



UNICENTRO

PARANÁ

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VENINHA BORTOLUZZI PEREIRA

**CONCEPÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA PARA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DO PROGRAMA AGRINHO: DO CAMPO À CIDADE**

GUARAPUAVA

2015

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO - OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

VENINHA BORTOLUZZI PEREIRA

**CONCEPÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA PARA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DO PROGRAMA AGRINHO: DO CAMPO À
CIDADE**

GUARAPUAVA
2015

VENINHA BORTOLUZZI PEREIRA

**CONCEPÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA PARA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DO PROGRAMA AGRINHO: DO CAMPO À
CIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para Defesa Pública.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Angela Maria Hidalgo

GUARAPUAVA
2015

Catálogo da Publicação na Fonte
Bibliotecária responsável: Maria Rosa Moraes Maximiano CRB-9/1627

Pereira, Veninha Bortoluzzi

370.1
P436 Conceção político-pedagógica para formação de professores do
Programa Agrinho: do campo à cidade / Veninha Bortoluzzi Pereira. -
Guarapuava, PR: Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná,
2015.
xi, 136 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Angela Maria Hidalgo
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do
Centro-Oeste do Paraná.

Bibliografia: f. 128-136.

1. Professores - Formação. 2. Educação rural. 3. Educação e Estado
– Brasil. 4. Neoliberalismo. I. Angela Maria Hidalgo. II. Universidade
Estadual do Centro-Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 23. ed.

VENINHA BORTOLUZZI PEREIRA

**CONCEPÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA PARA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DO PROGRAMA AGRINHO: DO CAMPO À
CIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para Defesa Pública.

Este exemplar corresponde à redação completada dissertação defendida e aprovada pela Banca Examinadora em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Angela Maria Higo – Orientadora
UNICENTRO

Prof. Dr. Gracialino da Silva Dias - Membro Titular Externo
UFFS

Prof.^a Dr.^a Marisa Schneckenberg – Membro Titular Interno
UNICENTRO

Dedico este trabalho à todos aqueles que, de uma forma ou de outra, acreditam e lutam para fazer do processo educativo um instrumento capaz de nos libertar das amarras que nos condiciona a alienação.

Para minha amada filha Ana Lucia Bortoluzzi Pereira, minha inspiração, que por tantas vezes foi infinitamente paciente quando lhe pedia, “calma, a mãe já vai”.

Aos meus pais: Darci Bortoluzzi (*in memorian*) e Dozolina Demenech Bortoluzzi (*in memorian*), minha gratidão por estarem sempre ao meu lado nos erros acertos. À vocês devo tudo o que sou.

AGRADECIMENTOS

Agradeço minhas irmãs Albertina, Loraine e Liliane por estarem sempre prontas a ajudar-me nas horas difíceis e a compartilhar as alegrias; sem vocês não teria conseguido, amo vocês. Em especial à Lili, companheira de todas as horas.

Agradeço ao Antonio Sidinei Pereira, que apesar dos percalços que a vida nos impõe, prosseguimos juntos, nas alegrias e dificuldades.

Às minhas amigas do coração: Claudiane Pereira, Dulce Mara Langhinotti Carpes e Vanize Bêe Boldrini por compartilharem as angústias e alegrias do meu dia a dia.

Para minha amiga Vilma dos Santos Militão de Campos, companheira que esteve presente em todas as etapas desta caminhada.

À minha orientadora Ângela Maria Hidalgo, o meu muito obrigada pelo apoio moral e suporte intelectual.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa, que prontamente se dispuseram à auxiliar-me no desenvolvimento deste trabalho, apontando-me as relevâncias e irrelevâncias desta pesquisa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. A CONCEPÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PROGRAMA AGRINHO: PCNs, TEMAS TRANSVERSAIS, INTERDISCIPLINARIDADE E A PEDAGOGIA DA PESQUISA.....	9
1.1 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: “APRENDENDO A APRENDER”, SEGUNDO AS INDICAÇÕES DO PROGRAMA AGRINHO	20
1.2 A EDUCAÇÃO E AS NOVAS TECNOLOGIAS COM VISTAS À EMPREGABILIDADE.....	27
1.3 SUSTENTABILIDADE NO MATERIAL DO PROGRAMA AGRINHO...	34
1.4 O EMPREENDEDORISMO NO MATERIAL DO PROGRAMA AGRINHO.....	37
1.5 CIDADANIA NO MATERIAL DO PROGRAMA AGRINHO.....	43
1.6 FORMAÇÃO CONTINUADA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA OFERTADA PELO PROGRAMA AGRINHO.....	45
2 RESPONSABILIDADE SOCIAL (RS) E AS ESTRATÉGIAS DE LEGITIMAÇÕES IDEOLÓGICAS NEOLIBERAIS: ATUAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA.....	49
2.1 O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, O EMPREENDEDORISMO E A CIDADANIA A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO EMPRESARIAL NA ESCOLA PÚBLICA.....	56
2.2 CRIAÇÃO DO PROGRAMA AGRINHO PARA ATENDER A AGENDA 21.....	63
2.3 PARCERIAS – SENAR/PR-FAEP/PR E GOVERNO/PR: EFETIVAÇÃO DO PROGRAMA AGRINHO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ.....	66
2.4 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS, PREMIAÇÃO DO CONCURSO AGRINHO PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES DO ESTADO DO PARANÁ.....	81

3	A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA SOB A ÓTICA NEOLIBERAL DOS ANOS 1990: O CONTEXTO DO SURGIMENTO DO AGRINHO.....	85
3.1	AGENTES INTERNACIONAIS INFLUENCIADORES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.....	97
3.2	O SENAR NAS RECOMENDAÇÕES DA UNESCO.....	100
3.3	AGENTES NACIONAIS E AS REFORMAS DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO NOS GOVERNOS NEOLIBERAIS DE FERNANDO COLLOR DE MELLO, FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA.....	105
3.4	PARANÁ E O CONTEXTO EDUCACIONAL DOS GOVERNOS LERNER, REQUIÃO E RICHA.....	112
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
	REFERÊNCIAS.....	128

LISTA DE SIGLAS

ABC - Agência Brasileira de Cooperação
ALCA - Acordo de Livre Comércio das Américas
BIRD - Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNI - Confederação Nacional das Indústrias
CNA - Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil
DCEs - Diretrizes Curriculares Estaduais
DEB - Departamento de Educação Básica
DS – Desenvolvimento Sustentável
EaD - Educação a Distância
EPT - Educação para Todos
FAEP - Federação da Agricultura do Estado do Paraná
FMI - Fundo Monetário Internacional
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDA - Instituto do Desenvolvimento Agrário
IEL - Instituto Euvaldo Lodi
ISO - International Organization for Standardization
MEC - Ministério da Educação e Desporto
MRE - Ministério das Relações Exteriores
MTE - Ministério do Trabalho e Emprego
OREALC - Oficina Regional para a Educação na América Latina e Caribe
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP's - Projetos Políticos Pedagógicos
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio as Micros e Pequenas Empresas
SEED – Secretaria de Estado da Educação
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes
SESC - Serviço Social do Comércio
SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI - Serviço Social da Indústria
SEST - Serviço Social de Transportes
SSR – Serviço Social Rural
SUDENE - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UFV - Universidade Federal de Viçosa
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

PEREIRA, Veninha Bortoluzzi. Concepção político-pedagógica para formação de professores do Programa Agrinho: Do campo à cidade. 2015. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

Resumo

O objetivo deste trabalho é explicitar a concepção político-pedagógica do Programa Agrinho para a formação de professores, gestada pelo empresariado e ajustada ao processo educativo das Escolas Públicas do Estado do Paraná. A problemática centra-se no discurso da “responsabilidade social”, que carrega em seu bojo o ideário da educação empresarial em ações pautadas nas “parcerias público-privado”, amparadas no discurso da educação ambiental. Indicamos que a Federação da Agricultura do Paraná (FAEP/PR) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural do Paraná (SENAR/PR), em parceria com o Governo do Estado do Paraná desde 1995, desenvolvem o Programa Agrinho junto as escolas públicas, utilizando-se das estratégias de distribuição de recursos materiais, econômicos e sociais. Implementa a formação de professores na concepção político pedagógica baseada nos PCNs, na interdisciplinaridade, nos temas transversais e na Pedagogia da Pesquisa. A metodologia adotada nesta pesquisa compreende análise documental e bibliográfica para evidenciar os aspectos históricos e as contradições através do Método Histórico Crítico Dialético. A análise dos documentos do Programa Agrinho nos remete a vislumbrar as categorias predominantes, das quais elegemos para este estudo: a formação humana, a empregabilidade, as habilidades e competências, o empreendedorismo, a sustentabilidade e a cidadania. As críticas levantadas procuram elucidar os determinantes sócio históricos da formação de professores que seguem o modelo formador neoliberal visando a adaptação do indivíduo às novas tecnologias e à flexibilidade do mundo globalizado. Na medida em que o Programa Agrinho adentra e interfere nas práticas e no currículo da escola pública, evidenciam-se as contradições que permeiam a relação público/privado. Demonstramos que o empresariado persegue seus objetivos no intuito de promover um projeto hegemônico de manutenção das estruturas exploratórias existentes. Ao contar com o consentimento do Estado, da Escola e dos Educadores, estes se constituem agentes disseminadores, enfraquecendo assim a perspectiva de uma educação voltada para a formação humana, crítica e emancipatória.

Palavras-chave: Programa Agrinho; Formação de Professores; Educação no Contexto Neoliberal.

PEREIRA, Veninha Bortoluzzi. Pedagogical political conception for teacher training Agrinho Program : From farm to city. 2015. 139 p. Dissertation (Master`s degree in Education) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

Abstract

The objective of this work is to explicit the political and pedagogical design of Agrinho Program for teacher training, fomented by the business and adjusted to the educational process of the Paraná State Public Schools. The issue focuses in the speech of "social responsibility", which carries within it the ideas of business education in actions based on "public-private partnerships", based on the perspective of education for environmental preservation. We note that the Federation of Agriculture of Paraná (FAEP/PR) and the National Training Service of Paraná State (SENAR/PR), in partnership with the Government of Paraná State, have been developing Agrinho Program at the public schools, since 1995, making use of strategies like distribution of materials, economic and social resources. Implements teacher training in political and pedagogical design based on PCNs interdisciplinary, the cross-cutting approach on themes and Research Pedagogy. The methodology adopted in this research consists of documentary and bibliographic analysis to point the historical aspects and contradictions through the Dialectical Historic Critical Method. The analysis of the Agrinho Program documents induce us glimpsing the predominant categories that were elected for this study: human development, employability, skills and competences, entrepreneurship, sustainability and citizenship. The criticisms raised attempt to clarify the determinants historical partner of teacher education following the training neoliberal model the individual's adaptation to new technologies and flexibility of the globalized world. To the extent that the Agrinho Program enters and interferes in the practices and in the public school curriculum show up the contradictions that permeate the public / private relationship. We demonstrate that the business pursues its objectives in order to promote a hegemonic project of maintenance of existing exploratory structures. By relying on the State's consent, and the School of Educators, these constitute disseminating agents, thus weakening the prospect of an education focused on human development, critical and emancipatory.

Keywords: Agrinho Program; Teacher Education; Education on Neoliberal context.

INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi intensamente marcada pelo aprofundamento das relações econômicas internacionais com base no fenômeno denominado globalização em conjugação com o modelo econômico neoliberal. Nesse contexto, a educação também passou por ajustes, alicerçando e legitimando a nova ordem do capital. Observam-se intensos esforços por parte dos organismos internacionais, atrelados ao capital internacional, em direcionar esses ajustes educacionais na perspectiva da funcionalidade do sistema para os países pobres.

Na educação ocorreu uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais, as demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Na mesma década, regram-se a presença dos organismos internacionais, os quais atuaram em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.97).

O primeiro desses grandes eventos foi a “Conferência Mundial sobre Educação Para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990. Essa conferência inaugurou a proposição de um majestoso projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, o qual receberia financiamento das agências internacionais Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. A conferência apresentou ainda uma “visão para o decênio de 1990” tendo como eixo principal a ideia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97-98).

Nessa Conferência, ao lado de outros países, o Brasil assumiu o compromisso de universalizar um ensino de qualidade, resultando na elaboração dos Planos Decenais de Educação, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

O Banco Mundial em relação à educação pública, passou a elaborar documentos setoriais com definição conceitual e a introduzir medidas e propostas

para reduzir o papel do Estado, fortalecendo o setor privado e a implementação de medidas voltadas à institucionalização da indústria na educação (SILVA, 2002).

Instaurou-se, assim, um discurso de cooperação e de parcerias entre os setores público/privado. Nessa ampliação das “contribuições” do setor privado na educação pública foram criados programas e projetos direcionados à educação básica, sob a argumentação de responder aos problemas que assolavam a sociedade capitalista, principalmente os que se referiam às questões ambientais. Ocorreu um processo de transferência de algumas atribuições antes exclusivas do Estado, que passaram a ser entendidas na perspectiva da responsabilidade social. As empresas assumiram funções de parceiras sob a alegação de melhorar ou amenizar os problemas vividos pela sociedade, ligado às questões ambientais, a exemplo o Programa Agrinho.

O “Programa Agrinho” é de responsabilidade social do sistema FAEP/SENAR/PR¹, Governo Estado do Paraná, Prefeituras e diversas empresas e instituições parceiras. Foi criado no ano de 1995 com objetivo de atender à Agenda 21²:

O Programa iniciou em 1995 objetivando sensibilizar a comunidade escolar para as questões ambientais visando à formação das crianças e adolescentes como cidadãos participativos, reflexivos, autônomos e conhecedores de seus direitos e deveres. Dessa forma foi que se elegeram as temáticas relativas ao meio ambiente para desencadear as atividades iniciais, para atender a recomendação explícita da Agenda 21 de desenvolver programas de Educação Ambiental. A grande questão era a de como preparar a criança e o jovem de hoje, a fim de ter amanhã um adulto responsável. Num segundo momento, decidiu-se alargar a temática inicial, passando-se a trabalhar com todos os temas transversais

¹A Federação da Agricultura do Estado do Paraná (FAEP) tem como objetivo o estudo, a coordenação, defesa e representação legal da categoria econômica rural, tal como agricultura e pecuária, buscando soluções para as questões relacionadas aos interesses econômicos, sociais e ambientais do produtor. O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) Administração Central, foi criado pela Lei Federal nº 8315, de 23 de dezembro de 1991 e regulamentado pelo Decreto nº 566/92, de 10 de junho de 1992, com o objetivo de organizar, administrar e executar no território brasileiro o ensino da formação profissional rural e a promoção social do trabalhador rural. Disponível em: - See more at: <http://www.sistemafaep.org.br/senar-pr/o-senar#sthash.4iNN3ZbF.dpuf/> Acesso 22 out 2014.

² A Agenda 21 Brasileira é um instrumento de planejamento participativo para o desenvolvimento sustentável do país, resultado de uma vasta consulta à população brasileira. Foi coordenado pela Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e Agenda 21 (CPDS); construído a partir das diretrizes da Agenda 21 Global, e entregue à sociedade, por fim, em 2002. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21> Acesso: 28 nov 2014.

Cabe mencionar que a oferta do Programa Agrinho estendeu-se para vários estados da federação, sempre com parcerias entre o SENAR, representantes dos sindicatos patronais e instituições públicas e privadas.

A escolha deste objeto de pesquisa justifica-se em virtude de uma inquietação frente ao meu trabalho como professora na Rede Pública Estadual de Ensino. Minha carreira como docente teve início no ano de 2001 quando trabalhava a disciplina de História em estabelecimentos de ensino situados no Assentamento Ireno Alves dos Santos, Município de Rio Bonito do Iguaçu - PR, mais precisamente no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak e no Colégio Estadual José Alves dos Santos. Lembro-me que o material do PA³ “circulava pela sala dos professores”, situação que causava indignação entre os docentes, pois ainda que, nossas críticas fossem baseadas no senso comum, considerávamos intrigante a presença de um material que propõe trabalhos de educação ambiental pensados por instituições defensoras do agronegócio. Desta forma, optei por este tema de pesquisa no intuito de levantar a discussão sobre a concepção político-pedagógica do PA na formação de professores da rede pública estadual, pois a cada ano que passa o alcance do programa se expande, tendo em vistas os fatores históricos, econômicos e sociais que interferem na educação paranaense.

O problema desta pesquisa centra-se no questionamento: qual é o embasamento da concepção político-pedagógica que orienta o Programa Agrinho na formação dos professores das escolas públicas do Estado do Paraná, levando em conta os elementos propulsores da consolidação do desenvolvimento sustentável adaptado ao discurso empresarial?

A pesquisa tem, portanto, o objetivo de analisar a concepção político-pedagógica do PA por meio dos materiais de formação ofertados aos professores, ajustados no processo educativo da rede pública do Estado do Paraná e adaptados ao contexto histórico das reformas do estado e da educação dos anos noventa, encampadas pelo capital.

³ A partir daqui nos referimos ao Programa Agrinho como PA.

A atuação do empresariado na formação de professores e a concepção político-pedagógica do PA definem as categorias do conteúdo de investigação do objeto empírico através da análise dos documentos de criação e implantação do programa. Formação humana, interdisciplinaridade, empregabilidade, competência e habilidades se apresentam como categorias de análise crítica em relação à concepção esboçada pelo programa. Sustentabilidade, empreendedorismo e cidadania definem as categorias de conteúdo na análise crítica em relação aos determinantes da concepção político-pedagógica do programa com vista à educação nos moldes empresariais.

A metodologia deste trabalho compreende uma análise documental e bibliográfica. Buscou-se evidenciar os aspectos históricos e as contradições do problema pesquisado; o Método Histórico Crítico Dialético constitui o fundamento teórico metodológico da crítica ao PA, que se consolida como instrumento ideológico capitalista com grande, pequena ou média penetração na escola pública, amparado no discurso da consciência socioambiental.

Como exemplifica Triviños (1987), o materialismo dialético apoia-se na ciência para configurar sua concepção de mundo. De forma resumida, pode-se dizer que o materialismo dialético reconhece como essência do mundo a matéria que, de acordo com as leis do movimento se transforma, que a matéria é anterior à consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis. Estabelece-se assim como categorias fundamentais do materialismo dialético a matéria, a consciência e a prática social. Dessa forma, todas as outras categorias, o singular, o particular, o geral, a qualidade e a quantidade, a essência e o fenômeno, a contradição entre outras, apresentarão como referência substancial as categorias já mencionadas ao iniciar qualquer classe de análise.

Marx, ao mencionar a investigação científica, preocupa-se em demonstrar que:

[...] através de uma investigação científica precisa, a necessidade de determinadas ordens das relações sociais e por constatar, tão irrepreensivelmente quanto possível, os factos que lhe servem de pontos de partida e de apoio. Para isso é perfeitamente suficiente que ele, tendo demonstrado a necessidade da ordem actual, demonstre também a necessidade de uma outra ordem, para a qual tem inevitavelmente de ser feita uma passagem a partir da primeira, sendo totalmente indiferente que se acredite ou não nisso, se esteja consciente ou não disso. Marx encara

o movimento social como um processo histórico-natural, dirigido por leis que não só não se encontram dependentes da vontade, da consciência e da intenção do homem, como determinam elas próprias a sua vontade, consciência e intenções... Se o elemento consciente na história da cultura desempenha um papel tão subordinado, é compreensível então que a crítica, cujo objecto é a própria cultura, tanto menos possa ter por fundamento qualquer forma ou qualquer resultado da consciência. Isto é, não é a ideia, mas apenas o fenómeno exterior que lhe pode servir de ponto de partida. A crítica limitar-se-á à comparação e confronto de um facto, não com a ideia mas com outro facto. Para ela apenas é importante que ambos os factos sejam estudados o mais precisamente possível e realmente constituam diferentes graus de desenvolvimento; mas acima de tudo é importante que não menos precisamente seja estudada a ordem, a sequência e ligação em que se manifestam estes graus de desenvolvimento [...] (MARX, s/d).

Pretendemos demonstrar, nesta pesquisa, que o Programa Agrinho, através do discurso da responsabilidade social, contém uma proposta de formação para os professores da escola pública gestada pelo empresariado e ancorada primeiramente às questões ambientais, com vistas à preservação dos recursos naturais e ao desenvolvimento sustentável. Alargaram-se gradativamente os temas da proposta por meio da abordagem da transversalidade contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), permeando por vários assuntos pertinentes na atualidade e que perpetuam-se na organização da sociedade embasada por princípios mercadológicos que formam o espírito competitivo.

Apresentamos a organização do trabalho em três capítulos. O primeiro analisa, "*A concepção político-pedagógica da formação de professores no âmbito do Programa Agrinho: PCNs, Temas Transversais, Interdisciplinaridade e a Pedagogia da Pesquisa*", neste capítulo foram descritos e analisados o Relatório Jaques Delors e os Parâmetros Curriculares Nacionais, pois são nestes documentos que a proposta do programa se fundamenta. Também foram analisados os livros de formação que compõem o Programa Agrinho⁴ "Alguns Fios para o Entretecer o Pensar e o Agir" e "Algumas Vias para Entretecer o Pensar e o Agir". Esses dois volumes, têm como organizadora Patrícia Lupion Torres, coordenadora pedagógica do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR-

⁴Os livros em análise são compostos por uma coletânea de artigos, idealizados com o intuito de auxiliar os docentes no processo de formação continuada e, principalmente, fornecer subsídios metodológicos para que os professores adotem práticas pedagógicas inovadoras em seu cotidiano de sujeitos pesquisadores (TORRES, 2007b). No processo de formação de professores, implementado pelo Programa Agrinho, foram disponibilizados dois livros em versão impressa, distribuídos às escolas públicas das redes municipal e estadual, quando de sua publicação. A versão digitalizada encontra-se disponível na página *on line* do programa.

