é:

dar continuidade ao trabalho de educação empreendedora iniciado com os estudantes na rede municipal. Agora, vamos para o macro, inserindo a educação empreendedora como um dos carros-chefes dos nossos projetos de educação ampliada (SERES, 2016, p. 1).

Também no ano de 2015, mais precisamente em novembro, o SEBRAE, por meio do Programa Nacional de Educação Empreendedora, lançou edital de chamada pública com a finalidade de selecionar e apoiar técnica e financeiramente, projetos em parceria com Instituições de Ensino Superior – IES, com vistas à promoção da Educação Empreendedora em diversas regionais do SEBRAE. Este, propondo oferecer apoio tanto técnico quanto financeiro a 30 projetos, subsidiando até o montante de 70% do investimento total do projeto apresentado e aprovado. De acordo com os editais das várias regionais, a entidade estaria subsidiando até R\$ 140 mil reais por projeto, sendo que os outros 30% deveriam ser custeados pelas universidades, faculdades ou centros universitários.

No caso do SEBRAE/PR, as últimas notícias (abril de 2016) anunciavam que trinta instituições receberiam 3.8 milhões em subsídios para aplicação e implantação

de ações voltadas à educação empreendedora. Segundo dados do SEBRAE (2016) a ação beneficiaria mais de 150 mil alunos da educação superior no estado do Paraná. Leiamos:

Em cerimônia realizada na última segunda-feira, 18 de abril, representantes de 30 instituições de Ensino Superior do Estado assinaram um convênio com o Sebrae/PR para participação no Programa Educação Empreendedora. Por meio de projetos e planos de trabalho voltados para o estímulo da cultura empreendedora, o objetivo é disseminar o empreendedorismo para alunos de faculdades e universidades sediadas no território paranaense. Dos projetos selecionados, grande parte vai dar continuidade aos trabalhos já desenvolvidos no edital anterior, encerrado em 2015, com a proposta de criação de um centro de empreendedorismo dentro das universidades. O Sebrae/PR vai oferecer apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento das ações, subsidiando 66% do orçamento total previsto, ou seja, R\$3,8 milhões. Já as instituições de ensino deverão arcar com outros R\$2 milhões para concretizar os planos de trabalho propostos (SEBRAE 2016).

No ato desta solenidade, a coordenadora do Programa de Educação empreendedora do SEBRAE/PR, Rosângela Angonese, anunciou que os recursos angariados pelas IES se destinavam a inúmeras atividades que aconteceriam ao longo dos dois próximos anos (2016 e 2017) e que “[...] grande parte dos projetos selecionados estão vinculados à criação de centros de empreendedorismo, um tipo de ação mais perene, que vão continuar a ser mantidos pela instituição, mesmo após os dois anos do Programa” (ANGONESE, 2016, p. 1).

Segundo o próprio SEBRAE, a ideia básica de todo o trabalho desenvolvido por ele é, mediante as mudanças pelas quais passam o mundo do trabalho e pela alteração de seu modo de se organizar competitivamente, desenvolver nos jovens o espírito empreendedor. Criar, como eles defendem, uma cultura empreendedora que faça jus às novas formas de empregabilidade e às mudanças do processo produtivo, pois, segundo o empresariado, a escola não tem conseguido se adaptar e responder, adequadamente, as novas demandas e práticas produtivas.

Abaixo relacionamos as IES selecionadas no edital SEBRAE/PR: Faculdade Campo Real; Faculdade Guairacá; Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro); Faculdade de Telêmaco Borba (Fateb), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Faculdade do Centro do Paraná (UCP); Faculdade das Indústrias; Universidade Positivo (UP); Pontifícia Universidade Católica (PUC); Universidade

Federal do Paraná (UFPR); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Universidade Estadual do Paraná (Unespar); Centro Universitário Cesumar (Unicesumar); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual Norte do Paraná (UENP); Centro Universitário Filadélfia (Unifil); Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz (FAG); PUC Toledo; Faculdade União das Américas (Uniamérica); Universidade Paranaense de Toledo (Unipar); União Dinâmica de Faculdades Cataratas (UDC); UDC Anglo; UDC FIC; UDC Medianeira; Faculdade de Ampère (Famper); Faculdade Mater Dei de Pato Branco; Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu (Uniguaçu); Unipar de Francisco Beltrão; UTFPR de Dois Vizinhos e o Instituto Federal do Paraná Campus Palmas (IFPR).

Como visto, a educação empreendedora tem sido realidade já implementada no país e, além do Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequena Empresa, outras instituições tais como o Canal Futura, o Instituto Endeavor, a Junior Achievement e o Programa Vira Vida trabalham com educação empreendedora e são parceiras do SEBRAE.

O Instituto Endeavor apresenta-se como uma organização sem fins lucrativos que vem atuando no Brasil há mais de quinze anos “pela multiplicação do número de empreendedores de alto impacto” no país. Por empreendedores de alto impacto o Instituto declara serem aqueles “[...] empreendedores inovadores que sonham grande, com empresas que transformam os setores em que atuam, geram novos empregos e aumentam a competitividade do país” (ENDEAVOR, 2016, p. 1). Eles desenvolvem educação empreendedora com vistas a direcionar e promover estudos voltados à preparação do Ser empreendedor.

Com o lema de Inspirar e Capacitar atuais e futuros visionários, o Instituto Endeavor se utiliza de toda uma linguagem convincente e, por vezes, poética para motivar pessoas a “se espalharem como sementes” no sentido de contaminarem outras a se tornarem não apenas empreendedoras, mas multiplicadoras de suas ideias e práticas. Inscrevem-se como agência líder no apoio a empreendedores de alto impacto ao redor do mundo e se fazem presentes em mais de 20 países com 8 escritórios espalhados pelas diversas regiões brasileiras.

O Canal Futura é mais uma das instituições que na sociedade se envolvem com a temática empreendedora. Dentre os mantenedores do Canal Futura se encontram o SEBRAE, O Sistema da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – FIESP, a rede Globo de Televisão, o Banco Itaú, o Sistema Fecomércio do

Rio de Janeiro, o grupo Votorantim entre outros. Trata-se de um canal de televisão voltado para o conhecimento com uma proposta educativa para crianças, jovens e adultos que prevê ações de promoção do interesse pelo empreendedorismo.

A organização Junior Achievement se denomina como uma associação educativa que não possui fins lucrativos, mantida pela iniciativa privada com o objetivo de despertar nos jovens, em sua etapa escolar, o espírito empreendedor. Foi fundada nos Estados Unidos em 1919 e, segundo a própria entidade, é a maior e mais antiga organização de educação prática em negócios e empreendedorismo do mundo. Na atualidade, faz-se presente em 120 países e, no Brasil, possui sede em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal.

Como missão, a Junior Achievement ressalta a de “[...] inspirar e preparar jovens, despertando seu espírito empreendedor para serem bem-sucedidos na sociedade e em uma economia globalizada, transformando-os em cidadãos qualificados e realizados, que possam contribuir positivamente para o desenvolvimento sustentável” (JUNIOR ACHIEVEMENT, 2016, p. 1).

Com o objetivo expresso de apresentar ainda, na escola, como funciona o mundo dos negócios e o significado do empreendedorismo, a Junior Achievement atua por intermédio de agentes denominados por voluntários corporativos em ambientes escolares públicos e privados. As ações realizadas são mantidas por pequenas, médias e grandes empresas. São empresas e órgãos mantenedores diretos: a Gerdau, o SEBRAE, a ULTRAGAZ e a KPMG. No desenrolar de ações a nível nacional possuem alguns parceiros, tais como: o laboratório PFIZER, a DELL, SUZANO papel e celulose, GE Foundation, Mastercard Worldwide, MetLife, grupo ALCOA, dentre outros.

Para o atual presidente do Conselho Consultivo da Junior Achievement do Brasil, Jorge Gerdau Johannpeter, os programas desenvolvidos pela entidade que representa têm, ao longo dos 32 anos de presença no Brasil, formado pessoas preparadas para assumir desafios e responsabilidades em termos de gerenciamento de suas próprias vidas, em um mundo, segundo ele, cada vez mais competitivo. Em seu editorial para a página na internet, ressalta a importância de se educar os jovens para o espírito empreendedor com uma visão clara do mundo dos negócios e do mercado financeiro, desde o início de sua formação escolar. E é nesse sentido que a entidade desenvolve seus programas de trabalho.

Em relação ao Programa Vira Vida, o que temos a evidenciar é que se trata de um Programa criado em 2008, pelo Conselho do SESI, que apoia adolescentes e jovens entre 16 e 21 anos de idade em termos de qualificação profissional. De acordo com as informações disponibilizadas, o Programa intervém na vida de seus participantes por meio do incremento de habilidades de capacitação para o mercado de trabalho.

Todo o processo de trabalho denominado por eles de processo socioeducativo é desenvolvido em parceria com o Sistema S. Os cursos realizados combinam formação profissional e educação básica, além de atendimento psicossocial, médico e odontológico. Atualmente, o programa atende mais de cinco mil jovens em 26 cidades brasileiras. Os cursos já implantados abrangem as áreas de Moda, Imagem Pessoal, Turismo e Hospitalidade, Gastronomia, Comunicação Digital, Administração, dentre outros.

A atuação do SEBRAE no campo da Educação, como vimos, é apenas mais uma, dentre tantas outras que se dão com o intuito de disseminação do empreendedorismo na mentalidade e vivência dos jovens brasileiros. Além destas Instituições que nomeamos e que realizam parcerias diretas com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, fomos informadas, ao longo da realização desta pesquisa, da existência de muitas outras que tem fomentado ações de empreendedorismo na esfera educacional e, para isto, tem realizado parceria com os sistemas de ensino municipal, estadual e federal e, também, com o sistema privado de educação. Por ora, vamos nos deter um pouco mais no pensamento de Fernando Dolabela, uma vez que o mesmo é um dos nomes que tem se tornado referência em nosso país ao se falar em educação empreendedora, com considerável produção teórica no assunto, chamado a assessorar diversas instituições que tratam desta temática.

### **3.3.2 A Pedagogia Empreendedora de Fernando Dolabela**

Fernando Dolabela, como já o afirmamos, tem sido, no Brasil, um dos grandes expoentes e propagador do empreendedorismo para o campo educacional – a Pedagogia Empreendedora. Sobre tal temática, possui inúmeros livros e artigos produzidos, fora um vasto registro de entrevistas concedidas, as quais estão disponíveis nos diversos meios eletrônicos.

Dolabela (2004) registra ser o empreendedorismo uma das manifestações da liberdade humana. Como fundamento de seu pensamento educativo, elege a cidadania como sendo o valor exponencial, uma vez que, todas as ações empreendedoras se voltam, em última instância, para a construção do bem da coletividade atingida:

[...] dentro da Pedagogia Empreendedora, o empreendedor é um indivíduo que gera utilidade para os outros, que gera valor positivo para sua comunidade. Assim, procura-se desenvolver as comunidades através das pessoas (DOLABELA, 2004a, p. 129).

Para o autor, os valores baseados na cooperação e no espírito comunitário são capazes de fortalecer os sujeitos na concretização de seus negócios. Alega que o objetivo final do ensino do empreendedorismo não é de nível instrumental ou mesmo de mera transmissão de conhecimento, senão o de formar na pessoa a capacidade de “aprender a aprender e definir a partir do indefinido”, porquanto, para ele, o empreendedor é um indivíduo que nunca deve parar de aprender e de inovar. No livro *Pedagogia Empreendedora*, prefaciado por Gilberto Dimenstein, Dolabela (2003) expressa uma concepção de ser humano como ser apto a gerar conhecimentos por meio de saberes que constituem os pilares do aprender a saber, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. A educação, para ele, significa uma ação voltada à formação de empreendedores de sucesso e, tal como na vida, a missão da escola é utilizar metodologias que reproduzam a solução inovadora de problemas experienciados na realidade:

[..] a forma como o empreendedor aprende na realidade, em sua empresa: solucionando problemas, trabalhando e criando sob pressão, interagindo com os pares e outras pessoas, promovendo trocas com o ambiente, aproveitando oportunidades, copiando outros empreendedores, aprendendo com os próprios erros. Não sem razão, é uma das áreas onde mais se cometem erros; caberá à habilidade do empreendedor aprender com eles e transformá-los em alimento para acertos e sucessos (DOLABELA, 2006, p. 62).

Como pudemos ler, tal metodologia precisa investir em estratégias de ensino que reproduzam o universo empresarial em seus erros e acertos visto que o objetivo a ser atingido é o de formar empreendedores de sucesso - sujeitos preparados para o enfrentamento do mercado de trabalho que em sua formulação atual não têm

conseguido garantir empregabilidade formal a todas as pessoas. Leiamos um excerto de uma entrevista concedida por Dolabela à *Revista de Negócios Blumenau* ainda em 2004, em resposta à pergunta sobre como seria a metodologia da Pedagogia empreendedora:

Essa metodologia é voltada para o desenvolvimento social, redefinindo uma proposta empreendedora para o Brasil. Ela vê o empreendedorismo como um instrumento muito forte não só de desenvolvimento de geração de riqueza, mas também como um fenômeno social e cultural. Na Pedagogia Empreendedora, vemos o problema econômico como consequência de soluções ideológicas, sociais e culturais. Eu a vejo como um instrumento de combate à miséria. A Pedagogia Empreendedora e o empreendedorismo que eu defendo, que eu pratico, é aquele que pode provocar a mudança cultural. Estamos falando de mudança, e não de transferência de um conteúdo cognitivo convencional. Estamos falando de uma nova forma de relacionamento entre as pessoas porque é esse relacionamento que estimula ou inibe a capacidade empreendedora. Um relacionamento fortemente hierarquizado, autocrático, tende a destruir a capacidade empreendedora. Já um relacionamento democrático, em rede, onde todos têm a mesma autonomia, têm o poder de influenciar seu próprio futuro e o de sua comunidade; tende a disseminar o empreendedorismo (DOLABELA, 2004a, p. 128).

Nesta citação, reafirma a base de sua metodologia direcionada para uma definição de empreendedorismo como o modelo de instrumentalização dos indivíduos à produção de riqueza e de combate à miséria, baseado numa prática pedagógica não inibidora da capacidade empreendedora dos indivíduos. Ao contrário, que se estrutura na autonomia do sujeito o que lhe fará protagonista de seu futuro e do futuro daqueles que o rodeiam.

Ao defender, então, o estímulo ao espírito empreendedor inerente a todos os indivíduos, tarefa que deve ser realizada na escola, Dolabela (2006, p. 58) relaciona dez razões pelas quais se deve ensinar o empreendedorismo:

**Razão 1** – A alta taxa de mortalidade infantil das empresas. No mundo das empresas emergentes, a regra é falir, e não ter sucesso. De cada três empresas criadas, duas fecham as portas. As pequenas empresas (menos de 100 empregados) fecham mais: 99% das falências são de empresas pequenas. Se alguns têm sucesso sem qualquer suporte, a maioria fracassa, muitas vezes desnecessariamente. A criação de empresas é indispensável ao crescimento econômico e ao desenvolvimento social. **Razão 2** - Nas últimas décadas, as relações de trabalho estão mudando. O emprego dá lugar a novas formas de participação. As empresas precisam de profissionais que tenham visão global do processo, que saibam

identificar e satisfazer as necessidades do cliente. A tradição do nosso ensino, de formar empregados nos níveis universitário e profissionalizante, não é mais compatível com a organização da economia mundial na atualidade. **Razão 3** - Exige-se hoje, mesmo para aqueles que vão ser empregados, um alto grau de “empreendedorismo”. As empresas precisam de colaboradores que, além de dominar a tecnologia, conheçam também o negócio, saibam auscultar os clientes e atender às necessidades deles, possam identificar oportunidades e mais: buscar e gerenciar os recursos para viabilizá-las. **Razão 4** – A metodologia de ensino tradicional não é adequada para formar empreendedores. **Razão 5** - Nossas instituições de ensino estão distanciadas dos “sistemas de suporte”, isto é, empresas, órgãos públicos, financiadores, associações de classe, entidades das quais os pequenos empreendedores dependem para sobreviver. As relações universidade/empresa ainda são incipientes no Brasil. **Razão 6** - Cultura. Os valores do nosso ensino não sinalizam para o empreendedorismo. **Razão 7** - A percepção da importância da PME (Pequena e Média Empresa) para o crescimento econômico ainda é insuficiente. **Razão 8** - A cultura da “grande empresa”, que predomina no ensino. Não há o hábito de abordar a pequena empresa. Os cursos de administração, com raras exceções, são voltados para o gerenciamento de grandes empresas. **Razão 9** - Ética. Uma grande preocupação no ensino do empreendedorismo são os aspectos éticos que envolvem as atividades do empreendedor. Por sua grande influência na sociedade e na economia, é fundamental que os empreendedores — como qualquer cidadão — sejam guiados por princípios e valores nobres. **Razão 10** - Cidadania. O empreendedor deve ser alguém que apresente alto comprometimento com o meio ambiente e com a comunidade, dotado de forte consciência social. A sala de aula é excelente lugar para debater esses temas.

Notemos, pois, que vários elementos sob os quais se assenta a educação empreendedora estão presentes ao longo desta citação. Chamamos a atenção aos mesmos, no sentido de marcar que eles aqui aparecem em consonância a uma visão de mundo em que ganha centralidade o lucro e assim, princípios como desenvolvimento social, ética, cidadania, consciência social, valores nobres e cultura precisam ser entendidos de acordo aos preceitos propagados por Dolabela, arraigados e presentes no mundo dos negócios, ditado conforme as regras do mercado e da livre iniciativa em que a ética, por exemplo, não se apresenta ética, nos moldes daquela tratada por Freire (1996, p. 15): “[...] aquela que não se curva obediente aos interesses do lucro”. Assim como este, os demais carecem serem entendidos sob uma ótica mercantilista de mundo.

Alicerçado nestas razões cujo fundamento é a concepção do Empreendedorismo como fenômeno social e cultural capaz de gerar riquezas e proporcionar progresso social, Dolabela dissemina sua metodologia ao campo

educacional e, neste sentido, já alcança muitas cidades brasileiras no sentido de implementar sua ideia de Pedagogia Empreendedora:

Em 2003, depois de testes extensos e cuidadosos e sempre com a ajuda de uma equipe de educadores, comecei a implementar a PEDAGOGIA EMPREENDEDORA (este é o nome da metodologia e do livro que tratam de empreendedorismo para crianças) em escolas que oferecem ensino fundamental, médio e educação infantil. Em menos de dois anos, o alcance desse trabalho superava as previsões mais otimistas: redes públicas municipais de 121 cidades, totalizando cerca de 10 mil professores, 300 mil alunos e centenas de escolas já haviam levado a metodologia para a sala de aula (DOLABELA, 2003, p. 19, grifo do autor).

Dolabela conta com uma equipe que o auxilia no sentido de levar avante o seu intento pedagógico e sustenta a importância de intensificação de iniciativas de trabalho em escolas de nível básico para a criação de uma cultura empreendedora nos alunos – o que tem procurado realizar nas instituições por ele atendidas nas diversas cidades visitadas. Na obra *Por dentro do Universo Empreendedor – lições essenciais para transformar sua ideia em negócio*, continua a apontar a essencialidade do trabalho com crianças a partir dos 4 anos de idade, por considerar, a partir das ideias já anunciadas, que estes são autênticos empreendedores e nos informa que o alcance de seu projeto já superara o resultado anterior, chegando a atingir 145 cidades brasileiras:

Levar o empreendedorismo às crianças significa preservar nelas um saber que é habitualmente obscurecido pela cultura e pelas práticas educacionais. A criatividade, o conformismo e a rebeldia das crianças ainda não foram aplacadas. Como não aprenderam a se limitar, possuem a pureza dos sonhos grandiosos. [...] para a minha surpresa, a Pedagogia Empreendedora criou asas e já foi implementada em 145 cidades brasileiras, em todas as escolas da rede pública municipal (DOLABELA, 2015, p. 247)

Dentre as cidades citadas, estão: Sorocaba, São José dos Campos, Santa Rita do Sapucaí e Londrina. Destaca ainda que estará assessorando escolas da Argentina. No livro *O segredo de Luiza*, dedicado a Jacques Fillion que, segundo Dolabela foi o maior responsável pela introdução do ensino de empreendedorismo no Brasil, propõe ensinar empreendedorismo a partir da história fictícia de Luísa, uma empreendedora nata que resolve dar asas ao seu espírito empreendedor. Inicialmente, explica aos leitores que um dos grandes erros cometidos pela escola é

o fato dela não debater os sonhos dos seus alunos e nem tão pouco estimulá-los. Escolas, cujas práticas educativas, estão arraigadas a uma visão “convencional” da educação que impõe limites à criatividade dos estudantes.

Para ele, somente no momento em que estes sonhos forem trabalhados é que poderá ser desenvolvida a capacidade empreendedora, intrínseca a cada aluno. Vejamos:

A escola não pergunta sobre o sonho porque lida com conteúdos e sabe as respostas para eles. Além do mais, tem a intenção de exercer controle. Como para o sonho, não há respostas e nem ele se deixa controlar, não é tema escolar. A família, como a de Luísa, prefere “convencer” a filha a seguir uma profissão que a dignifique. Socialmente, o sonho não é estimulado, porque sonhar é perigoso: comunidades que sonham constroem o seu futuro e não se deixam dominar. Então, como funciona tal conceito? O indivíduo sonha, mas sonhar somente não define o empreendedor, conhecido também por sua capacidade de fazer. Ele deve buscar a realização do seu sonho. Ao agir para transformar seu sonho em realidade, o indivíduo é dominado por forte emoção, que libera a maior energia de que se tem notícia: a energia de quem busca transformar seu sonho em realidade. Empreender é, portanto, um ato de paixão. Ao se apaixonar, o indivíduo faz vir à tona o potencial empreendedor presente na espécie. E libera as características empreendedoras: a persistência, o conhecimento do ambiente do sonho, a criatividade, o protagonismo, a liderança, a autoestima, a crença em si mesmo, a crença em que seus atos podem gerar consequências (DOLABELA, 2006, p.42).

Metodologicamente, o livro *O Segredo de Luíza*, coerente à visão do seu autor, aponta para um exercício motivacional que desperte nos indivíduos o seu espírito empreendedor. Neste sentido “[...] a relação mestre-aluno é diferente da convencional, pois o professor jamais dá respostas e quem gera o conhecimento é o aluno”. Partindo desta ideia da nocividade da tutela por parte do professor, a educação empreendedora tem como alvo o “desenvolvimento e a conquista de elevada autoestima” nos alunos, considerado como o “doutorado do empreendedor” (DOLABELA, 2015, p. 228).

Uma vez que todos nascem empreendedores em potencial, é essencial que tal potencialidade seja, constante e sistematicamente, estimulada e, para tanto, faz a seguinte comparação:

[...] se imaginarmos uma garrafa, a educação empreendedora para adultos teria o objetivo de destampá-la, para libertar o empreendedor

que existe em cada um de nós. Por seu turno, o alvo da educação empreendedora para crianças é impedir que se tampe a garrafa e, dessa forma, se obstrua o desenvolvimento da capacidade empreendedora. Mas, infelizmente, isso é justamente o que famílias e escolas costumam fazer (DOLABELA, 2015, p. 232).

A ideia da escola como aquela que obstaculiza a livre iniciativa empreendedora dos indivíduos está presente em grande parte dos escritos de Dolabela, chegando a se tornar repetitiva. Nestes escritos defende a relevância de se trabalhar pilares primordiais com vistas ao florescimento do espírito empreendedor em cada aluno. São eles: “[...] criatividade, aceitação do risco, o erro como fonte preciosa de aprendizagem, o inconformismo, a capacidade de lidar com a ambiguidade e definir a partir do indefinido. E, claro, a ética” (DOLABELA, 2015, p. 228).

Em entrevista concedida no ano de 2016 à revista on-line *Acelera Startups* sobre o Congresso Online Brasil Empreendedorismo, Fernando Dolabela compartilha alguns *insights* e visões acerca do empreendedorismo educacional. Ainda que não acrescente nenhum fundamento novo à sua metodologia, reafirma a necessidade do trabalho com a educação básica no sentido de atingir os alunos de modo cada vez mais cedo em termos de suas etapas de vida, uma vez que a infância representa o tempo no qual os seres “[...] ainda não foram contaminados pela subserviência, pela conformidade” (DOLABELA, 2016, p. 3).

O teórico da Pedagogia Empreendedora expressa de modo claro sua crença na educação empreendedora como um instrumento de mudança sócio cultural, advertindo que a transição do país de um modelo assistencialista, muito criticado por ele, a um modelo sustentável, passa pela instrumentalidade do empreendedorismo que deve iniciar com as crianças a partir dos três anos de idade. Neste sentido, reconhece como negativo a cultura intrínseca à formação dos estudantes universitários, cuja preocupação básica, ao concluírem seus cursos, é somente lograrem aprovação em um concurso público.

Em síntese, a inserção do país num modelo de sustentabilidade econômica, proposto por Dolabela, deve responder a um mundo que se complexifica cada dia mais, exigindo sujeitos criativos e que saibam agir autonomamente, dentro dos limites definidos pelo capital. Será que poderíamos, assim, resumir o principal objetivo da educação escolar para os adeptos do empreendedorismo educacional?

E um projeto socialista de educação? Em que consiste para Marx e Engels o papel da educação escolar? Em que fundamentos se diferencia e se contrapõe à educação empreendedora?