PR), este material serve como base teórica para a formação e o trabalho do professor em sala de aula, desta forma, quando citar (TORRES, 2007a e TORRES, 2007b) estarei me referindo ao material de formação para professores do Programa Agrinho.

A proposta destes livros é que o professor se aproprie dos conceitos da Pedagogia da Pesquisa, dos temas transversais e da interdisciplinaridade sob a defesa de que a educação aconteça visando o rompimento com a escola tradicional, na formação de indivíduos críticos, participativos, reflexivos e autônomos; esses livros sugerem que o trabalho do professor esteja em consonância com o construtivismo, com o uso das tecnologias, da interatividade, da pedagogia de projetos, entre outros. Neles são propostos inúmeros temas a serem trabalhados em sala de aula, abordados nos moldes da transversalidade. Dentre os temas propostos, recortamos para esta pesquisa as categorias: formação humana, competências e habilidades, empregabilidade, empreendedorismo, sustentabilidade e cidadania.

No segundo capítulo, sob o título “*Responsabilidade Social e as estratégias de legitimação ideológica: atuação na escola pública*” partimos da análise do documento Diretriz da Responsabilidade Social Brasileira que traz as normas ao empresariado para a implantação de programas e projetos direcionados aos vários setores da sociedade que vislumbram o desenvolvimento sustentável. Ressaltamos como a responsabilidade social articula os conceitos do empreendedorismo, da sustentabilidade e da cidadania. A proposta consiste em analisar a Série Metodológica: metodologia de ensino do SENAR, Formação Profissional Rural Promoção Social, os Relatórios de Atividades 2013 do SENAR/PR e da FAEP/PR. Outro fator verificado neste capítulo é o papel das instituições parceiras FAEP/PR-SENAR/PR e do Governo do Estado do Paraná na efetivação do Agrinho nas escolas públicas. E ainda, as experiências de ensino dos professores que aderiram ao programa, atreladas a um concurso onde são selecionados e premiados os melhores trabalhos.

O terceiro capítulo, “*A reestruturação produtiva sob a ótica neoliberal dos anos noventa e o contexto do surgimento do Agrinho*”, procede com uma análise crítica acerca dos rearranjos sugeridos pela reestruturação produtiva no enfrentamento da crise do capital, a degradação e a subordinação do trabalho sob

os ditames da flexibilização, competição e adaptação impostos pela globalização e pelo neoliberalismo. Nesse contexto, buscamos identificar as influências dos agentes internacionais nas políticas educacionais brasileiras, bem como compreender se essas estratégias efetivam as exigências do capital. O SENAR aparece aqui, por recomendação da UNESCO, figurando como exemplo bem sucedido na implantação de programas e projetos de formação do trabalhador rural. Por último, verificamos os agentes nacionais e as reformas do Estado e da Educação nos governos neoliberais de Fernando Collor de Mello, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, legitimando a abertura e a reestruturação ao capital internacional, dessa forma preparando o mercado e o trabalhador, diminuindo assim os riscos ao capital.

Como afirma Melo (2010), somos convencidos que o grande opositor do trabalhador passa a ser ele mesmo ao não ser empregável e ao não se formar como o mercado impõe:

Este modelo de formação é orgânico aos novos tempos de crise do capitalismo, em que o desemprego estrutural avassala as possibilidades de que os trabalhadores formados consigam seu “lugar ao sol” no mercado de trabalho. E esta formação torna-se orgânica ao capitalismo em crise justamente porque flexibiliza o próprio trabalhador, a satisfação de seus anseios e expectativas lhe é de pura responsabilidade individual. E este viés ganha ainda mais vida porque, ideologicamente, os empresários insistem em que estas relações a que são submetidos os trabalhadores não são mais relações de classe, de oposição capital e trabalho. O grande opositor do trabalhador passa a ser ele mesmo, ao não ser empregável, ao não se formar nos moldes em que o mercado impõe. E o resultado somente pode ser a frustração pelo desemprego, a angústia de não conseguir seu lugar no mercado, e a eterna busca pela qualificação, numa ação individual e coletiva que legitima a exclusão como produto da incompetência individual, e não como resultado da perversidade do sistema excludente do capitalismo, nesta atual fase de crise (MELO, 2010, p.75).

Para Duarte (2004), o capital internacional conta com a eficiência dos seus intelectuais, os quais são mestres na utilização de um discurso repleto de termos vagos e que escondem os compromissos ideológicos. Objetiva-se evitar a todo custo que se torne evidente a defesa da liberdade plena do capital, escondem-se por detrás do discurso que defendem a liberdade individual e mitificam a imagem do indivíduo empreendedor e criativo. Dessa forma, o processo de “globalização” é apresentado como um processo de desenvolvimento natural e espontâneo, onde

todos os países devem se adaptar, destruindo todas as formas de controle social do mercado. Os indivíduos e a nação devem adaptar-se para acompanhar o “processo” (DUARTE, 2004).

É nesse cenário que nasce o Programa Agrinho consolidando e ampliando suas ações na formação docente e, conseqüentemente, aos filhos da classe trabalhadora. Professores e alunos passaram a receber uma formação pautada nos moldes da pedagogia empresarial, tendo como elemento primordial para a educação de qualidade a adaptação ao modelo formador neoliberal com vistas à empregabilidade, à adaptação e à flexibilidade. Elementos como empreendedorismo, sustentabilidade, cidadania, consumo consciente, tecnologia, entre outros, são exaltados como propulsores na efetivação de educação crítica e reflexiva. Vende-se a ideia de que todos os problemas sociais, econômicos e culturais podem ser resolvidos, basta cada um fazer sua parte.

1. A CONCEPÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PROGRAMA AGRINHO: PCNs, TEMAS TRANSVERSAIS, INTERDISCIPLINARIDADE E A PEDAGOGIA DA PESQUISA

No século XVII a formação de docente já era indicada como necessária por Comenius, instituída por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres. Seria o primeiro estabelecimento responsável pela formação de professores (DUARTE, 1986 *apud* SAVIANI, 2009). Porém, a questão da formação de professores demandou uma resposta institucional somente no século XIX, após o advento da Revolução Francesa. Esse acontecimento histórico discutiu o problema da instrução popular. É daí que derivou o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores (SAVIANI, 2009).

A formação de professores no Brasil surgiu de maneira mais explícita após a Proclamação da Independência, em 1822, quando se cogitou sobre a organização da instrução popular. A partir de então, a questão pedagógica passou a ser examinada em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos (SAVIANI, 2009).

Como objeto de estudo, a formação de professores no Brasil integrou-se aos debates que se ampliaram desde o final da década de 1970, assumindo maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990, em especial, a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996 (MARTINS, 2010).

Podemos considerar como consensual a definição de educação como formação humana. Portanto, a questão que necessita ser examinada consiste na formação humana. Admite-se que determinados homens, crianças e jovens são formados por outros homens. Deparamo-nos assim, diante de uma questão filosófica por excelência, ligada ao problema da possibilidade, da legitimidade, do valor e dos limites das ações humanas (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Tonet (2012) afirma que quando o capitalismo entrou em cena o trabalho passou a ser privilegiado como atividade humana principal. Entretanto, não o trabalho como atividade criativa, explicitadora das potencialidades humanas, mas o trabalho visto como simples meio de produção de mercadorias e, principalmente,

a mercadoria das mercadorias, ou seja, o dinheiro. Ainda Tonet, afirma que Marx e outros pensadores desenvolveram suas ideias e lançaram seus fundamentos de uma concepção radicalmente nova na formação humana, a qual encontra-se exatamente na apreensão da correta articulação entre o espírito e a matéria, entre a subjetividade e objetividade, entre a interioridade e a exterioridade do ser social. É desta determinação recíproca que resulta a realidade social.

Partindo dos fundamentos onto-metodológicos elaborados por Marx, onde o processo de um indivíduo singular tornar-se membro do gênero humano e passa pela necessária aprovação do patrimônio material e espiritual, que vem sendo acumulado pela humanidade a cada momento histórico, entende-se que é através dessa apropriação que esse indivíduo singular vai constituir-se como membro do gênero humano. Nesta análise, todo o obstáculo a essa apropriação torna-se um impedimento para que se concretize o pleno desenvolvimento do indivíduo como ser integralmente humano (SAVIANI; DUARTE, 2012, p77). Neste sentido, a formação humana deve ser entendida como elemento primordial no processo educativo destinado aos professores e alunos da escola pública.

Considerando que desde o início da sua oferta, em 1995, até a atualidade, o Programa Agrinho desenvolve um trabalho de formação de professores, pautado em uma proposta que tem em sua essência os “Temas Transversais” contidos no documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), fruto da reforma da educação dos anos 90, que traz em sua estrutura a defesa e a manutenção do modelo formador empresarial. Apresentaremos algumas considerações pertinentes a respeito dos preceitos contidos nos documentos que orientam a concepção pedagógica do PA e a articulação com os materiais didáticos pedagógicos ofertados aos professores na formação, bem como a concepção político-pedagógica que permeia tais documentos, os quais sustentam as estratégias de implementação no espaço escolar.

Partimos da análise do artigo intitulado, *A formação continuada a Distância de Professores no Programa Agrinho: Uma Proposta de Educação Ambiental*, o qual indica a concepção e os encaminhamentos teóricos metodológicos adotados pelo Agrinho, atualmente:

[...] a proposta pedagógica do Programa AGRINHO está baseada nas seguintes premissas, prescrições e princípios teóricos: 1) na concepção dos temas transversais, fundada na perspectiva da interdisciplinaridade, propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, estabelecidos pelo Ministério da Educação e 2) na Pedagogia da Pesquisa desenvolvida por BOCHNIAK (1998) e TORRES (2002) *apud* (GUBERT, *et al.*, 2013, p.128).

A proposta do PA propaga a ideia de articulação com o mundo em transformação. Nessa abordagem pedagógica a participação, a criatividade, a adaptação e a eficiência são elementos cruciais para a sobrevivência, expressando a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras para romper com a acomodação.

A efetivação dessa proposta ocorreu pela facilidade encontrada na atuação no espaço educacional público, ou seja, pela facilidade encontrada para entrar na escola pública, ou ainda pela facilidade proporcionada pelo estado na ocupação deste espaço.

A estrutura do estado é utilizada para o fortalecimento do papel do educador com vistas ao controle social, como explicitado por Caldart (2012, p. 580), o capital em todas as suas expressões, instituições financeiras, corporações, organizações de diversos tipos etc., “deseja manter relação com os governos para chegar ao coração do Estado” (a chamada área econômica) objetivando a criação de uma norma que subordina a educação à lógica do capital. A autora argumenta:

[...] é indubitável que os representantes do capital têm interesse em fortalecer o papel educador do Estado (em termos gramscianos, no sentido de levar aos “quatro cantos” a sua lógica) em prol da coesão e do controle social (CALDART, 2012, p. 580).

Sendo assim, evidencia-se uma intervenção direta da iniciativa privada na organização escolar através de vários mecanismos. A pergunta é “como”? Com qual intencionalidade?

A partir da constatação de que o PA baseia-se na “concepção dos temas transversais, fundada na perspectiva da interdisciplinaridade e nos pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs”, e que estes vêm das indicações do relatório Jaques Delors, o qual popularizou-se com a denominação “Educação:

um tesouro a descobrir”, indicado pelos organismos internacionais, assunto este que será explorado num contexto mais abrangente no capítulo III desta dissertação. Faremos aqui uma breve análise destes documentos que servem como suporte conceitual nas orientações pedagógicas e nos trabalhos de formação para professores e alunos da rede pública do Estado do Paraná.

Na apresentação do “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, o então Ministro de Estado da Educação e do Desporto, Paulo Renato de Souza, ao apoiar a publicação no Brasil do Relatório da UNESCO, sob o título *Um tesouro a descobrir*, tem a convicção de que se trata de uma contribuição impar à revisão crítica da política educacional de todos os países. O relatório Jacques Delors, como ficou conhecido, iniciado em 1993 e concluído em 1996, recebeu contribuições de especialistas de várias partes do mundo, característica que o torna imprescindível diante do processo de globalização das relações econômicas e culturais que vivemos (DELORS, 1999, p. 09).

O autor acrescenta que, nesse novo cenário, o papel da educação amplia-se de forma considerável:

Existe hoje uma arena global na qual, gostemos ou não, é até certo ponto jogado o destino de cada indivíduo. Apesar de uma promessa latente, a emergência desse novo mundo, difícil de apreender e ainda mais difícil de prever, está criando um clima de incertezas, para não dizer de apreensão, que torna a busca de um enfoque verdadeiramente global para os problemas ainda mais angustiantes. [...] O Relatório dá ênfase ao papel dos professores como agentes de mudanças e formadores do caráter e do espírito das novas gerações, tendo em vista a necessidade de evitar os preconceitos e o totalitarismo. Destaca também, o papel político daqueles a quem compete assegurar ao mesmo tempo a estabilidade do sistema educativo e a capacidade de se reformar e garantir a coerência do conjunto (DELORS, 1999, p. 11 -12).

O Relatório Jacques Delors sustenta que “[...] a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz cada vez mais os saberes, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências para o futuro”. Delors argumenta que a educação pode dar respostas ao conjunto de missões; a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais ao longo da vida que serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: 1) *aprender a conhecer*, ou seja, adquirir os instrumentos da compreensão; 2) *aprender a fazer*,

para poder agir sobre o meio envolvente, 3) *aprender a viver juntos*, para que participem e cooperem com os outros em todas as atividades humanas; e por último 4) *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1999).

A análise crítica destes quatro princípios valorativos contidos no lema “aprender a aprender” mostra que as pedagogias que o adotam como norte, necessariamente assumem uma atitude negativa em relação à transmissão do conhecimento pela educação escolar. Foram justamente essas pedagogias que orientaram as reformas na educação brasileira durante toda a década de 1990 e são essas pedagogias que continuam ainda hoje a dar sustentação ideológica a esse misto de neoliberalismo e pós-modernismo que têm caracterizado as políticas educacionais (SAVIANI, 2008b).

A sociedade capitalista preserva com vigor não apenas seu sistema de educação contínua, mas conjuntamente também de *doutrinas permanentes*, mesmo quando a educação que repassa tudo não parece ser o que é, por ser tratada pela ideologia vigente “consensualmente internalizada” como sendo um sistema de crença positiva, compartilhada de forma legítima pela “sociedade livre”, estabelecida e totalmente não passível de contraposição ou discussão. O que torna as coisas ainda piores é que a educação contínua do sistema capitalista tem como cerne a asserção de que a própria ordem social estabelecida não necessita de *nenhuma mudança significativa*; precisa apenas de uma “regulação mais exata” em suas margens, que se deve alcançar pela metodologia idealizada do “pouco a pouco” (MÉSZÁROS, 2008).

Duarte (2008a, p. 207) sinaliza que é necessária uma análise crítica e ideológica das pedagogias burguesas:

[...] Entendo ser necessário não só uma crítica ao construtivismo, mas também a todas as pedagogias que integram a ampla e heterogênea corrente pedagógica que tenho chamado genericamente de “pedagogias do aprender a aprender”. Incluo nesse grupo, além do construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia dos projetos, além, é claro daquela que historicamente foi a origem das pedagogias do “aprender a aprender”: a pedagogia da escola nova. Neste sentido, formular uma crítica ao construtivismo é algo que faz parte de um trabalho muito mais amplo, o de análise crítica e ideológica burguesa contemporânea no campo educacional

Ao referir-se ao conjunto de pilares expressos no Relatório Jaques Delors, Zanardini (2007) afirma ser possível dizer que haveria, então, um determinado acesso a requisitos básicos da chamada “sociedade do conhecimento”, evidenciando o espaço da solidariedade e do desenvolvimento de talentos pessoais e coletivos, bem como o emprego de uma responsabilização individual pelo alcance ou não dos objetivos pessoais e coletivos.

É possível constatar que, no Brasil, o Relatório de Jaques Delors exerceu forte influência sobre a concepção de educação básica que se materializou via reforma educacional. Observa-se também a convocação para a solidariedade e a cooperação em prol da educação, pois segundo este relatório é através dela que se chega ao desenvolvimento social (ZANARDINI, 2007).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, expressam seus objetivos da seguinte forma:

O documento tem a finalidade de apresentar as linhas norteadoras, que constitui uma proposta de reorientação curricular que a Secretaria de Educação do Ministério da Educação e Desporto oferece às secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e todas as pessoas interessadas em educação dos diferentes estados e municípios brasileiros (BRASIL, SEF-PCNs, 1998, p. 09).

Sendo assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais destinam-se a todas as instituições ou pessoas interessadas em educação, remetendo à ideia de que todos podem e devem utilizar-se dos PCN's como orientação curricular para a formação.

A concepção dos temas transversais contida na proposta do Agrinho e fundamentada pelos PCN's considera tais abordagens como questões urgentes. Os PCN's sublinham que “para estar em consonância com as demandas da sociedade, é necessário que a escola trate de questões que interferem na vida dos alunos e com os quais se veem confrontados no seu dia a dia” (BRASIL, SEF-PCNs, 1998, p. 09).

O conjunto de apontamentos referentes aos temas transversais contido nos PCN's discute a necessidade da escola considerar valores gerais unificadores que definam seu posicionamento em relação à dignidade da pessoa, à igualdade de direitos, à participação e à corresponsabilidade de trabalhar pela consumação do

direito à cidadania para todos. Os temas transversais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais consistem em: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo. Temas que envolvem problemas sociais atuais e urgentes, considerados de abrangência nacional e mundial (BRASIL, SEF, PCNs, 1998).

Contrapondo as afirmações contidas no Relatório Jacques Delors, Silva (2002) afirma que a desqualificação da formação de professores e o controle implementado pelos parâmetros curriculares nacionais se expressam como componentes reveladores da centralização e da direção a que foi exposta a educação do Brasil, tornando-se refém dos projetos que visam o desenvolvimento econômico externo.

O conceito de transversalidade é uma proposta contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que foi amplamente disseminada com a publicação no Brasil do livro "*Temas transversais em Educação*", de autoria de Busquets *et al* (1993), publicado primeiramente na Espanha e recebendo uma versão em português em 2003.

Ulisses Ferreira Araújo, responsável pela revisão técnica do referido livro no Brasil, define a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais como a maior inovação da estrutura curricular no país. Segundo Araújo, o Ministério da Educação e Desporto (MEC) promoveu, desde 1995, um debate nacional visando à formulação dos Novos Parâmetros Curriculares Nacionais, cuja proposta de conteúdos referência e orienta a estrutura curricular do sistema educacional do país:

A equipe encarregada pelo MEC de coordenar as discussões propôs, em minha opinião, a maior inovação na estrutura curricular brasileira, a inclusão de um núcleo de conteúdo, ou temas, reunidos sob a denominação geral de "Social de convívio e Ética", em que a ética, a pluralidade cultural e o meio ambiente, a saúde e a orientação sexual devem passar a ser trabalhados nas escolas transversalmente aos conteúdos tradicionais. Com a inclusão desses temas na estrutura curricular das escolas brasileiras do ensino fundamental e médio, conforme previsto no documento elaborado pelo MEC, pretende-se: o resgate da dignidade humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a co-responsabilidade pela vida social (BUSQUETS *et al*, 1993, p. 09-10).

Na perspectiva apresentada pelo autor, a discussão referente aos temas transversais na educação surge de questionamentos, em vários países, de grupos organizados sobre qual deve ser o papel da escola dentro de uma sociedade plural e globalizada, bem como quais os conteúdos que devem ser abordados nessa escola. Questiona-se ainda qual origem e o porquê dessa estrutura curricular vigente nas escolas ocidentais que privilegia a física, a biologia, a história, a linguagem, a arte e etc.? Pergunta-se por quais motivos devem ser esses e não outros conteúdos a serem trabalhados nas aulas? (BUSQUETS, *et al.*, 1993, p.11).

Como já exposto, o PA trabalha com os temas transversais propostos pelos PCN's, citaremos alguns: liberdade e determinismo: limites da ação humana; sexualidade; gravidez na adolescência; etapas do desenvolvimento humano; alimentação e nutrição; acidentes na infância e na adolescência; lazer e livre motricidade: caminhos para o desenvolvimento da inteligência emocional; o valor da igualdade e da individualidade: pensando na ética global; uma jornada pelo Paraná: terra e vida material; Preconceitos e discriminação nas relações de trabalho; trabalho infantil: um grave problema social; o adolescente e a família; noções sobre as drogas psicotrópicas; crise de valores: compreendendo esse fenômeno; resíduos sólidos; agrotóxicos; o solo e a agricultura; mudanças climáticas; biodiversidade; pluralidade cultural; pós-modernidade e ética: desafios para a educação; o papel da educação e da cultura na construção da cidadania; estado e poder; organização política e pluralidade ou de como nós esquecemos as obrigações e só lembramos dos direitos; ética e política: agir bem numa sociedade em crise; direitos e deveres do cidadão; instrumentos de exercício da cidadania, educação tributária; desenvolvimento sustentável; empreendedorismo no contexto do desenvolvimento sustentável (TORRES, 2007a).

Segundo seus criadores, a coleção do Programa Agrinho apresenta-se idealizada para contribuir na formação de alunos e professores como sujeitos fazedores da história atual. A proposta explora a interdisciplinaridade dentro da perspectiva de superação da mera transversalidade de conteúdos e temas. Dois livros compõem o material destinado à formação dos professores apresentando reflexões teórico-práticas, são eles: "*Alguns Fios para Pensar e Agir*" que contém orientações gerais referentes a todos os temas do Programa (livro do professor) e "*Algumas Vias para Entretecer o Pensar e Agir*" (Livro do Professor), que contempla

algumas propostas metodológicas consideradas inovadoras e em consonância com as orientações do programa (TORRES, 2007a).

O PA fundamenta-se na interdisciplinaridade defendendo o trabalho individual e coletivo objetivando que os alunos vivenciem diversos papéis dentro da equipe, fator que auxiliará o estudante a aprender a não resistir às mudanças levando ao rompimento com a acomodação, o que remete a adaptação dos indivíduos no contexto da sociedade globalizada.

Segundo a proposta do PA, a prática pedagógica deve ser desenvolvida e subsidiada a partir da transversalidade e da interdisciplinaridade:

Sabe-se que diversas são as experiências de colocação dos princípios da “transversalidade” e da “interdisciplinaridade” em prática, assim como se sabe, também, que a efetiva transposição ainda não foi concretizada, na maioria das escolas. Faz-se, necessário, concretizar a implementação desse eixo epistemológico, buscando uma proposta metodológica coerente com os princípios teóricos estabelecidos, pois, percebe-se, de fato, que especialmente em relação às questões da “interdisciplinaridade” e da “transversalidade” a escola ainda se encontra diante de um enorme descompasso entre teoria e prática (TORRES; BOCHNIAK, 2003, p.3 *apud* TORRES, 2007a, p. 10).

A interdisciplinaridade parece ser a expressão mágica, capaz de resolver quase todos os problemas de aprendizagem; ela é empregada pelas pedagogias neoliberais sem a análise das condições históricas da educação e das relações sociais exploratórias do sistema capitalista engendrado no cenário produtivo. “[...] os textos pedagógicos que tratam da questão interdisciplinar inscrever-se numa perspectiva vulgar. Aparecem como uma espécie de sopa metodológica, como técnica de relacionar conteúdo ou processos educacionais” (FRIGOTTO, 2010, p.192).

Para Frigotto (2010), a interdisciplinaridade no capitalismo padece de limites materiais objetivos e limites políticos e ideológicos valorativos:

A organização e identificação dos núcleos necessários de conhecimentos a serem desenvolvidos têm como exigência um trabalho de natureza interdisciplinar. Os recortes da realidade delimitados, por serem unidade do diverso, engendram nas suas especificidades as “qualidades” ou a materialidade da totalidade. A interdisciplinaridade é pois, uma característica da realidade. Nas condições históricas objetivas da

sociedade capitalista, por ser a realidade humana cindida, fragmentada e alienada, o trabalho interdisciplinar padece de limites materiais objetivos e limites políticos, ideológicos e valorativos (FRIGOTTO, 2010, p.192).

A proposta metodológica adotada pelo PA centra-se também na Pedagogia da Pesquisa, considerada crítica por se orientar pela necessária formação de alunos e professores pesquisadores. A referida escolha metodológica justifica-se pelo fato de que se pretende a ruptura com a proposta pedagógica tradicional que fragmenta o processo educacional, onde os conteúdos são compartimentados em estruturas disciplinares. A escola necessita ser formada para o trabalho com a interdisciplinaridade e também com a transversalidade; proposta esta que subsidia teoricamente o programa e os temas selecionados para o trabalho (TORRES, 2007a).

A partir das orientações metodológicas do PA é de importância fundamental que todos os exercícios da Pedagogia da Pesquisa sejam realizados em algumas ocasiões individualmente e, em outras em grupos pequenos, bem como a alteração constante da composição dos grupos. Na Pedagogia da Pesquisa modifica-se substancialmente o papel do aluno e do professor no que se refere à percepção de seu papel individual e social, já que o trabalho individual e coletivo desenvolve perspectivas bem diferentes, o que deve ser explorado por discentes e professores (TORRES, 2007a).

Nas indicações dos trabalhos o programa sugere frequentes mudanças das funções atribuídas aos componentes dos grupos de trabalhos: “Na Pedagogia da Pesquisa uma das premissas fundamentais é a de provocar rupturas, desinstalar, colocar o sujeito diante de situações sempre novas e conflitantes” (TORRES, 2007a, p. 12).

É lógico que concordamos que a “pesquisa” é elemento crucial e determinante no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, o objetivo da pesquisa mencionada pelo PA é esvaziada a partir do momento que desconsidera o fato de não discutir os conflitos e contradições imputados pelo sistema capitalista. Conforme já citado neste trabalho, concordamos com Triviños (1987, p. 25) ao afirmar que as categorias fundamentais da pesquisa no materialismo são a matéria, a consciência e a prática social, “o Materialismo Dialético rejeita a ideia que nega ao homem capacidade de conhecer o mundo”.

Contra-pondo-nos aos princípios do Programa Agrinho e referenciando as críticas aqui apresentadas, a Pedagogia Histórico-Crítica defende a perspectiva de que a Educação pode contribuir para transformação, tornando-se crítica por ter consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a educação. Na ótica de Saviani (1995, p. 254):

não faria sentido em se falar de desafios, em termos radicais, isto é, em sentido próprio, se se tratasse tão somente de manter a educação a serviço dos interesses dominantes, ou seja, se não estivesse em causa os interesses dos trabalhadores. De fato, a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola. Ao contrário, estando ela empenhada na preservação do seu domínio, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação.

A educação deve ser pensada pela escola e seu coletivo assegurando à classe trabalhadora o conhecimento sistematizado. Dessa forma, a educação pode contribuir para a autonomia e não somente para a empregabilidade, flexibilidade e adaptação presente na lógica neoliberal. Para tanto, é necessário que o educador compreenda as contradições presentes na sociedade, como Saviani evidencia (1992, p. 103):

implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual direção que cabe imprimir à questão educacional.

Mészáros (2008) avalia a educação formal como produtora de conformidade e consenso e julga que as soluções para romper com a lógica do capital devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida:

a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema capitalista; tampouco é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, de partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma *sansão* ativa - ou mesmo mera tolerância - de um mandato que estimule as instituições de educação formal a

abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa *de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser *“formais”* elas devem ser *“essenciais”*. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Sendo assim, nessa investida do empresariado para a qualificação do trabalhador da educação pública, observa-se, de forma mais acirrada, a conformidade ou consenso demonstrado por Mézáros (2008), tendo em vista a necessidade imposta pela pedagogia burguesa de acompanhar as mudanças tecnológicas e organizacionais da contemporaneidade.

O professor que adere ao PA acaba incorporando em seu trabalho pedagógico o discurso difundido pelo capital. O trabalho em sala de aula fica repleto de ações ideologicamente pensadas que servem à perpetuação da ordem vigente, na medida em que se submetem à capacitação e reprodução das concepções político-pedagógicas de projetos ou programas, como é o caso do Agrinho.

1.1. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: “APRENDENDO A APRENDER”, SEGUNDO AS INDICAÇÕES DO PROGRAMA AGRINHO

Este item concentra a análise do PA, voltado para a formação de professores, com o objetivo de contextualizar as concepções político-pedagógicas repassadas aos docentes pelo material de formação do programa, o qual contempla algumas indicações de propostas metodológicas consideradas inovadoras. O referido material apresenta inúmeras orientações metodológicas baseadas na concepção educacional construtivista, tendo como lema central o “aprender a aprender”. Nesta perspectiva, a educação deve proporcionar ao indivíduo uma formação abrangente, globalizante e adaptável, frente aos desafios impostos pelo mercado de trabalho do mundo atual, onde as habilidades e competências são elementos primordiais para o sucesso na escola e no trabalho.

Nos encaminhamentos pedagógicos do PA enfatiza-se que na “Sociedade do Conhecimento” os indivíduos precisam “aprender a aprender”, ou seja, precisam ser capazes de realizar aprendizagens relevantes e significativas por si mesmos,

investigando uma ampla gama de situações e circunstâncias. O processo de aprender a aprender implica saber formular questões, observar, investigar, localizar as fontes de informação, utilizar instrumentos e estratégias que permitam elaborar as informações coletadas, por fim, saber eleger o que é relevante para encontrar possíveis soluções para o problema proposto (TORRES, 2007b, p.37).

Esse modelo propõe trabalhar nas denominadas novas perspectivas da educação para o início do século XXI. Tais perspectivas devem possibilitar que professores e alunos tenham autonomia, sejam criativos, capazes de inovar e, através desses procedimentos, que superem a reprodução na busca da produção do conhecimento. O professor necessita participar desse processo de mudança e estar consciente de que não vai apenas receber o novo, mas se tornar crítico para superar na prática docente os processos inadequados. No entanto, ao ser crítico, deve resgatar os processos que venham em auxílio dos alunos para aprender ao longo da história (TORRES, 2007b).

O material de formação do PA utiliza-se da obra de Piaget apontando que ele preocupou-se em saber qual era a origem lógica dos conhecimentos e a dinâmica do processo de construção do conhecimento pela criança. Por isso, Piaget dedicou-se à formulação da teoria de Epistemologia Genética, centrada na gênese, na origem. Com base predominantemente interacionista, nessa teoria o sujeito é determinado como um ser ativo que se relaciona com o meio físico e o social, construindo assim relações significativas com estes. O conhecimento, nesta concepção, não é um objeto fixo, mas construído pelo indivíduo através da sua experiência com o objeto do conhecimento. Assim, a ação e a interação constituem os pressupostos fundamentais da teoria construtivista de aprendizagem baseada na Epistemologia Genética (TORRES, 2007b).

Neste sentido, o conhecimento está vinculado ao contexto sociocultural dos aprendizes

Portanto, decorre desse conceito o entendimento de que a interação, mediada pela cultura, do aprendiz com companheiros mais capazes pode levar o indivíduo a usar técnicas e conceitos aprendidos durante o esforço colaborativo com esses companheiros em problemas similares, quando esse aprendiz for resolvê-los independentemente. O conhecimento está vinculado ao contexto sociocultural dos aprendizes, numa situação social definida, em que o que os indivíduos realizaram é igualmente importante ao como eles o realizaram. A mudança cognitiva ocorre quando, dentro da

ZPD, metas e concepções evoluem em conceitos aprendidos depois de um período de interações sociais (TORRES, 2007b, p.82-83).

As indicativas metodológicas da aprendizagem colaborativa elaboram uma miscelânea teórica para justificar as bases da aprendizagem colaborativa. Para Torres (2007b), a pedagogia da Escola Nova e a Pedagogia Progressista, juntamente com as teorias cognitivas formuladas por Piaget e Vygotsky formam, indiscutivelmente, as bases teóricas da aprendizagem colaborativa. As duas primeiras sugerem que o trabalho do professor alcance o deslocamento da aula centrada no professor e nos conteúdos estáticos e repetitivos para a aula centrada nos alunos e na apreensão crítica dos conteúdos. Piaget e Vygotsky, ao formularem as teorias cognitivas, possibilitaram uma nova compreensão do processo de construção dos conhecimentos, na interação entre o sujeito e o objeto de aprendizagem. A aprendizagem colaborativa, por suas características próprias, representa um desdobramento teórico e metodológico dessas pedagogias e teorias, propiciando uma forma de ensinar e aprender que suplanta o paradigma do ensino tradicional, fundamental às grandes revoluções presenciadas nas áreas científica e tecnológica do mundo atual. A aprendizagem colaborativa surgiu como uma abordagem diferenciada para que os aprendizes do mundo atual possam ter condições de manusear a avalanche de informações às quais eles estão expostos, interpretando-as e transformando-as em conhecimentos socialmente relevantes.

Constata-se que a proposta do PA abrange diversas fontes teóricas, bebendo tanto no pós-modernismo quanto no marxismo, mescla-se com naturalidade as teorias de Piaget e Vygotsky, desconsiderando qualquer diferença e oposição entre elas.

É essencial a contribuição da pedagogia Histórico Crítica na defesa do papel exercido pela educação escolar como mediação social, está na pedagogia histórico-cultural, principalmente nas elaborações de Vygotsky, nos princípios abordados acerca dos processos de construção dos conceitos científicos, na mente da criança na fase de escolarização. Para Vygotsky, a criança desenvolve mecanismos de aprendizagem deste o seu nascimento, nas suas interações e vivências sociais (HIDALGO, 2008).

Na obra *Vygotsky e o “aprender a aprender” críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*, Duarte (2004) defende com vigor a necessidade de uma leitura marxista, que venha em oposição às leituras

neoliberais e pós-modernas que incorporam os ideários pedagógicos centrados no “aprender a aprender”. O autor usa a afirmação: “constata-se uma batalha a céu aberto contra a reprodução da ideologia da classe dominante”. As leituras neoliberais e pós-modernas da obra vigotskiana, independentemente das intenções dos autores dessas leituras (que podem até serem de autores que se situam entre os pensadores de esquerda), têm efeitos de neutralizar o papel que a difusão do pensamento vigotskiano poderia ter no fortalecimento de uma concepção educacional marxista, articulada a uma concepção política socialista. O resultado, aspirado ou não, é o de transformação do pensamento vigotskiano em mais um instrumento ideológico a serviço do esvaziamento do processo educacional escolar. Defender a necessidade de uma leitura marxista da psicologia de Vygotsky e apresentá-la como antagônica ao “aprender a aprender” são duas faces da mesma moeda, dois aspectos de um mesmo argumento.

Contrapondo a ideia de que Piaget e Vygotsky encontram-se no mesmo patamar, Duarte (2004) afirma que o “aprender a aprender” encontra-se inserido no universo ideológico da naturalização do mercado. “Aprender a aprender” é, na verdade, aprender a buscar por si mesmo, entre as ofertas do mercado do conhecimento, as informações e os saberes necessários à adaptação a um determinado tipo de atividade. Dentro do “aprender a aprender”, conhecer implica interação, troca. Dessa forma, o lema “aprender a aprender” mantém grande sintonia com as ideias do homem como um comerciante e da sociedade como uma sociedade mercantil.

O Programa em questão apropria-se dos conceitos da Pedagogia Progressista para fundamentar seus trabalhos na perspectiva da aprendizagem colaborativa, afirmando que a Pedagogia Progressista é uma proposta que engaja os sujeitos em uma transformação social, indo além da mera promoção das necessidades e dos interesses individuais dos aprendizes.

Segundo o PA a proposta progressista, juntamente com a da Escola Nova, aproxima-se bastante da visão de aprendizagem colaborativa, pois aprofunda a educação desempenhando um papel sociopolítico. Adverso ao autoritarismo e às experiências de vida é valorizada a gerência do processo educacional, o que se dá pelo próprio indivíduo. A aprendizagem colaborativa possui forte influência desse tipo de educação na medida em que valoriza o processo de aprendizagem em grupo, que pode conduzir à transformação intelectual e social por meio do diálogo

e da negociação. A pedagogia progressista enfatiza um processo de aprendizagem eminentemente de caráter político, pois prioriza a participação em discussões, assembleias e votações, tirando os aprendizes da passividade e tornando-os militantes de uma luta social por meio de uma educação não necessariamente “formal” (LIBÂNEO, 1986 *apud* TORRES, 2007b).

Duarte (2005, p.01) assegura que para uma ampla parcela dos intelectuais da educação da atualidade o lema “aprender a aprender” significa um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade. O autor possibilita a reflexão das reais concepções incutidas nas propostas ditas inovadoras por “existirem várias aproximações entre o construtivismo, o pós-modernismo e o neoliberalismo”.

No entendimento de Duarte (2005), o construtivismo constitui-se num ideário epistemológico e psicológico fortemente difundido no interior das práticas educacionais e reflexões educacionais. Em uma primeira aproximação provisória dentre as definições, pode-se definir o construtivismo como um conjunto de diferentes vertentes teóricas, de aparente heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior do seu pensamento, tendo como núcleo de referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget, na qual são incorporadas certas características que definem o ideário construtivista como um mesmo conjunto de pressupostos, conceitos e princípios teóricos.

Ao contextualizar a difusão do construtivismo no Brasil, Duarte (2005) parte do pressuposto de que ideias são geradas, difundidas, ecoam e, portanto, causam impactos. Cria-se em torno deste ideário uma cultura, tanto material quanto simbólica, que se apresenta hora mais explícita, ora menos, mas que existe objetivamente posta à realidade. No caso brasileiro especificamente, na difusão do construtivismo foram produzidas ideias configuradas na forma de um ideário, propagadas por diferentes meios e causaram um impacto às reflexões e ações dos educadores, modificando o ambiente escolar, o trabalho na escola ou aquilo que alguns autores chamam de “cultura escolar” ou “cultura do cotidiano escolar”.

O processo de sedução exercido pelo construtivismo no ambiente escolar e a facilidade com que ele se expandiu foi analisado por Duarte (2005, p. 15) na seguinte perspectiva:

Sabemos o quanto pode ser sedutor um modelo teórico tido como crítico, que traria respostas concretas para o dia a dia escolar, diante de um contexto educacional, aonde a grande maioria das correntes educacionais vinham apenas detendo-se a reflexões no âmbito mais geral e abstrato, no âmbito dos fundamentos teóricos da educação, deixando muitos educadores à mercê da sua própria experiência, seus próprios conhecimentos e vontades.

Entende-se que não é possível discordar da afirmação de que a educação escolar deva favorecer o indivíduo ao desenvolvimento da autonomia intelectual bem como a liberdade de pensamento e expressão. O que defende-se neste estudo é outra questão, trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa, na qual o aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimento por alguém. Contrariando este princípio valorativo, infere-se ser possível demandar uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 2008b).

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante considerar um detalhe fundamental: esta criatividade não poderá ser confundida com a busca por transformações radicais da realidade social, na superação absoluta da sociedade capitalista; esta criatividade implica à capacidade de busca de novas formas de ação que permitam melhorar a adaptação aos ditames capitalistas (DUARTE, 2008b).

O lema “aprender a aprender” define-se na avaliação de Duarte (2004, p. 08), da seguinte forma:

Nossa avaliação é a de que o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém o saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar.

[...] O lema “aprender a aprender” é a forma alienada e esvaziada pela qual é captada no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu autoritarismo e seu intelectualismo. A necessidade de superação das formas unilaterais de educação é real, objetivamente criada pelo processo social, mas é preciso distinguir entre a necessidade real e as formas alienadas de proposição de solução para o problema. O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população, enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites (DUARTE, 2004, p.08).

Preconiza-se, como ambiente próprio a uma escola adequada às demandas do século XXI, dinâmica à reprodução e dispersão em diversas atividades simultâneas que só podem ser realizadas de forma superficial e imediatista. A concentração, o esforço intelectual e a abstração para aproximar o aluno aos clássicos do conhecimento humano, são coisas tidas como pertencentes a um passado inapelavelmente superado (SAVIANI; DUARTE, 2012).

A propagação da ideia de que o conhecimento até agora ensinado não se adapta à sociedade moderna globalizada, leva a educação a um esvaziamento que só pode ser revertido através da retomada dos clássicos. Para Gomes (2004), é preciso retomar certas linhas da evolução da sociedade humana, por isso defende a importância de um sério esforço dos educadores no sentido de retornar à história geral, a partir do contato direto com os clássicos do pensamento humano, reagindo às concepções culturais dominantes.

Duarte (2005), ao abordar a importância do papel da educação para o capitalismo contemporâneo, discorre sobre o fato de a educação ocupar atualmente um lugar de destaque no plano ideológico. Hoje, para a reprodução do capital, torna-se necessária uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há a necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores à socialização do conhecimento pela escola. Difunde-se a ideia de que o mais importante a ser obtido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo atual.

Mészáros (2008) entende que a educação no sistema do capitalista cumpre a função de regulação dentro de uma determinação destrutiva e, para que a

educação cumpra seu papel, ela deve ser orientada pela perspectiva de ir para além do capital:

A educação *para além do capital* visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente. Pois incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma *alternativa concreta* e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perceptiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito (MÉSZÁROS, 2008, p. 71-72).

Nesse sentido, o legado da educação é altamente complexo e o divisor pode estar na consciência das contradições, pois bem explicita Duarte (2005, p. 06): “As classe dominantes precisam manter parte da população presa à ideia de que não existe outro caminho para a humanidade a não ser a total adaptação às regras impostas pelo mercado mundializado”.

1.2. A EDUCAÇÃO E AS NOVAS TECNOLOGIAS COM VISTAS À EMPREGABILIDADE

O capital utiliza-se da educação como um dos meios para consolidar sua hegemonia. Esse aspecto será aprofundado no capítulo III desta pesquisa no intuito de analisar a reestruturação produtiva e as reformas do Estado e da educação. A compreensão das atuais relações de produção capitalistas e a crise estrutural do trabalho requer análises dos momentos históricos vivenciados pela sociedade. Sendo assim, para entendermos os determinantes que se configuram na constatação de que estamos educando/formando para uma sociedade em que o trabalho/emprego não é garantido.