#### 4. UMA PROPOSTA SOCIALISTA DE EDUCAÇÃO

*E a vossa educação não é também social e determinada pelas condições sociais sob as quais educais vossos filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade, por meio de escolas etc.? Os comunistas não inventaram a intervenção da sociedade na educação; procuram apenas transformar o tipo dessa intervenção, arrancando-a à influência da classe dominante (MARX E ENGELS, 2008, p. 37).*

Em contraponto aos fundamentos do empreendedorismo e da educação empreendedora, a propositura desta seção é o aprofundamento de nossa pesquisa nas ideias pedagógicas que marcam um projeto marxista de Educação, com o objetivo de investigar as bases teórico-filosóficas que sustentam o ideário da educação socialista e as práticas educacionais que demarcam tal concepção.

Percorremos o caminho que foi orientado pelo estudo sobre a educação em Marx e Engels com sua concepção de educação omnilateral, passando pelas contribuições de Gramsci e sua concepção de educação politécnica até a uma elaboração bem próxima a nós acerca de uma teoria pedagógica fundada nos ideais marxistas – no caso, a pedagogia histórico-crítica.

Ao relembrar Suchodolski, autor que já trouxemos neste estudo, Saviani (2015) assim sintetiza os princípios filosóficos da pedagogia socialista:

- 1- Originalidade que consiste na assunção de um caráter novo assim como a realidade social o é.
- 2- Ser humano considerado como ser ativo, não simples espectador, mas agente do processo histórico.
- 3- A educação como prática social – obra dos homens.
- 4- Caráter material e social da atividade humana. O homem se forma e se conforma por meio de sua prática. Neste sentido, o trabalho como o traço essencial de criação e recriação humana.
- 5- A atividade humana como o elemento determinante do mundo dos homens e criação do viver social. Formação da consciência e transformação da vida.
- 6- A prática revolucionária. Neste princípio está implícita a ideia de que são os homens que modificam as circunstâncias e, nesta ação transformadora dos homens, estabelece-se a sua prática revolucionária.

Com base nestes princípios fundantes, realizamos uma incursão em algumas obras de Marx e Engels e outros estudiosos clássicos que fundamentam seus estudos: Gramsci, Dangeville, Suchodolski, Nogueira, bem como outros, contemporâneos a nós, que fundamentam a Pedagogia Histórico-Crítica: seu criador Dermeval Saviani, Newton Duarte e outros estudiosos do tema.

#### **4.1. Marx e Engels e a concepção de educação: sobre a pedagogia do trabalho**

Como anunciam todos aqueles que os têm estudado, Marx e Engels não concretizaram um tratado em relação ao tema educacional. Todavia, o caráter secundário que deram ao mesmo não minimiza as possibilidades de entendimento do pensamento de ambos em relação à educação e à importância que deram a esta, no embate das lutas de classe. Uma visão educacional cuja teoria a fundamentá-la não se caracterizava, de modo algum, pela neutralidade e idealismo, senão, como uma prática que se determina mediante as condições sociais e políticas de homens concretos e que tem como fundamento a importância atribuída ao trabalho<sup>7</sup> no âmbito das realizações humanas.

Um modelo pedagógico e educativo que, para Cambi (1999), introduziu na pedagogia,

[...] pelo menos duas propostas que podem ser consideradas revolucionárias: a referência ao trabalho produtivo, que se punha em aberto contraste com toda uma tradição educativa intelectualista e espiritualista, e a afirmação de uma constante relação entre educação e sociedade, que se manifesta tanto como consciência de uma valência ideológica da educação como projeção científica de uma 'sociedade liberada', também no campo educativo (CAMBI, 1999, p. 485).

Encontramos nesses autores reflexões acerca dos problemas educacionais que nos apontam para uma pedagogia, como bem afirmou Cambi (1999), revolucionária, em que o homem, ao apropriar-se de si mesmo de maneira integral, unindo instrução e trabalho produtivo, poderia conquistar um espaço de valorização e de emancipação humana. Por meio do seu método filosófico/científico de interpretação da realidade, Karl Marx e Engels nos oferecem subsídios para a

---

<sup>7</sup> O trabalho aqui tomado enquanto trabalho produtivo, o que vem a consolidar o que anuncia Cambi (1999, p. 484) "a relação entre indivíduo e ambiente histórico-natural, que é posto, no marxismo, como um elemento fundamental da humanização do homem, já que o homem é (ou se torna tal) somente por meio dos intercâmbios com a natureza e a sociedade"

compreensão da totalidade social e do fenômeno educativo, em particular. Neles encontramos os princípios fundamentais para pensarmos um ensino emancipador.

O processo educativo, portanto, como uma das mais notáveis manifestações dos seres humanos que acontece no âmbito das relações sociais, sob a mediação do trabalho – porquanto “[...] ao produzir os seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida” Marx e Engels (2007, p. 19) – permeia o pensamento destes teóricos, sobre a natureza do processo educacional. Natureza essa que, segundo Nogueira (1990), liga-se organicamente à teoria global da exploração do homem pelo homem e da alienação, explicitada por Marx ao longo de sua obra. Disto apreendemos que as teorias educacionais e a forma como cada uma delas concebem o ensino são determinadas pelo modo como os homens organizam a suas vidas materiais.

A tese central de Marx sobre a educação – junção do trabalho produtivo e instrução – está assim expressa no Manifesto do Partido Comunista: “[...] Educação pública e gratuita para todas as crianças. Supressão do trabalho fabril de crianças, tal como praticado hoje. Integração da educação com a produção material” (MARX, ENGELS, 2008, p 44). Sobre esta tese, Nogueira (1990), ao realizar um estudo minucioso do conjunto da obra de Marx e Engels no sentido de explicitar os seus enunciados educacionais, faz questão de anunciar que tal propositura central faz sentido quando levamos em consideração o contexto histórico-social vivenciado pelos autores. Período da primeira revolução industrial que demandava a mão-de-obra de crianças e mulheres, denunciado assim por Marx:

[...] tornando supérflua a força muscular, a maquinaria permite o emprego de trabalhadores sem força muscular [...] por isso, a primeira preocupação do capitalista, ao empregar a maquinaria, foi a de utilizar o trabalho das mulheres e das crianças [...] colocando todos os membros da família do trabalhador, sem distinção de sexo e idade, sob o domínio direto do capital (MARX, 2003, p. 451).

Esse período, marcado pela introdução da maquinaria, veio a agravar as condições de exploração a que eram submetidos os trabalhadores, incluindo, as mulheres e crianças. Neste aspecto, Marx (2003) demonstra, por meio de suas pesquisas, como a exaustiva jornada de trabalho, ao transformar as crianças e adolescentes em máquinas de mais-valia, suprimia-lhes a inteligência: “[...] a obliteração intelectual dos adolescentes, artificialmente produzida com a

transformação deles em simples máquinas de fabricar mais valia” (MARX, 2003, p. 457).

Nogueira (1990) registra uma passagem de Engels no seu livro *A situação da classe Trabalhadora na Inglaterra* escrito em 1845, em que ele atesta as condições degradantes, sob todos os aspectos, do trabalho das crianças na indústria. Vejamos o excerto escolhido:

A mortalidade elevada que grassa entre as crianças dos operários e particularmente dos operários de fábrica, é uma prova suficiente da insalubridade a que elas estão expostas em seus primeiros anos de vida. Estas causas agem igualmente sobre as crianças que sobrevivem, mas, evidentemente, seus efeitos são, neste caso, um pouco mais atenuados do que sobre aquelas que são vítimas fatais. No caso mais benigno, acarretam uma predisposição para a doença ou um atraso no desenvolvimento e, em consequência, um vigor físico inferior ao normal. O filho de um operário, criado na miséria, em meio às privações e vicissitudes da existência, à umidade, ao frio, à falta de roupas, está longe de ter, aos nove anos, a capacidade de trabalho de uma criança criada em boas condições de higiene. Aos nove anos, é enviado à fábrica onde trabalha diariamente seis horas e meia (antigamente oito horas e outrora de doze a quatorze horas, ou mesmo dezesseis) até a idade de treze anos; a partir de então e até dezoito anos, trabalha doze horas; aos fatores de debilitação que persistem, vem se juntar o trabalho. Não se pode decerto negar que uma criança de nove anos, mesmo sendo filha de um operário, possa suportar um trabalho cotidiano de seis horas e meia, sem que resultem daí efeitos nefastos *visíveis* para o seu desenvolvimento, e de que o trabalho seria a causa evidente. Mas há que se convir que a atmosfera da fábrica, asfixiante, úmida e muitas vezes quente, não contribui de modo algum para melhorar sua saúde (ENGELS, 1975, apud NOGUEIRA, 1990, p. 65, grifo do autor).

É nesse contexto que Marx e Engels desenvolveram e anunciaram seus primeiros pensamentos sobre a educação. Eles são enfáticos, também, quando relatam da resistência da classe operária e descrevem a indignação da mesma ante as condições de trabalho em vigor, inclusive, na pressão que passaram a exercer sobre o Estado no sentido de uma intervenção legal. Vejamos:

[...] logo que a classe trabalhadora, atordoada pelo tumulto da produção, recobra seus sentidos, tem início sua resistência, primeiro na Inglaterra, a terra natal da grande indústria. Todavia, as concessões que conquista durante três decênios ficaram apenas no papel. De 1802 e 1833, promulgou o Parlamento cinco leis sobre trabalho, mas, astuciosamente, não votou recursos para sua aplicação compulsória, para o quadro de pessoal necessário à sua execução etc. Eram letra morta (MARX, 2003, p. 321).

Esta intervenção, apesar de não ter efetividade prática por falta de condições, dentre elas, a orçamentária, veio em forma de algumas leis fabris que tiveram como foco regulamentar as jornadas de trabalho e a obrigatoriedade de horas de estudo para crianças e adolescentes. Para Nogueira (1990, p. 58), as “[...] leis fabris representam – na prática – o germe da união da instrução com o trabalho material, o terreno a partir do qual deveria brotar a nova forma de educação” preconizada por Marx e Engels na metade do século XIX. Momento que precede toda a discussão, no seio do próprio partido comunista, acerca da luta pela escola pública, laica, gratuita e obrigatória.

Vale lembrar que nos tempos vividos por Marx e Engels havia uma ausência quase total de instrução entre as crianças operárias e, também, uma impossibilidade destas de frequentarem a escola, dadas as estafantes horas de trabalho a que eram submetidas: “[...] a verdade é que, antes da lei de 1833, crianças e adolescentes tinham de trabalhar a noite inteira ou o dia inteiro, ou de fazer ambas as coisas ao bel-prazer do patrão” (MARX, 2003, p. 321).

Este comentário de Marx (2003) nos reporta a algumas legislações fabris que buscaram coibir as jornadas de trabalho abusivo. Uma primeira delas – a Lei de 1833 - com aplicabilidade nas indústrias têxteis, de algodão, lã, linho e seda – estabelecia que a jornada normal de trabalho começasse às 5h.30min. e terminasse às 20h30min. Preconizava, como legal, o emprego de adolescentes entre 13 e 18 anos nessa jornada de 15 horas diárias, desde que esse adolescente não trabalhasse menos de 12 horas ao dia. O trabalho de crianças de 9 a 13 anos ficou limitado em 8 horas e o trabalho noturno ficava proibido a todos os menores. Junto a esta carga horária de trabalho, houve a obrigatoriedade da frequência escolar para as crianças operárias.

Ao mencionar, novamente, o texto de Engels, *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, Nogueira (1990) assevera que tal legislação e outras mais que se seguiram - 1844, 1866, 1868 - na prática, mostraram-se tímidas e não contribuíram para transformar as condições de subescolarização destes pequenos trabalhadores:

Com referência à obrigatoriedade escolar improvisada, pode-se dizer que ela permaneceu sem efeito, pois o governo não se preocupou, ao mesmo tempo, em abrir boas escolas. Os industriais empregaram

operários aposentados, aos quais enviavam as crianças duas horas por dia, satisfazendo assim a letra da lei; porém as crianças nada aprendiam (ENGELS, apud, NOGUEIRA, 1990, p. 75).

Escolas foram abertas nos espaços fabris, porém, a qualidade destas não foi preocupação por parte dos patrões. Representou apenas e tão somente a resposta que os industriais deram para o atendimento às legislações aprovadas sobre o assunto. Engels reporta-se a relatórios de inspetores que visitavam estes espaços de “aprendizagem” e constatavam situações inusitadas nas chamadas escolas de fábrica, tais como aquelas em que o mestre escola era o próprio caldeireiro da usina e a sala de aula instalada no espaço da caldeiraria. Os livros eram tão negros como o carvão e o tempo destinado ao mestre caldeireiro para “ensinar” se dava entre os intervalos entre um e outro carregamento de carvão (NOGUEIRA, 1990).

Instaladas nas próprias fábricas, com um único mestre despreparado em uma única sala que recebia crianças operárias de todas as idades, reuniam-se dezenas de alunos para assistirem a uma mesma aula. Aula esta conforme as ideias particulares do professor filantropo. Sintetizando:

Emanando, na sua maior parte, das diferentes seitas religiosas, com intenções de puro proselitismo e, por isso, restringindo-se praticamente à transmissão dos dogmas de cada doutrina, esses frutos típicos (escolas de fábrica, noturnas, ‘de domingo’, ‘do meio dia’, ‘ensino mútuo’) de uma industrialização que tem como um dos traços principais a exploração selvagem do menor, não conseguiram – e Engels o denuncia com toda a clareza – melhorar a situação dos operários em matéria de desenvolvimento intelectual (NOGUEIRA, 1990, p. 79).

Como vislumbrado nesse excerto, além das salas de aulas montadas nas fábricas, outras tentativas históricas no sentido de garantir a escolaridade das crianças operárias, foram as escolas noturnas, as escolas com funcionamento ao meio dia, as que funcionavam aos domingos e a prática do ensino mútuo<sup>8</sup>. Todas

---

<sup>8</sup> “[...] Na historiografia ficou conhecido como Método de Ensino Mútuo, Método Monitorial, Método Inglês de Ensino, Método de Lancaster. O *quaker* inglês Joseph Lancaster (1778-1838), identificado com o trabalho pedagógico realizado em Madras, na Índia e com os ideais reformadores do jurista inglês Jéremy Bentham (1748-1792), autor do *Panóptico*, estabeleceu em 1798, uma escola para filhos da classe trabalhadora, também utilizando monitores para o encaminhamento das atividades pedagógicas. Lancaster amparou seu método no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Em Lancaster, o principal encargo do monitor não estava na tarefa de ensinar ou de corrigir os erros, mas sim na de coordenar para que os alunos se corrigissem entre si” (NEVES, 2015).

estas, sem muito êxito, uma vez que o cansaço das crianças trabalhadoras não lhes oferecia condições de frequentarem estas escolas e, muito menos, alguma possibilidade de ocorrência de aprendizagem ante ensino ministrado.

Marx (2003), em *O Capital*, denuncia que o trabalho nas fábricas tal como ocorria, levava as crianças a inibir “sua fertilidade natural” e a escola, longe de lhes servirem ao desenvolvimento intelectual, representava-lhes uma mera ilusão. Leiamos:

O espírito da produção capitalista resplandecia vitorioso na redação confusa das chamadas cláusulas de educação das leis fabris, na falta de aparelhagem administrativa, que tornava frequentemente ilusória a obrigatoriedade do ensino, na oposição dos próprios fabricantes contra essa obrigatoriedade e nas suas manhas e trapaças para se furtarem a ela [...] antes da lei fabril emendada, de 1844, não eram raros os certificados de frequência à escola subscritos com uma cruz por professores ou professoras que não sabiam escrever (MARX, 2003, p. 457).

Este contexto, que evidencia o trabalho infantil como uma obrigatoriedade, segundo o próprio Marx (2003) modificou a estrutura familiar da época e se tornou responsável pelo aumento da mortalidade infantil, dado o abandono a que eram submetidos os meninos e as meninas por conta do emprego de muitas mulheres. Além disto, trata-se de um contexto que não oportunizava às crianças as condições necessárias ao seu pleno desenvolvimento físico e intelectual.

Tudo isto, aqui anunciado de modo sumário, fornece-nos, elementos para o estudo das formulações de Marx e Engels sobre educação e o ensino. Na formulação da tese central de Marx e Engels de unificação da instrução com o trabalho material foram determinantes a observação e o exame realizados pelos mesmos acerca das condições sociais que o sistema de fábrica reservara às crianças e às mulheres.

Ao observarem, criteriosamente, a realidade, Marx e Engels concluem que o universo do trabalho não deveria ser excluído das crianças. Esta abertura, entretanto, não deveria se dar apenas em nome da prática dos ofícios e nem mesmo de um mero treinamento das técnicas a serem realizadas no decorrer de cada atividade. Para ambos, de forma ampliada, haveria que se inserir as crianças no universo da formação intelectual e no da produção material, unindo o ensino com o trabalho produtivo.

Para Nogueira (1990, p. 91), ao empregar o termo trabalho produtivo, o que Marx tinha em mente era o trabalho que resulta na fabricação de valores de uso: “[...] trata-se efetivamente de uma defesa da participação dos educandos no trabalho social útil, o qual é concebido como fonte, ocasião e terreno privilegiado da aquisição de conhecimentos”. Uma vez tendo o domínio total da produção, tanto das técnicas quanto dos conhecimentos intelectuais envolvidos na produção, as crianças proletárias se elevariam - acima do nível das crianças burguesas. Para Marx, a combinação do trabalho produtivo remunerado com a educação mental, exercícios físicos e a aprendizagem politécnica elevaria o nível do proletariado muito acima ao da burguesia. O acesso ao saber em sua forma ampliada em consonância com a atividade produtiva, representava uma dimensão crucial no jogo da luta de classes. Isto porque, na compreensão do processo produtivo de modo integral, os trabalhadores poderiam deter o controle do processo de trabalho no interior da fábrica:

Um dos aspectos essenciais em jogo nessa questão era, para Marx e Engels, a luta de classe operária pelo acesso à cultura técnica [...] nesse contexto, a educação assume, para os dois, o significado de uma arma importante nesse combate. Faz-se necessário que o trabalhador consiga não somente ter acesso a esse saber, mas que possa ainda chegar a controlar o processo de produção-reprodução (as condições de transmissão) dos conhecimentos científicos e técnicos (NOGUEIRA, 1990, p. 91).

Neste aspecto, justifica-se o enunciado reivindicatório marxista de união entre ensino e trabalho como um enunciado político, transformador. Segundo Nogueira (1990), percebe-se, ao longo da produção teórica de Marx e Engels que essa ideia aparece, primeiramente, no interior de um programa político “[...] visando uma sociedade, se não já transformada, pelo menos em curso de transformação: é o caso dos *Princípios do Comunismo* e do *Manifesto do Partido Comunista*”. Por ocasião do movimento da I Internacional<sup>9</sup>, a reivindicação de Marx persistirá e,

---

<sup>9</sup> Em 28 de setembro de 1864, há 150 anos, em Londres, ocorreu a fundação da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), à qual Marx e um conjunto de militantes e intelectuais comunistas, socialistas e anarquistas, dentre tantas variantes que compreendiam o ideário e a prática anticapitalista, dedicaram parte importante de suas vidas. “[...] Se a história da AIT não foi longa, tendo durado pouco mais de uma década (até 1876), sua experiência foi marcante. Era preciso aglutinar os múltiplos e variados experimentos de lutas operárias em diversas partes do mundo, a fim de dar-lhes a possibilidade de partilhar suas experiências e tecer os laços de solidariedade e fraternidade nas ações de classe, em uma era de constituição do mercado mundial, conforme Marx e Engels afirmaram no *Manifesto Comunista* (1848)” (ANTUNES, p. 1, 2015).

naquele momento, segundo Nogueira (1990) tinha em vista a sociedade capitalista. Vejamos a análise:

No decorrer do movimento da I Internacional, ela (a tese de União Instrução e trabalho) conservará seu caráter de reivindicação, mas, desta feita, tendo em vista a sociedade capitalista. No quadro da análise das relações de produção capitalista empreendidas em *O Capital*, a reunião da instrução com o trabalho produtivo será concebida, ao mesmo tempo, como uma experiência concreta resultante da Revolução Industrial e como um elemento das novas relações sociais que estariam emergindo a partir das contradições da sociedade burguesa [...] na crítica endereçada ao Programa de Gotta, a questão se vê novamente colocada sob a forma de reivindicação política, mas com vistas à própria sociedade capitalista (NOGUEIRA, 1990, p 112).

Como tese política, a junção instrução e trabalho representa para Marx e Engels a possibilidade de emancipação do trabalhador das amarras do modo de produção capitalista e de sua lógica de valorização do capital em detrimento do processo de trabalho. Do mesmo modo, representava a genuína educação a ser oferecida aos proletariados em contraposição àquela perpetuadora da fragmentação do processo de trabalho, das instâncias de concepção-execução e da separação entre ciência e técnica. Separações e antagonismos que, segundo o próprio Marx (2003), iniciaram-se com a manufatura e se consagraram com a maquinaria ao retirar o poder do operário sobre o seu fazer:

Embora a maquinaria, tecnicamente, lance por terra o velho sistema da divisão do trabalho, continua ele a sobreviver na fábrica como costume tradicional herdado da manufatura, até que o capital o remodela e consolida, de forma mais repugnante como meio sistemático de explorar a força de trabalho. A especialização de manejar uma ferramenta parcial, por uma vida inteira, se transforma na especialização de servir sempre a uma máquina parcial [...] na manufatura, os trabalhadores são membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, eles se tornam complementos vivos de um mecanismo morto que existe independente deles (MARX, 2003, p. 482).

Esta realidade do trabalhador parcial, cuja força de trabalho se tornara cada vez mais objeto de exploração, em que “[...] as forças intelectuais da produção só se desenvolvem num sentido, por ficarem inibidas em relação a tudo o que não se enquadre em sua unilateralidade” (MARX, 2003, p. 416), deixará de existir quando o trabalhador puder ter acesso à compreensão de todo o desenrolar do processo de

trabalho e a educação, neste quesito, como já anunciamos, terá um papel fundamental.

Como vimos, tendo em vista a situação da criança operária, o objetivo era tornar a instrução acessível ao operariado, oportunizando um tipo de instrução conectada à realidade do público ao qual se destinava. Neste sentido, o ensino deveria fincar suas raízes no modo de vida dessa camada da sociedade composta por crianças trabalhadoras que já estavam, efetivamente, ligadas ao processo produtivo. Para além disto, deveria ser um ensino que oportunizasse os domínios dos conhecimentos necessários para a compreensão crítica da realidade concreta do trabalho desenvolvido na fábrica.

Marx e Engels, tendo a clareza que a educação é mediada pelas relações sociais, por meio da “[...] ingerência direta ou indireta da sociedade, com ajuda das escolas”, no *Manifesto do Partido Comunista*, publicado em 1848, ao criticar o discurso burguês, proclamam: “[...] os comunistas não inventaram a interferência da sociedade na educação; eles apenas modificam o seu caráter e tiram a educação da influência da classe dominante” (MARX e ENGELS, 2008, p.37).

Sobre a união entre ensino e trabalho, tendo em vista suas bases econômicas, políticas e filosóficas, Nogueira (1990, p. 115) reconhece que:

Os critérios norteadores para a organização desse ensino (a proposta Marxiana de união ensino e trabalho) deveriam ser as possibilidades de acesso dos trabalhadores aos conhecimentos necessários para que se assegure o controle operário sobre o processo de trabalho, em particular, e sobre o processo de produção, em geral. Isso definiria a necessidade, para as classes populares, de um ensino de caráter tecnológico onde o produtor pudesse adquirir os conhecimentos científicos que lhes permitissem alcançar a compreensão crítica da sua experiência concreta do produzir na fábrica.

A essa educação de caráter tecnológico que combina ensino a outros elementos possíveis de permitir aos trabalhadores o controle sobre as suas condições efetivas de trabalho é o que Marx anuncia como sendo a Politecnia.

Dangeville (2011), como mais um dos clássicos que tem estudado a educação fundamentada numa visão marxista, anuncia que, pelos seus apontamentos a respeito dos problemas educacionais, Marx e Engels reconhecem a significativa importância do processo educativo no decurso da evolução humana. Evolução esta que se vê comprometida na sociedade capitalista em que a

verdadeira ciência, aquela que se origina das necessidades reais e materiais dos homens não é a mesma que a classe trabalhadora tem acesso na escola. Escreve ele: “[...] é preciso distinguir a ciência nascida das necessidades da produção da que se ensina nos institutos e universidades que é a forma abstrata e esclerosada do saber” (DANGEVILLE, 2011, p. 19). A ciência que se permite ensinar em nossas instituições oficiais, cuja materialização, compromete-se com os ideais da classe que detém o poder econômico e, contraditoriamente ao seu discurso inclusivo, reforça a exploração e a dominação. A esta ciência, Dangeville chama de Ciência ociosa, por seu caráter livresco e abstrato que separa as condições materiais de vida e de produção.