A expansão dos sistemas educacionais no século XIX e a difusão do que se chama de promessa da escola como entidade integradora fundamentava-se na necessidade de difusão de estratégias orientadas, objetivando a criação de condições “educacionais” para um mercado de trabalho em expansão, e na confiança aparentemente incontestável na possibilidade de atingir o pleno

emprego. A escola constituía-se assim num espaço educacional que iria contribuir para a integração econômica da sociedade, formando um contingente em constante aumento da força de trabalho que gradativamente incorporar-se-ia ao mercado. Desta forma, a escolaridade era interpretada como elemento fundamental da formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva da economia e conseqüentemente o acréscimo progressivo da riqueza social e individual (BLAUG, 1975; SCHULTZ, 1973 *apud* GENTILI, 1998).

A dinâmica que começou a regular o desenvolvimento econômico mundial capitalista nas décadas que antecederam a virada do século XX, vem da constatação de que as economias podiam crescer em ritmos e taxas diferenciadas, que a inflação podia ser controlada mesmo que com medidas mais ou menos dolorosas. Entretanto, já não se podia pensar no mercado de trabalho como uma esfera de expansão ilimitada, simplesmente pelo fato de que nele não poderia mais haver lugar para todos. Educar para o emprego levou ao reconhecimento de que se deveria formar também para o desemprego, em uma lógica de desenvolvimento que transformava a dupla “trabalho/ausência” de trabalho aparecem agora num matrimônio inseparável. A desintegração da promessa integradora culminou na construção de uma nova esperança, desta vez bem mais arriscada para os indivíduos com um alto custo social, a exclusão estrutural dos novos tempos: a *empregabilidade*. O desenho das políticas educacionais preocupa-se agora, em garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis (BLAUG, 1975; SCHULTZ, 1973 *apud* GENTILI, 1998).

Como já explanado, os documentos orientadores do PA, em vários momentos, demonstram a relação entre a educação em atendimento às demandas do mundo em transformação sendo condições necessárias para garantir que o indivíduo consiga acompanhar as inovações tecnológicas e, conseqüentemente, estar apto à empregabilidade. Para tanto, o professor é convidado a se desprender da práticas tradicionais.

O livro do PA formula críticas ferrenhas à atuação do professor que tem práticas pedagógicas baseadas na transmissão e memorização repetidas do conhecimento. Chama atenção para as exigências cognitivas e comunicacionais das novas gerações, fruto da emergência da “sociedade da informação” como a

cibernética, denominada em um contexto sóciotécnico de “geração digital”. Apresenta que os professores estão cada vez mais compelidos, para a utilização de novas tecnologias de comunicação, mas continuam pouco atentos à necessidade de mudar as práticas de sala de aula centradas na pedagogia da transmissão. “[...] o essencial não é apenas a tecnologia, mas novas estratégias pedagógicas capazes de comunicar e educar em nosso tempo” (TORRES, 2007b, p.18-19).

Em sua introdução, o livro do PA explicita a necessidade de buscar soluções pedagógicas que levem à superação da pedagogia da transmissão. A prática pedagógica reflexiva é vista como uma resposta às situações de formação. A “interatividade é um conceito de comunicação e não de informática”. Propõe que o professor seja um comunicador e estabeleça uma relação dialógica e interativa com seus alunos a fim de alcançar os objetivos educacionais. Desta maneira, estará implantada uma nova cultura comunicacional na sala de aula (TORRES, 2007b, p.13).

Para Torres (2007b, p.19), em uma sociedade em constante transformações, o conhecimento torna-se cada vez mais flexível e volátil. De tal maneira questiona, como o professor pode medir e articular a construção e (re)construção dos saberes se a sua qualificação não acompanha as mudanças? De forma geral, os professores recebem sua formação pela escola clássica (escola básica, ensino médio e universidade) e esporadicamente são “reciclados” ou capacitados para executar – ou pelo menos tentar executar – modismos teóricos em sala de aula, sendo assim sua ação torna-se pouco reflexiva na prática pedagógica.

Nos pressupostos teóricos da proposta do Programa Agrinho é inadmissível pensar a formação no modelo fundamentado nas práticas pedagógicas tradicionais. O conhecimento deve fluir de acordo com as necessidades oriundas da sociedade atual em constante transformação. Os indivíduos devem estar abertos às adaptações sugeridas no contexto das novas demandas, caso contrário, não conseguirão alcançar a adequação de seus conhecimentos à tecnologia, fator crucial para o sucesso na vida educacional e profissional tendo em vista a flexibilização do trabalho e, conseqüentemente, a necessidade da flexibilização do trabalhador.

As estratégias que lançam mão de atividades com uso da mídia, essas devem estar alçadas na exploração diversificada de um mesmo meio. Em outras palavras, uma notícia veiculada pelo jornal, pela televisão ou pelo rádio deve ser trabalhada de diferentes formas, sempre planejada de maneira crítica e criativa. Nesta proposta deve-se transformar o aluno em sujeito partícipe, autônomo, interativo e autor (TORRES, 2007b).

Ligada às orientações pedagógicas, o material de formação do PA apresenta indicações da UNESCO, fundamentado em Delors, despontando a perspectiva de uma nova concepção de educação:

Como prática social complexa que é, a educação foi adquirindo nuances diferentes conforme nossa sociedade foi se modificando. Considerando o papel da educação em nossos dias, diante do desenvolvimento tecnológico e da importância que a mídia vem adquirindo nos processos de significação e entendimento da vida contemporânea, a UNESCO argumenta que: Uma nova concepção ampliada da educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para ordem econômica, e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (DELORS, 2003, p. 90 *apud* TORRES, 2007b, p.100).

Com relação ao uso das tecnologias da informação e da comunicação, são estimuladas as iniciativas de apoio por parte dos Governos Federal, Estadual, Municipal, iniciativa Privada e ONGs, que a cada dia buscam democratizar o acesso às tecnologias da informação e da comunicação nas escolas de todo o país. Busca-se garantir esta democratização pelo patrocínio das doações de equipamentos, construções de laboratórios e telecentros de informática e pela formação de professores o que, por consequência, leva a uma maior participação da comunidade (TORRES, 2007b).

Entretanto conforma a citação a seguir Duarte chama atenção, as inovações tecnológicas e as exigências do processo produtivo empurram os trabalhadores a uma educação atrelada à ótica das classes dominantes.

Em outras palavras, ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação do

nível intelectual precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção (DUARTE, 2005, p. 06).

Os processos de “renovações tecnológicas” colocam aos setores capitalistas que desejam se tornar competitivos a necessidade de um conhecimento no processo de trabalho que não se reduz às fórmulas e técnicas, mas à capacidade de analisar, interpretar e resolver situações novas. Não se trata de um conhecimento restrito ou um adestramento para uma determinada tarefa ou função. Neste processo estende-se, também, as demandas, entretanto, tendem a ser aprisionadas no limite quantitativo e qualitativo das necessidades do capital. O desafio está, sob a base contraditória do capital, em dilatar as possibilidades de uma formação tecnológica “unitária” para todos (FRIGOTTO, 2010).

As “redes sociais” são identificadas pelo PA como instrumentos que podem tornar-se poderosos meios a serviço da educação, dispendo-se à formação continuada, à integração entre programas e projetos educativos e à formação de comunidades de aprendizagem, onde a construção coletiva do conhecimento acontece evidenciado por um processo dinâmico, marcado pela simultaneidade da comunicação e pelo diálogo entre diferentes saberes, entre as diversas áreas do conhecimento e da atividade humana (TORRES, 2007b).

Outra indicação presente nos encaminhamentos do trabalho metodológico proposta pelo PA consiste na utilização dos mapas conceituais⁵, apresentando as possibilidades e os limites do uso como uma técnica de organizar ideias, conceitos e conhecimentos, facilitando, assim, a assimilação, a retenção e a recuperação da informação (FUENTES, 2002, p.83, *apud* TORRES, 2007b, p. 14).

O uso da técnica de aprendizagem denominada mapas conceituais, vislumbrada como encorajadora dentro dos mesmos preceitos, por várias vezes

⁵Os mapas conceituais são tidos como “técnicas estratégicas que permitem concentrar os conhecimentos e conceitos por meio de associações e relações entre eles mesmos para ter uma visão global de um tema [...]” Esta técnica tem o potencial de ativar o uso do conhecimento prévio, estimular o desenvolvimento linguístico, identificar concepções equivocadas. Ela promove uma aprendizagem ativa, significativa, colaborativa, interativa, investigativa, crítica e reflexiva (TORRES, 2007b, p.14).

comentada nesta pesquisa, compreende uma técnica que é adotada, tanto pelas instituições escolares como nas empresas, como se uma fosse a expressão fiel da outra:

Existe uma técnica que encoraja o aluno a refletir, a pesquisar, a selecionar, a analisar, a elaborar o conhecimento e aprender de uma maneira significativa, uma técnica que está começando a ser muito usada em escolas, universidades e até mesmo em empresas em todo o mundo. Esta técnica é chamada de mapas conceituais (TORRES, 2007b, p.155-156).

O controle exercido pelo capital, do que se ensina e de que maneira se ensina, é uma tarefa estrategicamente medida. Os conhecimentos fornecidos à classe trabalhadora devem ter a proporção exata para instrumentalizar o indivíduo para que possa desenvolver as funções necessárias ao capital. Porém, não se pode ultrapassar a medida para que não cause transtornos à organização do sistema, é necessário manter o controle. Na visão de Duarte (2005), essa é uma tarefa dura para o capital, quase tão árdua quanto administrar as constantes crises do capitalismo:

Diríamos que é uma tarefa quase tão árdua quanto a de administrar as constantes crises econômicas mundiais. De um lado, é preciso manter a população em níveis intelectuais que permitam o controle de suas necessidades e aspirações e, por outro lado, é preciso fornecer a uma parcela dessa população, uma educação de um nível intelectual mais elevado e mais complexo, que permita a reprodução da força de trabalho, além, é claro, da necessidade de formação altamente qualificada das elites intelectuais que têm a tarefa de tentar gerenciar o processo econômico e político do capitalismo contemporâneo. Todas essas contradições acabam se refletindo na educação escolar (DUARTE, 2005, p.06).

Para Melo (2010), com base neste fundamento ideológico da sociedade, as ações empresariais de inclusão digital destinam-se a:

possibilitar acesso para as tecnologias de informação e comunicação, pois se entende que o acesso à internet possibilita o acesso à informação, e que este acesso pode possibilitar a ascensão social dos trabalhadores. Os industriais vão além e colocam como condição para a inserção social o acesso às tecnologias da informação e comunicação, numa clara alusão de que esta inserção ocorre pela via do acesso à

tecnologia. Mas no final do texto evidencia-se nitidamente o real objetivo dos industriais, ou seja, que ter uma população minimamente educada, com acesso à informação e às tecnologias, que tenha posse de conhecimentos mínimos para lidar com este suporte, é uma condição sinequa non para o país promover-se competitivamente no cenário internacional. Resume-se a isso a preocupação dos industriais, nada mais (MELO, 2010, p.140-141).

Entretanto, tudo isso é camuflado pelo discurso de respeito às diferenças culturais, pelo fetichismo da democratização do acesso ao conhecimento, espontaneamente assegurado pelas tecnologias da informação e pela subordinação dos objetivos da educação escolar em uma lógica de permanente esforço individual para se adaptar às mudanças constantes das condições de trabalho, normalmente acompanhado do sentido da precarização (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 02).

Tais fatores caracterizam a escola pública como um campo de disputa hegemônica, chamada a responder aos interesses do capital:

As disputas hegemônicas hoje sobre as alternativas educacionais podem ser formuladas da seguinte maneira: o embate que se forma sobre qualificação humana e dos processos educativos para responder aos interesses ou às necessidades de redefinição de um novo padrão de reprodução do capital ou do atendimento das necessidades e interesses da classe ou classes trabalhadoras firma-se sobre a mesma materialidade, em profunda transformação, onde o progresso técnico assume um papel crucial, ainda que não exclusivo (FRIGOTTO, 2010, p. 148).

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser um estepe crucial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornece os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, também gera e transmite um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 15). Ou seja, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Ao invés de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.

Nesse contexto, Duarte (2005) afirma que as classes dominantes precisam manter parte da população aprisionada à ideia de que não existe outro caminho para a humanidade, a não ser o da total adaptação às regras impostas pelo mercado mundializado. Todavia, para que as condições de miserabilidade, que atingem um contingente enorme da população mundial, não produzam reações violentas da parte desses contingentes, seja na forma de levantes organizados, seja na forma de desmedido aumento da criminalidade, colocando em risco desta forma a relativa estabilidade política e econômica necessária à reprodução do capital, acionam-se vários tipos de agências sociais voltadas para a propagação de conhecimentos elementares que produzam determinadas atitudes imediatas no cotidiano dos indivíduos, atitudes essas que se traduzam em amenização, a baixo custo, de problemas sociais gerados pela miséria (DUARTE, 2005).

Os dois livros destinados à formação de professores do Programa Agrinho, *Alguns Fios para Entretecer o Pensar e o Agir* e *Algumas vias para Entretecer o Pensar e o Agir*, que serviram como objeto de análise, revelam um emaranhado de orientações didáticas pedagógicas fundamentadas em uma concepção político-pedagógica organizada e direcionada para atender um processo educativo subordinado e delimitado pelos documentos dos organismos internacionais, na arrumação sugerida pela reforma da educação dos anos 1990, idealizada para atender as demandas da reestruturação produtiva visando à manutenção do capital.

Os livros alicerçam suas orientações aos professores no Relatório Delors e nos Parâmetros Curriculares Nacionais no construtivismo, na pedagogia da pesquisa, no trabalho com os temas transversais e na interdisciplinaridade em nome da garantida eficiência educacional. A escola, a educação e a formação dos profissionais da educação ficam à mercê da lógica do adaptar-se à realidade. Frigotto (2010) pontua que pela lógica linear do “adaptar-se à realidade”, a escola tende a tornar-se uma espécie de bruaca onde tudo cabe e da qual tudo cobra: resolver o problema da pobreza, da fome, do trânsito, da violência etc.

1.3. SUSTENTABILIDADE NO MATERIAL DO PROGRAMA AGRINHO

Dentre os vários temas expostos no material de formação do Programa Agrinho, esta pesquisa faz um recorte detendo-se no desenvolvimento sustentável, no empreendedorismo e na cidadania, por serem conceitos amplamente disseminados e defendidos pelo empresariado, principalmente quando propõe gerir programas e projetos vinculados à responsabilidade social como mencionado no capítulo II, item 2.1 intitulado “O desenvolvimento sustentável, o empreendedorismo e cidadania a serviço da educação empresarial na escola pública”. Assim, apresenta-se na sequência uma breve síntese sobre o perfil demandado nos encaminhamentos do trabalho do PA e os conceitos ideológicos relacionados a esses temas imbuídos na formação de professores e da nova geração da sociedade.

No que se refere à sustentabilidade, a definição apresentada no material do PA por Torres (2007a, p. 662), é que a principal contribuição do conceito de desenvolvimento sustentável centra-se em tornar compatíveis duas grandes aspirações globais: garantir o direito ao desenvolvimento, especialmente para os países em patamares insatisfatórios de renda e riqueza e preservação ambiental, um direito para esta e para as gerações futuras. Assegurar o acesso e o uso sustentável destes recursos no processo de evolução do homem constitui o desafio a ser enfrentado.

No âmbito da transformação é urgente que haja mudança de comportamento individual e a reformulação dos conceitos e valores ambientais. O desenvolvimento sustentável implica na alteração dos padrões de consumo, produção e na melhoria da qualidade de vida. O primeiro passo consiste em garantir que as pessoas tenham acesso aos produtos e necessidades básicas, bem como a diminuição das desigualdades visando acabar com a pobreza

A dinâmica selvagem da competição produz ganhadores e perdedores. Esses últimos, cada vez mais numerosos, ingressam nos exércitos de pobres e excluídos, que, perante a crise ambiental e as economias nacionais fracassadas, entram em conflitos sociais e políticos. O processo de polarização e a disseminação da pobreza constituem os maiores obstáculos ao desenvolvimento sustentável (TORRES, 2007a, p. 668).

Ao referir-se ao documento elaborado na Rio-92, Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, Torres (2007a, p. 672) afirma que, este documento deixa claro que o desenvolvimento sustentável não significa paralisar o crescimento econômico, mas reorientá-lo em busca da superação dos problemas ambientais e sociais causados ao longo das últimas décadas levando à degradação da terra e dos seres humanos.

Quando se trata da “educação para o desenvolvimento sustentável”, o Agrinho sugere várias ações individuais, ressaltando que a educação tem papel fundamental na efetivação da educação ambiental. Os professores são vistos como encorajadores e modeladores do comportamento sustentável:

Nesse âmbito para que uma transformação efetiva aconteça, é urgente a mudança do comportamento individual e a reformulação de nossa concepção de valores ambientais; a educação ganha destaque. A sociedade civil parece ser um campo fértil para provocar ou induzir mudanças ambientais, tanto pela pressão, pela produção impactante de seus bens de consumo, como pela consciência de limitar (reduzir) o consumo, ampliar o reuso e incentivar a prática da reciclagem, minimizando a produção de resíduos e a pressão pela disposição final. Nesse sentido, os professores ganham status de encorajadores e modeladores de comportamento sustentável (TORRES, 2007a, p. 673-674).

Essa construção ideológica contemporânea em torno do comportamento sustentável é centrada na responsabilização do indivíduo sobre a preservação e recuperação do meio ambiente. O incentivo às mudanças de comportamento e ações aparece como solução para os problemas ambientais. Os materiais do programa deixam claro que o crescimento econômico vincula-se ao melhor gerenciamento dos recursos naturais, porém, sempre na busca pela harmonia com as aspirações globais.

A questão da crise ecológica é compreendida por Melo (2006) como uma questão complexa que vai além das questões hoje colocadas em pauta, compreendendo o esgotamento dos “recursos naturais”, poluição da água e do ar, a geração de dejetos e resíduos industriais, a extinção da fauna e da flora, a desestabilização do ecossistema, entre outras catástrofes. Tal relação tornou-se nefasta para a sociedade e para o ambiente, a partir do momento em que o homem subordina a natureza a uma lógica mercadológica, nesse processo de separação

entre o indivíduo e a natureza, não a reconhecendo como legítima, mas somente como um recurso.

1.4. O EMPREENDEDORISMO NO MATERIAL DO PROGRAMA AGRINHO

Quando o tema é trabalho no material de formação do PA, surge o conceito do empreendedorismo no contexto do desenvolvimento globalizado, despontando como solução para a crise enfrentada pelo mercado e pela educação. O empreendedorismo tornar-se-ia um elemento fundamental na retomada do crescimento e na manutenção do emprego.

Sobre as indicações empreendedoras do PA, ressalta-se a necessidade de um bom empreendedor ser preparado para agir e pensar com autonomia, liderança e criatividade, inovando e ocupando com prazer, entusiasmo e emoção os espaços no mercado de trabalho. Para tanto, encontram-se inúmeras formas e técnicas para tornar-se um excelente empreendedor dinâmico, eficaz e sem medo das armadilhas do mercado em constante alteração. Conforme o PA, algumas atitudes e competências devem ser adquiridas pelo empreendedor, sendo necessário aprender a aprender, estar aberto para novos conhecimentos e tecnologias; usar a criatividade para superar os obstáculos; capacitar-se para correr riscos de forma calculada, aprender a tomar decisões mais acertadas, fazendo planejamento com uma visão estrategicamente pensada, trabalhar em grupo, valorizando assim iniciativas e parcerias em que todos ganhem juntos (TORRES, 2007a, p. 633-634).

Na visão do programa, o empreendedor é aquele com vocação que identifica as oportunidades de lucrar, articula os vários fatores de produção em organizações (empresas), as quais produzem bens e serviços necessários e úteis à vida humana, segundo a demanda do mercado (TORRES, 2007a, p. 636).

De acordo com o exposto no material do PA, para os economistas existem quadro categorias dos fatores ditos primários: os **recursos naturais**, cuja remuneração é o aluguel ou renda, que são extraídos direto da natureza e consistem nos bens usados na produção; para ser úteis aos homens, necessitam ser transformados através da tecnologia. Os **recursos físicos** compreendem a infraestrutura e a tecnologia, tendo como remuneração os juros e os *royalties*, ou

seja, a infraestrutura econômica à disposição da sociedade. O **trabalho** é o terceiro fator de produção, cuja remuneração é o salário. Como fator de produção, o trabalhador dispõe de sua própria força de trabalho. A importância dos recursos humanos para a economia dos países aumenta no contexto da competitividade. A força de trabalho dos países é medida diante do capital humano, considerando a saúde da população, a quantidade e a qualidade da educação, entendidas como fatores objetivos de análise. A educação traduz-se em conhecimentos aplicáveis, à competência e habilidades profissionais adquiridas pelos jovens, aumentando o seu potencial e, ainda, melhora sua atividade no trabalho. A saúde proporciona disposição e disponibilidade para o trabalho. O quarto fator primário, o **recurso empresarial** diz respeito à capacidade de tomar decisões, assumir riscos e administrar empreendimentos (PERES, 2005 *apud* TORRES, 2007a, p.636-637).

A teoria do capital humano aparece aqui como medida da capacidade da força de trabalho do país atrelada ao conceito do desenvolvimento das competências básicas. Melo (2010), em análise dos documentos que compõem o Projeto Pedagógico da CNI para a educação básica, conclui:

a retomada da teoria do capital humano pelos empresários é uma expressão do papel da educação para o alcance de maior produtividade do capital, e demonstra o papel relevante da educação básica como fundamento da formação para a classe trabalhadora, cuja centralidade (e não exclusividade) se encontra na necessidade de comportamentos e atitudes dos trabalhadores no sentido de que estes valorizem o capital segundo as suas características de base microeletrônica e conforme as demandas da competitividade industrial contemporânea (MELO, 2010, p. 219).