Diferentemente de uma proposta capitalista de educação escolar, a proposta marxista para o ensino estava fundamentada no conceito da politecnicidade que se alicerça numa visão de conhecimento capaz de proporcionar o desenvolvimento integral do homem, unindo os saberes científicos à técnica e às artes. Prática potencializadora da ação humana afirmada por Marx e Engels no Manifesto do Partido Comunista:

[...] educação pública e gratuita para todas as crianças. Supressão do trabalho fabril de crianças, tal como praticado hoje. Integração da educação com a produção material [...] O ensino permitirá aos jovens acompanhar o sistema total de produção, colocando-os em condições de se alternarem de um ramo da produção a outro, segundo os motivos postos pelas necessidades da sociedade ou por suas inclinações. Eliminará dos jovens aquele caráter unilateral imposto a todo indivíduo pela atual divisão do trabalho. Deste modo a sociedade organizada pelo comunismo oferecerá aos seus membros a oportunidade de aplicar, de forma omnilateral, atitudes desenvolvidas omnilateralmente (MARX E ENGELS, 2008. p. 44).

Suchodolski (1976), eminente examinador das obras de Marx e Engels, e que privilegia em seu estudo análises sobre o terreno educacional, no clássico intitulado *Teoria Marxista da Educação*, remete-nos à visão do homem como um ser indivisível e as artes, a ciência e a tecnologia, enquanto manifestações humanas por excelência que, além de expressá-lo, constituem a experiência formativa humana por excelência. À educação cabe, segundo este autor, a tarefa de enraizar os homens às suas manifestações culturais que serão símbolos e caminho para a

constituição de sua humanidade e responsável por lhe abrir espaços para compreensão do mundo e sua autogestão.

Voltando a Nogueira (1990), é no seio da produção de um indivíduo multifacetado que se deve dispensar uma educação politécnica capaz de favorecer a rotatividade dos trabalhadores nos diversos postos de trabalho existentes na fábrica, no sentido de formar pessoas em condições de contribuir, sobremaneira, para a extinção do fenômeno da especialização. Nestes termos, a finalidade do processo educativo não é outra, senão a de oportunizar a formação de um ser humano completo, qualificado para desempenhar seus papéis de seres produtivos em quaisquer situações que se lhes apresente. Trata-se de um paradigma educacional, diríamos, que não se restringiria ao preparo para o exercício de nenhuma carreira profissional, propriamente dita, mas a preparação de todos para a apreensão do conhecimento da totalidade das ciências e das práticas produtivas, marcado por um percurso gerador de aprendizado do “saber-fazer” presentes em todos os espaços e etapas do processo produtivo.

Em relação a proposta de Marx e Engels para a educação e o ensino, faz-se importante citarmos a síntese elaborada por Cambi (1999, p. 483):

A evolução econômico-política da sociedade moderna leva à formação de um ‘novo homem’, que reúna em si as atividades tanto manuais como intelectuais e supere, assim, a divisão histórica do trabalho, dando vida a uma personalidade harmônica e completa, que se exprime como universalidade e onilateralidade das relações e capacidades humanas, voltadas tanto para o plano produtivo quanto para o consumo e da fruição, harmonizando assim ‘tempo de trabalho’ e ‘tempo livre’.

Para Gramsci - destacado teórico marxista - somente um ensino alicerçado para além do caráter pragmatista e imediatista, efetivando-se de modo desinteressado, poderia proporcionar aos seus alunos uma ampla cultura científica e humanista, objetivo de todo o processo educativo. Neste sentido, Nosella (2010) lembra-nos que para Gramsci, a escola, antes de ser espaço onde se aprende a operar o maquinário da burguesia, deveria ser o lócus de aprendizagem da história, “[...] dos horizontes técnico-sociais e políticos do mundo do trabalho” (NOSELLA, 2010, p. 42).

## 4.2. Dos princípios da educação integral do ser humano ou educação para a politecnicia

Como vimos, a tese de Marx e Engels que, resumidamente, pode ser nomeada de Politecnicia, sendo de natureza política faz parte de um ideal mais amplo de vida em coletividade, cujo foco é a derrubada da propriedade privada tendo em vista uma sociedade onde inexista a divisão social. Nesse sentido, a educação, como mais uma arma no jogo da luta de classes, centra-se no ideal de criação de um novo modo de produzir a vida – em que todos poderão desfrutar de igual modo dos benefícios dos avanços científicos e dos bens materiais advindos do desenvolvimento humano. Deve, assim, centrar suas atividades com foco na transformação social. Pensamento este que nunca se alinhara ao pensamento da burguesia que via a oferta do ensino como mero treinamento de mão de obra. A educação politécnica deveria, de forma oposta, apontada no texto *Princípios Básicos do Comunismo*, escrito em 1847, possibilitar aos jovens, a assimilação, na prática, de:

[...] todo o sistema da produção. Ela (*a educação*) fará com que passem sucessivamente de um a outro ramo de produção segundo as necessidades da sociedade ou das suas próprias inclinações. Ela libertá-los-á, por conseguinte, desse caráter unilateral que a atual divisão do trabalho impõe a todos os indivíduos. Assim, a sociedade organizada em bases comunistas oferecerá aos seus membros a possibilidade de utilizarem em todos os sentidos as suas faculdades, as quais poderão de desenvolver harmonicamente (ENGELS, 2015, p. 3, grifo nosso)

Todo este ideário educacional centra-se, como já apontamos nas observações realizadas por Marx e Engels, marcadas por relações sociais de produção em que o trabalho é executado de modo fragmentado. Relações estas que levam à hierarquização dos trabalhadores entre si e concorrem para a desumanização. Trabalhadores que, ao não mais dominarem o processo de produção, deformam-se. Sobre isto, Marx descreve de modo criterioso em várias de suas obras, mais detalhadamente, em *O Capital*:

A manufatura propriamente dita não só submete ao comando e a disciplina do capital o trabalhador antes independente, mas também cria uma graduação hierárquica entre os próprios trabalhadores. Enquanto a cooperação simples, em geral, não modifica o modo de

trabalhar do indivíduo, a manufatura o revoluciona inteiramente e se apodera da força individual de trabalho em suas raízes. Deforma o trabalhador monstruosamente, levando-o, artificialmente, a desenvolver uma habilidade parcial, à custa da repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas, lembrando aquela prática das regiões platinas onde se mata um animal apenas para tirar-lhe a pele ou o sebo. Não só o trabalho é dividido e suas diferentes frações são distribuídas entre os indivíduos, mas o próprio indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial, tornando-se, assim, realidade a fábula absurda de Menenius Agrippa que representa um ser humano como simples fragmentação de seu próprio corpo (MARX 2003, p. 415).

Este excerto evidencia a clareza que Marx possuía das condições concretas de vida da classe trabalhadora. O que comprova a coerência de seu método de interpretação do mundo, em que a realidade, é tomada como um todo unido e a percepção dos fenômenos orgânica e interdependentemente ligados, condicionando-se reciprocamente. Em contraposição à realização de um trabalho alienado, a proposta de Marx, de junção do trabalho produtivo com a instrução, revela a importância dada por ele ao processo educativo se realizar no próprio ato de produção social em íntima ligação com as necessidades concretas dos homens de seu tempo.

Manacorda (2007) enfatiza o que para Marx representava um passo à frente no sentido do delineamento de um projeto que avançasse rumo a uma práxis apoiada na realidade social. Práxis de realização da não-separação dos homens em esferas diferenciadas e alheias entre si pela omnilateralidade humana. Leiamos:

Quanto às implicações pedagógicas que tudo isso comporta, podem expressar-se, em síntese, na afirmação de que, para a reintegração da onilateralidade do homem, se exige a reunificação das estruturas da ciência com as da produção. Não pode, de fato, ter validade nem a extensão a todos da cultura tradicional no tipo de escola até agora existente para as classes dominantes, nem a permanência da formação subalterna, até agora concedida às classes produtivas, pela antiga aprendizagem artesanal ou as novas formas de ensino unidas à indústria moderna (MANACORDA, 2007, p. 93).

Para Marx, assim como a educação da classe dominada não servia aos interesses da burguesia, também, não servia aos interesses da classe operária, à escola burguesa, visto que nesta, ciência e produção não se encontravam unificadas. Ele almejava o surgimento de um tipo de escola que, no afã de satisfazer as necessidades reais dos sujeitos, buscasse desenvolver a unificação da teoria à

prática, como forma de superar, no processo de apreensão do conhecimento, a ruptura ocorrida na fábrica entre ciência e trabalho.

Saviani (2008) resume, assim, a problemática central do marxismo:

[...] o caminho da humanidade movendo-se da genérica natureza humana originária caracterizada por múltiplas ocupações, passa pela formação de uma capacidade produtiva específica provocada pela divisão natural do trabalho e chega à conquista de uma capacidade omnilateral baseada, agora, numa divisão do trabalho voluntária e consciente envolvendo uma variedade indefinida de ocupações produtivas em que ciência e trabalho coincidem. Está em causa, aí, a momentosa questão da passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade (SAVIANI, 2007, p. 241).

Para Saviani (2008), o conceito de Politecnia deve estar no centro da educação socialista cuja preocupação, para Marx, era a unificação entre a instrução e a produção material no sentido de se garantir a transmissão dos fundamentos científicos gerais de todo o processo produtivo. Tal concepção, preservada e defendida pela tradição socialista demarca um sentido político contrário à concepção burguesa de educação que se fundamenta na divisão do trabalho.

A divisão do trabalho, não voluntária e inconsciente e seu acentuado aperfeiçoamento separou o saber, a arte e a cultura dos produtores, o que propiciou a uma classe que não estava produzindo, a concentração da direção do processo de trabalho, da administração do Estado, da política, das ciências e das artes. A isto Dangeville (2011) chamou de oposição entre riqueza e trabalho ou saber e trabalho – o conhecimento se transformou em artigo de luxo dos privilegiados financeiramente, fundando uma sociedade que, contraditoriamente, produz tanto a civilização quanto a bestialidade.

Nesta sociedade, a ciência, ao contrário de trazer libertação, tornou-se um meio de opressão e de extorsão da mais valia de todos os trabalhadores, que embrutecidos pelo trabalho fabril “[...] pegam na mão – ou animam a obra – do artista ou do cientista, que não são inspirados nem pelo espírito nem pelo gênio” (DANGEVILLE, 2011, p. 9), mas, sim, pela oportunidade que tiveram de acessarem a instrução. Ou seja: “[...] a entrada do aluno na vida depois da escola deixa de ser um salto no desconhecido, tornando-se uma transição bastante fácil e, quanto mais passar despercebida, melhor será para o aluno” (PISTRAK, 1981 p. 77). A

organização do trabalho escolar, destarte, deve preparar as crianças para um exercício profissional consciente.

Kuenzer (1989), ao escrever sobre o princípio educativo que o trabalho encerra, analisa que todo processo educativo deve ter como princípio norteador o tipo de sociedade e o tipo de homem que se almeja formar. O ponto de partida, como Marx sempre afirmou, deverá ser a prática social concreta e a meta deve ser a de reunificar cultura e produção. Para Kuenzer (1989, p. 25), em decorrência de um novo princípio educativo baseado nestes termos, teríamos um ensino, estruturalmente único, “[...] politécnico, promovendo o resgate da relação entre conhecimento, produção e relações sociais, democratizando o saber científico e tecnológico”. Um ensino que, ao não compactuar com a dualidade estrutural antidemocrática, que separa a escola da cultura da escola do trabalho seria, do ponto de vista do conteúdo, promotor de emancipação humana.

Suchodolski (1976) defende a educação como processo permanente de apropriação da cultura enquanto fator de desenvolvimento da personalidade e da vida. Ao desenvolver tarefas cada vez mais complexas e difíceis, pela educação, o indivíduo alcança a sua plena realização.

Resgatando o pensamento de Marx, esse autor chama a atenção para a indivisibilidade do indivíduo e, assim sendo, a educação deve abarcar a cultura num sentido global que inclua o conhecimento artístico, científico e tecnológico. Está implícito, neste pensamento, uma formação integral que garanta a apropriação, pelos seres humanos, dos legados culturais construídos pela humanidade, pois,

[...] somente partindo das hipóteses de que a ciência e a técnica, em igualdade com a arte, pertencem aos homens, refletem e criam aos homens, é possível uma educação realmente moderna: uma educação através da ciência da técnica e da arte [...] A ciência, a técnica e a arte são uma magna construção graças à qual o homem descobre o sentido concreto do mundo e organiza a sua existência (SUCHODOLSKI, 2010, p.153).

Marx e Engels evidenciavam o entendimento de que é a divisão do trabalho no seio da sociedade capitalista e o emprego da tecnologia, por ela realizado que se tornam responsáveis pela formação de indivíduos unilateralmente desenvolvidos. Parecia claro para ambos que a união íntima entre trabalho e educação caracterizaria a apropriação de um ensino politécnico que só se daria em sua

plenitude fora da lógica de acumulação capitalista. Todavia, nos escritos de *O Capital*, ao analisar mais minuciosamente as condições concretas inglesas, Marx abandona esse ceticismo radical quanto à viabilidade de uma educação realizada segundo os interesses da classe trabalhadora, politécnica. Para comprovar essas ideias lancemos o olhar para um longo texto de Marx em *O Capital*, que transcreveremos com alguns recortes:

[...] a forma capitalista da indústria moderna aquela divisão do trabalho de maneira ainda mais monstruosa, na fábrica propriamente dita, transformando o trabalhador no acessório consciente de uma máquina parcial. [...] antigamente, nas tipografias inglesas, por exemplo, os aprendizes passavam pouco a pouco, conforme o sistema da antiga manufatura e do artesanato, dos trabalhos mais simples aos mais complexos. Tudo isso mudou com a máquina de imprimir. [...] A indústria moderna, com suas próprias catástrofes, torna questão de vida ou morte reconhecer como lei geral e social da produção a variação dos trabalhos e, em consequência, a maior versatilidade possível do trabalhador, e adaptar as condições à efetivação dessa lei. Torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido, para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade. As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho. Mas o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma (MARX, 2003, p. 553).

No sentido de destacar a importância para Marx e Engels da união do ensino com o trabalho, Nogueira (1990) anuncia dois argumentos que, para os autores, validavam o ideário defendido. São eles: a união do ensino e trabalho como método

para elevar a produção e a produtividade materiais que culminariam no aumento de tempo livre dos trabalhadores e, conseqüente promoção individual e a união do trabalho e do ensino como método de contribuir para a supressão da divisão do trabalho – divisão essa que subdividia o trabalhador. Para Marx, segundo Nogueira (1990, p. 142), a união instrução com o trabalho representava “[...] um fermento revolucionário, capaz de acirrar as contradições sociais, cujo termo final é a supressão da antiga divisão do trabalho”.

Para os autores em que temos focado nossa atenção, o ensino das ciências naturais não teria nenhuma razão de ser e nem mesmo nenhuma utilidade aos trabalhadores, privados do contato com a natureza.

No futuro, quando os trabalhadores se apoderassem da tecnologia, mudanças profundas deveriam ocorrer no âmbito da produção (se não no próprio conteúdo das técnicas, ao menos em seu modo de emprego e na organização do trabalho), o que haveria de acarretar a necessidade de se modificar a relação com o saber e com as instituições encarregadas de transmiti-lo. E essa evolução deveria se dar no sentido do reconhecimento do valor formador do trabalho produtivo, e do estabelecimento de vínculos entre a instrução e os problemas da produção. Isso tudo impunha a introdução, ao nível dos conteúdos, do ensino da tecnologia cuja definição moderna é a de um estudo sistemático dos procedimentos da produção (NOGUEIRA, 1990, p. 172).

Ainda que não suficiente, o conhecimento e acesso à cultura técnica – o ensino politécnico – na teoria marxista da educação, torna-se condição necessária para o controle das bases sócio-técnicas de produção e das relações sociais, em âmbito maior.

Nogueira, ao finalizar as suas análises, situa as ideias de Marx acerca do ensino politécnico em duas dimensões. Um referente ao processo de evolução capitalista de trabalho e outra que traduz a vontade política dos trabalhadores, aviltados intelectualmente pela divisão técnica do processo de produção e do saber.

Para Marx, era a classe trabalhadora que deveria opinar em torno do ensino a lhe ser oferecido, bem como definir as diretrizes dos programas educacionais, uma vez que a formação dirigida e conduzida pela burguesia, sob a égide do sistema capitalista, tem atuado em prol da consolidação da sociedade de classes. Diferentemente, o ensino politécnico agiria a favor de uma transformação no

momento em que passasse a englobar o estudo teórico de formação geral e a instrução prática.

Como escreve Nogueira (1990, p. 174), “[...] tratar-se-ia de uma cultura e uma atividade técnicas diversificadas que formariam as qualidades de base requeridas pelo trabalho industrial em geral”. Qualidades estas que se concretizariam, no momento que a formação ofertada se constituísse por um estudo sistemático das diversas etapas do processo produtivo em pauta, concomitante a um aprendizado rigoroso do saber-fazer de cada ramo da produção industrial. A atenção de Marx se voltava às condições propiciadoras da educação para um agir revolucionário. Nesse agir, o acesso e a transmissão ao conhecimento que, desde muito cedo fora negado à classe trabalhadora, seria um dos elementos fundamentais para a conquista da consciência de classe rumo a um projeto maior de emancipação da sociedade.

Sobre um ensino que considera o trabalho na ontogênese do homem, Frigotto (2012), no texto *Trabalho como Princípio Educativo*, informa-nos que, na construção da sociedade cabe interiorizar,

O fato de que todo o ser humano, enquanto ser da natureza e, ao mesmo tempo, distinto dela, não pode prescindir de, por sua ação, sua atividade física e mental, seu trabalho, retirar da natureza seus meios de vida [...] daí deriva a relação entre trabalho e a educação em todas as suas formas, em que se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano (FRIGOTTO, 2012, p. 749).

Trata-se de um processo educativo que postula como princípio pedagógico o caráter formativo do homem via uma educação crítica e, assim sendo, mais humanizadora, articulada ao mundo do trabalho. Pensar esta educação demanda pensar os sujeitos em sua integralidade e para tanto, preconiza uma concepção de formação humana que, como já vimos, invista na integração de todas as dimensões da vida: o trabalho, a ciência e a cultura e que ressalte a importância de proporcionar aos educandos a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico vivenciado por todos nós. Neste sentido, as práticas pedagógicas experienciadas no espaço educativo precisam dar conta de desenvolver em cada aluno em particular, a compreensão do conhecimento humano como produto das necessidades e práticas do ser social que se dão em espaços produtivos concretos.

Essa ideia assenta-se no princípio da educação politécnica e no embate histórico em defesa de uma educação de qualidade para os trabalhadores em contraposição a eternização da dualidade do ensino que, historicamente, sempre privilegiou a classe dominante. Uma vez que o trabalho expressa a atividade criadora do ser humano e a educação, a prática social que medeia as relações do homem com a natureza e, ambas atividades, ligam-se de modo intrínseco, há que se postular um projeto educativo de valorização do homem em todas as suas dimensões. Valemo-nos de Saviani (2003, p. 140) ao explicitar o termo politecnicia: “Politecnicia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”: a ciência da Técnica. Ao partir do trabalho como princípio educativo busca a unificação dos saberes gerais e específicos e da divisão histórica entre trabalho manual e intelectual.

Em um dos capítulos do livro *Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar*, Saviani (2015) procura explicitar de modo mais claro a forma como deve se desenvolver a relação trabalho e educação. Neste aspecto, remetemos a vários dos escritos de Marx ao evidenciar a

[...] forma assumida pelo trabalho produtivo sobre a base da indústria moderna erige-se como o princípio educativo da sociedade capitalista determinando, portanto, tanto o seu desenvolvimento como se constituindo contraditoriamente, em “fermentos de transformação” e em “germes da educação do futuro” (SAVIANI, 2015, p. 178).

Continuando neste aspecto da reflexão, defende que sendo o princípio do trabalho imanente à escola, desde os seus anos iniciais, a relação entre trabalho e educação é “implícita e indireta”. Desta forma, não se demanda da escola uma referência direta ao processo de trabalho, uma vez que o caráter do currículo, em razão das exigências da vida social, é orientado pelo trabalho. Neste caso,

[...] aprender a ler, escrever e contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para depois entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos na vida e na sociedade. [...] nas condições atuais, penso que a organização do processo educativo sobre a base da vinculação entre instrução e trabalho produtivo deva ocorrer a partir dos 14-15 anos, portanto da fase correspondente ao ensino médio (SAVIANI, 2015, p. 179).

Não mais ocorrendo de modo indireto, no ensino médio, a relação entre trabalho e educação deve se efetivar de modo explícito e direto e neste caminhar não apenas se deve dominar os elementos gerais do conhecimento. Nesta fase, tratar-se-á de explicitar o processo em que “[...] a ciência se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo”. Ao contrário do que se pode pensar, a concepção não é a de adestramento dos alunos em técnicas produtivas, mas sim proporcionar aos mesmos, o domínio dos fundamentos das técnicas utilizadas na produção ou seja, a formação de sujeitos politécnicos (SAVIANI, 2015, p. 180). O parâmetro sob o qual se assenta a relação trabalho e educação, por conseguinte, desenvolve-se numa visão de uma educação geral. O que Gramsci (2011) vai denominar de escola do tipo desinteressado é a formação que implica o desenvolvimento integral do homem em contraposição ao ensino pragmático, puramente profissionalizante com vistas ao atendimento das demandas do mercado de trabalho. Em virtude da grande contribuição deste autor para pensarmos a Educação Socialista, trataremos a seguir sobre a sua proposição de Escola Unitária.

#### **4.3. Da contribuição de Gramsci para a Educação Socialista – a Escola Unitária**

Gramsci, intelectual italiano, nasceu na Sardenha e viveu entre os anos de 1891 a 1937. De acordo com Coutinho (1998, p. 16) é conhecido por ser o “[...] intérprete de um mundo que, em sua essência continua a ser o nosso mundo de hoje e um dos temas centrais tratados por ele foi a ‘morfologia política e social’ gerada pelo mundo capitalista” – um filósofo da práxis. Seguidor original do marxismo, que ele preferiu chamar de “Filosofia da Práxis” (NOSELLA e AZEVEDO, 2009).

Foi um grande intelectual que nutria a consciência que a passagem do capitalismo ao socialismo dependeria de um processo marcado pelo progresso intelectual dos trabalhadores e que, somente a “[...] autoatividade das massas, a sua auto-educação por meio da práxis” faria o caminho para a emancipação humana (DEL ROIO, 2014, p.10),

Para Manacorda (2013), trata-se de uma pessoa que deixou suas marcas em defesa da necessidade da organização dos trabalhadores e de uma cultura antipositivista para o proletariado. Sua trajetória é marcada pela dedicação em benefício da construção de uma nova sociedade por meio de uma nova homogeneização cultural contrária à cultura de natureza burguesa e liberal. Neste quesito a escola teria muito a contribuir.

Com efeito, o tema da educação ocupa em Gramsci posição central, o que pode ser evidenciado em vários de seus escritos. Interesse que se dava por motivos pessoais – a educação dos filhos, e pela sua militância política junto ao Estado Socialista. Em uma das cartas que envia do cárcere à mulher em 1931, escreve: “[...] a questão escolar interessa-me muitíssimo” (GRAMSCI, 2011, p. 522). Em outro momento em *A escola do trabalho*, escreve que a escola tem sido privilégio de alguns poucos: “[...] não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura” (GRAMSCI, 2010, p. 65).

A educação que, para Gramsci, no entendimento de Cambi (1999, p. 607), caracteriza-se por ser uma prática social – não natural, mas um processo de socialização, de conformação às regras sociais–, possui como objetivo final: “[...] fazer de cada homem um intelectual orgânico da classe operária, de modo que cada indivíduo possa ser ao mesmo tempo governante e governado”. Em sua obra e atuação política, levou avante dois objetivos, precisos e organicamente elaborados: a crítica à tradição escolar italiana, mais especificamente à Reforma Gentile, considerada por ele reacionária e a elaboração de um novo princípio educativo por intermédio da recomposição da atividade intelectual e manual mediada pelo trabalho.

Trazemos o pensamento deste autor pela contribuição central que a sua obra e militância nos oferece em torno do papel da escola na promoção de uma formação humanista.

Em termos de educação, Gramsci defendia uma prática educativa para além do autoritarismo e da discriminação, capaz de subtrair do proletariado a dependência dos intelectuais burgueses. Para ele, a escola, como uma instituição representativa dos interesses classistas, tem seu problema central na ordem dos conteúdos e métodos de ensino: conteúdos antiquados e enciclopédicos e métodos de natureza paternalista baseados na memorização.

Segundo Manacorda (2013), a orientação gramsciana é pela junção de instrução e trabalho, porém, não o trabalho remunerado, como propunha Marx.

O trabalho, para Gramsci, é essencialmente um elemento constitutivo do ensino, semelhante ao que é o aspecto prático no ensino tecnológico em Marx; o trabalho não é um termo antagônico e complementar do processo educativo, ao lado do ensino em suas variadas formas, mas se insere no ensino pelo conteúdo e pelo método. Enquanto em Marx, em suma, ocorre principalmente a integração do ensino, ainda que dotado de plena autonomia e riqueza de conteúdo, no processo de trabalho de fábrica, em Gramsci, ocorre a integração do trabalho como momento educativo no processo totalmente autônomo e primário do ensino (MANACORDA, 2007, p. 136).

No pensamento de Gramsci, o trabalho deve ser tomado como princípio e fundamento da escola. São os elementos culturais – primeiras noções de ciências naturais e as noções de direitos e deveres do cidadão – que determinam a natureza e a função do trabalho educativo. Este pressuposto serve de fundamento para a propagação de uma escola “[...] única inicial de cultura geral, humanística, formativa que harmonize precisamente o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1982, p. 75). Defendia um processo educacional capaz de proporcionar o desenvolvimento harmonioso e integral do indivíduo – uma educação omnilateral no sentido que pode ser evidenciado em outra de suas cartas à esposa:

[...] creio (referindo-se à educação dos filhos) que, em cada um deles, manifestam-se todas as tendências, como nas demais crianças, seja para a prática, seja para a teoria e a fantasia e que, por isso, seria justo orientá-los, nesse sentido, a um equilíbrio harmonioso de todas as faculdades intelectuais e práticas, que poderão especializar-se em seu devido tempo sobre a base de uma personalidade vigorosamente formada em sentido pleno e integral (GRAMSCI, 2011, p. 129).

Constata-se nesta passagem o que Gramsci entendia por formação em sentido pleno e integral: nada mais, nada menos do que um trabalho educacional que equilibre a prática, a teoria e a fantasia, abrindo espaço para o aperfeiçoamento das faculdades intelectuais e práticas – direito de todas as crianças.

No livro *O Estado e a Escola*, Soares (2000) destaca que, tal como Marx e Engels, Gramsci considera a escola como um instrumento primordial para a organização da cultura da luta operária. Ao se constituir como uma instituição da

sociedade civil, a escola torna-se espaço onde se dão as disputas entre as classes sociais tendo como foco a defesa de um determinado projeto educativo segundo seus próprios interesses. E foi este entendimento de escola como instância da sociedade civil – espaço de disputas hegemônicas – que, no entendimento de Soares (2000, p. 23) permitiu a Gramsci “[...] afirmar como necessário, desde já e na própria sociedade em que vivemos – desigual e capitalista – o desenvolvimento de um projeto de escola destinado a oferecer a todos uma educação de boa qualidade”. Isto porque no embate pela hegemonia – conquista da liderança do ponto de vista intelectual e moral – os diversos grupos sociais enraizados na sociedade civil exercem, por meio da organização da produção e dos meios de produção, o direcionamento da cultura que vem a consolidar determinado grupo hegemônico.

Como líder político, insistia que a conquista da hegemonia se travaria num percurso educativo, fazendo-se necessário a organização dos trabalhadores para as disputas que se dariam no embate contra a organização capitalista. É nesse sentido que Gramsci considera a atuação dos professores, como grupo de intelectuais com notável potencial ao exercício de uma função político-social no mundo. Podendo fazê-lo, tanto para a conservação ou transformação da ordem estabelecida. No caso da escola socialista, a mesma, sabedora desta função, deveria organizar os seus quadros profissionais no sentido de preparar seus agentes com capacidade de liderança social para formação de consciência de classe dos sujeitos atendidos.

Leher e Motta (2012, p. 424) lembram que a abordagem gramsciana de intelectual é coletiva: “[...] são os intelectuais como massa – e não como indivíduos – cuja função é produzir e difundir ideologias que o interessam; o intelectual supõe a função de hegemonia, tendo em vista o caráter de classe e a perspectiva de organizar e dirigir uma vontade social coletiva”.

A instituição escolar cumpriria função fundamental, como já o afirmamos, uma vez que a via como um dos aparelhos de hegemonia centrais para a organização de uma cultura potencializadora de “[...] novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas na inteireza da vida humana. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura” (GRAMSCI, 1982, p. 125). Focado neste objetivo se inserem as discussões realizadas sobre a educação e a formação cultural dos trabalhadores. Formação esta que precisava dar conta da promoção humana rumo à emancipação da classe operária. Para tanto, o modelo educacional que se apresentava à sua época,

precisava ser repensado no sentido de construir uma entidade educativa que não estivesse fundada na desigualdade e na subserviência a um padrão, hierarquicamente estabelecido, de sociedade. Um modelo educativo que atenderia a este pensamento seria aquele que viesse a desenvolver nos trabalhadores a autonomia e a capacidade de exercício de uma atividade diretiva, por meio da organização do consenso e da formação crítica.

Sabóia (1990), ao estudar a relação entre a filosofia gramsciana e a educação declara que a construção de uma contra hegemonia burguesa seria a principal tarefa a ser realizada pela classe trabalhadora no sentido de perseguir uma outra filosofia – um outro senso comum – uma outra crença – guia e parâmetro de uma nova conduta numa perspectiva humanizadora. A hegemonia, para Gramsci, representava a primazia da sociedade civil sobre a sociedade política. Para ele, na sociedade civil é que se trava a confronto contra a classe dominante – a criação de um bloco histórico específico. Por isto a importância da escola como um dos aparelhos hegemônicos - organismo de participação política - que precisava ser acionada no campo da luta hegemônica. Leiamos as conclusões da autora acerca do pensamento de Gramsci:

A escola é um desses aparelhos de hegemonia, que tanto serve para reproduzir o Estado burguês, no preparo de peças para o capital, como, pela contradição, pode propiciar a crítica e a consciência da necessidade de superá-lo. A hegemonia da classe dominante, na travessia do processo revolucionário, se utiliza, sim, da máquina do Estado atual. Para Gramsci, a escola, na perspectiva da classe operária tem tarefas a cumprir, enquanto se faz em uma das estratégias de guerra de oposição (SABÓIA, 1990, p. 52).

Nosella e Azevedo (2009) em artigo intitulado a Educação em Gramsci, faz referência às severas críticas gramsciana à dualidade do sistema escolar desenvolvido pelas escolas. Escola do tipo “interessada” e escola do tipo “desinteressada” para os dois tipos de alunos existentes: os que trabalhavam e os que subsistiam do trabalho alheio: “[...] uma vez defendi, com algum escândalo de sua parte, que os cientistas, em sua atividade, são 'desinteressados'. Você respondeu, muito rapidamente, que eles são sempre 'interessados'” (NOSELLA E AZEVEDO, 2009, P. 27).

Haveria uma escola “interessada” no trabalho com caráter pragmático, destituída de valores universais e de currículo pobre, voltada ao atendimento dos alunos que precocemente ingressam no mercado de trabalho e que precisam se submeter ao imediatismo do mercado profissional e uma outra instituição escolar do tipo “desinteressada” do trabalho, direcionada a elite, cujo programa de ensino e currículo continha um programa humanista de ampla cultura universal e moderna.

Para Gramsci, esta escola do tipo desinteressado denominada por ele de escola unitária, na elaboração e implementação de um currículo voltado à formação integral, deveria ser oportunizada a todos os trabalhadores:

[...] uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de maneira equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Desse tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1982, p. 108).

Esta escola “desinteressada” se destaca por conteúdos e uma metodologia de ensino que interpela com profundidade e rigor científico a problemática moderna do mundo do trabalho, no afã de compreendê-lo em sua historicidade e potencialidades técnicas. E assim sendo, não corresponde a uma instituição de preparação de curta duração com cunho profissionalizante objetivando o treinamento simplório de um encarregado pela operação de maquinário industrial, meticuloso e submisso. Como instância social, esse projeto de escola deveria caminhar ao lado de um projeto maior, baseado na equidade de oportunidades, com vistas à implementação de um projeto de sociedade unitário. Assim sendo, a revolução “[...] enquanto mudança total e profunda dos sistemas sociais, para Gramsci, deve ser realizada todos os dias: nas mentes e nos corações de todos os homens e mulheres, na família, na praça, nos campos, na mídia e, obviamente, nas escolas” (NOSELLA e AZEVEDO, 2009 p. 28). Asseveram, estes autores, que umas das grandes teses gramscianas sobre a escola, é, certamente,

[...] a afirmação sobre a sincronia do advento da escola unitária e da sociedade unitária. Essa tese nos impõe, como educadores componentes e cidadãos politicamente compromissados, que lutemos ao mesmo tempo pelas duas. Não é possível, portanto,

retroceder no projeto pedagógico da unitariedade da escola básica com a desculpa que a sociedade é ainda dual. No entanto, o que assistimos hoje, no âmbito das reformas e das propostas educacionais, é exatamente a esse retrocesso: ampla apologia do ensino profissional da dualidade, inclusive administrativa e formal, do ensino médio. A integração à preparação para o trabalho e o acesso à vasta cultura humanista é um ideário abandonado tanto pelos populistas quanto pelos socialistas (NOSELLA e AZEVEDO, 2009 p. 32).

Relembrem assim, a denúncia de Gramsci no texto *Socialismo e Fascismo* em relação a um provável acordo entre populistas e socialistas na repartição do sistema escolar: “[...] os socialistas aceitam o conceito que a escola profissional é a escola dos operários. Com isto reconhecem de forma contra-revolucionária que as classes devem ser sempre hereditariamente duas” (GRAMSCI, 1978, p. 523). Chamam a atenção para o fato de que nos dias atuais, a unitariedade do ensino difere, dado o avanço tecnológico-social, do proposto no início do século XX por Gramsci. Entretanto, persiste o objetivo de proporcionar a todos os indivíduos a participação da produção do saber, da ciência e da técnica e do acesso às atividades culturais mais elaboradas. Cabe à escola unitária um ensino voltado à produção de uma cultura em todos os campos da civilização humana e direcionada para todos, como assegura Manacorda:

A cultura deve ser direcionada totalmente para todos, facilitando as disposições intelectuais e ao mesmo tempo forçando todo mundo, com firme doçura, a participar de todos os prazeres humanos. Para isto se precisa de uma escola que ministre os mais possíveis ensinamentos rigorosos – difíceis de serem determinados – sobre o que é necessário ao homem para ser um homem moderno; mas que possibilite também, ao mesmo tempo, um espaço em que cada um livremente se forme naquilo que é de seu gosto: pode ser a arte, a música, a matemática, o aeromodelismo, a radiotelegrafia, a astronomia ou também o esporte, ou até mesmo as técnicas artesanais (MANACORDA, 2008, p. 23).

A escola Unitária seria peça fundamental na construção e sedimentação da cultura operária e no seu fazer pedagógico tem como função a formação de intelectuais para o enfrentamento contra uma concepção de mundo marcada pela dominação de uns sobre outros. Vejamos o que Gramsci escreve:

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produtos de uma atividade humana estabelecida pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo (GRAMSCI, 1982, p. 130).

O pensamento Gramsciano, no tocante a esta escola e a meta a ser perseguida, é fazer com que as gerações que se seguissem adquirissem os instrumentos necessários de compreensão e interpretação do mundo para que pudessem se movimentar no campo do conhecimento, espaço de constituição histórica da realidade. Para o alcance de tal meta é preciso pelejar contra um saber fragmentário em favor de uma visão unitária e coerente da realidade. Trata-se de uma escola que trabalha numa ótica revolucionária em que o domínio do conhecimento articula-se em torno do trabalho no caminho do rompimento com a hegemonia burguesa. Vejamos um excerto de Gramsci:

Pode ser dizer, portanto, que o princípio educativo que fundamentava as escolas elementares era o conceito do trabalho, que não pode ser realizado em toda a sua potência 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, ordem essa que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta pelos próprios homens e não por mera coerção (Gramsci, 2011, p. 9).

Tendo como eixo a superação entre trabalho manual e trabalho intelectual, a escola Unitária eliminaria a separação entre conhecimentos de cultura geral e de cultura técnica por meio da unificação de um único projeto de objetivos e métodos de formação: “[...] escola única de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1982, p. 118). O princípio a fundamentar esta escola seria o trabalho em seu sentido ontológico de criação do homem, por meio do qual nos permite compreendê-lo em todas as instâncias de sua produção.

Em termos de organização da educação unitária, o projeto de Gramsci:

Integra em um mesmo currículo a formação plena do educando – possibilitando construções intelectuais elevadas -, a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento. A perspectiva unitária da educação coincide, então, com uma escola ativa e criadora, organicamente identificada com o dinamismo social da classe trabalhadora [...] a identidade orgânica é construída a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *técno*s, tanto no pano metodológico quanto no epistemológico (RAMOS, 2012, p. 346).

Nosella (2015), no artigo intitulado *A Escola de Gramsci: vinte e dois anos depois*, reafirma a posição gramsciana da escola unitária do trabalho, de tendência revolucionária, contrapondo-se à tendência mercadológica – articulada nas escolas técnicas-profissionalizantes e à tendência reformista – ao ensino médio integrado à educação profissional. A posição do autor continua a ser a mesma de quando escreveu o livro *A Escola de Gramsci*, ao defender que a “[...] concepção de unitariedade do Ensino Básico (Infantil, Fundamental e Médio) é, antes de tudo, a demonstração de um princípio de política nacional igualitária; de outro lado, na concepção da dialética histórica contrária à política conciliatória dos ‘pequenos passos’” (NOSELLA, 2015, p. 200). A Escola Unitária, para o autor, constitui-se a antítese do militante à tese representada pela escola liberal que, em sua forma plena e integral possibilitará a formação de quadros dirigentes da sociedade. Baseia-se na posição gramsciana quando afirmava em relação ao seu tempo que

[...] na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção de vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, prodominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada (GRAMSCI, 2010, p. 122).

Ressalta-se, ainda, que segundo essa concepção, a unificação política das massas não deve se pautar no empenho por uma escolarização básica focada em objetivos utilitários, individuais e superficiais. Ao contrário, por uma escola para o povo com a mesma qualidade das melhores escolas existentes, como afirma:

[...] a multiplicação e graduação dos tipos de escolas profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar média) que conduza o jovem até aos umbrais da escola profissional, formando-o entrementes como pessoa capaz de pensar,

de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2010. 123).

Ao se ligar à vida como processo dialético e dinâmico, a escola estaria cumprindo a função de possibilitar aos jovens se tornarem artífices de suas próprias vidas – sujeitos da história – constituindo-se em seres com capacidade crítica e de se colocar na direção da sociedade. Expressa-se aqui de modo claro o papel a ser exercido pela educação em defesa da humanidade dos indivíduos que, segundo esta concepção, também, são seres de direito ao acesso à produção cultural da humanidade.

#### **4.4. Da Pedagogia Histórico-Crítica como realização de uma teoria educacional socialista**

Por entender a educação como prática social que cumpre uma função política e que, dentre esta, a principal é a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, Dermeval Saviani formulou a Pedagogia Histórico-Crítica. A mesma, segundo o próprio autor, baseia-se nos pressupostos educacionais de Marx, Engels e Gramsci. No Brasil, tem-se constituído como a nossa grande referência de uma teoria educacional socialista que tem o ano de 1979 como marco de sua formulação teórica. Daí para cá, como defende o próprio autor, um caráter de construção coletiva vem demarcando a sua trajetória.

O início da década de 1980, período, portanto, de florescimento da pedagogia histórico-crítica, foi marcado pela hegemonia do pensamento progressista com suas ideias de esquerda representado pela expansão do pensamento marxista em resposta a uma necessidade que se fazia entre os educadores brasileiros de superarem as limitações das pedagogias existentes. Pedagogias marcadas por visões não críticas - teorias que acreditam ter a educação o poder de determinar as relações sociais e gozar de autonomia em relação à estrutura social, representadas pelo tradicionalismo, tecnicismo e escolanovismo educacionais, bem como pelas visões crítico-reprodutivistas que, distintamente das anteriores, levam em conta os determinantes sociais da educação, enfatizando o seu caráter reprodutivista e que ganharam forma na teoria da Escola como Aparato Ideológico do Estado, na Teoria da Reprodução e na Teoria da Escola Dualista. A Pedagogia Histórico-Crítica representa a passagem “[...] da visão crítico-mecanicista, crítico-aistóica para uma

visão crítico-dialética, portanto, histórico-crítica, da educação [...] uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade” (SAVIANI, 2005, p 93).

A Pedagogia Histórico-Crítica, de acordo Saviani (2005), bem poderia ser chamada de pedagogia dialética tendo em vista a marca de seu caráter de apreensão do movimento objetivo do processo histórico. No entanto, assim não foi denominada pelas diversas interpretações que poderiam sugerir o termo dialético. A expressão Pedagogia Histórico-Crítica, enraizada na história, espera traduzir a compreensão da questão educacional fundamentada no desenvolvimento histórico objetivo. A concepção que embasa esta teoria é o materialismo histórico que marca a compreensão da realidade a partir da determinação das condições materiais da existência humana. O que representa uma concepção histórico-dialética a envolver a educação escolar e a compreender as suas manifestações presentes como materializadas por um longo processo de transformação histórica. Para Saviani (2005, p. 103) tal compreensão de escola é elementar, uma vez que somente uma concepção que se baseia na evolução histórico-social permite “[...] a articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista”.

Sobre o caráter revolucionário da Pedagogia Histórico-crítica, muitos teóricos estudiosos da educação o tem defendido. Batista e Lima (2015, p. 68) em artigo intitulado *a pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica revolucionária* atestam que a

[...] pedagogia histórico-crítica tem por proposta a ação pedagógica fundamentada na articulação entre a teoria e a prática (práxis), contribuindo para que os indivíduos ultrapassem a visão imediata dos fenômenos. Entendemos que se trata de um projeto comprometido com a transformação social, ancorado na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora. Ao defender o acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido, busca fundamentá-la para a ação reflexiva, sem a qual não haverá a superação da desigualdade inerente ao modo de produção capitalista. Diante de tais fundamentos, ousamos afirmar que se trata de uma ‘teoria pedagógica revolucionária’.

No prefácio à 4ª edição do seu livro intitulado *Pedagogia Histórico-Crítica – primeiras aproximações*, Saviani (2005) pondera que havia se situado, explicitamente, no terreno do materialismo histórico, afirmando-o como base teórica

de sua concepção educacional em contraponto às demais interpretações reducionistas e dogmáticas que marcavam o modismo educacional. É sobre esta teoria que, como dissemos, tem gozado de grande expressividade em nosso meio acadêmico, inspirando modos de organizar a práxis pedagógica de muitos educadores, que trataremos nesta altura do trabalho, tomando-a como já anunciamos como realidade atual de uma proposta socialista de educação. Para começar, pensemos em seus princípios filosóficos e teórico-metodológicos.

#### **4.4.1. Sobre os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica**

A expressão pedagogia, de acordo com Saviani (2015), dentre as várias acepções possíveis, a mais abrangente, a define como teoria da educação e se fundamenta, estruturalmente, em função do fazer educativo cujo objetivo é estabelecer diretrizes orientadoras à atividade educativa. Ao declarar isto o autor defende a ideia de que nem todas as teorias marxistas de educação podem ser consideradas pedagogia, como é o caso das formulações teóricas crítico-reprodutivistas: a teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado de Althusser (s/d.) e a Teoria da Escola Dualista de Baudelot e Establet – 1971. Estas, segundo o autor, apesar de realizar uma análise da educação tendo em vista a sua relação com a sociedade, não possuem como meta a formulação de diretrizes orientadoras do exercício pedagógico.

Saviani (2007) pensa uma pedagogia socialista, alicerçada nos ideais marxistas, em contraposição a uma visão burguesa de educação. Assim, para ele, tal concepção precisa conceber o homem como síntese das múltiplas relações sociais com o dever de eliminar a cisão que, ao longo do desenvolvimento histórico e social, foi estabelecido entre o homem com a sociedade, o trabalho e a cultura. Para tanto alguns acervos de conhecimentos há que serem trabalhados, nos diversos níveis e etapas da educação, e inclui:

[...] a linguagem escrita e a matemática, já incorporadas na vida da sociedade moderna; as ciências naturais, cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para se compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências sociais, por meio das quais se pode compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as

regras de convivência que estabelecem [...] propomos uma educação de nível médio que, centrada na ideia de politecnia, permita a superação da contradição entre o homem e o trabalho pela tomada de consciência teórica e prática do trabalho [...] visando a superação da contradição entre o homem e a cultura, atribuímos à educação superior a tarefa de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada (SAVIANI, 2007, p. 160).

Uma pedagogia que considera, do ponto de vista marxista, que a orientação pedagógica a ser oferecida se dá no sentido de “[...] orientação pedagógica entre a forma social capitalista com a correspondente pedagogia burguesa e a forma social comunista”, uma vez que somente nesta se concretizará uma pedagogia propriamente marxista (SAVIANI, 2015, p. 76). Ao levar isto em consideração, anuncia que o seu trabalho representa uma primeira aproximação do que para ele representa o processo educativo em todas as suas nuances segundo os princípios do marxismo em suas questões de ordem ontológica, epistemológica e metodológica:

[...] recorri a alguns textos fundantes de Marx, especificamente à distinção entre produção material e não material, tendo em vista a caracterização da natureza e especificidade da educação [...] recorri ao texto “O método da economia política” ao estruturar o método da pedagogia histórico-crítica, ocasião em que indiquei de onde eu retirava o critério de cientificidade do método pedagógico proposto (SAVIANI, 2015, p. 81).

Saviani se inspira em Marx, mas também na interpretação gramsciana e em suas análises pedagógicas, para pensar a sua teoria e em especial o momento mais significativo dela – aquele que se refere à elaboração por parte do educando do novo entendimento de suas vidas, tendo em vista o processo educativo percorrido: a catarse. Momento este em que o currículo abre espaço para uma maior compreensão de mundo, habilitada a fazer a travessia do capitalismo para o socialismo:

[...] lancei mão da categoria catarse para caracterizar o quarto passo do método da pedagogia histórico-crítica, constitutivo do momento culminante do processo educativo, quando o educando ascende à expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social [...] Também em Gramsci me inspirei para indicar o caminho para a construção de um currículo escolar adequado às condições atuais próprias desse período de transição da forma social capitalista para uma sociedade socialista (SAVIANI, 2015, p. 82).

Mediante, portanto, uma visão de mundo que se coaduna com os princípios de transformação do real, situa-se a Pedagogia Histórico-crítica que se constitui uma teoria pedagógica de educação que possui como característica principal o movimento de caminhar das observações empíricas ao concreto pela mediação do abstrato. Processo que integra tanto o seu método científico como o método pedagógico ou processo de ensino: “[...] uma pedagogia concreta como via de superação tanto da pedagogia tradicional como da pedagogia moderna” (SAVIANI, 2015, p. 79). Por conceber o homem como sujeito da história e o processo educacional como, marcadamente, contraditório almeja o rompimento com as visões não-críticas bem como com aquelas que, ainda sendo críticas, não se encontram orientadas para vislumbrar os potenciais de atuação humana em seu processo de existência material e a valorização da escola como instrumento de luta das camadas dominadas por meio de um ensino que privilegie um currículo estruturado nos conteúdos clássicos como produção social a ser democratizado a todas as pessoas.

Para Saviani (2005), a educação é o caminho pelo qual o homem se torna plenamente homem e a grande missão das teorias pedagógicas é fazer com que o saber sistematizado, produto da atividade coletiva seja assimilado pelas novas gerações uma vez que, embora todos contribuam na produção deste saber, o mesmo tem sido utilizado apenas como instrumento de dominação da classe dominante. Proporcionar o acesso da classe trabalhadora a este saber sistematizado ao longo da história da humanidade é uma tarefa primordial da escola, uma vez que será por meio do mesmo que os dominados poderão expressar, de modo elaborado os seus interesses – uma cultura popular elaborada. Para Saviani (2005, p. 143), à educação como prática mediadora “[...] no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais”. O autor faz questão de frisar que se trata de uma assertiva de cunho pedagógico cujo ponto de referência e compromisso é a transformação da sociedade em detrimento de sua manutenção ou perpetuação.

Em suma, trata-se de uma pedagogia que, baseado em Vázquez (1997), zela pela práxis revolucionária ao conceber a articulação entre teoria e prática. Esta se articulando àquela para que a ação dos homens não redunde em mero

espontaneísmo. Prática que uma vez fundamentada teoricamente dá lugar a práxis revolucionária que se caracteriza por ser:

[...] um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isto significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério da verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada (SAVIANI, 2005, p. 142).

Este movimento marca a Pedagogia histórico-crítica que, ao compreender a educação como processo de mediação no interior da prática social global, estabelece como ponto de partida e chegada esta mesma prática social. A mediação se concretiza por meio de três momentos denominados por Saviani de problematização, instrumentalização e catarse. Em termos do percurso pedagógico, consiste no “[...] movimento que se dá, no processo de conhecimento, em que se passa da síntese à análise pela mediação da análise, ou dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato”. O processo pedagógico deve se desenvolver de tal modo que a diferença entre professor e aluno, no ponto de chegada, seja a menor possível pela apreensão que este último fizera dos conhecimentos que foram coletivizados a ponto do mesmo e estabelecer uma “[...] relação sintética com o conhecimento da sociedade” (SAVIANI, 2005, p. 142). A marca aqui enunciada é a caracterização do processo educativo como a passagem da desigualdade à igualdade, sob pena de inviabilização do trabalho pedagógico:

Com efeito, assim como a afirmação das condições de igualdade como uma realidade no ponto de partida torna inútil o processo educativo, também a negação dessas condições como uma possibilidade no ponto de partida, inviabiliza o trabalho pedagógico. Isto porque, se eu não admito que a desigualdade real é uma igualdade possível, isto é, se não acredito que a desigualdade pode ser convertida em igualdade pela mediação da educação (obviamente não em termos isolados, mas articulada com as demais modalidades que configuram a prática social global), então, não vale a pena desencadear a ação pedagógica (SAVIANI, 1984, p. 81).

Toda a mediação do professor que se inicia levando em conta a contextualização da prática social inicial passando pela problematização,

instrumentalização, catarse até a prática social final se configuram como um modo de articular, em um movimento único e orgânico, o trabalho pedagógico tendo em vista o processo de democratização da sociedade.