Neste contexto, Duarte (2005) afirma que o capital internacional conta com a vigorosa ajuda dos intelectuais a seu serviço, são mestres na utilização de um discurso abarrotado de termos vagos que camuflam os compromissos ideológicos. Busca-se evitar a todo custo que se tome evidente a defesa da liberdade plena para o capital por detrás do discurso que defende a liberdade individual e mitifica a imagem do indivíduo empreendedor e criativo. Dessa forma, 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, 2005).

A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Neste sentido, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana.

[...] só o que os animais podem fazer é utilizar a natureza, a modificação acontece pelo mero fato de sua presença nela. Ao contrário, do homem que modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (ENGELS, 2004).

Segundo Konder (2001), Marx analisou as causas da deformação do trabalho no capitalismo e viu na situação do trabalho que em vez de servir para o ser humano realizar-se, servia para aliená-lo:

E essa é, na análise de Marx, a segunda causa da deformação que ele viu na situação do trabalho (que, em vez de servir para o ser humano realizar-se, servia para aliená-lo). Se a primeira causa da "anomalia" era antiga - a propriedade privada, a existência das classes sociais -, a segunda, mais recente, estava no agravamento da exploração do trabalho sob o capitalismo. O mercado capitalista vive em permanente expansão, o capital tende a ocupar todos os espaços que possam lhe proporcionar lucros. E as leis do mercado vão dominando a sociedade inteira: todos os valores humanos autênticos vão sendo destruídos pelo dinheiro, tudo vira mercadoria, tudo pode ser comercializado, todas as coisas podem ser vendidas ou compradas por um determinado preço. A força de trabalho do ser humano - é claro - não podia deixar de ser arrastada nessa onda; ela também se transforma em mercadoria e seu preço passa a sofrer as pressões e flutuações do mercado (KONDER, 2001, p.52).

Marx e Engels já alertavam para a crise da superprodução e as estratégias burguesas para superá-la, mesmo que isso implicasse em alguns sacrifícios econômicos e sociais:

Basta mencionar as crises comerciais que, com seu periódico retorno, põem em questão e ameaçam cada vez mais a existência de toda a sociedade burguesa. Nas crises comerciais é destruída regularmente uma parte não só dos produtos fabricados, como também das forças produtivas já criadas. Nessas crises, irrompe uma epidemia social que em épocas precedentes teria parecido um absurdo - a epidemia da superprodução. A sociedade vê-se repentinamente reconduzida a um estado de barbárie

momentânea; é como se uma situação de miséria ou de guerra geral e extermínio houvesse suprimido todos os meios de subsistência, demasiada indústria, demasiado comércio (MARX; ENGLÉS, 2007, p. 51).

O poder exercido pelo capital expressa-se sob a égide de vários mecanismos constituintes da organização social e, principalmente, pela propriedade privada. “O capital é, portanto, o poder do governo sobre o trabalho e seus produtos. O capitalista possui esse poder, não por causa de suas qualidades pessoais ou humanas, mas na medida em que ele é proprietário do capital” (MARX, 2008, p, 40).

No contexto do empreendedorismo, o material do Programa explicita a seguinte análise sobre o desenvolvimento do país e sobre o papel do Estado: Desde os anos de 1930 até a década de 1990, no Brasil, adotou-se um modelo de desenvolvimento centrado no Estado; o Estado agia na economia mediante a produção de bens e serviços. O Estado exercia o papel de agente planejador dos processos de desenvolvimento que levou à implementação de políticas públicas que provocaram a necessidade de urbanização. Nesse período houve um forte crescimento da economia brasileira, entretanto, com um custo social elevado, com enorme concentração de renda. Foram perceptíveis as consequências do modelo de desenvolvimento adotado. Nos anos 80 o Brasil experimentou uma inflação alta e a estagnação da economia. A inflação é perversa, porque deixa os pobres sem defesa enquanto os mais ricos concentram ainda mais (VALVERDE, 2005 *apud* TORRES, 2007a, p.631).

Neste sentido, o Estado brasileiro tornou-se pesado para a sociedade, com um custo muito elevado para a máquina pública, resultando em serviços qualitativa e quantitativamente insuficientes. Além disso, para o programa, este modelo de desenvolvimento delimitou o modo de vida dos brasileiros: a sociedade acostumou-se a esperar do Estado a resolução de problemas, como geração de empregos e infraestruturas, justificando que a sociedade ainda não se deu conta das mudanças ocorridas nas últimas décadas do séc. XX (TORRES, 2007a, p. 631).

Assim, tornou-se imprescindível reduzir gastos públicos. Foi necessária a frenética busca da eficiência na gestão: enxugamento do setor público com as privatizações e planos de demissões voluntárias. O setor privado também teve alterações, houve a substituição de mão de obra por adoção de tecnologia, gerando

o desemprego estrutural como meio para enfrentar a competição global. Um grande desafio surgiu então para a sociedade e Estado brasileiros: retomar o crescimento da economia sob um novo modelo. É importante lembrar que o setor produtivo é o grande responsável pela geração de emprego e contribuição em tributos. Nesse sentido, para o Programa, estimular o empreendedorismo podia ser uma das saídas para o enfrentamento dos problemas brasileiros (TORRES, 2007a).

Frente à lógica Neoliberal, a educação também passou por uma crise, não como resultado de consequências políticas e econômicas, mas por insuficiência do Estado. A escola foi transferida da esfera pública para o mercado de trabalho, fazendo com que a educação passasse a ser um produto negociado, como reflete Gentili (1996, p. 19):

A educação está em crise, funciona mal devido à ausência de um mercado educacional, de forma que, só este mercado, cujo dinamismo e flexibilidade expressam o avesso de um sistema escolar rígido e incapaz, pode promover os mecanismos fundamentais que garantem a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos.

Para que o trabalhador não perca seu emprego nesta competição acirrada pelo capitalismo, terá que adaptar-se:

A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão de ser reconvertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência. Com a redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários industriais, os postos de emprego que restam vão ser mais disputados, e tais postos de trabalho terão que ser conquistados pelos trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos (FONSECA, 1998, p.307 *apud* DUARTE, 2008b, p. 11).

No Agrinho, a agricultura passou a ser vista sob os aspectos ecológicos: cresce a consciência dos problemas causados pelo modo de produção agrícola da atualidade e a necessidade de harmonizar um sistema produtivo que conserve os recursos naturais e ainda forneça produtos saudáveis, garantindo assim, os níveis de segurança alimentar já alcançados. Para tanto, é necessário analisar a produção de alimentos do ponto de vista ecológico (TORRES, 2007a, p. 369).

Torres (2007a, p. 383), argumenta que o princípio básico do uso sustentável do solo é a garantia da manutenção de seu potencial produtivo para as gerações futuras. Desta forma, o ponto de partida é o planejamento do uso e da ocupação do solo em comum acordo com a sua aptidão e com a tecnologia recomendada para determinada área. Isso contribui para impedir a subutilização e a super utilização da terra. Se fôssemos contabilizar todos os custos dos produtos agrícolas, além dos custos de fertilizante, agrotóxicos, sementes e maquinários, teríamos que levar em conta o valor econômico do solo, do clima, da água, do ar e dos nutrientes fornecidos a estes. Com certeza o custo de todos esses fatores aumentaria tanto o custo dos produtos que se tornariam inviáveis a qualquer cultivo agrícola.

A questão ambiental indicando a necessidade de proteção e preservação da terra é vista como o meio de produção e acumulação, como garantia de continuidade de exploração:

Outro aspecto importante é a necessidade de discutir a distribuição das terras. De todos os seres que dependem da terra, somente o ser humano estabelece divisas e coloca cercas para delimitar o uso do solo que ocupa. Portanto, **o uso do solo tem um aspecto ético**, de respeito ao próprio ser humano – quem é dono de uma parcela de terra deve utilizá-la bem, de forma sempre produtiva e conservada. Não apenas para si, mas também para as gerações futuras (TORRES, 2007a, p. 388, grifos do autor).

Com relação à distribuição da terra e uso do solo em seu aspecto ético, o Agrinho expressa o respeito ao ser humano, porém, reforça a defesa da propriedade e da preservação dos recursos naturais para as gerações futuras, ideia defendida pela discussão de sustentabilidade presente no documento das Diretrizes sobre Responsabilidade Social que analisaremos no Capítulo II.

É de conhecimento do senso comum que, historicamente, sertanejos e indígenas tiveram suas terras expropriadas no processo de colonização do país e também do estado do Paraná. Sabe-se também que boa parte dos alunos das escolas públicas descendem desses povos.

Sendo assim, qual o interesse dos empresários do agronegócio em ofertar formação a professores e alunos da escola pública, já que a tentativa destes grupos

em reaver suas terras é combatida com veemência pelos idealizadores do PA? A defesa da propriedade privada dos associados aos sindicatos patronais junto ao Estado é motivo de mobilização, efetivando a visível manipulação dos mecanismos do governo.

A Federação da Agricultura do Paraná (FAEP), uma das idealizadoras do PA, enfatizou em seu Relatório de Atividades 2013, sua magistral atuação no âmbito federal quanto ao enfrentamento de maneira firme às invasões de propriedade por supostos índios em Guaíra e Terra Rocha. Completa dizendo: “[...] a nossa reação com outras federações fez o Governo Federal suspender as demarcações das áreas, mas sem garantir a reintegração de posse de propriedades invadidas e o afastamento da FUNAI da região” (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2013, p.09).

A constatação deste ato nos remete à obra de Engels, *A origem da família, da propriedade Privada e do Estado*: “[...] na maior parte dos Estados históricos, os direitos concedidos são regulados de acordo com as posses dos referidos cidadãos, pelo que evidencia ser o Estado um organismo para a proteção dos que possuem contra os que não possuem” (ENGELS, 1974, p.195).

1.5. CIDADANIA NO MATERIAL DO PROGRAMA AGRINHO

Com relação à cidadania, Torres (2007a), no artigo “Instrumento de Exercício da Cidadania”, indica elementos que demonstram que o processo de democratização do país evoluiu desde o regime militar, traz frustrações da sociedade que assiste assombrada às manifestações de desrespeito às regras estabelecidas. A sociedade parece estar paralisada diante dos fatos que presencia, especialmente em relação à administração pública e suas irregularidades. Salienta-se que a sociedade ainda está mal informada sobre o funcionamento do estado, porém, é necessário, nesse momento, que sejam discutidos os mecanismos de controle dos atos públicos, dando maior importância aos instrumentos constitucionais criados para a defesa dos direitos relativos à cidadania. Nesta perspectiva, cabe estudar o que é cidadania, direitos e deveres para que se possa intervir no conhecimento como forma de libertação (p. 583).

Ainda no artigo “Instrumento de Exercício da Cidadania” aparece a distinção conceitual entre cidadania em sentido amplo e cidadania em sentido restrito. A definição de cidadania em sentido amplo é relacionada a uma concepção consagrada por sua utilização no uso popular. Refere-se àquelas pessoas que estão em pleno gozo de todos os direitos previstos no teto constitucional. A cidadania vista em sentido estrito refere-se àquelas pessoas que participam diretamente da vida política do país, ou seja, as que estão em pleno gozo dos direitos políticos (TORRES, 2007a, p.595).

Ainda, este artigo considera que a abrangência conceitual e o uso na comunidade são importantes. Demonstra que a tomada de consciência da população vem ganhando terreno, adquirindo uma atitude renovada, saindo de uma posição considerada cômoda, daqueles que esperam soluções prontas da velha estrutura patriarcal de Estado para a nova realidade, em que o cidadão de maneira consciente e responsável participa da estruturação da realidade na busca por assistência digna a todos, com acesso ao trabalho, ao lazer, à educação, à saúde, ao meio ambiente equilibrado, dentre outras necessidades humanas.

Para Mézáros (2008), o capitalismo proclama igualdade, mas na verdade “no capitalismo, a sociedade mais desigual de toda a história, para que aceite que “todos são iguais diante da lei”, se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas” (MÉSZÁROS, 2008, p. 16).

A escola pública alicerçada pelo estado é responsável por ensinar, pensar o currículo, as metodologias e a capacitação dos professores, assumindo o compromisso de garantir o acesso ao saber sistematizado e elaborado para que a escola se torne um lugar de resistência e luta na garantia de direitos.

Sabe-se que a formação continuada de qualidade é direito de todos os professores da rede pública, sendo, portanto necessária. Entretanto, questiona-se: essa tarefa deve ser delegada às instituições privadas com interesses diversos aos da classe trabalhadora?

Os mecanismos utilizados na Proposta do Agrinho para atingir os trabalhadores da educação e os alunos da escola pública, vêm na contramão das

discussões do pensamento crítico, das necessidades da escola e da defesa das lutas dos trabalhadores.

1.6. FORMAÇÃO CONTINUADA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA OFERTADA PELO PROGRAMA AGRINHO

A proposta do PA evidencia a necessidade de formação continuada para os professores, principalmente no que se refere às questões ambientais. Para tanto, em 2012 o programa consolidou o curso de educação a distância (EaD), com a oferta de capacitação de quarenta horas, considerando primordial transmitir em seus cursos uma pedagogia integradora e participativa, que propicie a formação de sujeitos críticos, reflexivos e atentos às questões ambientais através de uma metodologia que incentive a interatividade e a construção de mapas conceituais (GUBERT, *et al.*, 2014).

As informações a seguir estão disponíveis na página virtual do Sistema FAEP⁶ a todos os professores das redes estadual, municipal e particular interessados em fazer o curso na modalidade EaD do PA. O pré-requisito para participação no curso é a exigência que os docentes estejam atuando em sala de aula. O acesso ao curso se dá pela Internet em um Ambiente de Aprendizagem chamado EUREKA. O curso é orientado através de tutoria aos participantes de todo o estado e tem por objetivo principal aumentar o acesso às bases teóricas propostas pelo PA, utilizando-se da Interatividade e da Metodologia de Projetos. De acordo com as indicações do curso, para facilitar o aprendizado e garantir um estudo agradável e dinâmico, os conteúdos são organizados em cinco módulos com atividades, ilustrações e dinâmicas com uma linguagem clara e de fácil entendimento. Para os cursistas é conferido um Certificado de Participação do Programa Agrinho – Interatividade e Metodologia de Projetos, com 40 horas/aula, emitido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR-PR) e validado pela

⁶ Disponível em: <http://ead.sistemafaep.org.br/interatividade-e-metodologia-de-projetos.php>
Acesso: 20 set 2014.

SEED. Sendo assim, a certificação pode ser utilizada para o avanço no plano de carreira⁷ pelo professor da rede estadual de ensino (FAEP, 2014).

Pelo exposto, constata-se que a atuação do PA na formação de professores na modalidade EaD, atrela a capacitação docente ao conteúdo socioambiental na mesma vertente que consta nos livros destinados aos professores anteriormente analisados nesta pesquisa. Ou seja, a linha de atuação baseia-se na interatividade e na metodologia de projetos, vinculada aos PCN's, com os trabalhos pautados nos temas transversais, na interdisciplinaridade e na pedagogia da pesquisa.

A formação continuada a distância para professores é defendida pelo PA como um recurso para auxiliar na prática docente com estratégias metodológicas mais eficazes e para reverter o quadro desanimador que se encontra na educação.

No Brasil, onde existe riqueza e pobreza, alto nível de desenvolvimento tecnológico e, por outro lado, carência de recursos básicos para a sobrevivência, a educação apresenta grandes distorções tanto qualitativas quanto quantitativas e as perspectivas não o são favoráveis. Refletir sobre educação é fundamental para reverter este quadro desanimador. Nesta perspectiva, o Programa Agrinho pretende por meio do processo de aperfeiçoamento e capacitação de seus educadores em seus cursos de formação continuada a distância, preparar os docentes, formadores dos futuros cidadãos com posturas ambientalmente corretas, para trabalhar em sala de aula com estratégias didático-metodológicas mais eficazes que visem traçar melhorias na qualidade do ensino no âmbito geral (GUBERT, *et al.*, 2014, p. 213).

Para entender melhor a amplitude da formação a distância do PA em nível estadual é importante observar os dados expostos em 2012, quando os cursos de Educação a Distância do programa atenderam 196 turmas para a formação continuada de professores das redes municipal e estadual do Estado do Paraná. Estes cursos trabalharam numa perspectiva com base na colaboração e pesquisa, visando a conscientização dos docentes da necessidade de romper com propostas

⁷ Art. 6º. A Tabela de Vencimentos do Professor é composta por 06 (seis) Níveis denominados Especial I, Especial II, Especial III, Nível I, Nível II e Nível III, aos quais estão associados critérios de Titulação ou Certificação, conforme previsto na Lei Complementar 103/2004 - Plano de Carreira dos Professores Publicado no Diário Oficial Nº 6687 de 15/03/2004. Disponível em <http://www.appsindicato.org.br/include/paginas/plano-carreira.aspx> Acesso 28 jan 2014.

tradicionais fragmentadas e reducionistas na busca de uma pedagogia integradora e participativa (GUBERT., *et al*, 2014).

Segundo Gubert *et al.* (2014), o objetivo da formação continuada promovida pelo PA é justamente desenvolver um educador preocupado com as questões socioambientais, reflexivo, pesquisador e com uma visão de rede. Não um pesquisador cartesiano, mas sim um profissional que mantém uma atitude de reflexividade da/na sua prática, que visa compreender o desenvolvimento de seus alunos sob a ótica dos processos de aprendizagem e que vai adquirindo autonomia nos saberes presentes no seu fazer pedagógico.

Trata-se de uma transformação da própria pessoa e não somente de uma simples aquisição de conhecimentos, que destaque os agentes como multiplicadores de uma prática pedagógica responsável pela formação de sujeitos críticos, reflexivos e preocupada com o futuro da humanidade. Implica em mudanças de comportamento e de atitudes, onde a interação com o planeta requer uma reflexão por se tratar de questões mais complexas do ponto de vista socioambiental. Sendo assim, é inegável a relevância da formação continuada em uma perspectiva complexa, que considere o sujeito como fazedor da história atual e futura (GUBERT, *et al.*, 2014, p. 220).

Nesta proposta de formação o exercício profissional da docência é sempre atrelado ao dinamismo necessário ao melhor desempenho. A prática pedagógica do professor desenvolve-se a partir dos condicionantes da realidade vivida pela sociedade contemporânea. De acordo com Martins (2010, p. 22-23), “As dimensões técnicas da prática de ensino passam a ocupar um lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos. Privilegia-se a forma mutilada dos conteúdos!”. Essa diluição acontece sobre forte argumentação: a da necessidade de articulação entre a teoria e a prática. Entretanto, esta articulação ocorre centrada na resolução de problemas práticos e imediatos e no manejo de situações concretas do cotidiano escolar, ou seja, que privilegia a forma em detrimento do conteúdo.

Ainda Martins (2010) adverte para o destaque que a formação de professores recebe na conjuntura atual, onde ocorrem várias disputas e a educação torna-se presa fácil para o empresariado:

O destaque a ela conferido, cada vez mais é centrado em premissas que visam o “pensamento reflexivo”, a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento ao conteúdo, o local em detrimento ao universal, dentre outras, não é representativo daquilo que de fato deva ser a assunção dos elementos fundamentais requeridos a uma sólida formação de professores, que se inclui, em especial, a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade (MARTINS, 2010, p. 23).

A “flexibilização”, por sua vez concebida pela modalidade Educação a Distância, convida a um apelo por carência no próprio discurso educacional hegemônico. Ora, se a “prática” é critério de referência para a formação do professor, como pensá-la externa à escola e à própria sala de aula? Nesse sentido, nem mesmo os adeptos das teorias do “aprender a aprender” deveriam advogar a seu favor (MARTINS, 2010).

Cresce dia a dia o número de professores das escolas estaduais dispostos a capacitar-se nos cursos de formação à distância ofertados pelo PA. Uma das exigências para a progressão na carreira dos docentes pertencentes ao quadro efetivo é a formação continuada que deve totalizar uma carga horária de 200 horas a cada dois anos.

Levando em conta que o atual governo do estado do Paraná praticamente se eximiu da responsabilidade da oferta de cursos aos seus professores, uma das alternativas encontradas por estes vem sendo submeter-se à referida capacitação. Desta forma, o professor recebe a formação nas perspectivas acima mencionadas, tendo como incentivo a obtenção da certificação.

Nas condições precárias em que se encontram a escola pública e o trabalho do professor, como resistir às investidas do empresariado no espaço escolar público? E ainda, como chegar à conscientização do papel da escola e do professor no processo de formação, de luta e de resistência?

Para compreender a dinâmica que envolve a entrada do setor privado no espaço escolar público, o Capítulo a seguir apresenta algumas considerações a cerca da “responsabilidade social”, argumento utilizado por várias empresas para desenvolverem programas e projetos direcionados aos alunos das escolas públicas.

2. RESPONSABILIDADE SOCIAL (RS) E AS ESTRATÉGIAS DE LEGITIMAÇÕES IDEOLÓGICAS NEOLIBERAIS: ATUAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA

Para entender com mais profundidade as investidas do empresariado na educação pública foram abordadas algumas questões que envolvem as empresas que se intitulam socialmente responsáveis, como é o caso do PA que traz como slogan “Um Programa de Responsabilidade Social do Sistema FAEP e seus parceiros”.