Em relação a estas etapas, o autor da pedagogia histórico-crítica as caracteriza da seguinte maneira: a *prática social*, comum a professores e alunos, deva se constituir como ponto de partida e chegada da ação pedagógica. Entretanto, ainda que seja comum no início do processo, do ponto de vista pedagógico, ambos, encontram-se em níveis diferenciados de compreensão dos fatos: “[...] enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de ‘síntese precária’, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético” (SAVIANI, 1984, p. 73). É a “[...] tomada de consciência sobre essa prática” que deve levar os agentes do processo educativo – professores e alunos – à busca do conhecimento teórico que “[...] ilumine e possibilite refletir sobre seu fazer prático cotidiano”, sintetiza Gasparin (2013a, p. 6). O conhecimento a ser socializado e produzido na escola, desse modo, se constituirá como elemento basilar à compreensão das relações sociais vigentes na sociedade global, permitindo aos alunos a compreensão da realidade em todas as dimensões em que esta se materializa.

O segundo passo que se coloca ao método de trabalho da Pedagogia Histórico-Crítica é o que Saviani denominou por *problematização*. Diversamente a quaisquer outras teorias que desconsideram as ligações internas do conhecimento e a existência concreta dos homens, ou seja, a relação teoria e prática, esta etapa do método prevê que professores e alunos identifiquem e dialoguem acerca dos problemas postos pela realidade e da importância de os conhecimentos serem apreendidos no sentido de resolver as problemáticas encontradas. Para Gasparin (2013a), a problematização como parte fundamental e desafiadora no encaminhamento do trabalho docente-discente, é o momento de criação de uma necessidade para que o educando, por meio de sua ação, seja motivado para buscar o conhecimento. Resumindo, é o momento em que a prática social dos homens é interrogada.

Em um terceiro momento do método, Saviani (1984, p. 74) propõe que seja realizado a apropriação dos “[...] instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” e problematizados anteriormente. Tal apropriação pelos alunos “[...] está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor”. Esta parte do processo é

denominada, portanto, de *instrumentalização*. Independente do sentido tecnicista que tal termo possa expressar, Saviani (1984) explicita que o mesmo faz referência a apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social travada com o objetivo de libertação das condições de exploração vividas.

Na instrumentalização a teoria é apresentada no sentido de lançar luzes sobre a realidade para compreendê-la na sua totalidade e é exposta aos alunos como resultado de suas experiências de vida - direito de todos e condição para a transformação. Gasparin (2013a, p. 52) nos lembra que a aprendizagem somente será significativa no momento que os educandos “[...] introjetam, incorporam ou, em outras palavras, apropriam-se do objeto do conhecimento em suas múltiplas determinações e relações, recriando-o e tornando-o ‘seu’, realizando ao mesmo tempo a continuidade e a ruptura entre o conhecimento cotidiano e o científico”. Representa isto tudo, uma nova configuração na relação entre os conteúdos escolares em que a lógica formal é substituída pela lógica dialética. Nessa representação, não há mais separação entre forma e conteúdo. Este último é apresentado, articuladamente, numa visão de totalidade. A forma associada ao conteúdo passa a significar a vida.

Acerca disto, Newton Duarte (2011) ao defender que a formação do ser humano na sociedade comunista se constitui como referência para a pedagogia histórico-crítica, acentua o papel fundamental da socialização, pela escola, das formas mais desenvolvidas do conhecimento que tem sido produzido pela humanidade, uma vez que a “[...] vida humana na sociedade comunista é uma vida plena de conteúdo” em contraposição ao sentido que esta ganha na sociedade capitalista cujas vivências humanas estão reduzidos a “uma absoluta unilateralidade” (DUARTE, 2011, p.19).

O quarto passo que marca o método da Pedagogia Histórico-Crítica é a *catarse*. Esta etapa do processo educativo corresponde ao momento em que a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social acontece: “[...] chamamos este quarto passo de catarse, entendida na acepção gramsciana de ‘elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens’. Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais” aptos a se tornarem em elementos de transformação da sociedade (SAVIANI, 1984, p. 75). Para Gasparin (2013a, p. 128), esta etapa do processo é marcada pela “[...] síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova

posição em relação ao conteúdo e a forma de sua construção social e sua reestruturação na escola”. Em outras palavras, é a expressividade teórica elaborada pelo aluno, a conclusão, o resumo do conhecimento apreendido.

A partir da culminância do processo catártico, o quinto passo se relaciona ao ponto de chegada, o retorno à prática em que, para Saviani, os alunos ascenderam do nível sincrético ao nível sintético. Representa o salto do teórico ao prático. Oportunidade em que por meio da mediação, o nível dos alunos se elevou, passando a se encontrar no mesmo patamar do professor em relação ao entendimento da realidade. A compreensão da sua realidade foi transformada e o modo de nos localizarmos em seu interior se transformou qualitativamente. Ressalta-se, conquanto, que a “[...] alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais”, conclui Saviani, (1984, p. 76). Para o mesmo autor, a Pedagogia Histórico-Crítica expressa a partir de todos esses argumentos, uma visão de educação como ação mediadora:

Educação como atividade mediadora no seio da prática social global. Daí porque a prática social foi tomada como ponto de partida e ponto de chegada na caracterização dos momentos do método de ensino por mim preconizado. É fácil identificar aí o entendimento da educação como mediação no seio da prática social. Também é fácil perceber de onde eu retiro o critério de cientificidade do método proposto [...] é sim da concepção dialética de ciência tal como explicitou Marx no método da economia política (SAVIANI, 1984, p.77)

Marsiglia (2011), estudiosa da Pedagogia Histórico-Crítica, ressalta que o posicionamento mediante o critério da verdade, diferencia esta abordagem pedagógica de outras correntes teóricas que fizeram moda nas últimas décadas, como o construtivismo, a pedagogia das competências e a pedagogia dos projetos, dentre outras. Para a autora, estas abordagens retiraram da escola a possibilidade dos alunos acessarem o princípio da verdade por meio dos conhecimentos objetivos. Por sua vez, a Pedagogia Histórico-Crítica se posiciona contrária a uma educação centrada no imediatismo cultural em favor de uma educação que amplie os horizontes dos alunos; do mesmo modo, coloca-se voltada a um processo educacional cujas marcas se dão em favor da produção de necessidades de nível superior aos sujeitos atendidos. Necessidades estas que apontam para um efetivo aperfeiçoamento da individualidade em sua totalidade e não se centra, como outras

correntes pedagógicas, ao atendimento das necessidades imediatas do mercado. Por último, posicionando-se contra uma concepção de conhecimento “[...] fragmentado, subjetivo e parcial que, no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo e eliminam de seu vocabulário a palavra verdade” destaca a Pedagogia Histórico-Crítica, em contraposição àquela, ao estar alicerçada num modelo educacional comprometido historicamente. Visão que concebe os conhecimentos como produção de “[...] seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis da realidade social e natural” (MARSIGLIA, 2011b, p. 31).

Ao pretender estabelecer conexões entre o pensamento de Saviani e Lukács, no campo da ontologia marxista do ser social, Duarte (2015) defende que na obra de Saviani, há um esforço por superar a realidade aparente das coisas e o conceito de trabalho educativo é concebido como produção intencional, referenciado no processo de humanização dos indivíduos em favor da superação do conflito entre as pedagogias da essência e da existência.

A essência abstrata é recusada na medida em que a humanidade, as forças essenciais humanas, é concebida como cultura humana objetiva e socialmente existente, como produto da atividade histórica dos seres humanos. Produzir nos indivíduos singulares a ‘humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens’ significa produzir a apropriação, pelos indivíduos, das forças essenciais humanas objetivadas historicamente. Esse conceito de trabalho educativo também supera a concepção de educação guiada pela existência empírica, na medida em que a referência tomada por Saviani é a da formação do indivíduo como membro da espécie humana (DUARTE, 2015, p. 52).

Tal formulação conceitual aponta para a superação entre essência humana abstrata e a existência empírica. Na argumentação de Saviani, em torno de um fazer educativo comprometido com os interesses dos trabalhadores, está evidenciado o compromisso por uma concepção de história da humanidade que demanda à escola um papel de mediadora do conhecimento objetivo e universal.

A Pedagogia Histórico-Crítica representa a forma de educarmos levando em conta o aqui e o agora sem obstáculo, perdemos de vista que somente no comunismo fará sentido uma pedagogia plenamente marxista ou comunista. Constitui, tal teoria pedagógica, a tentativa de superação da pedagogia tradicional e

da pedagogia moderna, mantendo uma vinculação entre educação e sociedade, por meio de um constante trabalho de desnaturalização das relações sociais reafirmando os sujeitos do processo educativo como indivíduos concretos que se manifestam “[...] como unidade na diversidade, uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas, síntese das relações sociais” (SAVIANI, 2015, p. 79). Assim, na perspectiva de superação das propostas pedagógicas que ignoram o processo histórico e dialético da sociedade e, em prol da mudança social, que Saviani (2015) continua a situar a Pedagogia Histórico-Crítica:

A pedagogia histórico-crítica, trilhando as sendas abertas por Marx, situa-se além e não aquém das pedagogias tradicional e moderna, habilitando-se a enfrentar os desafios postos à educação pela sociedade atual para além do horizonte do capitalismo e da sua forma social correspondente, a sociedade burguesa. Por isso, os que se situam nos limites desse horizonte incorrerão, compreensivelmente, no equívoco gnosiológico de considerar a pedagogia inspirada no marxismo como uma concepção ultrapassada, circunscrita à problemática do século XIX [...] para a grande maioria da população, cujos interesses só poderão ser contemplados para além dos limites da sociedade capitalista, não há entrave para a compreensão do movimento histórico que, como se evidencia nas pesquisas levadas a efeito por Marx, coloca a exigência de superação da ordem burguesa pela construção de uma sociedade em que estejam abolidas as relações de dominação entre os homens (SAVIANI, 2015, p. 80).

Esta tendência representa a possibilidade de ir além das investigações no campo de uma teoria marxista de educação. Trata-se de uma formulação teórica acerca do trabalho educativo e de sua materialização tendo em vista os pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos característicos do materialismo histórico que assim se expressam:

[...] a) a identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2005, p.9).

Na materialização destes objetivos cabe à escola o indispensável papel de mediação entre o conhecimento e o aluno por meio da atuação de um professor capacitado e engajado com a produção e disseminação do saber revolucionário. A mesma, primordialmente, deve possibilitar a possibilidade de acesso das novas gerações ao saber produzido pela humanidade – saber sistematizado, metódico e científico. De posse deste instrumental, os indivíduos poderão sair do senso comum e ascender a um nível maior de suas consciências por meio de uma correta interpretação da realidade: “[...] a superação do senso comum é uma questão ‘prática’. Ao mesmo tempo em que os indivíduos tomam conhecimento da realidade concreta, tornam-se capazes de objetivar a transformação dessa realidade, atuando revolucionariamente” (BATISTA E LIMA, 2015, p. 76). Conforme Saviani:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1984 p. 72).

Em síntese, a Pedagogia Histórico-Crítica, sob a inspiração marxista, procura promover um trabalho educativo na lógica da suplantação do modo de produção capitalista e, neste sentido, estar vinculada aos interesses populares e à emancipação humana. Esta vinculação aos interesses populares requer um compromisso com o embate a ser travado pela qualidade da educação a ser ofertada a todos os indivíduos que demandam da educação escolar para o seu amplo crescimento. Por meio de uma adequada articulação teórico/prática, a Pedagogia Histórico Crítica outorga à escola um papel substancial: pela utilização de métodos para além dos tradicionais, estimular a atividade e iniciativa dos alunos, favorecer o diálogo e a boa relação entre os atores educacionais com vistas à

socialização dos conhecimentos – direito de todos – condição importante para o avanço da humanidade.

Referente ao momento que demarca o desdobramento atual da pedagogia histórico-crítica, a mesma em um movimento coletivo, continua a se desenvolver,

[...] com o concurso de diversos colaboradores que vêm procurando explorar as potencialidades dessa concepção pedagógica em campos como o da filosofia da educação, psicologia educacional, didática, ensino de ciências, ética e educação moral, estética e educação artística, formação de professores, educação infantil, educação especial (SAVIANI, 2015, p. 84).

Como uma perspectiva teórico-pedagógica pautada em princípios que vislumbram uma sociedade na qual a vida e as relações humanas sejam plenas de conteúdo, a Pedagogia Histórico-Crítica exige daqueles que queiram adotá-la como referencial, um claro posicionamento ante a luta de classes e entre o capitalismo e o comunismo, cujos interesses são irreconciliáveis. Caso tal não ocorra, impossível será marcar uma postura profissional coerente uma vez que, ainda que o comunismo não se apresente como um projeto a se concretizar a curto prazo, as premissas para o seu alcance se fazem presentes na própria realidade capitalista, segundo Marx tão bem coloca em *A Ideologia Alemã*. Tal posicionamento, marcadamente revolucionário, tem norteado a realização de pesquisas e trabalhos no tocante à construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

## 5. EDUCAÇÃO SOCIALISTA E EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: SOBRE AS POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO HUMANA

*Não precisamos só do remendo, precisamos o casaco inteiro. Não precisamos de pedaços de pão, precisamos de pão verdadeiro (BRECHT, p. 1, 2016).*

A inscrição acima evidencia o caráter processual da história para aqueles que sonham com outros tempos. Ao vislumbrar esta possibilidade, o objetivo perseguido está marcado pela análise dos princípios da educação empreendedora em contraposição àqueles que fundam uma educação com base na concepção marxista enquanto possibilidade emancipatória dos sujeitos. Seria possível a conciliação entre uma proposta que surge no seio da sociedade capitalista como expressão deste nosso tempo e outra, antagônica ao modelo de acumulação vigente, que se esforça por desenvolver um processo educacional preparado para a conscientização dos sujeitos pelo rompimento com as atuais bases produtivas a favor da emancipação? Visto que a palavra emancipação tem sido utilizada de modo a marcar um e outro pensamento, decidimos iniciar esta seção com a sua conceituação.

O termo emancipação nos remete ao conceito de independência, libertação. De acordo com Cunha (2010), em seu dicionário etimológico da língua portuguesa, emancipar deriva do latim *emancipare*, verbo que significa eximir do pátrio poder ou da tutela. Emancipação representa, portanto, a ação ou efeito de emancipar-se. Qualquer libertação, alforria, independência (HOUAISS, 2007).

De modo estrito, o vocábulo não apresenta nenhuma ambiguidade. Representa o ato de livrar-se de alguma amarra. Entretanto, no sentido político a situação não se apresenta da mesma forma e, por isto, cabe-nos algumas indagações: em que consiste a emancipação? É possível uma sociedade emancipada? Em relação ao sujeito, representa ela uma ação passiva ou ativa? Estas, dentre outras questões, fazem com que o termo adquira um significado ambíguo no sentido político e histórico em que a libertação ocorre e nas condições da liberdade jurídico-legal a que se tem direito (CIAVATTA, 2014).

No campo das ciências humanas, a discussão acerca da emancipação não é um assunto fácil de ser tratado e nem encontra, na academia, unanimidade de

posição quanto à sua concreticidade. Neste sentido, Ciavatta (2014) reconhece que ao questionarem o seu significado e a possibilidade concreta dela vir a existir, duas posições estão marcadas. Uma destas posições assegura ser ela impossível nos moldes da sociedade capitalista cujo trabalho, estando submetido à exploração do homem, contribui cada vez mais à sua alienação. O que faz com que tais indivíduos neguem qualquer ação que pretenda ser emancipadora dos seres humanos, ainda submetidos a tal modo de produção.

Em consonância a esta posição apresentada, Tumolo, Torriglia e Serrão (2013, p.16) asseveram que, no sistema capitalista, a produção da vida dos homens se concretiza pela “[...] produção de sua morte, a produção de sua morte é condição para a produção de sua vida”. Produção da vida de homens e mulheres que se constroem sem esperança e pela negação de sua humanidade. Desta maneira, os autores argumentam ser impossível, no seio do sistema sócio metabólico do capital atingir, plenamente, a libertação humana. Para tanto, há que se fazer uma revolução contra a ordem capitalista, o que requer a elaboração e implementação de estratégias de mudanças. Neste aspecto, os educadores marxistas em questão, sustentam que cabe àqueles comprometidos com a construção de uma sociedade emancipada, empenharem-se na discussão do papel concernente à educação, como componente de uma estratégia revolucionária.

Ciavatta (2014) anuncia a outra posição em relação à temática emancipação humana: trata-se daqueles que questionam o sentido da prática educativa, ao indagarem:

[...] se o trabalho e as condições de vida são, necessariamente, alienados nas relações de produção capitalistas, qual é o sentido da educação? É possível educar para a resistência à alienação, para a transformação das condições desiguais e desumanas geradas pela exploração e acumulação do capital? (CIAVATTA, 2014, p. 77).

Kosik (1976) escreve que os homens possuem capacidade de transformar uma situação quando dela tomam consciência, ainda que nela tenham adentrado independente de sua vontade. Ciavatta (2014) assegura que é possível responder positivamente a tal situação desde que se tome como pressuposto fundamental uma visão dialética do homem e da sociedade, sujeito e objeto de transformação. Tal posição defende a possibilidade de a emancipação ser construída mediante ações que modifiquem as relações de trabalho e de vida dos trabalhadores, no sentido de

construir uma nova hegemonia. Hegemonia esta que se dará na conquista progressiva de mudanças que assegurem a realização dos direitos básicos da cidadania, rumo ao socialismo: os direitos civis (direito à integridade física); os direitos políticos (eleger e ser eleito) e os direitos sociais (moradia, saúde, educação e segurança) que envolvem a superação das grandes desigualdades sociais existentes nas relações entre países, classes e grupos sociais (CIAVATTA, 2014).

Para a autora, assim como na produção do conhecimento, os caminhos para que a libertação às amarras do capital venha a ocorrer são muitos e controvertidos, mas é preciso que se mantenha o foco em auxílio da implementação de planos políticos de alteração da ordem social estabelecida. Confirma, ainda, que somente por meio do conhecimento da totalidade histórica dos processos que aspiram ser emancipados, é possível avaliar tanto as possibilidades de sua efetivação, quanto o potencial dos sujeitos envolvidos e as relações de força para a construção da nova hegemonia pretendida. Pensamos ser interessante sintetizar uma orientação emancipadora na educação como aquela que se comprometa com o aperfeiçoamento da capacidade humana para o desvelamento das contradições sociais nas quais estamos envolvidos e na capacidade de nos percebermos em nossa condição concreta de existência, com um olhar interpretativo sobre a realidade em todos os seus aspectos. Isto tudo visando a transformação social – a construção da soberania social.

Marx caracteriza a emancipação nos aspectos político e social. No campo político, envolveria o processo de transição de um modo de produção a outro modo do fazer produtivo. Processo este marcado pela reconfiguração das relações econômicas e políticas com reflexos na realidade social, porém limitado. Para Melo (2016, p. 40), “Ao romper com os entraves à expansão das necessidades, da produção e das capacidades de autorrealização, o capitalismo criaria as condições para a satisfação universal das necessidades, ainda que sua plena realização se encontrasse bloqueada sob as relações de produção capitalista”. No aspecto social, a ser levado a cabo pelo proletariado significa a superação da sociedade burguesa em benefício da construção da sociedade comunista – de uma humanidade emancipada – o fim da exploração do homem pelo homem: o fim cabal de um estado que oprime e limita as ações dos sujeitos. A emancipação humana só seria alcançada quando o homem como Ser político e social se tornar um cidadão pleno – um ser genérico:

Só será plena a emancipação humana quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (forces propres) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política (MARX, 2006, p. 37).

Seu entendimento sobre esta questão está delineado no livro *A questão judaica*. Nesta obra, Marx, ainda que considerasse avançada a tese de Bauer da necessidade de se libertar de um Estado que impunha uma determinada fé religiosa aos seus cidadãos, ratifica ser unilateral a autonomia religiosa, ou mesmo política. Para ele, as críticas de Bauer ao Estado, eram insuficientes para resolver a problemática da libertação humana. Chamando a atenção para a qualidade da emancipação pretendida, Marx (2006) defende, na obra em questão, a necessidade de não se fragmentar a luta pela independência, posto que ela não se dará na ordem natural dos fatos históricos, todavia, no confronto por outro formato de relações sociais vivenciadas entre os homens que requerem a superação da propriedade privada dos meios de produção.

Trata-se, para ele, de um projeto consciente e somente será plenamente efetivado quando as relações sociais expressarem a liberdade dos homens como indivíduos, tanto em relação com a natureza, quanto com os demais sujeitos e em relação a si mesmos. É um projeto consciente que se baseia no rompimento com a alienação do trabalho no sentido de devolver a todos aquilo lhes cabe na produção do mundo. Consiste, por consequência, na supressão das classes sociais e da divisão por ela acarretada, que destituiu a maioria dos seres humanos do usufruto dos bens por eles produzidos, deixando-os renegados a uma vida indigna.

Da Mata (2014), ao estudar esta temática, após estudar sobre a diferença entre emancipação política e humana, sintetiza:

A verdadeira emancipação humana situa-se na perspectiva da totalidade, é necessidade que cria poderes e poderes que criam necessidades. Somente a partir do entendimento de que a sociedade é processo de transformação se torna possível conceber o ser humano não estranhado a partir da sociedade do estranhamento e a superação da política e do Estado burguês a partir da sociedade burguesa. [...] é a restituição do mundo ao próprio homem, porque, no mundo burguês tudo se encontra desumanizado, a exploração do trabalho, a alienação, a propriedade privada, são óbices para a emancipação do homem. Quando os interesses políticos, individuais,

egoístas, tiverem sido superados pelas próprias forças do homem, quando seu ser genérico estiver presente em suas relações individuais, no seu dia a dia, quando a política, ou seja, a organização das forças sociais, nunca mais for separada do homem como força social, então, a emancipação humana será uma realidade (DA MATA, 2014, p. 120).

A emancipação é vista, neste caso, como a completa recuperação do ser humano. O reconhecimento da desumanidade perpetrada pelo capital é um dos fatores que, na aspiração pela independência humana, torna-se indispensável para que os homens se reconheçam em toda a sua humanidade, como ser genérico. Isto deve surgir de sua própria vontade e desejo, como “[...] necessidade profunda de o homem reencontrar-se com sua própria humanidade; como necessidade de alimento, abrigo e calor para toda humanidade, mas também como necessidade estética, de filosofia, de cultura e de poesia” (DA MATA, 2014, p. 122). Também, como desejo de toda uma coletividade que almeja o pleno aperfeiçoamento de todas as suas potencialidades e não mais se submetam às relações sociais como poderes estranhos e superiores a si mesmos, mas as transformem coletivamente (DUARTE, 2013).

Nagel (2013), ao ser indagada sobre as possibilidades de emancipação humana tendo em vista a agudização do confronto entre as classes, sustenta que embora possibilidade não possa significar previsibilidade, o atual momento histórico apresenta a probabilidade de um enfrentamento mais radical contrário à negação da vida, efetuada sob o estado capitalista. Momento de crescimento do desemprego, da flexibilização das leis que regulam o trabalho, aumento da pobreza, da insegurança alimentar no mundo, que fazem ampliar, para a autora, a impossibilidade de uma existência digna em que “[...] o Capital, em discurso coeso, consistente e universalmente proclamado, encaminha todos para o “empreendedorismo”, enquanto os ‘semtrabalho’ clamam por um patrão, ou pela redução da jornada do trabalho!” (NAGEL, 2013, p. 192).

Qual a relação, portanto, entre emancipação humana e educação? Como pode a educação agir no processo de despertar de desejos e vontades dos homens de se constituírem plenamente como sujeitos humanos? Para refletirmos sobre tais questões é mister voltarmos o olhar à própria essência do fenômeno educativo. Essência esta que se constitui pela tarefa precípua de repassar o conhecimento produzido pelas gerações anteriores. Conhecimento que envolveu

trabalho, reflexões, empenho e sacrifícios formando o solo no qual nos movemos e nos constituímos os sujeitos que somos.

É a apropriação do movimento do real como fundamento para a formação humana que eleva a consciência ao conhecimento da totalidade das relações na sociedade existente, com vistas a transformá-la em uma sociedade de homens e mulheres verdadeiramente livres” (DA MATA, 2014, p. 160).

Coerente ao pensamento de Marx exposto ao longo deste trabalho, pensamos que o processo de tomada de consciência é, por certo, o caminho a trilhar rumo à descoberta da essência dos fatos no sentido de reconhecimento das profundas desigualdades que um modo da produção da vida nos tem demandado. Assim, caminhando para pensar mais pormenorizadamente as possibilidades de emancipação humana nas duas proposições educativas aqui trabalhadas, acreditamos não ser possível pensar um real processo de libertação dos homens descolado de uma formação para além do pragmatismo e do conformismo à ordem capitalista como é, por tudo o que vimos, aquilo que constitui a essência da Educação Empreendedora.

De acordo com autores nomeados no decorrer deste estudo, acreditamos que o trabalho educativo deve superar a concepção educacional dirigida pela existência empírica, como bem coloca Duarte (2008). Neste aspecto, a teoria educacional que coaduna com este ideal é aquela que se presta a formar o homem como membro do gênero humano e que, nesse caso, adota como valor preponderante a formação das pessoas para além dos limites impostos pelo capital. As análises realizadas nos levam à constatação de que a educação para o empreendedorismo e a Pedagogia Empreendedora de Fernando Dolabela, com base em valores individualistas e competitivos, possui como objetivo precípua inserir os indivíduos, cada vez mais, no mundo da produção capitalista, fazendo disto a sua única razão de existir. Ao contrário, os princípios que fundamentam a educação socialista, em nosso caso específico, a Pedagogia Histórico-Crítica, visam o incremento de uma ação educativa de questionamento à ordem político e social estabelecida, capacitando os sujeitos ao processo de enfrentamento, pela coletivização da produção material e espiritual da humanidade.

Ao escrever sobre a emancipação humana, Tonet (2014) atesta ser a mesma uma nova forma de organização da existência dos homens, situada para além do

capital, na qual, os indivíduos serão plenamente livres e terão o controle consciente, coletivo e universal do processo de produção da riqueza material e do conjunto da vida social. Uma forma de existir que estando baseada no

[...] trabalho associado, portanto livre de toda exploração e dominação do homem sobre o homem, produtor de riqueza abundante, em quantidade e qualidade, permitirá a todos os indivíduos desenvolverem, da melhor maneira possível, suas mais variadas potencialidades (TONET, 2014, p. 11).

Reitera que, ainda que seja impossível fazer referência à plena efetivação da emancipação humana sob o domínio capitalista, é crucial falar sobre o processo de sua conquista e articular atividades de caráter emancipatório nos mais diversos campos, sobretudo, no educacional. Nesta perspectiva, para o autor, não basta aos trabalhadores terem acesso aos conteúdos tradicionais, faz-se determinante promover práticas educativas que contribuam para que todos acessem ao que de mais elevado existe em termos do patrimônio histórico acumulado pelos homens. Conhecimentos de caráter revolucionário, ou seja, conhecimentos que permitam a compreensão da ciência como um momento do processo de construção do ser social. Trata-se de uma concepção revolucionária, visto permitir aos trabalhadores perceber

[...] a serviço de quem e de quem está o conhecimento que ele produz! Além disto, uma concepção de mundo revolucionária permitirá que os conhecimentos produzidos nos diversos campos da ciência da natureza contribuam para a construção desta mesma concepção de mundo ao invés de ficarem confinados em suas esferas específicas e, muitas vezes, se colocarem lado a lado com crenças religiosas e/ou místicas e irracionais (TONET, 2014, p. 15).

Para Tonet, o compromisso com a emancipação humana pressupõe a firme convicção, racionalmente fundada, de que somos nós, os homens e mulheres que construímos a História. Serão os conhecimentos revolucionários desenvolvidos por meio de intervenções que contribuam para a compreensão do processo histórico, para a compreensão da lógica de reprodução capitalista e suas contradições, da natureza inerente ao ato educativo, sua função social, seus limites e possibilidades, que permitirão à classe trabalhadora compreender a totalidade social bem como a capacidade de atuar como agentes de transformação do mundo. Segundo o autor, o

domínio da concepção histórico-dialética da história é imprescindível nesta tarefa por ser ela a teoria que “[...] coloca a possibilidade de fundar uma concepção de mundo que demonstre a radical historicidade e socialidade do mundo dos homens” (TONET, 2014, p. 21).

Inversamente a tais pressupostos, a educação empreendedora conclama a escola, de modo geral, a continuar se constituindo como espaço institucional apto a contribuir à integração econômica da sociedade, adaptando-se à prática mercantilista do mercado. Baseia sua metodologia na propagação de características dos empreendedores de sucesso e na introjeção massificante de valores, atitudes e comportamentos necessários à conversão de trabalhadores em empreendedores. Os adeptos ao empreendedorismo se esquecem, segundo Lima (2008), das consequências negativas perpetradas pela propagação de tais padrões sociais. Afirma ele:

[...] o empreendedorismo ao abordar os sistemas de valores enaltecendo o indivíduo empreendedor, ressalta estas características negativas das economias capitalistas reforçando a lógica do benefício pessoal em detrimento da solidariedade, contribuindo para o estabelecimento de relações sociais empobrecidas baseadas estritamente na competição que aprofunda diferenças e as desigualdades (LIMA, 2008, p. 119).

Conforme Alves (2011), a prática revolucionária é, hoje, acima de tudo, um exercício intelectual e moral que deve se apresentar como ação interventiva do ponto de vista prático-cultural na formação de consciências críticas à ordem “imbecilizante” do capital, bem como de constituir sujeitos subversivos ao ordenamento burguês. Subversão esta que somente se efetivará quando as “[...] escolas, movimentos sociais, partidos e sindicatos com compromisso histórico radical conseguirem elaborar metodologias pedagógicas capazes de ir além da mera reprodução instrumental dos elementos da ordem capitalista” (ALVES, 2011, p.8).

Em relação a um processo educativo voltado para o questionamento da ordem estabelecida, Duarte (2008) nos chama a atenção ao entendimento de que as iniciativas educacionais de caráter crítico-revolucionário precisam vislumbrar uma atenção especial à cultura humana e as objetivações que, ao longo dos tempos, os homens têm produzido. Esse posicionamento requer uma nova atitude frente ao

processo de formação dos indivíduos que resulta da dialética entre objetivação da atividade humana e a apropriação desta atividade que fora objetivada nas elaborações materiais e ideativas. Para ele, “[...] a humanização avança à medida que a atividade social e consciente produz objetivações que tornam possível uma existência humana cada vez mais livre e universal” (DUARTE, 2013, p.11). Isto, por sua vez, leva-nos a refletir sobre o que temos considerado humanização dos indivíduos. E ao mencionar Vygotsky com a sua teoria histórico social, o autor faz referência ao processo de humanização como um processo que ocorre por meio da mediação ou interação entre seres sociais. Tal interação “[...] é a principal força impulsionadora de todo o desenvolvimento” afirma Duarte (2008, p. 44).

Cêa e Luz (2006) em análise à Pedagogia Empreendedora de Dolabela, alegam que, da forma como relaciona economia e educação, a pedagogia empreendedora não questiona e nem propõe uma ruptura com o capitalismo e, acrescentaríamos, muito menos se compromete com o processo de humanização dos sujeitos. Ao contrário, como esclarecem os autores, propõe um convívio positivista com o mesmo em que a compreensão do homem separa-se do resultado de sua produção. A positividade deste convívio pode ser expressa na maneira como evidenciam os seus pressupostos, baseados no individualismo, na naturalização da exploração do trabalho alheio e dos conflitos de classe. Vejamos:

[...] o sonho é individual, mas que o resultado dele deve trazer benefício para a coletividade. Numa compreensão deste tipo, o fato de uns se apropriarem do resultado do trabalho dos outros é naturalizado; isso evidencia uma identificação da proposta com os pressupostos da Economia Política Clássica, mais explicitamente com as teses de Adam Smith fundadas na ideia da distribuição natural da riqueza material produzida coletivamente, em função dos hábitos, costumes e educação de cada homem tomado individualmente (Smith, 1981). Em segundo lugar, pode-se afirmar que a “teoria” que serve de base para a Pedagogia Empreendedora aposta numa iniciativa individual e joga para o sujeito toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do seu sonho (projeto). A proposta não leva em conta os conflitos de classe, os quais são travestidos numa espécie de destemor do empreendedor frente aos desafios da vida. Para a Pedagogia Empreendedora, o fracasso é desistir do sonho. Enquanto isso não acontecer, não há fracasso (CÊA e LUZ, 2006, p. 3).

Em toda a literatura que defende o empreendedorismo, a competição e o individualismo são propagados de modo a cristalizar na mente das pessoas a ideia do sucesso e do fracasso econômico como resultado individual. Resultado de um

homem que sonha. A educação empreendedora sob o discurso e argumento da realização do sonho e do sucesso pessoal e profissional, apresenta-se como a “solução” para o jovem em termos da superação do desemprego e da pobreza. No entanto,

[...] dissimuladamente, seu resultado é a naturalização do jovem como um protagonista empreendedor, isto é, o único responsável tanto por seu emprego ou desemprego - e, desse modo, por sua sobrevivência - quanto pelo desenvolvimento econômico da coletividade a que pertence. Enfim, o discurso da educação do jovem para o empreendedorismo revelou-se, sobretudo, pragmático e ideológico, ao reforçar o individualismo próprio da racionalidade neoliberal (SOUZA, 2006, p. 130).

Como afirmamos, alicerçados em valores tão somente individualistas e capitalistas, voltados à sua legitimação, o empreendedorismo na educação contribui para a internalização da ideologia dominante e alienação humana e se distancia dos princípios emancipatórios dos seres humanos. Ao utilizar-se da escola, dos seus projetos educativos e dos conteúdos por ela ministrados na disseminação de uma concepção pedagógica que se coaduna aos interesses mercadológicos e aos interesses do estado capitalista, o empreendedorismo educacional inviabiliza o acesso aos conhecimentos que jovens e crianças precisam acessar para atingirem o pleno potencial como gênero humano.

Concordamos com Frigotto (2012, p. 749) ao esclarecer a importância da compreensão do sentido do trabalho como princípio educativo dentro da formação humana integral preconizada por Marx e outros pensadores que coadunam com a mesma visão de mundo. Assimilar tal princípio significa “[...] compreender a importância fundamental do trabalho como princípio fundante na constituição do gênero humano”. Disto deriva a relação existente entre educação e trabalho em que se reconhece o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora.

Na contramão desta visão, o empreendedorismo em educação defende de modo claro a perpetuação das relações sociais vigentes e o domínio de uma classe sobre outra. Aliás, subordina-se à ordem social e conclama os sujeitos a se esforçarem para pertencerem à classe que domina, motivando-os a se fazerem patrões e empregadores de sucesso. Como bem observado por Lima (2008, p. 123) “[...] a garantia de direitos sociais é incompatível com a concepção neoliberal para o

trabalho e, baseado nesta concepção, foi fomentado, de forma massiva um novo desejo na sociedade, o desejo de ser patrão”. Minimizam o sentido de uma educação que reflita sobre as reais condições de enfrentamento dos trabalhadores, ao longo da nossa história, pelo acesso a condições, minimamente, dignas de existência.

Em virtude disto, surge a necessidade de se tomar o trabalho como princípio educativo que traz como desafio a formação integral dos sujeitos via a concretização de uma escola unitária e politécnica nos moldes anunciados por Frigotto (2012, p. 753):

A introdução do trabalho como princípio educativo em todas as relações sociais, na família, na escola e na educação profissional em todas as suas aplicações, particularmente hoje, em um mundo em que o desenvolvimento científico e tecnológico desafia a formação de adolescentes, jovens e adultos no campo e na cidade, supõe recuperar a dimensão da escola unitária e politécnica, ou a formação integrada – sua forma prescrita pela lei -, introduzindo nos currículos a crítica histórico-social do trabalho no sistema capitalista, os direitos do trabalho, o conhecimento da história e o sentido das lutas históricas dos trabalhadores no trabalho e na educação.

Nesta linha de raciocínio, é pertinente marcar mais uma vez o pensamento de Duarte (2013, p. 213) ao assegurar que: “[...] a função da escola não é, portanto, a de adaptar o aluno às necessidades da vida cotidiana, mas de produzir nele necessidades referentes a esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano”.

Necessidades que, segundo o autor, o transformarão em um ser humano rico tal como conceituado por Marx nos Manuscritos econômico-filosóficos. Ser humano ávido por se externar e se objetivar, plena e totalmente. Do ponto de vista da concepção Marxista, o trabalho como atividade essencial desenvolve a essência do indivíduo como ser genérico e sendo assim,

[...] não se modifica apenas o significado de riqueza, que deixa de ser sinônimo de grande quantidade de dinheiro, mas também o significado de pobreza, que deixa de ser sinônimo de pouco dinheiro. Na perspectiva socialista, a pobreza significa a permanente necessidade que o indivíduo tem de se efetivar como membro consciente do gênero humano. A pobreza torna-se o laço passivo, no sentido de que o indivíduo se torna receptor da objetivação dos outros seres humanos, da mesma forma em que ele se objetiva para que outros se tornem receptores de suas objetivações. No capitalismo, também o

trabalhador se objetiva para que alguém se aproprie do resultado de sua atividade. Só que essa objetivação não enriquece a essência do trabalhador, ao contrário, a empobrece cada vez mais. No socialismo, o fato de outro se apropriar do resultado de minha atividade não é um empobrecimento de minha essência, mas sua realização, sua efetivação (DUARTE, 2013, p. 215).

Uma abordagem pedagógica que defende o trabalho como princípio educativo valorizando a essência dos sujeitos que se desenvolve por meio de sua atividade, quer seja material ou espiritual difere, totalmente, de uma abordagem que advoga o incremento de um espírito empreendedor em crianças e jovens no sentido de acumulação de riquezas, dinheiro e posição social com vistas à satisfação de necessidades imediatas de consumo de bens e serviços. O conceito de trabalho subjacente ao empreendedorismo para o campo pedagógico o revela, tão somente, como atividade mercantil e a educação como uma variável, puramente, econômica. Isto porque a essencialidade humana nesta abordagem é tomada em sua forma a-histórica<sup>10</sup> baseada tão somente “[...] no egoísmo essencial dos proprietários privados, a sociedade mercantil burguesa” (LESSA, 2016, p. 83). Sociedade produtora de mercadorias que transforma os homens em objetos, em coisa que se pode comprar e vender e que por isto mesmo vive a contradição, conforme Saviani (2008), entre a aparência de liberdade e a escravização do trabalho ao capital, marcando a cisão entre essência e aparência, forma e conteúdo.

Numa proposição socialista de mundo e de educação, ao contrário, a essência humana é revelada na existência efetiva dos homens, como lembra Saviani (2008, p. 228) ao se referir a esta categoria nas obras de Marx: “[...] o conceito de essência humana passa a coincidir com a práxis, ou seja, o homem é entendido como ser prático, produtor, transformador”.

Diferentemente da assertiva do empreendedorismo, o pensamento socialista representado aqui pela visão educacional gramsciana e pela teoria pedagógica Histórico-Crítica, zela pela implementação de métodos de ensino que trabalhem pela “[...] produção intencional de necessidades mais ricas, mais complexas e elevadas” (DUARTE, 2013, p. 215), em que a ciência, a arte e a filosofia se façam presentes na formação dos alunos – condição imprescindível para a elevação do pensamento para além do senso comum – e, desta maneira, encaminhem para a

---

<sup>10</sup> Conceber a essência humana como a-histórica, significa como afirma Lessa (2016) afirmar que ela funda e determina a história da humanidade, contudo não pode ser determinada ou alterada por ela.

transformação de uma concepção de mundo que, no capitalismo, naturaliza a realidade e obstaculiza a apreensão das contradições de classe e muito menos pensar numa revolução dos meios de produção. Uma concepção educativa que busque o rompimento com a educação burguesa que ao longo da história sempre limitou o seu processo educacional a uma formação prática circunscrita à execução de tarefas específicas requeridas pelo mercado de trabalho capitalista, acentuando a divisão dos homens em dois grandes grupos: de dirigentes e dirigidos. Educação que impediu e ainda impede como é o caso da educação empreendedora, o domínio pela classe trabalhadora dos rudimentos teóricos científicos das profissões.

Continuando o raciocínio, Duarte (201, p. 247) escreve que o empenho pela transmissão dos fundamentos teórico-científicos é uma atitude revolucionária e, “[...] quando a escola ensina de fato, quando ela consegue fazer com que os alunos aprendam os conteúdos em suas formas mais ricas e desenvolvidas, ela se posiciona a favor do socialismo ainda que seus agentes não tenham consciência disso”. Assim o fazendo estará trabalhando a favor da emancipação humana.

Para a Pedagogia Empreendedora e os seus adeptos, a realidade aparece como algo dado e a sua propositura não é a de ofertar uma educação que instrumentalize os trabalhadores com o que de mais avançado a humanidade já produziu, capacitando-lhes, por exemplo, para o questionamento dos problemas sociais como a fome, a miséria e o desemprego. Estes são concebidos como fenômenos estruturais que, inerentes à ordem de funcionamento da sociedade capitalista, precisam ser driblados pela criatividade, sonhos e iniciativas pessoais, tal como formulado por Coan (2011, p. 457):

[...] acerca do desemprego, reitera-se a compreensão de que o mesmo é estrutural e inerente à lógica de funcionamento do sistema capitalista que se alimenta da exploração da força de trabalho pela extração da mais-valia. Nesse sentido, propor soluções para o desemprego sem radicalizar na análise até chegar à raiz de sua produção é um artifício ideológico que promove explicações aceitáveis e funcionais à lógica atual. Além disso, é sabido que a geração de um posto de trabalho tem seu custo econômico e a proposição do empreendedorismo é uma tentativa de dar uma resposta mais aceitável à sociedade, inclusive porque a fórmula de como ganhar mais dinheiro é uma ideologia bastante aceitável e funcional. Ou seja, enquanto a formulação clássica do empreendedorismo na consolidação e expansão do sistema capitalista tinha vinculação direta com o setor empresarial, em sua formulação contemporânea é uma ideologia apresentada como estratégia para combater o desemprego e gerar trabalho e renda.

Contudo, o desemprego é operacional ao funcionamento do capital e sobre isso não se fala.

Como bem observa o autor, a propositura do empreendedorismo cai muito bem ao sistema capitalista. Por meio da ideologia da prosperidade econômica e social, da esperança de fazer de todos, donos de seus próprios negócios, escamoteia a dura realidade do desemprego. Isto porque um dos principais valores defendidos pela educação empreendedora consiste em fazer de todos aspirantes a empresários, direcionando sua vida para o mundo dos negócios. Princípios estes a serem disseminados na escola, quando o micro empreendimento juvenil tem-se tornado a saída para o desemprego e a promessa de realização profissional. Deriva daí a importância de educar os jovens para esta finalidade.

Aliada à promessa de empresário bem-sucedido, o discurso empreendedor destaca a libertação do trabalho assalariado, monótono e cheio de obrigações em favor daquele que será exercido de forma livre e autônoma com vistas à promoção profissional e o faz apostando na mudança de rumos da escola. Isto porque, para os defensores da educação empreendedora, a escola, no formato atual, está incapacitada de formar cidadãos autônomos, polivalentes e participativos na vida social, política e econômica do país. Uma vez que se trata de uma necessidade emergente, uma educação que trabalhe pelas qualificações necessárias para o atual mercado de trabalho é de suma importância. É o que nos revela o documento da Confederação Nacional da Indústria, intitulado *Educação básica e educação profissional: uma visão dos empresários*, elaborado no ano de 1993:

O conceito de polivalência implica uma formação que qualifique as pessoas para diferentes postos de trabalho dentro de uma família ocupacional e, sobretudo, para complementar as bases gerais, científico-técnicas e socioeconômicas da produção em seu conjunto. Uma formação que articule a aquisição de habilidades e destrezas genéricas e específicas com o desenvolvimento de capacidades intelectuais e estéticas. Implica, portanto, não só a aquisição de possibilidades de pensamento teórico, abstrato, capaz de analisar, de pensar estrategicamente, de planejar e de responder criativamente às situações novas, mas também de capacidades sócio comunicativas, de modo a poder desenvolver trabalho em equipe e conhecimentos ampliados que possibilitem a independência profissional (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA, 1993, p. 16).

Em crítica à concepção empresarial de educação à luz da pedagogia histórico-crítica, Martins e Pina (2015, p. 102) denunciam que o “[...] trabalho educativo vem sendo orientado por concepções que visam distanciar o conhecimento das necessidades humanas reais, sugerindo que o domínio amplo do saber seria supérfluo às massas em função de suas necessidades imediatas de vida”. Esta é a marca do discurso que a classe empresarial tem disseminado, mais aprofundadamente, a partir dos anos de 1990. Por meio de pesquisa realizada, os autores evidenciam que o número de organismos empresariais com atuação na escola pública tem crescido e se diversificado. Os mesmos mobilizam atividades localizadas à interferência na política educacional do país cuja estratégia é manter a hegemonia na sociedade. O projeto perseguido pelo empresariado prevê ações que incidem tanto na administração escolar quanto nos projetos educativos desenvolvidos pelas instituições escolares. Segundo Martins e Pina (2015, p. 5):

[...] as organizações empresariais entendem que a escola pública deve formar para os desafios do que denomina de “sociedade do conhecimento” e “economia do conhecimento”. Isso significa desenvolver as chamadas “competências” consideradas úteis para que os alunos possam ser integrados ao mundo contemporâneo de forma produtiva e empreendedora. Para tanto, o professor deveria ensinar a partir das pedagogias do “aprender a aprender” como definido no projeto hegemônico de educação, distanciando o conhecimento sistematizado das necessidades humanas reais, oferecendo às massas trabalhadoras uma escolarização funcional às relações sociais capitalistas.

Orientada pela oferta de uma escolarização funcional, a ideia do empresariado é atualizar a transposição do modelo de administração empresarial para a escola. Modelo este orientado pelas regras da competição e da eficiência em termos da inserção dos alunos de forma produtiva e útil ao mundo contemporâneo. Os autores assinalados julgam que as formulações do empresariado para a educação escolar comprometem o trabalho educativo uma vez que sujeita tanto a administração da escola quanto a especificidade do trabalho educativo aos princípios da ordenação empresarial, cujo verdadeiro interesse é a manutenção da hegemonia na sociedade e na educação.

Como temos apontado, compatível ao discurso do empresariado e dos organismos multilaterais, os adeptos do empreendedorismo educacional sinalizam que a sua disseminação no universo escolar será fator preponderante ao progresso

(apenas econômico-financeiro) da sociedade e dos indivíduos. Segundo Souza (2006), tal discurso, ancora-se nas orientações da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI que confere à educação papel preponderante na constituição de autonomia do sujeito para tomar seu destino nas mãos, contribuindo para o progresso da sociedade. Educação que deve,

[...] se apoiar no fomento à iniciativa, no espírito empreendedor dos indivíduos, que se acredita seja a melhor alternativa para os países em desenvolvimento alimentarem o seu desenvolvimento endógeno. Portanto, o aprender a empreender configura-se em mais uma das necessidades básicas de aprendizagem do jovem trabalhador, além das já propagadas aprender a saber, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, conforme consta do Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (SOUZA, 2006, p. 126).

Ao contrário de um projeto educacional e de uma instituição escolar que, constantemente, organiza-se e se reorganiza a fim de se adaptar às novas exigências mercadológicas se responsabilizando pela preparação de indivíduos em condições de atender às novas demandas de empregabilidade, precisamos, de acordo com Duarte (2013), mobilizarmo-nos em torno de uma escola e de educadores que ensinem e que lutem contra os interesses burgueses e que, portanto, lutem pela emancipação dos sujeitos. Leiamos:

[...] a revolução precisa de uma escola ensinando [...] de educadores que lutem no sistema educacional contra os interesses da burguesia e que a forma de nós lutarmos contra os interesses da burguesia no interior do sistema educacional é socializando o conhecimento. É assegurando que os filhos da classe trabalhadora se alfabetizem da melhor forma que nós pudermos alfabetizá-los. Que alcancem o domínio da língua escrita nos níveis mais elevados. Que dominem os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais desenvolvidas. E, para isso, temos que lutar intransigentemente contra o relativismo na discussão dos conteúdos escolares, contra a subordinação dos currículos escolares ao cotidiano pragmático e alienado da nossa sociedade. Devemos lutar intransigentemente contra as pedagogias do aprender a aprender que destituem o professor da tarefa de ensinar, que destituem a escola da tarefa de transmitir o conhecimento, que destituem os cursos de formação dos professores da tarefa de formar com base teórica sólida (DUARTE, 2013, p. 69).

Subordinar os currículos escolares ao cotidiano alienado, ratificamos, é a intenção do empreendedorismo na educação e o faz proclamando um aparente

discurso inovador no campo educacional. Uma inovação que, segundo os seus teóricos, trará aos indivíduos, libertação, independência econômica e pessoal. O que para eles pode ser denominado emancipação. Esta última, segundo os ditames do mercado.

O empreendedorismo na educação sintetiza o movimento do mercado para a flexibilização de sua produção em que a competitividade deve se tornar o desafio a orientar as ações individuais e de instituições sociais que optarem por se ajustar à nova ordem econômica a fim de não ficarem à margem do sistema capitalista. Um discurso que se coloca como “[...] a solução para que Estados e trabalhadores ajustem-se às exigências de competitividade da globalização econômica”. Discurso que se apresenta tanto como impulsionador da prosperidade financeira, quanto como o motor do aperfeiçoamento econômico e alternativa à situação de desemprego (SOUZA, 2006, p. 122).

Uma instituição educacional que estabelece como projeto desenvolver uma pedagogia voltada ao empreendedorismo não fará enfrentamentos contra os interesses da burguesia e nem agirá em defesa dos direitos da classe trabalhadora a acessarem formas mais elevadas de conhecimento. Neste sentido, concordamos com a reflexão de Coan (2011) ao lembrar-nos que tal discurso já se fazia presente no pensamento dos clássicos da economia e, ao contrário do que propaga, é uma estratégia primordial de solidificação capitalista travestida de novidade. Leiamos:

[...] o discurso do “novo”, presente nas proposições de educar para o empreendedorismo, não é tão atual uma vez que se encontra presente no pensamento dos clássicos da economia, como estratégias de consolidação do capitalismo e na atualidade continua a ser reverberação dos interesses dos donos do capital que se apropriam estrategicamente da escola para ser um dos canais de divulgação de seus novos/velhos interesses. A educação para o empreendedorismo apresenta uma agenda para a educação fundamentada notadamente em princípios da ideologia do capital humano, pressupostos da Escola Nova e da pedagogia das competências, portanto, numa base epistemológica e política que visa à legitimação do sistema vigente (COAN, 2011, p. 464).