Observa-se que a marcha acelerada das investidas neoliberais no espaço econômico, social, político, cultural e educacional brasileiro chama atenção para as emergências depositadas pelo ordenamento democrático que busca o desenvolvimento da nação, configuradas nas ações educacionais desenvolvidas pela parceria estado/empresariado.

Estas investidas são fundamentadas na ideia de “eficiência e solidariedade”, encampada pelo empresariado tendo em vista o estado burocratizado, ineficiente e incapaz do cumprimento de suas atribuições, principalmente no que se refere à educação. Neste raciocínio, para gerir a educação o estado necessita de ajuda e a iniciativa privada disposta toma para si o título de parceiro nesta árdua tarefa.

Pode-se averiguar que a partir dos anos de 2000 aconteceu um fomento ainda maior no aprofundamento entre o público e o privado, aumentando a inserção das entidades do terceiro setor, antes da própria Administração Pública, que passaram a ser denominados Entes Colaboradores. “O Estado historicamente e de maneira gradativa não assume a função de principal promotor do direito social à educação, passando a um mero fiscalizador na execução da educação” (PIRES, 2013, p. 171). A educação configura-se como ação não exclusiva do estado. Foi proposta a transferência da promoção ao direito à educação para o público não estatal e o quase mercado, compreendido enquanto esferas de atuação privada dentro do espaço público.

Ao executar tal ação os empresários desenham projetos e programas de responsabilidade social que contribuem para expansão e impulsionam gradativamente a intervenção dos mecanismos reguladores do capitalismo na educação. As parcerias entre estado e iniciativa privada formalizam as práticas

empresariais em um terreno fértil onde o estado, como mantenedor da educação pública, não cumpre com seu dever de oferecer aos educandos e educadores condições que sustentem de maneira efetiva o aprendizado.

O cordão neoliberal contemporâneo, ao afirmar que as estruturas burocráticas governamentais primam pela lentidão, rigidez e ineficiência, deixa claro que deve ser repassado para a iniciativa privada certo número de responsabilidades que até então tradicionalmente competiam à esfera pública. Tal cenário insinua uma saudável opção por um estado-mínimo, ágil e competente. O fato é que nos últimos trinta e poucos anos, parece haver-se difundido a tese que uma empresa moderna, enquanto instituição social extraordinariamente poderosa e influente, deve autodisciplinar-se e, principalmente, colocar-se formalmente a serviço do bem comum, de modo a remediar as falhas de funcionamento do mercado e o suposto encolhimento do Estado, ou seja, deve firmar-se como “socialmente responsável” (KREITLON, 2012).

No processo de institucionalização da Responsabilidade Social Empresarial manifesta-se hoje um número cada vez maior de empresas que buscam apresentar-se à sociedade como socialmente responsáveis através de ações sociais caracterizadas como meramente assistencialistas e totalmente desvinculadas de suas atividades, empenhando-se em adotar uma gestão propriamente estratégica da Responsabilidade Social Empresarial, atenta ao relacionamento com as partes interessadas e ao cumprimento de normas e padrões da responsabilidade social reconhecidas internacionalmente. A partir do modelo escolhido, a maioria delas procura sintonizar o discurso divulgando suas promessas e realizações, de modo a adequá-los às expectativas, pressões ou oportunidades presentes no ambiente em que atuam (KREITLON, 2012).

Considerando o que se apresenta na *Home Page* do INMETRO⁸, no dia 1º de novembro de 2010 foi publicada a Norma Internacional ISO 26000⁹ – Diretrizes sobre Responsabilidade Social, lançada em Genebra, Suíça. No dia 8 de dezembro de 2010 foi lançada no Brasil em evento realizado na Fiesp, em São Paulo, a versão

⁸ Disponível em: <http://www.inmetro.gov.br> Acesso: 14 jan 2014.

⁹A ABNT NBR ISO 26000 foi elaborada na Comissão de Estudo Especial de Responsabilidade Social (ABNT/CEE-111), que participou ativamente da elaboração da ISO 26000, cujo conteúdo técnico foi amplamente discutido e divulgado no Brasil em eventos e reuniões desta Comissão, utilizando também o processo *multi-partite*.

em português da norma, a ABNT NBR ISO 26000. De acordo com esta norma a responsabilidade social se expressa pelo desejo e pelo propósito das organizações em incorporarem considerações socioambientais em seus processos decisórios e a responsabilizar-se pelos impactos de suas decisões e atividades na sociedade e no meio ambiente, implicando em um comportamento ético e transparente que contribua para o desenvolvimento sustentável, que esteja em conformidade com as leis aplicáveis e seja consistente com as normas internacionais de comportamento. Também implica que a responsabilidade social esteja integrada em toda a organização e seja praticada em suas relações levando em conta os interesses das partes. A norma fornece orientações a todos os tipos de organização, independentemente de seu porte ou localização, abordando conceitos, princípios, práticas e temas centrais frente a responsabilidade social.

O termo Responsabilidade Social passou a ser mais amplamente usado no início da década de 1970, embora em vários aspectos já fosse objeto de ação de organizações e de governos desde o final do século XIX. A responsabilidade social foi primeiramente focada nos negócios. Atualmente, a denominação de responsabilidade social se aplica a todas as organizações, não apenas no mundo empresarial; reconhece-se também a responsabilidade pelo desenvolvimento sustentável. Os elementos que compõem a responsabilidade social refletem as expectativas da sociedade em um dado momento, sendo, portanto, passíveis de mudanças, conforme alteram-se as preocupações da sociedade e suas expectativas em relação a sua organização. A noção inicial de responsabilidade social era centrada na filantropia, ou seja, em atividades como doações às instituições beneficentes. Ao longo deste século foram surgindo temas como: prática de trabalho e prática de leis de operação. Outros temas foram sendo incorporados com o passar do tempo conforme passaram a receber maior atenção pela sociedade, tais como: direitos humanos, meio ambiente, defesa do consumidor e combate à fraude e corrupção. Os temas centrais que constam atualmente nessa norma refletem a visão de boas práticas que também irão mudar no futuro, além de outras questões que podem ser consideradas elementos importantes da responsabilidade social (DIRETRIZES SOBRE RESPONSABILIDADE SOCIAL, 2010).

No tocante ao Estado e à Responsabilidade Social, consta nas normas das diretrizes sobre responsabilidade social que esta não pode substituir, alterar ou, de qualquer outra forma, mudar a obrigação do Estado de agir em nome do interesse público. Igualmente não fornece orientação sobre o que convém que esteja sujeito a requisitos legais. Esta norma não pretende abordar questões que somente podem ser adequadas e resolvidas por instituições públicas, pelo fato de que somente o Estado pode ter o poder de criar leis e aplicá-las. O adequado funcionamento do Estado é indispensável para o desenvolvimento sustentável. O Estado tem papel essencial para assegurar a aplicabilidade efetiva das leis e regulamentos de forma a promover uma cultura de cumprimento (DIRETRIZES SOBRE RESPONSABILIDADE SOCIAL, 2010).

Deste modo, a intenção expressa nas normas não é alterar a ordem já estabelecida pela sociedade capitalista, pelo Estado e seus órgãos representativos, mas sim que o Estado exerça a função de agente fiscalizador do processo legal. Nessa perspectiva, o Estado age como um organizador de comportamentos e normas para que a sociedade adote como suas, as metas do capital. Mézaros (2008, p. 44) acrescenta que “Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema”.

O documento sobre as Diretrizes da Responsabilidade Social afirma que a conscientização sobre a Responsabilidade Social das organizações tem aumentado por diversas razões. A globalização, a maior mobilidade e acessibilidade, assim como a crescente disponibilidade de comunicação instantânea denotam que indivíduos e organizações contam com mais facilidades para tomar conhecimento sobre as decisões e ações tomadas pelas organizações; segundo as diretrizes isso fornece a possibilidade de um aprendizado sobre novas formas de fazer as coisas e solucionar problemas ao mesmo tempo em que as decisões e atividades das organizações estão sujeitas a uma investigação cada vez mais aprofundada por uma série de grupos e indivíduos. Políticas e práticas adotadas pelas organizações em diversos lugares do globo podem ser rapidamente comparadas (DIRETRIZES SOBRE RESPONSABILIDADE SOCIAL, 2010).

A ISO 26000 (2010) traz que as organizações em todo mundo, assim como suas partes interessadas, estão tomando ciência da necessidade e dos benefícios

do comportamento sustentável. Este documento traz que o objetivo da Responsabilidade Social é de contribuir para o desenvolvimento sustentável, ou seja, deve-se galgar o desenvolvimento da sociedade, porém diminuir o impacto causado ao meio ambiente. Anuncia que o desempenho da organização em relação à sociedade em que atua e seus impactos no meio ambiente torna-se uma parte crucial na avaliação de seu desempenho geral e de sua capacidade de continuar atuando de forma eficaz. Isso, em parte, reflete no reconhecimento cada vez maior da necessidade de assegurar ecossistemas saudáveis, igualdade social e boa governança organizacional. Levando em conta que em longo prazo todas as atividades das organizações dependeram da saúde dos ecossistemas do mundo. A percepção e a realidade do desempenho em Responsabilidade Social da organização podem influenciar, além de outros, nos seguintes fatores: vantagem competitiva, reputação, capacidade de atrair e manter trabalhadores e/ou conselheiros, sócios e acionistas, clientes e usuários; a percepção de investimentos de proprietários, doadores, patrocinadores e da comunidade financeira; a relação com empresas, governos, mídia, fornecedores, organizações pares, clientes e comunidades em que atua (DIRETRIZES SOBRE RESPONSABILIDADE SOCIAL, 2010).

A Responsabilidade Social aparece como a legitimação das ações do empresariado voltadas à exploração do meio. O discurso da minimização dos impactos causados pela exploração dos recursos naturais é amenizado com projetos sociais que são estrategicamente pensados visando melhorar a imagem destas empresas frente à opinião dos consumidores. Funcionam como um elemento de convencimento ao consumo consciente e, conseqüentemente, auxiliam para o aumento de lucro destas instituições preocupadas com o futuro da humanidade e do planeta.

As diretrizes de responsabilidade social apontam que o objetivo do desenvolvimento sustentável é atingir:

um estado de sustentabilidade para a sociedade como um todo e para o planeta. Não diz respeito à sustentabilidade ou viabilidade permanente de uma organização específica. A sustentabilidade de uma determinada organização pode ou não ser compatível com a sustentabilidade da sociedade como um todo, a qual é obtida ao lidar-se com aspectos sociais, econômicos e ambientais de uma maneira integrada. Consumo

sustentável, uso de recursos e meios de vida sustentáveis são relevantes a todas as organizações e têm a ver com a sustentabilidade da sociedade como um todo (DIRETRIZES SOBRE RESPONSABILIDADE SOCIAL, 2010, p.10).

A Responsabilidade Social entra em cena auxiliando na disseminação e autocondução dos princípios exploratórios e excludentes do capitalismo. A priorização de programas e projetos educacionais direcionados aos paradigmas neoliberais, estrategicamente inseridos no contexto da educação pública, acabam omitindo os reais pressupostos e interesses desse financiamento do setor privado na educação pública. Esses programas e projetos buscam a produtividade, a eficiência, a flexibilização do trabalho, a competição e a adaptação ao sistema de desenvolvimento capitalista enquanto estratégia de controle, evitando assim as relações de conflitos. Nessa linha, para Mészáros (2008, p. 27) “em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital, deve permanecer sempre incontestável, [...] pois dele depende o interesse da sobrevivência contínua do sistema incorrigível”.

O neoliberalismo, de maneira mais contundente, começa a ditar o ideário e os programas a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro espalhando-se aos países subordinados, consolidando a reestruturação produtiva, a privatização acelerada, o enxugamento do Estado, as políticas sociais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia voltadas ao capital (ANTUNES, 2000).

Com o evento da globalização, principalmente para os países menos desenvolvidos ou em desenvolvimento, surge a necessidade de estratégias para legitimar as ações de exploração dos recursos existentes no planeta. As ações ambientalmente responsáveis aparecem como forma de reparação aos males causados e no incentivo ao uso responsável e sustentável das reservas que ainda restam. As diretrizes apontam como crucial que em momento de crise econômica e financeira as organizações mantenham suas atividades relacionadas à Responsabilidade Social, principalmente no que se refere às questões socioeconômicas, objetivando minimizar os impactos aos grupos mais vulneráveis; como exemplo desta preocupação são mencionados alguns documentos criados em nível global que expressam tais preocupações:

A natureza global de algumas questões ambientais e de saúde, o reconhecimento da responsabilidade social mundial pelo combate à pobreza, a crescente interdependência financeira e econômica e a crescente dispersão geográfica das cadeias de valor significam que os assuntos relevantes para uma organização podem ter um alcance muito maior do que aqueles restritos à área mais imediata onde se localiza a organização. É importante que as organizações abordem a responsabilidade social sob quaisquer circunstâncias socioeconômica; documentos como a Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Declaração de Joanesburgo sobre Desenvolvimento Sustentável, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e a Declaração da OIT sobre os Princípios e Direitos Fundamentais do trabalho enfatizam essa interdependência mundial (DIRETRIZES SOBRE RESPONSABILIDADE SOCIAL, 2010, p.06).

Fica claro, neste contexto, que a Responsabilidade Social passa a ser uma ação exercida pelas empresas junto à sociedade em vários setores, inclusive na Escola Pública, com projetos direcionados a assuntos pertinentes ao atual momento histórico, pois trata-se de preocupações reais da humanidade. O discurso empreendido pelas empresas ou instituições pauta-se nas indicações da Responsabilidade Social; a solução para tais preocupações confundem-se aos conceitos ideológicos do capitalismo, que se sustentam no discurso do cumprimento de sua “parcela” na contribuição social.

Para Antunes (2000), a sociedade contemporânea, principalmente nas últimas décadas, vivenciou fortes transformações. O neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível vêm dotados de contundente caráter destrutivo, acarretando entre vários aspectos nefastos, um monumental desemprego, enorme precarização do trabalho e ainda uma degradação crescente na relação metabólica entre homem e a natureza, orientado pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias destruindo o meio ambiente em escala globalizada.

Como já mencionamos neste capítulo, observamos que a proposta vinculada às atividades de Responsabilidade Social das empresas e instituições se dá conforme as orientações contidas nas Diretrizes sobre Responsabilidade Social abordando vários temas, os quais fazem parte do contexto histórico que vive a sociedade contemporânea. O item a seguir analisa os conceitos empregados às questões do desenvolvimento sustentável, empreendedorismo e cidadania e as

relações determinantes destas três categorias, buscando identificar alguns elementos que identifiquem o alcance destas proposições do empresariado no espaço da escola pública.

2.1. O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, O EMPREENDEDORISMO E A CIDADANIA A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO EMPRESARIAL NA ESCOLA PÚBLICA

As empresas interessadas no engajamento à responsabilidade social devem seguir as orientações sobre os temas centrais a serem abordados:

Para definir o escopo de sua responsabilidade social, identificar questões relevantes e estabelecer suas prioridades, convém que a organização aborde os seguintes temas centrais: governança organizacional; direitos humanos; práticas de trabalho; meio ambiente; práticas legais de operação; questões relativas ao consumidor; envolvimento e desenvolvimento da sociedade (DIRETRIZES SOBRE RESPONSABILIDADE SOCIAL, 2010, p. 01).

As empresas, ao aderirem à “Responsabilidade Social”, trabalham com a sociedade questões socioambientais, econômicas e culturais agregando vários temas, como já mencionados acima. As empresas ambientalmente responsáveis comprometem-se com a diminuição dos impactos ambientais visando a ecoeficiência, garantindo assim um número cada vez maior de consumidores satisfeitos por estarem contribuindo para a minimização dos fatores destrutivos ao meio ambiente, o que, conseqüentemente, faz aumentar significativamente sua abrangência e visibilidade nacional e internacional. Porém, não é a intenção deste estudo discorrer sobre todos os temas que compreendem a responsabilidade social.

Para entender melhor a lógica empregada pelas empresas no trabalho social, esta pesquisa se detém em três temas: o Desenvolvimento Sustentável, a Cidadania e o Empreendedorismo, enquanto objeto de atuação na formação de professores, crianças, jovens e adultos da sociedade em vários espaços e também nas escolas públicas.

Neste contexto, o discurso ambientalista aparece como meio para garantir as necessidades da humanidade e das gerações futuras. Boldrini (2003) procede

uma análise crítica acerca da concepção de desenvolvimento e meio ambiente, chamando atenção para a concepção de que desenvolvimento e meio ambiente fundamentam-se e alicerçam-se em ideologias, as quais têm por objetivo dissimular os interesses capitalistas imbricados na conservação dos recursos naturais do planeta que ainda restam a ser explorados. Na medida em que se divulga a ideologia dando conta de que os recursos naturais pertencem à humanidade de forma indistinta e da organização social dividida em classes, ao eleger a preservação do meio ambiente como verdadeiro interesse coletivo, esta concepção esconde a luta de classes na organização da sociedade capitalista, oculta em interesses, monopolizando e explorando os recursos naturais que ainda restam.

Boldrini (2003) ainda destaca que uma das primeiras propostas sistematizadas para um desenvolvimento sustentável em termo planetário, foi encabeçada pela Comissão Mundial Sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, em posse de detalhado levantamento dos dados referentes à destruição ambiental e à situação de pobreza no planeta. Tais relatórios foram publicados no ano de 1987, sob o título de **Nosso Futuro comum**¹⁰.

Complementando a ideia, Melo (2006) discorre que o conceito de desenvolvimento sustentável (DS) resulta da revisão de conceitos desenvolvidos e elaborados na década de 1960, sendo amplamente usado na década de 1980, após o Relatório da Comissão sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (UNCED), com o título de “Nosso Futuro Comum”, conhecido popularmente em 1987 como Relatório Brundtland, em função dos presidentes desta comissão: GroHarlem Brundtland primeira ministra da Noruega e Mansour Khallid. Neste relatório foram lançadas as bases para alcançar o desenvolvimento sustentável com objetivo de buscar soluções para a crise ambiental (LELÉ, 1991 *apud* MELO, 2006).

A dinâmica exploratória do capitalismo que garantiu a base de sustentação da economia mundial, centrada no regime de acumulação, amplia sem precedentes às relações comerciais e ao esgotamento dos recursos naturais do planeta. Surge a necessidade da regulação; solicita-se a ajuda de todos para minimizar os efeitos devastadores deste modelo de exploração. A consciência ecológica passa a ser essencial nesta retórica. Apela-se para a conscientização. É tarefa de todos

¹⁰ Grifos do autor.

preservar para garantir sustentabilidade do planeta e das gerações futuras. Empresas de vários setores da economia passam a desenvolver programas e projetos de formação, direcionados à conscientização ambiental e preservação dos recursos.

Outro tema, bastante difundido pelas empresas na formação do futuro trabalhador, é o empreendedorismo. Nos anos de 1990, a grave crise do emprego e a falta de perspectiva para o trabalhador levam à busca de alternativas para firmar-se no mercado de trabalho.

O empreendedorismo foi colocado neste contexto como palavra de ordem. Seus defensores anunciavam que não se podia mais pensar em preparar as novas gerações para o futuro, objetivando o emprego formal e garantias trabalhistas, pois estas estavam em extinção. Os jovens necessitarão trabalhar para viver e se não encontrar emprego deverão buscar outras opções de trabalho. O discurso implantado é que essa nova geração deverá ser provida com novas competências e habilidades para que consiga adquirir conhecimento que agregasse valor (COAN; SHIROMA, 2012).

Na educação o empreendedorismo vislumbrou alternativas no cenário do estado do Paraná:

Na educação o empreendedorismo tem sido objeto de políticas públicas, sendo que o estado do Paraná foi um dos que primeiramente implementou este projeto, a partir da consultoria de Fernando Dolabela, autor de famosos livros sobre empreendedorismo e educação (MELO, 2010, p.186).

Dolabela (2003) afirma que a concepção da agenda de desenvolvimento do país afeta o papel que se espera do empreendedor, assim como os demais atores da sociedade. Daí surge a importância de considerar que no Brasil a educação empreendedora deve ter incluso o aumento da capacidade de gerar capital social e humano. “Se não for dessa forma, continuaremos a negar a participação de grandes camadas da população no processo de gerar renda e usufruir das riquezas” (DOLABELA, 2003, p.18).

O empreendedorismo é visto como a saída para os países menos desenvolvidos, propiciando aos trabalhadores a integração às novas tecnologias

que o mundo globalizado disponibiliza, as quais vêm em uma velocidade vertiginosa. Sem este aparato fornecido pelo modelo empreendedor fica quase impossível conseguir firmar-se no mercado de trabalho.

Esses novos conceitos e postura do trabalhador tornam-se essenciais para aflorar o espírito empreendedor baseado na competitividade e flexibilidade, habilidades necessárias para alcançar o sucesso profissional.

Dolabela (2003) acrescenta que a Pedagogia Empreendedora toma o empreendedor como alguém capaz de gerar novos conhecimentos a partir de uma dada plataforma composta por “saberes” históricos acumulados ao longo da vida do indivíduo, fundamentados nos “quatro pilares da educação” o aprender a saber, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser, presentes no Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

O discurso sobre o empreendedorismo assemelha-se aos de autoajuda, permeando as propostas e políticas para a juventude. Na América Latina, a manifestação de maior abrangência em favor do empreendedorismo na educação ocorreu na Oficina Regional para América Latina e o Caribe (OREALC) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), divulgada no Projeto Regional de Educação para América Latina (PRELAC)¹¹ sendo incluído o quinto pilar, o “aprender a empreender”, no Relatório Delors da Educação para o século XXI da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (DELORS 1999 *apud* COAN; SHIROMA, 2012).