Como estratégia de concretização dos ideais capitalistas, alinhado aos novos tempos de flexibilização da organização produtiva, o empreendedorismo se apresenta como uma forma oculta de trabalho assalariado, conforme a análise de

Antunes (2012), trabalhada na segunda seção desta pesquisa. Nos tempos atuais, tal prática sobrevém em substituição ao emprego regulamentado, o que representa uma intensificação da exploração da força de trabalho e precarização ainda mais acirrada da classe trabalhadora. A educação para o empreendedorismo, por conseguinte, fundada nestes ideais, nada tem a oferecer aos trabalhadores em benefício de sua emancipação. Ao contrário, utiliza-se da escola que, ao responder as demandas de seu tempo, continua a atuar como aparelho ideológico da reprodução social.

Souza (2012, p. 88) ao estudar a introdução da educação empreendedora no currículo das escolas básicas brasileiras, também, chega à conclusão de se tratar de uma teoria utilitarista e mercantilista que possui,

[...] como fundamento a tese de que o nível de desenvolvimento educacional de uma nação tem efeitos sobre sua economia, está em acordo com a teoria do capital humano, desenvolvida, a partir da década de 1960, por economistas (Theodore W. Schultz, ganhador do prêmio Nobel de economia de 1979, é seu principal precursor do período inicial) que capitanearam aquilo que se convencionou denominar “Escola de Chicago”. Nela, a educação é concebida como um investimento em um dos elementos do processo de produção, que é a força de trabalho e, que nessa teoria, ganha a denominação “capital humano”.

Segundo Frigotto (2006), a teoria do capital humano representa a produção dos intelectuais da burguesia no sentido de elucidar o fenômeno da desigualdade social, escamoteando as suas verdadeiras causas fundantes. Causas estas que residem na propriedade privada dos meios e instrumentos de produção pela burguesia e na exploração do trabalhador no ato da compra, em relação de desigualdade, da sua força de trabalho.

Ao discorrer sobre esta teoria que concebe a educação como investimento potencializador da força de trabalho do operariado, no sentido de desmascará-la, Gentili (2002, p. 59) assevera que, se as promessas de tal teoria fossem conciliáveis com a nossa realidade, “[...] o aumento nos índices de escolarização deveria ter promovido um correlativo aumento na renda dos mais pobres, diminuindo a disparidade endêmica que caracteriza a desigual distribuição da riqueza”. O que, segundo o autor, não acontece. Ao contrário, tal acesso tem promovido o aumento da disparidade na distribuição de renda e não a reduzido.

No texto em que discorre sobre a relação educação e trabalho no pensamento pedagógico dos empresários brasileiros, ao analisar o documento da Confederação Nacional das Indústrias, denominado por *Educação para a Nova Indústria*, Souza (2011) evidencia que a teoria do capital humano tem reaparecido aliada à concepção de desenvolvimento sustentável via as noções de empreendedorismo, educação continuada e responsabilidade social. Tal documento expressa, segundo a autora, a defesa por um processo educacional nos limites da instrumentalidade com ênfase na produção e no consumo. Processo que, fundamentado na teoria do capital humano, materializado na formação de competências básicas, dentre estas, a de continuar aprendendo e aperfeiçoando-se, torna-se condição única e indispensável para se manter o potencial de empregos. Revela, assim, que a teoria do capital humano “[...] continua se reatualizando sem perder o foco no mercado como ‘sujeito educador’, não só no âmbito da aprendizagem, mas no da educação como um todo, incluindo aqui seus valores éticos e morais” (SOUZA, 2011, p. 269).

O que sustenta o empreendedorismo no campo educativo é o ideário liberal do aprender a aprender e o sucesso que tal abordagem tem tido entre os nossos sistemas e instituições de ensino. Estes denotam a força do discurso empresarial incorporado ao discurso educacional, dando o direcionamento ao perfil profissional que o mercado requer. Perfil de um empregado que se ajusta às necessidades da empresa, flexível e empreendedor, tanto no serviço informal quanto na ocupação formal.

Reforça-se a ideologia do indivíduo como alguém que ao ter condições de se apropriar, solitariamente, de situações de aprendizagem, não depende da mediação de outro para conhecer e se desenvolver. Que possui autonomia para adquirir conhecimento e, desta forma apreender a empreender. Conforme Drewinski (2009, p. 146), a produção deste discurso tem origem na “[...] materialidade das relações sociais, ou seja, no fenômeno da reestruturação produtiva que se deu a partir da década de 1970 e na paulatina dispensa de grande contingente de força de trabalho que acompanhou esse fenômeno”. Representa a proclamação da autonomia individual que, livre de quaisquer laços sociais, encontra-se disponível para servir às demandas capitalistas de produção tal como as mesmas vierem a se apresentar.

A pedagogia empreendedora, ao contrário de direcionar as suas atividades, currículos e metodologia de ensino para o rompimento do modo de produção

capitalista coopera, tão somente, para o fortalecimento das desigualdades na “[...] concentração de renda, no exército de reserva, na concorrência intercapitalista centrada na permanente valorização do valor que garante a lei do mais forte, do mais ‘esperto’ ” (COAN, p. 439).

Voltando à educação socialista, Gramsci em sua defesa por um processo educativo direcionado à integralidade do ser, pronto a unir ciência, arte e filosofia, reconhece a escola como espaço de formação dos jovens, instrumento de enfrentamento à construção de uma sociedade que se desenvolva para todos, com vistas à conscientização e emancipação humana. Ao nomear esta instituição educacional de escola única, o que dominava o seu pensamento era a possibilidade de se criar um espaço de formação para *todos* os jovens onde pudessem obter o conhecimento e as reflexões necessárias em prol de uma sociedade de trabalhadores iguais, não dividida entre exploradores e explorados.

Saviani (2011), ao lembrar o processo de construção teórica da Pedagogia Histórico-crítica, faz questão de mencionar, como já anunciamos, que sua intenção foi configurar uma teoria dialética que evidenciasse a passagem da síntese à síntese, pela mediação da análise. Uma formulação teórica que, como vimos, viesse a superar os limites tanto das perspectivas não-críticas quanto das perspectivas crítico-reprodutivistas na luta pela coletivização da produção humana, como afirma Duarte (2011, p. 20):

[...] a plena humanização das relações entre os indivíduos alcançada por meio da revolução comunista que transforme riqueza material e espiritual universal do gênero humano em conteúdo universal da vida de cada indivíduo é, a meu ver, ao mesmo tempo o horizonte e o fundamento da pedagogia histórico-crítica.

Definitivamente, esta não é a orientação do empreendedorismo na educação, já que do ponto de vista da economia, é impossível que todos consigam assumir papéis de protagonistas vindo a democratizar as bases produtivas de uma economia capitalista, onde todos anseiam por um percentual cada vez mais elevado de lucratividade. Desta forma, ao lançar para o sujeito toda a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso de seus projetos, tal propositura desconsidera as contradições de classe e a impossibilidade que temos de gerir nossos sonhos. Vale a pena, novamente, recorrermos ao pensamento de Coan (2011) ao afirmar que o

empreendedorismo ao reforçar a ideia da propriedade privada não se coaduna com um projeto libertador do homem:

Marx e Engels entendem o capitalista não somente de modo particular, mas como classe, a burguesia. Como classe, a burguesia tem uma forma própria de organizar o trabalho e a sociedade de modo geral sob os princípios da propriedade privada, da divisão social do trabalho na busca de acumulação de riquezas pela extração da mais-valia. Trata-se de um projeto histórico que perpassa todas as dimensões da vida em sociedade, portanto também a da educação e que precisa ser superado pelo projeto emancipatório da classe trabalhadora - a classe verdadeiramente revolucionária e organizar o trabalho e a sociedade de forma comunal. Portanto, o estímulo à educação para o empreendedorismo ou outra forma qualquer que reforça a propriedade privada, a obtenção de lucro, a produção de riqueza para gozo meramente individual ou de uma classe dominante não fazem parte do projeto social preconizado pela teoria marxista (COAN, 2011, p. 108).

Todo o impulso do mundo capitalista e das instituições subordinadas a esta perspectiva não é outra senão a de fazer perpetuar um sistema cujo projeto em pauta se baseia na supremacia de uma classe sobre outra em todos os seus sentidos: o político, o social e o econômico. Uma visão de mundo na qual a escolarização da classe trabalhadora seja assegurada apenas nos limites de atuação em tarefas específicas, descomprometida com a crítica à sociedade, contudo, comprometida com a subordinação às relações sociais vigentes.

Freitas (2013, p. 96), em relação a uma escola fundada nos ideais socialistas, afirma o compromisso que a mesma precisa estabelecer com a existência material concreta dos homens e, neste sentido, não devemos colocá-la em “[...] antagonismo com a realidade da vida ou com outras agências formativas presentes na vida, mas como uma agência que, tendo sua responsabilidade social, ao mesmo tempo, integra-se em uma rede de agências sociais formativas”. Neste sentido, a necessidade de conectar a escola à realidade mais ampla e proporcionar aos alunos a interligação necessária entre os conhecimentos teóricos e a prática social. O mesmo autor faz questão de apontar a dificuldade de construção de uma escola nesses moldes dentro de uma sociedade marcada por relações capitalistas. Entretanto, lembra que os avanços da pedagogia russa nessa área, representam um legado de fundamental importância para que se caminhe mais rapidamente em direção a uma orientação pedagógica socialista que articule a escola aos interesses

da coletividade de trabalhadores, garantindo-lhes o acesso aos bens culturais acumulados pela humanidade que, ao longo da existência do capitalismo lhes têm sido negados. Segundo ele, esforço que deverá ser coletivo - de toda a classe trabalhadora mundial.

Sob este ponto de vista, consideramos não ser possível a defesa dos princípios propagados pelo empreendedorismo educacional e por seus adeptos. Evidencia-se que os mesmos não se coadunam a uma visão de mundo que pretenda ser emancipatória dos sujeitos no sentido que aqui temos dado a esta condição humana. Em vista disto, tais princípios valorativos são inconciliáveis com uma propositura que vá de encontro aos anseios e necessidades da classe trabalhadora no sentido de construir um nível de desenvolvimento humano para além daquele preconizado pela sociedade capitalista à escola cuja função social se esgota na preparação dos indivíduos à empregabilidade. Esta, traduzida por Gentili (1996, p. 7) como “[...] a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho”. Incompatíveis, por conseguinte, a uma propositura educacional que materialize, em seus métodos e projetos de ensino, condições para a união dos saberes científicos à técnica e às artes, aptos a proporcionar o progresso integral das potencialidades humanas.

Contrariamente à análise em relação à Pedagogia Empreendedora e o movimento do empreendedorismo em educação, os princípios socialistas sob os quais se assenta a Pedagogia Histórico-Crítica, vislumbra a esta teoria educacional possibilidade de aperfeiçoamento de um fazer educativo que valoriza o conhecimento historicamente acumulado no sentido de proporcionar aos sujeitos uma visão de totalidade dos processos históricos. Visão esta capaz de habilitar os sujeitos da educação captar as contradições presentes entre os elementos que compõem o todo em suas múltiplas determinações num movimento dinâmico e contínuo de compreensão da realidade. Uma teoria que se delineia em torno da solução do dilema teoria-prática em que a atividade social dos homens é ponto de partida e chegada do exercício educativo e que por isso, estabelece como alvo um projeto mais amplo de resistência à alienação e de transformação das condições de desigualdade e desumanidade geradas pela exploração capitalista rumo à emancipação do homem.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Tudo muda. De novo começar podes, com o último alento. O que acontece, porém, fica acontecido: e a água que pões no vinho, não podes mais separar. O que acontece, fica acontecido: a água que pões no vinho, não podes mais separar. Porém, tudo muda: com o último alento podes de novo começar (BRECHT, 2016, p. 2).*

A epígrafe escolhida expressa, a nosso ver, o papel de todos os indivíduos na construção da história, lembrando-nos que os fatos constituintes de uma dada realidade não se dão de modo sobrenatural e aleatório às nossas vontades, mas existem por intermédio dessa construção. Neste aspecto, o real, como produto da ação de mulheres e homens, pode ser desconstruído e em seu lugar se engendrar novas produções. Foi pensando nesta possibilidade que se nos abre enquanto seres ativos e agentes do processo histórico, formados mediante nossa prática social, aptos a transformar as circunstâncias por intermédio de ação revolucionária, que projetamos esta investigação. Assim, sua elaboração foi no sentido de pensar o fenômeno educativo em sua relação com a sociedade do trabalho, no intuito de estudar os princípios do empreendedorismo voltado ao campo educacional, como expressão da nova forma de organização produtiva. Forma esta, pautada na flexibilidade da produção. O que redundava em novas exigências ao ordenamento escolar, dentre estas, o estabelecimento de uma educação empreendedora para, a partir desta, descortinar as bases norteadoras de tal demanda educativa e em quais valores ela se contrapõe a uma teoria educacional socialista rumo às possibilidades de emancipação humana.

Ao tomar como pressuposto que a totalidade é síntese das múltiplas determinações e que, no movimento histórico, as coisas não se dão ao acaso, mas, expressam, em cada tempo e espaço, a materialidade determinada pelo agir dos homens, estabelecemos, como objetivo maior, para uma solução ao nosso problema, analisar a configuração das atuais formas de trabalho pautadas no modelo de acumulação flexível do capital e seus desdobramentos na implementação da concepção educacional do empreendedorismo como antítese à propositura socialista de educação no processo de emancipação humana.

Em vista disto, cada uma das cinco seções que compuseram esta pesquisa tiveram como meta se constituir parte da resposta à nossa problemática principal: quais fundamentos norteiam a educação empreendedora e como estes se contrapõem aos princípios da propositura da educação socialista rumo às possibilidades de emancipação humana?

Cada seção apresentou conhecimentos que tiveram como proposta nos encaminhar para o entendimento das relações entre a educação e o mundo do trabalho, a compreensão da sociedade em seu formato de flexibilização da produção e suas novas orientações, dentre elas, o empreendedorismo educacional e os elementos fundantes da teoria marxista da educação. Com base nestes conhecimentos analisamos a Educação para o empreendedorismo e a Pedagogia Empreendedora em contraposição a uma teoria pedagógica apoiada em preceitos socialistas, no sentido de averiguar a capacidade de promoção de sujeitos emancipados, projeto revolucionário para a organização de uma nova sociedade.

Na primeira seção, que tratou dos fundamentos históricos da relação entre Trabalho e Educação, objetivamos comprovar e justificar tal vínculo. Princípios pela conceituação de trabalho como prática, por excelência, constituinte e constituidora do ser humano. Ação, por meio da qual os homens, no sentido global do termo, transformam a natureza para a satisfação de suas necessidades e, ao mesmo tempo, transformam-se, desenvolvendo a sua humanidade e a educação, conceitualizada como prática estreitamente vinculada ao processo histórico da atividade humana constituidora da essência dos seres humanos. Aqui tomada, não como um dado natural, mas, como resultado do movimento histórico existencial da humanidade. Este processo formativo caracteriza o fenômeno educativo e demarca entre estas categorias – trabalho e educação - uma relação de profunda identidade.

Vimos, sob a análise marxista, que na sociedade que passou a se dividir em classes sociais distintas – uma detentora dos meios de produção e outra detentora apenas de sua força de trabalho – rompeu-se a relação direta entre a produção e as necessidades imediatas dos homens. Lançaram-se as bases para o progresso capitalista. Os trabalhadores passaram a não mais controlarem o processo de produção e trabalho. Este, como atividade estranha àquele que a realiza, passa a ser executado, apenas, para a satisfação de suas necessidades mais imediatas. Na qualidade de exercício criador foi, ao longo do processo histórico de progresso das forças produtivas, tornando-se fonte de alienação do ser e se organizando, cada vez

mais, segundo os interesses burgueses mercantilistas. A educação de função ampla e genérica passa a se estruturar, também, centrada nestes mesmos interesses. Refletimos o papel exercido pela escola no processo produtivo, que, ao longo de sua existência, tem corroborado com a cisão entre o fazer manual e o pensar intelectual, acentuando o caráter dual da sociedade.

Em relação à contemporaneidade da relação Educação e Trabalho, abordamos a continuidade do predomínio das ideias da classe dominante no processo de constituição da escola de hoje. O que a compele a organizar seus projetos em prol do atendimento às demandas capitalistas de produção, focada em objetivos utilitaristas, individualistas e superficiais em atendimentos às atuais necessidades do setor produtivo.

Tal conjuntura se confirmou nas análises empreendidas na segunda seção que teve como objetivo caracterizar o processo de acumulação flexível do capital e a investigar as influências deste modelo econômico sobre a organização da escola e suas recomendações educativas, visto que esta instituição não é uma entidade à parte do contexto que a produz. Para iniciar, optamos por realizar uma contextualização histórica da transição do processo de produção rígida para o processo de acumulação flexível da produção, como expressão dos novos tempos em que o efêmero, o fugaz e o contingente se implantaram sob os valores mais sólidos vivenciados na sociedade fordista.

Sobre esse atual paradigma, os autores referenciados concluem que a inovação no formato de gerenciamento da produção intensifica a precarização da força de trabalho, uma vez que a participação e o envolvimento requerido aos trabalhadores se dão apenas no plano discursivo. Para Antunes (2014), um, dentre os autores referenciados, a vigência do neoliberalismo e das políticas sob a sua influência, propiciaram as condições para a implantação deste modo singular de acumulação capitalista – o mais avançado experimento de reestruturação produtiva. Conclui estarmos vivenciando uma degradação do trabalho formal, sendo substituído pelo empreendedorismo e o cooperativismo em seus diversos formatos. Uma vez que no toyotismo a subsunção do ideário do trabalhador ao espírito da produção é intensificada e realizada de forma mais consensual, exacerba-se a ausência de identificação do homem enquanto parte do gênero humano.

Em tempos de versatilidade da existência, em que se intensifica a precarização do trabalho que tem como uma de suas principais manifestações a

ausência do emprego formal, os estabelecimentos escolares respondem, conforme Meszáros (2008), ao propósito de fornecer conhecimentos e pessoal necessários à transmissão dos valores legitimadores dos interesses dominantes. Concluímos, pois, que a escola capitalista, suas teorias, didáticas e métodos de ensino têm aderido à lógica da educação empreendedora como expressão do tempo presente. O empreendedorismo educacional se constitui como mais um dos projetos nascido no seio do empresariado burguês, a fim de perpetuar a soberania do mercado. Ao influenciar a constituição da escola, o empreendedorismo, enquanto concepção educacional, assemelha-se a outros modelos pedagógicos surgidos no seio da sociedade liberal e neoliberal que coíbem o desenvolvimento de personalidades em formação e, por conseguinte, o aperfeiçoamento humano, incapacitando-as a interferirem na realidade circundante, obrigando-as a exercerem uma função, meramente, adaptativa ao meio social.

A investigação acerca dos fundamentos norteadores do empreendedorismo em educação, que nasce como expressão dos tempos atuais foi a temática da terceira seção. Nesta, realizamos uma incursão ao assunto para, a partir de uma definição maior para os termos, compreender a visão dos teóricos do empreendedorismo e a defesa que fazem de seu projeto em termos de condição necessária para o crescimento pessoal e coletivo e, segundo seus adeptos, à sustentabilidade social. Pelo estudo, foi possível resgatar as ideias em torno do empreendedorismo – fenômeno cultural que floresce no seio da atual sociedade e, segundo seus defensores, propulsor do crescimento econômico e social.

Alicerçada nestes valores, estudamos a educação empreendedora que adentra ao campo educacional como modo de organização do fazer pedagógico ao realizar duras críticas à qualidade do ensino ofertado pela escola e à sua ação antiquada no que diz respeito ao conteúdo e às metodologias de ensino aplicadas. Escola que, no decorrer de seu funcionamento, inibe a capacidade sonhadora dos alunos, não os capacitando para a atualidade histórica e, como chegaram a pronunciar um dos autores estudados, não tem estabelecido o seu “lucro”. Atualidade, segundo os seus teóricos, assinalada pela flexibilidade da produção, pela ausência de emprego formal, pelo estímulo à criatividade e inovação e, por consequência, pela exigência de um novo perfil de trabalhador orientado para uma nova economia de mercado, para o quê, os sistemas educacionais em termos de produtividade, eficiência e eficácia, não têm respondido positivamente.

Pela abordagem dos seus estudiosos, o empreendedorismo é a solução para as inovações na busca deliberada por mudanças que se traduzam na própria capacidade de sobrevivência no/do mundo atual que se confunde com a própria história da natureza humana – uma natureza empreendedora que carece de ser desvendada.

Respaldada por uma visão de mundo do liberalismo mercantilista, os teóricos do empreendedorismo na educação, principalmente Dolabela, o criador e implementador da Pedagogia Empreendedora, fazem uso corrente de princípios tais como autonomia, liberdade, cidadania, ética, consciência social, bem coletivo, inovação, cooperação, ser ativo, autoconfiança, proatividade, visão de equipe, respeito à diversidade, visão holística de mundo, desenvolvimento humano, dentre outros. Para eles, estes preceitos traduzem a essência de sua propositura educacional e precisam ser trabalhados pela escola em proveito da autonomia de seus estudantes cuja materialidade se desenrola num mundo em ritmo de mudanças estruturais e altamente competitivo. Em relação ao professor, a concepção marca a atuação de um profissional capaz de exercer um papel de parceiro de seus alunos no sentido da promoção do diálogo, pelo estabelecimento de metodologias educacionais que incentivam e estimulam a promoção de habilidades pessoais, técnicas e gerenciais requeridas ao empreendedor.

Baseada nisto, trouxemos a crítica de autores a esta visão liberal de homem ao afirmar que os valores sob os quais assentam o empreendedorismo tem como premissa substancial a tônica do individualismo. Nesta perspectiva, os saberes disseminados por uma teoria pedagógica assentada nestes princípios não dão conta da totalidade da vida, antes se apresentam de modo fragmentado e parcial. Como mola propulsora do progresso, o individualismo com suas inclinações egoístas ratifica os pressupostos interesseiros do capital, solidificando a crença de que os seus antagonismos não existem. É nestes princípios que a educação empreendedora se contrapõe de modo significativo ao projeto educativo socialista, em termos de possibilidade de emancipação humana.

Na quarta seção, realizamos a discussão em torno de um projeto educativo socialista. O objetivo foi o de investigar os fundamentos teórico-filosóficos firmados no materialismo histórico-dialético e os princípios norteadores do pensamento de Marx e Engels para o campo educacional. Passamos pelas contribuições de Gramsci e sua visão de escola unitária e voltamos o olhar para a

contemporaneidade – à Pedagogia Histórico-Crítica, no sentido de entender a aplicabilidade para os nossos dias desta teoria pedagógica com vertente marxista em sua possibilidade de promoção dos seres humanos.

Abordamos nesta seção que o fato de Marx e Engels não ter estabelecido um programa para a educação não minimiza a apreensão do fenômeno educativo à luz destes expressivos teóricos. Neles, encontramos as bases para reflexões que nos apontam para uma pedagogia transformadora, preparada para implantar um espaço de emancipação humana fundada em valores que concebem o homem como ser ativo, agente do processo histórico que se cria e recria pelo trabalho e a educação como prática social destes mesmos homens que se formam e conformam intermediados por suas ações. Prática que, por representar a atividade humana em termos de modificação de suas circunstâncias, estabelece-se como revolucionária. A tese de Marx para a evolução do Ser integral como sendo de natureza política e social se liga a um processo mais ampliado de existência que aponta para a ausência da propriedade privada e tem na educação arma importante no jogo das disputas de classes.

Ainda nesta seção, ganha centralidade a produção teórica de Gramsci. Representante do pensamento marxista, este proeminente intelectual, vislumbrava na educação ofertada pela escola uma via de acesso no embate contra-hegemônico de organização do proletário contra a dominação capitalista por meio da homogeneização de uma cultura contrária aos princípios burgueses liberais. Para tanto, defendia um processo educacional apto a proporcionar o desenvolvimento harmônico de todas as nossas faculdades individuais: as intelectuais e as práticas. Processo este a ser oportunizado por uma escola desinteressada que se destacaria por trabalhar com conteúdos e metodologias de ensino dotados de profundo rigor científico, capaz de interpelar o mundo do trabalho no sentido de compreendê-lo em toda a sua historicidade e potencialidades.

Por último, esta quarta seção trouxe a Pedagogia Histórico-Crítica como possibilidade de realização de uma teoria pedagógica fundada nos ideais marxistas que, segundo o seu criador, adquire sentido como uma construção coletiva de um movimento que representa a passagem de uma visão crítico-reprodutivista a uma visão histórico-crítica da educação e do mundo, referenciada na transformação social, via sério trabalho com todas as dimensões dos conhecimentos clássicos científicos.

A quinta seção buscou retomar os conceitos e os elementos fundantes do empreendedorismo educacional e da educação socialista no intuito de discutir as possibilidades de emancipação humana em uma e outra proposição. Como síntese dos conteúdos que foram abordados nas demais seções, forneceu subsídios para pensarmos a possibilidade e a importância de fazer opção por uma prática educativa, realmente, emancipadora. Como materialização de uma concepção fundada nestes propósitos, estudamos a Pedagogia Histórico-Crítica. Uma abordagem pedagógica que, alicerçada nos ideais socialistas e, semanticamente, contrários aos valores burgueses, contrapõe-se aos princípios defendidos pelos adeptos do empreendedorismo educacional. Abordagem que, de modo antagônico, tem como proposta organizar o seu ensino centrado na ideia da superação da contradição entre o homem e o trabalho com vistas a suplantar a contradição homem e cultura, teoria/prática, essência e existência.

Retornando à problemática formulada naquilo que se relaciona ao desvelamento dos valores fundantes de uma e outra proposta educacional, no sentido de responder como e em que estes se contrapõem em termos das perspectivas de emancipação, conclui-se que, tanto uma quanto outra, nos princípios acionados, discursam em torno da liberdade e autonomia humana. Cada qual fundamentada em uma base teórico-filosófica, logo, em sua maneira de enxergar o mundo, o homem, a sociedade e a escola, defende a emancipação enquanto libertação humana. Recorrem a palavras idênticas, mas com conotações e princípios diferentes.

A Educação Empreendedora apregoa como premissas fundamentais a autonomia, a consciência social, a liberdade, independência, a cidadania, a ética a cooperação, o bem coletivo, a proatividade, visão de equipe, o respeito à diversidade e a uma visão holística do ser. Tudo isto no sentido da realização de um trabalho direcionado ao empoderamento do homem, à sua independência e autonomia com vistas ao seu aperfeiçoamento. Nesta ótica de entendimento cuja matriz ideológica reside no modelo do liberalismo econômico, a característica é a liberdade de mercado, sob a qual deve residir o direcionamento das relações sociais e, logo, das ações e projetos escolares. Conscientes e, também, defensores da ideia de que a escola não é um organismo apartado da totalidade do mundo, o empreendedorismo na educação apregoa a necessidade de esta se apresentar inteirada do atual momento histórico com vistas à elaboração de um ensino que

prepare os indivíduos (egoístas) para estabelecer relações de sucesso que se traduzirão no bem maior da coletividade.

Neste cenário, os princípios adotados são reconceitualizados, dentre eles o de cidadania por apresentar um modelo de homem neoliberal, o cidadão com capacidade de empreender, de consumir, de conquistar propriedades diversas, dentre estas, a educação vista como uma das mercadorias consumíveis.

A Pedagogia Histórico-Crítica, como o próprio Dermeval Saviani a designa, é uma primeira aproximação de um processo educativo segundo os princípios marxistas em termos ontológico, epistemológico e metodológico a zelar pela práxis revolucionária – prática iluminada por uma teoria revolucionária – instrumento de mediação de uma nova prática social. Aqui, a autonomia e liberdade, como valor sob o qual reside a aspiração máxima do socialismo, entendido como a emancipação humana, não se faz apoiada nas leis do mercado. Também, não se reduz ao domínio natural, enquanto mera licença de atuação no mundo ou mesmo ao conceito de autonomia no sentido defendido pelos adeptos das ideias neoliberais, como simples aparência de liberdade de atuação num mercado que demarca nossas ações de maneira restritiva, sob vários aspectos. Trata-se de uma liberdade construída na convivência com os demais seres humanos. De um homem como ser ativo e agente do processo histórico que, assumindo-se como ser ético e não egoísta, avoca uma posição de não indiferença diante do mundo por meio de valores histórico-humanos elevados. E, como já mencionado, forma-se e se conforma por meio de sua prática – traço essencial de criação e recriação humana.

A Pedagogia na vertente socialista, aqui traduzida na Pedagogia Histórico-crítica, sintetiza a tentativa de superação das pedagogias tradicionais e modernas tendo em vista o exercício de desnaturalização das relações sociais para o desenvolvimento global do ser humano que deve iniciar sua atuação no momento presente. Uma forma de educarmos para o momento presente sem, contudo, perdermos de vista que somente numa sociedade comunista fará sentido uma Teoria Pedagógica, plenamente, emancipadora do homem. Fato que não deve inviabilizar as nossas ações, como agentes educacionais, no compromisso político de luta pelo trabalho em benefício da instrumentalização, principalmente, da classe trabalhadora para a transformação social, conforme esclarece-nos, Gasparin (2013b, p. 90):

[...] a consciência de que a sociedade capitalista não é o terreno propício para a implantação da pedagogia histórico-crítica não inviabiliza as ações de professores e agentes educacionais, que, como possíveis intelectuais orgânicos, assumem o compromisso de trabalhar os conteúdos científico-culturais como instrumentos de luta e mediação para a transformação social. Esta percepção, que tem como fundamento o materialismo histórico-dialético, nos alerta a não esperarmos que sejam dadas primeiro as condições sociais, políticas, econômicas, materiais e educacionais para a implantação da pedagogia histórico-crítica, mas antes nos instiga para que encaminhe as ações, por meio da educação como mediação social, que contribuam para que as condições adequadas possam acontecer [...] Todavia, para que a dialética da história se efetive torna-se necessário entender criticamente esta sociedade e apresentar-lhe uma contratese, uma antítese, uma sociedade diametralmente oposta, na perspectiva dos trabalhadores. Deste embate, poderá emergir uma sociedade em que os indivíduos, tanto os dominantes quanto os dominados, possam ser efetivamente emancipados (GASPARIN, 2013b, p. 90).

A emersão em um mundo em que os indivíduos sejam plenamente livres, possuidores do controle consciente, coletivo e universal do processo de produção da riqueza material e do conjunto da vida social é, pois, o projeto final da Educação Socialista que, em antítese à Educação Empreendedora, deve começar a se materializar no momento presente.

Sabemos que a temática da formação humana faz parte de uma das proposições mais cruciais da atualidade. Por isto, a cultura propugnada pela burguesia é restringir ao máximo a formação humana à mera conformação e adaptação à ordem burguesa que tem reproduzido escravos trabalhadores, proposta dos defensores do empreendedorismo educacional. Reforçamos a ideia trabalhada nas seções que demarcaram este trabalho de pesquisa de que o ato de fazer história subentende a consciência de nós mesmos como agentes capazes de efetuar transformações nas nossas condições materiais de existência em razão de uma vida mais humana e digna.

Evidencia-se a necessidade de recuperarmos o conceito gramsciano de intelectuais orgânicos. Aqueles que, conscientes de sua condição de classe, almejando o rompimento com a ordem dos fatos, comprometam-se com um projeto educativo em defesa dos trabalhadores na oferta de uma educação de qualidade. Intelectuais que, comprometidos com a emancipação humana, assumam seu papel na instalação de uma nova sociedade, posicionando-se contrários a teorias, projetos

e políticas de desmonte que primam por reduzir a educação à ótica instrumental e mero entretenimento alienante que impede a reflexão crítica dos sujeitos atendidos.

Propomos continuar a acreditar na mudança e em novos recomeços. “De novo, começar podes”, afirmou um dia, Brecht. Para tanto, precisamos, como agentes históricos, estar em movimento constante pela transformação das condições sociais de opressão a que estamos submetidos no sistema capitalista de produção e em sua agenda educacional. Neste aspecto, fica-nos a clareza da necessidade de rearticular o saber propagado pela escola em torno dos interesses dos trabalhadores e recolocar a sua função educativa em termos de promoção das capacidades humanas no centro das discussões, no sentido de superarmos os atuais paradigmas intelectuais com suas propostas, pretensamente inovadoras, como a do empreendedorismo em educação, que tem marcado a atuação de muitos projetos escolares. É preciso marcarmos o pensamento e a ação em torno de uma educação que, em sua função de atualização histórica da humanidade, possa ser condição de emancipação dos homens, no sentido genérico do termo.

Por fim, coube-nos, nesta tese, o esforço por apresentar duas vertentes de educação completamente antagônicas. Assumimos o empreendedorismo como tese e o socialismo como a sua antítese. Quanto à síntese, esta é um caminho longo a ser construído, de modo teórico-prático, para o qual a educação muito pode contribuir, mas não apenas ela. Caminho amplo que não se resolve apenas pelas reflexões teóricas que apontamos, mas que exige uma clareza maior sobre a realidade a ser superada e a realidade na qual pretendemos adentrar; caminho que nos evidencie, o mais explicitamente possível, o ideal de sociedade, de homem e de educação que pretendemos atingir, bem como o ideal do novo modo de produzir a vida social. Qual será, verdadeiramente, este caminho? É a nossa indagação.

## 7. REFERÊNCIA

AGGIO, A. **Gramsci** - A vitalidade de um pensamento. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ALVES, G. Formação humana e reprodução social para além do capital. In.: BATISTA E. L. e NOVAES, H. **Trabalho, educação e reprodução social**: as contradições do capital no século XXI. Bauru: Projeto Editorial Práxis, 2011.

ALVES, G. Toyotismo e neocorporativismo no sindicalismo do século XXI. **Outubro**, São Paulo, n.5, p. 47-58, 2001.

ANGONESE, R. **Universidades firmam convênio com SEBRAE/PR para projetos de empreendedorismo**. Disponível em: [http://www.portaljnn.com/php\\_noticiaimprensa.php/noticia/](http://www.portaljnn.com/php_noticiaimprensa.php/noticia/). Acesso Jan, 2016.

ANTUNES, C. Acerca da indissociabilidade entre as categorias trabalho e educação. In.: PREVITALI, F. S. (org.) **Trabalho, Educação e Reestruturação Produtiva**. São Paulo: Xamã, 2012.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho – ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade** no mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2014.

ANTUNES, R. A nova morfologia do trabalho no Brasil: Reestruturação e precariedade. **Revista Nueva Sociedad**. Disponível em: <http://nuso.org/revista/trabalho-hoje-fronteiras-e-horizontes>. Acesso dezembro, 2012.

ANTUNES, R. **O toyotismo, as novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação)**. Disponível em: <http://afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Antunes.pdf>. Acesso: abril/2014.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho** – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

ANTUNES, R. ; ALVES G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, V. 25, n. 87, p. 335-351. Campinas, 2004.

ANTUNES, R. A Associação Internacional dos Trabalhadores, 150 anos depois. Disponível em: <http://blogdaboitempo.com.br>. Acesso em jul. 2015.

ARROYO, M. **Educação e crise do trabalho**. Art Med, 2000.

BATISTA, E. B.; LIMA, M. R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica revolucionária. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/102>. Acesso em jan. 2015.

BRECHT, B. **Canção do Remendo e do Casaco**. Poemas e Canções. Disponível em: [http://ciml.250x.com/archive/literature/portuguese/brecht\\_poems](http://ciml.250x.com/archive/literature/portuguese/brecht_poems). Acesso, dez. 2016.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. A degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

BUENO, J. L.P. **O empreendedorismo como superação do estado de alienação do trabalhador**. Tese (Doutorado). Florianópolis: UFSC, 2005.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CANTILLON, Richard. **Ensaio sobre a natureza do comércio em geral** (1755). Curitiba: Segesta editora, 2002.

CATANI, A. D. O Ideal educativo e os desígnios do mercado. **Revista Espaço Acadêmico**: Ano V, n. 60, 2006.

CATANI, A. D. As desigualdades ampliadas e as alternativas em construção. **Caderno CRH**, Salvador, v. 17, n. 40, p. 93-102, abril 2004.

CÊA, G.S.S & LUZ, A. S. Empreendedorismo e educação: reflexões sobre um velho sonho liberal. **Revista Espaço Acadêmico**: Ano V, n. 63, 2006.

CIAVATTA, M. Emancipação: a historicidade do Conceito e a polêmica no processo real da existência humana, **Revista Trabalho Necessário**. Ano 12. N. 18. Rio de Janeiro, 2014.

COAN, M. **Educação para o empreendedorismo**: implicações epistemológicas, políticas e práticas. Tese (doutorado). Florianópolis: UFSC, 2011.

COLBARI, A. **A retórica do empreendedorismo e a formação para o trabalho na sociedade brasileira**, VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Universidade de Coimbra, 16 a 18 de setembro de 2004.

COLL, César. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Educação básica e educação profissional**: uma visão dos empresários. Rio de Janeiro, 1993.

CORLAT B. **Pensar pelo avesso**: O Modelo Japonês de Trabalho e Organização. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

COUTINHO. C. N. Socialismo e democracia: a atualidade do pensamento de Gramsci. In.: AGGIO, A. **Gramsci - A vitalidade de um pensamento**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

CUNHA, G. A. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2011.

DA MATA, V. A. **Emancipação humana e educação em Marx**: Para uma crítica da formação burguesa no horizonte da desigualdade social. Tese de doutorado. Fortaleza: UFC, 2014.

DANGEVILLE, R. Marx e Engels: Crítica da educação e do ensino. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 109-134, dez. 2011.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2000.

DEL PINO, M. A. B. **Educação, Trabalho e novas tecnologias**: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital. Pelotas: Ed. Universitária/UFPEL, 1997.

DEL ROIO, M. Prefácio. In.: SOUZA, J. R. **Gramsci**: Educação, escola e formação – caminhos para a emancipação humana, Curitiba: Appris, 2014.

DIAS, G. P. Empreendedorismo e educação: o SEBRAE na escola. **Revista Trabalho Necessário**, Ano 7, n. 8. Rio de Janeiro: 2009

DOLABELA, F. **Por dentro do universo empreendedor** – lições essenciais para transformar sua ideia em negócio. São Paulo: Saraiva, 2015.

DOLABELA, F. Pedagogia empreendedora. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 127-130, abril/junho 2004a.

DOLABELA, F. Entrevista. **Revista Empreendedor**. V. 10, Nº 116, 2004b.

DOLABELA, F. **Pedagogia empreendedora** - o ensino do empreendedorismo na educação básica, voltado para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

DOLABELA, F. **O segredo de Luísa**. São Paulo: Cultura Associados, 2006.

DOLABELA, F. Entrevista. Disponível em: <http://www.acelerastartups.com/br/fernando-dolabela-educacao-empreendedora/>. Acesso em set. 2016.

DORNELAS, José Carlos Assis. Empreendedorismo corporativo: como ser empreendedor, inovar e ser diferente em organizações estabelecidas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DREWINSKI, J. M. A. **Empreendedorismo**: o discurso pedagógico no contexto do agravamento do desemprego juvenil. Tese de doutorado. Curitiba: UFPR, 2009.

DRUCKER, P. F. **Inovação e espírito empreendedor** – práticas e princípios. São Paulo: Cengage Learning. 2008.

DRUCKER, P. F. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1998.

DUARTE, N. e SAVIANI, D. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2015.

DUARTE, N. **A individualidade para si**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal** - Marxismo e Educação em Debate. Salvador: v. 5, n. 1, 2013.

DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia Histórico-Crítica: a formação do seu humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In.: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. **Vigotski e o ‘aprender a aprender’**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotkiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

ENDEAVOR. Multiplicamos empreendedores que transformam o Brasil. Disponível em <https://endeavor.org.br/institucional>. Acesso em fev. 2016.

ENGELS, F. **Princípios básicos do comunismo**. Disponível em: <http://www.simerj.org.br>. Acesso em jan. 2015.

ENGELS, F. **La situation de la classe laborieuse em Anglaterre**. Ed. Sociales, Paris, 1975.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Disponível em [www.marxists.org/português/marx/1876/mês/macaco.htm](http://www.marxists.org/português/marx/1876/mês/macaco.htm). Acesso em jun. 2012.

ENGUITA, F. M. **Educação e transformação social**. Edições Pedagogo, 2007.

ENGUITA, F. M. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FILLION, L. J. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários – gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração**. São Paulo, v. 34, n. 2, p. 5-28. 1999.

FILLION, L. J. Entendendo os intraempreendedores como visionistas. **Revista de Negócios**. Blumenau, v. 9, n. 2, p. 65-80, 2004.

FILLION, L. J. Empreendedorismo e gerenciamento: processos distintos, porém complementares. **Revista de Administração de Empresas**, v. 7, n. 3, FGV, São Paulo, 2000.

FORD, H. **Minha vida e minha obra**. São Paulo: Freitas Bastos, 1964.

FREITAS, L. C. A Luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M.M. (Org.). **A Escola-Comuna**. Expressão Popular, São Paulo: 2013.

FREITAS, L. C. Escola única do trabalho. In.: CALDART, R. S. (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In.: CALDART, R. S. (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995a.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, Vozes, 1995b.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teoria em conflito. In.: FRIGOTTO, G. (Org). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Petrópolis, Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA M. As faces históricas do trabalho: como se constroem as categorias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.74, n.178, p.529-554, set. /dez. 1993.

FRIGOTTO, G; Trabalho como princípio educativo. In.: CALDART, R. S. (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

GAIGER, L. I.; CÔRREA, A. S. O diferencial do empreendedorismo solidário. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, n. 47, janeiro/abril. São Leopoldo, Unisinos, 2011.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Disponível em [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf). Acesso dez. 2013.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Editora Autores Associados, 2013a.

GASPARIN, J. L. Pedagogia Histórico-Crítica: teoria sem prática? – onde está o critério de verdade? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2: 2013b.

GAUTHIER F. A.; LABIAK J.S. e MACEDO, M. **Empreendedorismo**. Curitiba: LT, 2010. v. 1 2010.

GENTILI, P. A. A. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In.: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (orgs.) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GENTILI, P. A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). Escola S.A.: **quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: 1996.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis, Vozes, 1995.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro civilização brasileira 1982.

GRAMSCI, A. **Cartas do Cárcere** - Antologia. Estaleiro Editora, 2011.

GRAMSCI, A. A escola do trabalho. In.: MONASTA, Atílio. **Antônio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GRAMSCI, A. **Socialismo e fascismo**. Torino: Giulio Einaudi Editore 1978.

GUIMARÃES, A. Empreendedorismo na escola: que negócio é esse. **Revista Nova Escola**. V. 20, Nº 186, 2005.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HARVEY D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HARVEY D. **Neoliberalismo** – história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HISRICH, R. D.; PETERS, M. ; SHEPHERD, D. A. . **Empreendedorismo**, Porto Alegre: Bookman, 2004.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**, 2010.

JUNIOR ACHIEVEMENT. Apresentação da Junior Achievement. Disponível em: <http://www.jabrasil.org.br/jabr/junior-achievement/institucional>. Acesso em mar. 2016.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**. Fevereiro (68) p. 21-28. São Paulo: 1989.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In.: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (orgs.) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

LOMBARDI, J. C. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In.: FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo, Cortez. 1998a.

LOMBARDI, J. C. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In.: FRIGOTTO, G. (Org). **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de Final de Século. Petrópolis, Vozes, 1998b.

LOMBARDI, J. C. **A Formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho**: Novos desafios para as faculdades de educação, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em Jan. 2015.

LAVIERI, C. Educação... empreendedora? In.: LOPES R. M. A. (Org.) **Educação empreendedora** – conceitos modelos e práticas. Rio de Janeiro, Elsevier: 2010.

LEITE, E. **Entrepreneur e entrepreneurship**. Disponível em <http://emanueleite.blogspot.com.br/>. Acesso em Julho. 2014.

LEHER, R. e MOTTA, V. C. Intelectuais coletivos de classe. In.: CALDART, R. S. (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

LESSA, S. Lukács e a ontologia: uma introdução. **Outubro Revista**. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro>. Acesso jul. 2016.

LIBÂNIO J. C.; OLIVEIRA, F.; TOSHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, A. L. **Os riscos do empreendedorismo**: a proposta de educação e formação empreendedora. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo, 2008.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci** – Americanismo e Conformismo. Campinas: Alínea, 2013.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, v. 19, n. 64, 1998.

MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Pedagogia Histórico-Crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011a.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica: na educação infantil e ensino fundamental.** Campinas: Autores Associados, 2011b.

MARTINS, S. N. **Educação empreendedora transformando o ensino superior: diversos olhares de estudantes sobre professores empreendedores.** Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre 2010.

MARTINS, A. S. e PINA, L.D. Crítica à concepção empresarial de educação: uma contribuição da pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1: 2015.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, K. **A questão judaica.** São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARX, K. **O 18 brumário de Luiz Bonaparte.** São Paulo: Centauro, 2003.

MELO, N. M. **SEBRAE e empreendedorismo: origem e desenvolvimento.** Dissertação de Mestrado. Universidade de São Carlos. São Carlos, 2008.

MELO, R. A teoria de emancipação de Karl Marx. **Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade**, v. 21. N. 3. São Paulo, 2016.

MERCADANTE, A. **Ministério lança programa para incentivar o empreendedorismo.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em Fev. 2016

MESZÁROS I. **Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTEALEGRE, O. Dossiê. **Revista HSM Management.** V. 17, Nº 97, 2013.

NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels.** São Paulo: Cortez, 1990.

NAGEL, L. H. Educação e emancipação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate.** Salvador: v. 5, n. 1, 2013.

NEVES, F. M. **Método de Lancaster ou método lancasteriano.** Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em Fev. 2015.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** São Paulo: Cortez, 2010.

NOSELLA, P. A Escola de Gramsci: vinte e dois anos depois. **Revista Trabalho Necessário**. Ano 13, N. 20. Rio de Janeiro, 2015.

NOSELLA, P. E AZEVEDO M. L. N. A educação em Gramsci. In.: FALCO, A. M. C. **Sociologia da Educação**: múltiplos olhares. Maringá: EDUEM, 2009.

OLIVEIRA D. A. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144. Campinas, 2004.

PALANGANA, I. C. **Individualidade**: Afirmação e negação na sociedade capitalista. São Paulo: EDUC, 1998.

PARANÁ. Secretaria da Educação. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=6284&tit=Sebrae-e-Seed-vao-levar-educacao-empreededora-a-escolas>. Acesso em fev. 2016.

PARO V. Parem de preparar para o trabalho - reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In.: FERRETTI, Celso João (orgs.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999.

PEREIRA, S. M. **A formação do empreendedor**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

PERONI, V. M. V. **A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs.pdf>. Acesso em: Abr. 2015.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século XX**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

RAMOS, C. **Sala de aula de qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 1995.

RAMOS, C. **Pedagogia da qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 1994.

RAMOS, C. **Excelência na educação – a escola de qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 1992.

RAMOS, M. Escola unitária. In.: CALDART, R. S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

ROSSI, W. G. **Raízes da educação socialista**. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

SABÓIA, B. A filosofia gramsciana e a educação. Brasília: **Em Aberto**, ano 9, n. 45. 1990.

SALLES, Ana Beatriz Tomás. **Capitalismo no Brasil: o ambiente institucional para o empreendedorismo no início do Século XXI**. Tese (Doutorado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SAY, Jean-Baptiste. **Tratado de economia política**. Tradução de Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: Abril Cultural (Os economistas), 1983.

SAVIANI, D. e DUARTE, N. (Orgs.) **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In.: LOMBARDI, J. C. e SAVIANI, D. **Marxismo e Educação – Debates Contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34. São Paulo: 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**, 5ª ed. São Paulo, Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis /RJ : Vozes, 1999.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In.: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (orgs.) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 1984.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia Histórico-Crítica. In.: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEBRAE. **O que é o SEBRAE**. Disponível em <http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae>. Acesso em fev. 2016.

SERES, A. **Sebrae e SEED vão levar educação empreendedora a escolas**. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?>. Acesso em fev. 2016.

SILVA, T. T. Apresentação. In.: DEL PINO, M. A. B. **Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital**. Pelotas: Ed. Universitária/UFPEL, 1997.

SOARES, R. D. **Gramsci, o estado e o debate sobre a escola**. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 2000.

SOUZA, A. M. **Jovens e educação empreendedora**: que discurso é esse? Dissertação de Mestrado. PUC/Goiás. 2006.

SOUZA, E. G. A relação educação e trabalho no pensamento pedagógico dos empresários brasileiros em fase de neoliberalismo. In.: BATISTA E. L. e NOVAES, H. **Trabalho, educação e reprodução social**: as contradições do capital no século XXI. Bauru: Projeto Editorial Práxis, 2011.

SOUZA, J. R. **Gramsci**: Educação, escola e formação – caminhos para a emancipação humana, Curitiba: Appris, 2014.

SOUZA, S. A. A introdução do empreendedorismo na educação brasileira: primeiras considerações. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 26, São Paulo: 2012.

STOCKMANN, J. I. **Pedagogia empreendedora**. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br/bitstream/123456789/113/6/Pedagogiaempreendedor>. Acesso jan.2016.

SUCHODOLSKI, B. **Teoria marxista da educação**. Lisboa: Estampa, 1976.

SUCHODOLSKI, B. Textos escolhidos. In.: WOJNAR. I. **Bogdan Suchodolski**. Coleção Educadores. Fundação Joaquim Nabuco. Recife, Editora Massangana, 2010.

SUPEK, R. Apresentação. In MARX, K. **Consequências sociais do avanço tecnológico**. São Paulo: Caminho Editorial Ltda, 1980.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

TONET, I. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1: 2014

TUMOLO P. S.; TORRIGLIA, P. L. & SERRÃO, M. I. **Educação e emancipação Humana**: elementos introdutórios. Florianópolis: Perspectiva, 2013.

VALLE, G. M. V. Tréplica - afinal de contas, que bicho é esse? Tréplica sobre o empreendedor e o empreendedorismo: **RAC**: Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, Nov./Dez. 2014.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.