A UNESCO, ao adicionar em sua política educacional o pilar “aprender a empreender”, passou a incentivar a popularização do tema e sua entrada no campo educacional público. A Pedagogia Empreendedora foi intitulada a salvação para sair da crise do emprego; o empreendedorismo adquiriu como missão levar alternativas aos futuros trabalhadores. Em nome do emprego, estimulou-se a competitividade e o individualismo, disfarçados de democratização e acesso à educação para todos, enfatizando o direito do cidadão.

¹¹O PRELAC é uma declaração de consenso entre os ministros da Educação sobre a situação e a projeção da educação na região. Adotou como slogan “educação para todos”. Foi aprovado em novembro de 2002, em Havana, Cuba.

O mercado de trabalho torna-se um celeiro de oportunidades para os bem preparados; o acesso ao emprego é compreendido como pressuposto para se chegar à “felicidade”. “O capitalismo agora com face neoliberal, aprofunda e propaga o individualismo e a competitividade como sendo os valores mais modernos, já encontrados na sociedade e nas escolas” (FREITAS, 2008, p. 99).

Na sociedade globalizada a cidadania passou a ser compreendida como a garantia da efetivação dos direitos dos cidadãos, frente a sociedade que cresce substancialmente agregando valores morais e materiais que deveriam ser respeitados e assegurados pela legislação vigente. A democratização e a cidadania ficam atreladas ao poder econômico e ao consumo.

Desta forma, a cidadania passa a ser um ponto crucial, devendo ser trabalhada pela educação, já que a maior parte da população vive alheia a esta questão; o que não deixa de ser uma estratégia de redefinição neoliberal global:

A construção da política de manipulação de afeto e sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à eficiência e ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor são todos elementos centrais que se insere a redefinição neoliberal global. É esse projeto global que se insere a redefinição da educação em termos de mercado [...] (SILVA, 1994, p. 15).

Assim, a cidadania é exaltada dentro do sistema capitalista assumindo uma função reguladora, ou seja, tem a função de manter a ordem pretendida, pois para um bom convívio social o cidadão deve cumprir com suas obrigações: o pagamento de impostos, o voto entre outros.

São propagadas ações que simbolizam a manutenção da ordem, evitando conflitos e contestações, ao mesmo tempo que são enaltecidos alguns direitos minimamente conquistados. Esses mecanismos exercem a tarefa de definir o papel de cada indivíduo na complexa engrenagem estabelecida, assegurada pelo Estado e pelo capital.

O Estado visto por Marx e Engels é a forma pela qual a classe dominante faz valer seus interesses comuns e o direito reduzido, por um turno, à lei:

Já o Estado, pois, é a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns, e na qual se resume toda a sociedade civil de um período, segue-se que todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e dele adquirem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei se baseia na vontade e, mais ainda, na vontade livre, destacada de sua base real. Do mesmo modo, o direito é reduzido, por um turno, à lei (MARX; ENGELS, 2005, p. 98).

Ao reporta-se aos temas cidadania e democracia, Tonet (2012, p.45) argumenta que nas últimas décadas, como resultado de uma série de circunstâncias históricas, a cidadania e democracia se tornam moeda corrente, tanto no discurso científico e filosófico com na linguagem comum. O que fica, marcado, porém, é que esses conceitos eram, e ainda são adotados como sinônimo de liberdade, ou seja, como constituidores do patamar mais elevado possível da liberdade humana. Nesta definição, com a “invenção” da cidadania e da democracia, a humanidade teria alcançado uma forma de sociabilidade que, ao contrário das anteriores, estaria aberta ao seu contínuo aperfeiçoamento.

Tonet (2012), ao abordar a conceituação liberal da cidadania, parte do pressuposto de que os indivíduos procedem, ontologicamente, a sociedade. Ou, seja, de que os indivíduos são portadores de uma natureza essencial. Sobre esta natureza assentam-se os chamados direitos naturais. A existência desses direitos e de outros a ser estabelecidos só podem ser efetivados pelo Estado. A falta do Estado configuraria o chamado “estado de natureza” e com ele aquilo que Hobbes chamou de *bellum omnium contra omnes*. Sendo assim, a natureza egoísta necessitaria de limites que impeçam a guerra de todos contra todos e o estado é o responsável por estabelecer esses limites; o Estado se torna condição fundamental para a existência de direitos. Contestando o pensamento liberal, Tonet (2012) argumenta que Marx pensa de modo completamente diferente. Para ele, os indivíduos não procedem ontologicamente à sociedade, pois a própria natureza dos indivíduos é resultado das suas relações sociais, de modo que os indivíduos não nascem egoístas, mas se tornam egoístas ou solidários dependendo das relações reais que constituem.

Ainda Tonet (2012), procede que a constatação da limitação essencial da cidadania que não significa, de maneira alguma, sua desqualificação, completa dizendo:

A constatação dessa limitação também não significa o menosprezo pelas lutas em prol dos mais diversos direitos. Significa, apenas, que não se deve confundir emancipação política com emancipação humana; que não se deve ter ilusão que a cidadania é um espaço infinitamente aperfeiçoável, de que ela é simplesmente sinônimo de liberdade; de que a luta pela cidadania é o caminho para a construção de uma sociedade autenticamente igualitária, livre e humana. Significa ter claro que essas lutas podem, no máximo, ser uma mediação para a emancipação humana, mas nunca tomar o seu lugar (TONET, 2012, p. 50).

O processo histórico e o surgimento da propriedade privada e das classes sociais produz uma profunda transformação na realidade social. Nela se instaura algo que não existia antes: a dominação e exploração do homem pelo homem. A partir desta, todas as atividades foram de alguma maneira privatizadas, ou seja, foram estruturadas de modo a servirem à reprodução dos interesses das classes dominantes. Processo que não se difere na educação; tanto na educação formal como na informal se impõem a hegemonia das classes dominantes. O que não quer dizer que a educação seja somente uma mera reprodutora dos interesses das classes dominantes, pois em uma sociedade de classes todas as dimensões sociais, assim como a educação, são resultados de lutas entre as classes. Significa, apenas, que ela estará sempre sob a hegemonia das classes dominantes (TONET, 2012, p. 54).

Em suma, no contexto analisado as investidas da educação empresarial na escola pública por meio da oferta de programas e projetos de formação que se dizem socialmente responsáveis, como é o caso do PA, resumem a intencionalidade do empresariado em ocupar os espaços e convencer a população da sua preocupação com os problemas sociais.

Isso ocorre por meio de promessas integradoras, exacerbando a democratização, a participação, a qualidade, a eficiência e a garantia de direitos, o que acaba por esconder a real intenção, ou seja, a manipulação, o controle social e a subordinação da classe trabalhadora.

O Estado e a escola, com a ajuda dos professores, tornam-se colaboradores que cooperam sem questionar as investidas do capital na educação. A educação empresarial apresenta-se com propostas pertinentes que, aparentemente, esboça a preocupação com as dificuldades enfrentadas no dia a dia escolar.

O PA, segundo seus idealizadores, foi criado com o objetivo de atender a Agenda 21, sendo assim mais uma estratégia de minimização dos efeitos devastadores do capitalismo. Desta forma, seus pressupostos são abordados a seguir.

2.2. CRIAÇÃO DO PROGRAMA AGRINHO PARA ATENDER A AGENDA 21

Como já mencionado nesta pesquisa, o PA foi criado no ano de 1995 pela Federação da Agricultura do Paraná (FAEP/PR) e Serviço Nacional de Aprendizagem Rural/PR (SENAR/PR) e seus parceiros, para sensibilizar a comunidade escolar para as questões ambientais, propondo atividades temáticas, relativas ao meio ambiente, para atender as recomendações explícitas na Agenda 21.

Apresentamos algumas considerações acerca dos encaminhamentos dados pela Agenda 21 na tentativa de estabelecer as relações contidas na ECO92 e as indicações para ações de empresas na educação.

No ano de 1992 foi realizada a Conferência de Cúpula sobre o Estado da Terra, a Eco-92, na cidade do Rio de Janeiro. Na Eco 92 foi criada a Agenda 21, que consiste em um acordo estabelecido entre 179 países para a elaboração de estratégias que alcancem o desenvolvimento sustentável, determinando o compromisso e o desafio da sociedade e das políticas públicas para a sustentabilidade do planeta.

Quando da conferência das Nações Unidas Sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, Rio-92, os países participantes assumiram o compromisso e o desafio de internalizar, em suas políticas públicas, as noções de sustentabilidade e de desenvolvimento sustentável. Para cumprir esse desafio, foi criado por decreto presidencial a Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 21 CPDS, tendo como função coordenar o processo de elaboração e implementação da Agenda 21 Brasileira (NOVAES *et al*, 2000, p. 31).

Para Boldrini (2003, p. 54), “[...] a agenda 21 consolida o conceito de Desenvolvimento Sustentável como instrumento por excelência desse novo paradigma de desenvolvimento”.

Na ótica de Novaes *et al* (2000), a Agenda 21, resultado fundamental da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, cristalizou a essência do conceito de desenvolvimento sustentável, combinando ao mesmo tempo pragmatismo e utopia. Trata-se, portanto, de um referencial contemporâneo com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais, passando a dialogar numa via de mão dupla, constatando que a relação humana com o meio ambiente chegou a um ponto de estrangulamento que exige repensar valores, práticas e políticas e a conformação de um novo paradigma, o qual, por sua vez, não comporta os níveis de desigualdades atuais.

Para o desenvolvimento e efetivação da Agenda 21 Brasileira, optou-se por uma metodologia multissetorial, tendo como base a realidade brasileira, enfocando a interdependência das dimensões ambiental, econômica, social e institucional. O processo de elaboração da Agenda 21 Brasileira, ocorreu pelo estabelecimento e pela formalização de parcerias, já que as ações propostas pela Agenda21 não podem ser tratadas apenas como programas de governo, mas sim como um produto de consenso entre os diversos setores da sociedade brasileira (NOVAES *et al*, 2000).

A função da Agenda 21 é discutir as problemáticas da destruição ambiental do planeta, lembrando da necessidade de conciliar a utilização dos recursos naturais com a minimização dos efeitos causados. Isso deve estar atrelado às ações dos vários atores da sociedade, onde a informação e o conhecimento desempenham papel fundamental para a conscientização dos efeitos maléficos do desrespeito ao meio ambiente.

Na Agenda 21 é desconsiderada, melhor dizendo, justificada a necessidade de uma exploração consciente, desta forma, escondendo os verdadeiros responsáveis pela degradação ambiental mundial, disfarçados nos avanços tecnológicos e nas mudanças dos processos de produção. O governo desempenha um papel fundamental nesse processo:

A difusão acelerada de novas tecnologias e a mudança contínua de processos produtivos são desafios que tocam o conjunto da sociedade, num ambiente de globalização, no qual cabe ao governo uma mobilização articulada com os diversos atores da sociedade para maximizar os benefícios proporcionados pela informação e pelo conhecimento na solução dos problemas econômicos, sociais e ambientais (NOVAES *et al*, 2000, p. 56).

Na ótica de Boldrini (2003, p.55), na concepção do Desenvolvimento Sustentável desde Estocolmo (1982) a Johannesburgo (2002), passando pelo Rio de Janeiro em 1992, concluiu que, o que provoca o problema da escassez dos recursos naturais é a superpopulação que, por um lado, cria a necessidade de aumentar a produtividade objetivando satisfazer as suas necessidades futuras levando ao super consumo. Por outro lado, esta concepção declara que os recursos naturais são limitados para atender a necessidade de produção, a super produção para o consumo da super população. Nesta lógica de pensamento, a superprodução seria a simples consequência do binômio super população e super consumo, sendo que a superpopulação é considerada como um fenômeno da miséria social, sem esclarecer sua origem.

Engels (1974) faz uma relação entre a natureza e as leis internas que se firmam ao acaso e escapam do controle consciente, manifestam-se como uma necessidade natural:

Na natureza, onde também parece imperar o acaso, faz muito tempo que podemos demonstrar, em cada domínio específico a necessidade imanente e as leis internas que se afirmam em tal acaso. E o que é certo para a natureza também o é para sociedade. Quanto mais uma atividade social, uma série de processos sociais, escapam do controle consciente do homem, quanto mais parecem abandonados ao puro acaso, tanto mais, as leis próprias, imanentes, do dito acaso, se manifestam como uma necessidade natural (ENGELS, 1974, p.197).

Confirma-se na Agenda 21 a chamada de vários setores da sociedade para auxiliar na árdua tarefa de disseminar a concepção do desenvolvimento sustentável e cidadania: “Articular uma rede envolvendo órgãos governamentais, organizações do terceiro setor e instituições privadas voltadas para o resgate de experiências variadas de capacitação para a cidadania e para a sustentabilidade” (NOVAES *et al*, 2000, p.61).

A Eco 92, determinada na Agenda 21, consolida as parcerias nas propostas de ação, participação e estratégias para atingir a Agenda Mínima centrada nas áreas de educação, saúde e trabalho. Um exemplo é o sistema “S” que na intenção de propagar a concepção de desenvolvimento sustentável, objetiva “[...] ampliar o escopo da política nacional de qualificação profissional, bem como sua abrangência, integrando na mesma os recursos atualmente geridos pelo Sistema S (SESI, SENAI, SENAC, SEBRAE, SENAR, SENAT)” (NOVAES *et al*, 2000, p. 60).

Outra ação que garante o processo de efetivação da Agenda 21 no Estado do Paraná é a inserção dos pressupostos da Agenda 21 em todas as Propostas Político Pedagógicas das escolas públicas. Foram realizados encontros anuais para compartilhar o andamento dos trabalhos desenvolvidos nas escolas, seguindo as orientações e determinações contidas nos documentos elaborados na Eco92.

Dentro desta lógica, o PA cumpre o objetivo proposto, desenvolvendo programas de educação ambiental e atuando na capacitação de docentes e discentes nas questões ambientalistas.

A abertura da escola pública para estes programas dirigidos por gestores empresariais ocorre de tal maneira que acaba por expor os profissionais da educação a uma formação direcionada que contempla e dissemina a manutenção e a manipulação pretendida pelo capital.

2.3. PARCERIAS – SENAR/PR-FAEP/PR E GOVERNO/PR: EFETIVAÇÃO DO PROGRAMA AGRINHO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ

Antes de falarmos sobre as parcerias estabelecidas entre o SENAR/PR-FAEP/PR e Governos/PR e a efetivação do PA nas escolas públicas do Paraná, se faz necessário expormos algumas considerações que envolvem as contradições da Questão Agrária no Brasil, visto que o SENAR e a FAEP/PR configuram-se como agentes representativos dos grandes proprietários rurais e do agronegócio.

A estrutura agrária brasileira herdada da colônia caracteriza-se como predeterminada no próprio caráter e nos objetivos legados da colonização. Composta pela grande propriedade fundiária constituiria a regra e o elemento central do sistema econômico da colonização, que necessitava desse elemento

como base para realizar os fins a que se destinava, a saber, o fornecimento em larga escala aos mercados europeus de produtos primários. Da colônia ao Brasil de hoje transcorreu, sem sombras de dúvidas, um longo período histórico que culminou em grandes transformações, partindo da primitiva e rudimentar organização colonial do início da ocupação à integração num todo unificado do território brasileiro atual; o crescimento, o adensamento demográfico e o afluxo de novos e estimáveis contingentes imigratórios, passando pela diversificação das atividades econômicas onde insere-se um largo setor industrial, com a consequente urbanização e a constituição de um considerável mercado interno que a colônia não conhecia (PRADO JR, 1981, p. 49).

A forma de utilização da terra no Brasil se dá por força da grande concentração da propriedade fundiária característica da economia agrária brasileira. Outro fator preponderante são as circunstâncias econômicas, políticas e sociais que, direta ou indiretamente, derivam de tal concentração onde uma minoria reduzida faz uso da terra predominantemente de maneira mais acentuada. Essas circunstâncias condenam milhares de pessoas a uma existência miserável e sem perspectiva ainda, compõem o obstáculo principal mais intensamente implantado no organismo social brasileiro, ao desenvolvimento econômico e cultural do país (PRADO, 2014, p. 291).

Os grandes proprietários e fazendeiros, lavradores embora, são antes de tudo homens de negócio para quem a utilização da terra constitui-se um negócio como qualquer outro – ainda teremos ocasião de considerar esse aspecto característico e de maior significação da economia agrária brasileira. Por outro lado, aos trabalhadores rurais, para a massa camponesa de proprietários ou não, a terra e as atividades que nela se exercem constituem a única fonte de subsistência acessível (PRADO, 2014, p. 296-297).

Pautando-nos na obra de Prado (2014), podemos dizer que o sucesso da exploração agrária no Brasil se dá, em primeiro lugar, pela disponibilidade de terras em cuja apropriação não concorreu com o número reduzido dos empregadores da exploração agrária do país, e que se tornaria sua classe dominante. A massa recém egressa da escravidão e os imigrantes que vieram reforçar o contingente de trabalhadores do campo brasileiro nunca tiveram em condições de disputar para si o patrimônio fundiário da nação, nem mesmo os posseiros de nossos dias oferecem

grande resistência. A disponibilidade de força de trabalho fornecida aos grandes proprietários pela massa da população rural que se formou e constituiu, precisamente para esse fim, proporcionou mão de obra pela incorporação dos indígenas, pelo tráfico de africanos, pelo afluxo imigratório dos últimos cem anos, configurando em força de trabalho de relativo baixo custo (PRADO, 2014, p.299).

A constatação de Caio Prado sobre a miséria material e moral do trabalhador brasileiro parte dos acontecimentos explícitos naquela realidade histórica, buscando entender as profundas causas da sua efetivação. A questão agrária no Brasil aparece atrelada ao desenvolvimento e ao atendimento das necessidades do mercado externo, onde a exploração dos trabalhadores se constituía na condição de extrema miserabilidade que ao longo do tempo foi fator determinante para a solidificação da concentração fundiária.

Em síntese, a grande propriedade, no caso do Brasil, oferece considerável resistência ao fracionamento. Prova maior disso é o próprio tipo da estrutura da propriedade agrária na generalidade das zonas do país, onde a concentração se mantém apesar do grande adensamento da população rural e percalços que a grande propriedade tem sofrido em consequência das sucessivas crises em que se ampara a grande exploração. A pequena propriedade fica restrita às áreas relativamente pouco extensas, que nada mais são do que as margens e sobras que lhe concede a grande exploração. A grande exploração ocupa posição privilegiada e incontestável no conjunto da economia agrária no país, ela desvia e emprega para si todas as forças propulsoras de que tem disponível o organismo econômico do país. No que se refere às atividades agropecuárias recebe todo o aparelhamento comercial, financeiro e tecnológico a seu serviço. Já a pequena propriedade, quando não é espoliada pelo comércio intermediário, resta-lhe vegetar sempre às margens da economia do país, sua condição resume-se a lutar pela sobrevivência de forma miserável, precária e marginalizada (PRADO, 2014, p.347-348).

Por força da grande concentração da propriedade brasileira, bem como das circunstâncias que derivam tal concentração, Prado (2014) explicita:

A conclusão que podemos daí tirar nos leva às premissas da reforma que se propõem nos fatos de nossa economia e organização agrária. A saber, trata-se de fazer com que a utilização da terra no Brasil se realize em benefício principal daqueles que nela trabalham, e não constitua apenas,

como é o caso presente, simplesmente um “negócio” de pequena minoria. Para que isso se dê, não é suficiente esperar o desenrolar natural e espontâneo dos fatos. Essa evolução natural, longe de favorecer a transformação do regime econômico da agropecuária brasileira, tende pelo contrário a acentuá-la e a firmar cada vez mais. O sistema geral do país é o capitalismo, e a tendência fatal nesse sistema, quando deixado por si próprio ao “livre jogo dos fatores naturais”, como dizem os economistas, é no sentido da mercantilização cada vez mais completa e intensiva de todas as atividades (PRADO, 2014, p. 353).

Ao analisar historicamente a evolução da questão agrária no Brasil, observamos que o problema da grande exploração e da concentração da terra confronta-se com as condições de miserabilidade enfrentadas pelas pequenas propriedades e pelos trabalhadores do campo. Cabe lembrar que o objeto desta pesquisa, o PA, trata da formação destes trabalhadores primeiramente do campo, depois das cidades e que a parceria entre as instituições já mencionadas consolida um trabalho com vistas à defesa da perpetuação da organização agrária existente. No cenário atual, essa incorporação do trabalhador rural necessita ser mais elaborada, aí entre em cena o SENAR para capacitar o contingente de trabalhadores rurais para atender a demanda que surge a partir da introdução das novas tecnologias.

O PA é o maior programa de responsabilidade social do Sistema FAEP e seus parceiros, desenvolvido em conjunto entre SENAR/PR e o governo do Estado do Paraná por meio das Secretarias de Estado da Educação (SEED), da Secretaria da Justiça e da Cidadania, da Secretaria do Meio Ambiente e Recursos Hídricos, da Secretaria da Agricultura e do Abastecimento, dos municípios paranaenses e diversas empresas e instituições públicas e privadas (TORRES, 2007a, p. 03). Ainda fazem parte desta parceria: o Ministério do Trabalho e Emprego, a Receita Federal, o Ministério Público do Trabalho, o Ministério Público do Estado do Paraná, a Previdência Social, o Banco do Brasil, a Itaipu Binacional e a empresa Dow AgroSciences¹².

¹² A Dow AgroSciences é uma empresa multinacional e uma das líderes do mercado mundial de agroquímicos, com sede na cidade de Indianápolis, em Indiana, nos Estados Unidos. A Empresa tem representações em vários países do mundo. No Brasil, a sede da Dow AgroSciences fica na capital do estado de São Paulo. Trabalham para a Dow AgroSciences no Brasil mais de 650 funcionários. A entidade dedica-se exclusivamente à pesquisa, ao desenvolvimento, à produção e à comercialização de produtos agroquímicos, de sementes especialidades domissanitárias e de saúde animal. Tem profissionais altamente especializados, dedicados a satisfazer, com produtos e serviços, a razão de sua existência: seus clientes. A Dow AgroSciences contribui com produtos de alta tecnologia para uma agricultura moderna, sustentável, econômica e segura. Também beneficia

A Federação da Agricultura do Paraná (FAEP/PR), uma das instituições que mantém o PA, é representante dos sindicatos patronais de todo o estado. Apresenta-se como defensora dos associados paranaenses, do agronegócio e do desenvolvimento que estas atividades representam para a economia do Estado do Paraná.

Sobre a FAEP/PR encontra-se a seguinte definição na sua página virtual:

É uma instituição privada constituída pela Lei nº 4.214 de 2 de março de 1963 e reconhecida pelo Ministério do Trabalho em 16 de dezembro de 1965, mantida pelos produtores rurais e faz parte do Sistema Sindical Rural, estando integrada à Confederação Nacional da Agricultura, entidade que representa os produtores rurais de todo o país. É responsável pela orientação aos seus filiados – Sindicatos Rurais – promovendo eventos como Seminários, Cursos, Teleconferências, Fóruns além de Convenções Trabalhistas, assim como representa a categoria nos eventos de nível nacional. A Federação difunde informações importantes, contribuindo para: Melhoria das condições de produtividade da agropecuária paranaense. Pelo aperfeiçoamento de técnicas já utilizadas pelos produtores rurais; pela comercialização da produção e informes técnicos-econômicos e do meio ambiente. Qualidade da vida do produtor rural. Estas informações são transmitidas, também, através de seus Sindicatos filiados. A FAEP está consciente dos constantes desafios impostos pela economia globalizada, mantendo-se atenta às novas realidades dos mercados e investindo na organização política como ponto básico para a garantia dos interesses dos produtores rurais. [...] nossa missão é defender os interesse dos Sindicatos filiados e dos produtores rurais, em tudo quanto possa concorrer para a prosperidade da categoria que representa (SISTEMA FAEP, 2014)¹³.

O PA foi criado com o objetivo de levar informações referentes às questões de saúde, segurança pessoal e ambiental, especialmente às crianças do meio rural. O Programa se consolida como instrumento eficiente na operacionalização de temáticas de relevância social da contemporaneidade dentro dos currículos escolares, especialistas altamente qualificados, de renome nacional e internacional, fundamentam as informações que compõem o material didático preparado com exclusividade para o Programa (TORRES, 2007a, p.03).

as comunidades rurais e metropolitanas com produtos eficazes e seguros para o controle de pragas urbanas, de aplicação residencial e em saúde animal. Disponível em <http://www.dowagro.com/br/nossa/brasil.htm> Acesso: 23 jul 2014.

¹³Disponível em: <http://www.sistemafaep.org.br/faep/institucional> Acesso: 21 jun 2014.

O PA iniciou suas atividades na rede pública em 1995, com uma Proposta Pedagógica desenvolvida e baseada nos “temas transversais”. O primeiro material produzido pelo programa atingiu alunos de 1ª a 4ª série (atualmente anos iniciais do Ensino fundamental). Naquele momento priorizava-se a temática ambiental em decorrência da necessidade de resposta a um problema pontual de extrema gravidade presente no meio rural: a contaminação da população pelo uso incorreto dos agrotóxicos, as cartilhas traziam orientações consideradas adequadas ao uso e destino deste material.

No ano de 1996, o PA foi implantado de forma piloto em cinco municípios do estado, direcionado às séries iniciais do ensino fundamental. Em 1997, com base na elevada receptividade e participação da comunidade escolar, agregou-se à temática inicial dos agrotóxicos outros temas relacionados à saúde.

Em 1998 ampliaram-se e aprofundaram-se as temáticas relacionadas ao meio ambiente, passando a abordar questões do solo, biodiversidade, água e clima, incluindo também o tema cidadania. Estas temáticas incorporam as concepções relativas a Trabalho, Consumo, Temas Locais e Civismo. O PA passou por novas adequações tendo em vista o processo de nuclearização das escolas implantado pelo governo estadual, colocado como fator determinante para que o programa passasse a trabalhar com crianças e jovens do meio urbano (TORRES, 2007a).

Em 2006 foi realizada uma avaliação do PA através de levantamento de dados e informações, utilizando um questionário e entrevistas direcionadas a professores e alunos. Na segunda etapa da avaliação foram ouvidos os diretores das escolas, documentadores municipais, secretários municipais de educação, educadores de instituições governamentais, professores, pesquisadores de universidades, especialistas que acompanharam o programa desde a sua implantação e consultores externos da área de comunicação e educação (TORRES, 2007a).

Observa-se que o PA vem sendo desenvolvido ao longo dos anos e, de tempos em tempos recebe novas roupagens, ampliando e modernizando os temas trabalhados, seguindo um leque de exigências oriundas da organização da sociedade contemporânea e dos novos paradigmas sugeridos pelo capitalismo. Acrescentam-se novos métodos e tecnologias para atingir o público alvo. Assim,

adentra na prática pedagógica da educação pública repassando conceitos ideológicos presentes na educação empresarial voltada para atender o capital.

Conforme o Relatório de Atividade SENAR-PR (2013), para o ano de 2014 o SENAR-PR forneceu para professores e alunos da rede pública e particular do Paraná o material didático do Agrinho reformulado para os trabalhos em sala de aula, baseando-se nos temas transversais: cidadania, ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho, consumo, pluralidade cultural e temas locais. Ainda, nesse relatório a Assessora Pedagógica do SENAR-PR salienta que a cada quatro anos são atualizados os conteúdos do material pedagógico utilizado pelos professores e alunos que participam do Agrinho. O material ofertado aos alunos trabalha a sustentabilidade e a conexão campo/cidade. Os livros direcionados ao professor foram reformulados e incorporaram dois novos temas para atender a nova legislação curricular, são eles: Diversidade e História da África (RELATÓRIO DE ATIVIDADES SENAR-PR, 2013).

A escola pública alicerçada pelo estado é responsável por ensinar, pensar o currículo, as metodologias e a capacitação dos professores. O planejamento do trabalho docente deve assumir o compromisso de garantir o acesso ao saber sistematizado e elaborado para que a escola se torne um lugar de resistência e luta na garantia de direitos. Ressalta-se que a formação continuada de qualidade é “direito” de todos os professores da rede pública, portanto, necessária. Entretanto, essa tarefa não deve ser delegada às instituições privadas alheias ao processo de ensino e aprendizagem. É necessária uma análise criteriosa acerca da tomada de decisão do docente na utilização desses materiais no trabalho com a educação pública, observando as relações sociais e concepção ideológica que a comunidade agrega. Os mecanismos utilizados pelos empresários para atingir as escolas públicas resulta em um condicionamento alienante, onde de forma camuflada imperam os interesses da classe dominante.

É evidente que nesta lógica estabelece-se uma relação de exploração e dominação do trabalho docente, instaura-se uma disputa em torno do trabalho dos espaços educativos. Questiona-se como o trabalhador, no caso aqui o trabalhador da educação, deve proceder para chegar a “tomada de consciência” deste processo e, ainda mais, vislumbrar as possibilidades de transformação conscientes dessa realidade.

Como esclarece Marx, para a tomada de consciência:

Será necessária uma profunda inteligência para compreender que, com a modificação das condições de vida dos homens, das suas relações sociais, da sua existência social, também modificam suas representações, suas concepções e seus conceitos, numa palavra, sua consciência? O que demonstra a história das ideias senão que a produção intelectual se transforma com a produção material? As ideias dominantes de uma época sempre foram apenas as ideias da classe dominante (MARX, 2007, p.65).

Neste sentido, Mészáros (2008, p. 17) questiona: “Para que serve o sistema educacional, mais ainda, quando público, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelo próprio homem?”

Para Frigotto (2010), a educação e a formação humana terão como sujeitos definidores as necessidades e as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir, ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada e à reprodução.

Ao executar tal ação as parcerias entre as instituições públicas e privadas desenham projetos e programas de expansão que impulsionam gradativamente a intervenção dos mecanismos reguladores do capitalismo na educação.

O PA, representado pelas parcerias SENAR/PR, FAEP/PR, Governos do Estado e outros, formaliza sua prática em um terreno fértil, onde o Estado é o mantenedor da educação pública, mas deixa a desejar no seu dever de oferecer aos educandos e educadores condições que sustentem a prática pedagógica, abrindo caminho para a entrada da iniciativa privada.

No senso comum que vem se formando sobre os problemas da educação e saúde, o vesgo tecnocrático tem estabelecido que estes problemas devem-se ao mau gerenciamento e à falta de acompanhamento e avaliação. Apoiando-se no senso comum, o ideário neoliberal ou neoconservador vulgariza a ideia de que o Estado, a esfera pública, é um paquiderme pesado e ineficiente, incapaz de gerenciar e avaliar adequadamente (ENGUITA, 1994).

É inegável o papel fundamental que o Estado e a educação exercem no cenário de legitimação dos ajustes estruturais no processo capitalista, amparando-

se em princípios constitutivos que fortalecem e regulamentam o controle social através de seus mecanismos. A educação institucionalizada é justamente um desses mecanismos de normatização; o controle, embora sendo estatal e estatalmente regulamentado, não opera fundamentalmente através de mecanismos diretos de controle social. De tal maneira, a estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras de mercado, significa não mais liberdade (palavra fetiche da retórica neoliberal) e menos regulação, mais precisamente mais controle e “governo” da vida cotidiana na exata medida em que a transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva. Nesse caso, menos governo significa mais “governo” (SILVA, 1994).

O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural do Paraná, um dos gestores do PA, instituição que compõem o sistema S¹⁴, traz em documentos de cunho metodológico orientações e concepções para a formação do trabalho no meio rural.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) é uma instituição relativamente recente, se comparada a outros serviços de aprendizagem que compõem o “sistema S”, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que são da década de 1940. Sua criação formaliza-se pela Lei nº 8.315/91, regulamentada pelo Decreto nº 566/92. O SENAR possui características semelhantes às demais

¹⁴O Sistema S foi criado para ajudar na qualificação e na formação profissional de seus empregados. Os empresários têm no Sistema S um forte aliado. Formado por organizações criadas pelos setores produtivos (indústria, comércio, agricultura, transportes e cooperativas), as entidades oferecem cursos gratuitos em áreas importantes da indústria e comércio. SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), cabendo a educação profissional e aprendizagem industrial. SESI (Serviço Social da Indústria) promove a melhoria da qualidade de vida do trabalhador e de seus dependentes por meio de ações em educação, saúde e lazer. IEL (Instituto Euvaldo Lodi) capacitação empresarial e do apoio à pesquisa e à inovação tecnológica para o desenvolvimento da indústria. SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) educação profissional para trabalhadores do setor de comércio e serviços. SESC (Serviço Social do Comércio) promoção da qualidade de vida dos trabalhadores do setor de comércio e serviços. SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) educação profissional para trabalhadores rurais. SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes) educação profissional para trabalhadores do setor de transportes. SEST (Serviço Social de Transportes) promoção da qualidade de vida dos trabalhadores do setor dos transportes. SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo) aprimoramento e desenvolvimento das cooperativas e capacitação profissional dos cooperados para exercerem funções técnicas e administrativas. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/02/sistema-s-e-estrutura-educacional-mantida-pela-industria> Acesso: 31 agost. 2014.

instituições do chamado sistema S, mas tem identidade própria e singular, já que suas ações e atividades são voltadas ao trabalhador e produtor rural e às pessoas ligadas direta ou indiretamente aos processos produtivos agrossilvipastoris contribuindo para o desenvolvimento sócio econômico do meio rural. Em 1993, foram promovidos os primeiros cursos pelo SENAR; neste momento foi lançada a versão preliminar da Série Metodológica para capacitar dirigentes regionais na metodologia de Formação Profissional Rural e de Promoção Social, marco histórico dos trabalhos de campo da instituição (BRASIL, SENAR, 2013, p.13).

O SENAR/BRASIL, no documento intitulado “Série Metodológica; metodologia de ensino do SENAR, Formação Profissional Rural e Promoção Social”, explicita que realiza o seu trabalho, considerando os seguintes parâmetros:

- a) Em nível internacional – as Recomendações da Organização Internacional do Trabalho – OIT3, e do Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional – CINTERFOR4;
- b) Em nível nacional – a legislação educacional, do âmbito do Ministério da Educação – MEC e a legislação que rege a aprendizagem, do âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, que embasam a estruturação de cursos da chamada educação formal, ou seja, regulamentados por lei em termos de carga horária e currículo mínimo estabelecidos.
- c) Em nível institucional – o Regimento do SENAR, as normas internas e orientações metodológicas da Administração Central, os planos estratégicos – o nacional e os regionais, de cada estado – e as demandas de FPR e de PS do setor econômico do agronegócio (BRASIL – SENAR, 2013, p.15).

As indicações da série metodológica do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) reforçam que os parâmetros citados acima alicerçam o desenvolvimento de ações e atividades do SENAR e, sem dúvida, configuram a sua identidade institucional, tornando-a única e singular. Dentre essas ações, aponta-se o atendimento às demandas do agronegócio como essencial para a sintonia com o mercado de trabalho rural e alcance de sua missão institucional (BRASIL-SENAR, 2013).

Da mesma forma, amplia sua ação firmando parceria com o Governo do Estado do Paraná, atuando também na Educação Básica e na formação de docentes e discentes das redes municipal e estadual.

Melo (2010), ao analisar o documento Educação Básica e Formação Profissional (EBFP), produzido em 1993 pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI), afirma:

O documento da CNI aponta, ainda, que são os empresários os agentes privilegiados para opinarem sobre a educação no Brasil, pelo fato de que são eles, muito mais que os educadores, que sabem o que o mercado exige como paradigma formativo a ser seguido pela escola. Para os empresários, uma boa educação seria aquela que dá chances a todos, inclusive aos excluídos, para a redução das desigualdades sociais. Os excluídos teriam maiores chances e não seriam destinados a serem os perdedores no mercado (MELO, 2010, p. 69-70).

Este argumento é defendido por Rodrigues (1998) na obra *O Moderno Príncipe Industrial, O Pensamento Pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*, exemplificando o avanço decidido do setor privado nas instituições públicas e a manutenção dos seus próprios espaços pedagógicos:

Os empresários industriais avançam decididamente sobre a gestão das instituições de ensino e, simultaneamente lutam para preservar o caráter privado de seus próprios espaços pedagógicos. A fórmula publicização das instituições pedagógicas representa, na verdade a redução drástica de seu caráter público, ou, ainda, a submissão do espaço educacional público aos interesses privatizantes, sempre sob a perspectiva do novo télos industrial – a economia competitiva (RODRIGUES, 1998, p. 117).

A parceria público-privado na categoria ensino-aprendizagem simboliza mais que a oferta de serviços ou material pedagógico. Tal ação pode vir a ser determinante para o currículo escolar, passando a influenciar a concepção de educação da escola, pois definir o currículo e o que se ensina é uma das atribuições do coletivo de cada unidade escolar a partir da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e dos planos de estudos (ROSSI, 2013).

No caso do PA, as parcerias sustentam-se entre várias instituições públicas e privadas, ficando a cargo do SENAR/PR e FAEP/PR a tarefa de produzir o material utilizado nas capacitações de alunos e professores ofertadas para as redes públicas municipal e estadual. Essa parceria se dá através de adesão prévia dos interessados.

A página digitalizada do PA fornece informações referentes à adesão ao programa:

As secretarias municipais de educação e os núcleos regionais de educação, bem como as escolas particulares que desejarem aderir ao Programa Agrinho, devem entrar em contato com o supervisor regional do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural/PR que, atende a seu município.

No ano de 2008, mais de 95% dos municípios paranaenses aderiram ao PA. Na anuência do programa os municípios podem solicitar, sem qualquer custo, capacitação aos professores e envio de materiais para todas as crianças e adolescentes regularmente matriculados nas escolas públicas municipais ou estaduais. Além da capacitação de professores que vem ocorrendo em todo o estado, os participantes contam, agora, com o novo site do Programa. O espaço interativo contém informações complementares relacionadas aos temas abordados, sugestões de fontes de pesquisa e jogos educativos, entre outras atrações (FAEP, Boletim Informativo nº 1002, 2008).

Na verdade, a afirmação de que o PA beneficia estados e municípios sem custo algum não procede, pois o SENAR é vinculado à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), dirigido por um Conselho Deliberativo Tripartite, integrado por representantes do governo, da classe patronal rural e da classe trabalhadora. Possui uma Administração Central em Brasília e 27 Administrações Regionais em todos os Estados da Federação e no Distrito Federal (BRASIL, 2012, p.11).

O financiamento do “Sistema S” é proveniente de recursos para estatais recolhidos através da contribuição compulsória pelo Ministério da Previdência que faz o repasse para as entidades patronais do referido sistema. Desta forma, o SENAR foi regulamentado nos moldes do SENAI e SENAC. Para conhecermos como foi implantada esta organização nos utilizaremos da obra de Luiz Antônio Cunha *O ensino profissional na erradicação do industrialismo*, para compreendermos melhor toda a dinâmica que envolve a arrecadação de recursos e a direção do SENAR pelo Conselho Deliberativo Tripartite.

O SENAI visto do ponto de vista de sua constituição seria uma instituição pública criada por um decreto-lei que se encontra em vigência por mais de meio século, confirmado pelas constituições de 1946, 1967 e 1988, e também pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e 1996. Com toda essa coerção legislativa não deixou alternativas aos industriais senão recolher a contribuição compulsória que financiava a instituição e empregar os menores como aprendizes em suas fábricas. Cunha (2005) explicita que visto pela ótica do poder institucional e da gestão de recursos, o SENAI é inegavelmente uma instituição privada, pois no contexto analisado é a Confederação Nacional da Indústria juntamente com as federações estaduais de sindicatos patronais que dirigem a entidade, escolhem seus diretores e determinam as políticas a serem seguidas. Em síntese, ao invés de cria dos industriais, o SENAI nasce por imposição do estado. Os empresários oferecem uma forte reação ao projeto varguista de instituir uma contribuição compulsória para financiar a formação profissional de operários para a indústria (CUNHA, 2005, p. 45 -46).

Em vários momentos da história este sistema de arrecadação é posto em cheque sob inúmeras alegações, tanto os empresários tentam livrar-se do ônus que lhes cabia para manutenção destas instituições, como de outros órgãos da sociedade, o que podemos comprovar no exemplo citado por Cunha (2005): com a criação da lei nº 2613/55, o Serviço Social Rural (SSR) funcionaria sob o regime de autarquia que, desta forma, era obrigada a ter os balanços aprovados pelo Tribunal de Contas da União. Em processo de tramitação no Congresso, essa dependência do SSR entende-se ao SESI, SESC, SENAI e ao SENAC. Desta data em diante, surgiram interpretações conflitantes que ora reconheciam o caráter público das referidas instituições (e sua dependência ao TCU), ora vinha à tona seu caráter privado (e independência ao Tribunal), o impasse só foi resolvido pela reforma administrativa baixada pelo Decreto-lei nº 200/67, o qual determinava provisoriamente que:

As entidades e organizações em geral, dotadas de personalidade jurídica de direito privado, que recebam contribuições parafiscais e prestam serviços de interesse público e social, estão sujeitas à fiscalização do Estado nos termos e condições estabelecidas na legislação pertinente a cada uma (CUNHA, 2005, p.218).

O processo de abertura da economia à concorrência internacional, diante da drástica redução das taxas alfandegárias, arrastou os empresários a reivindicarem do governo a redução do chamado “custo Brasil”, isto é, do custo de produção no Brasil, e especialmente dos fretes, dos juros e da força de trabalho. Entre os fatores de custo da força de trabalho, cuja redução reivindicada, estão as contribuições das empresas ao “sistema S”: SENAI, SESI, SENAC, SESC, SENAR, SENAT, SEST e SEBRAE. A alegação que os empresários defendiam era que se as contribuições deixassem de ser pagas, o custo da força de trabalho ficaria menor e, com isso, aumentaria diretamente o emprego ou reduzir-se-ia o custo da produção; a redução levando ao aumento da produção e conseqüentemente do emprego. De um jeito ou de outro, a redução do “custo Brasil” implicaria na extinção ou redução da contribuição compulsória para o “sistema S”. Porém, a argumentação das entidades patronais na oposição ao projeto de redução dessas contribuições, apela para a importância da formação profissional para o desenvolvimento industrial (CUNHA, 2005, p. 220-221).

Para a manutenção do mecanismo existente de financiamento dessas entidades foi desencadeada uma campanha de âmbito nacional que recolheu 1,6 milhão de assinaturas, a mais respaldada numericamente de todo o processo constituinte. Por isso e por outros tipos de pressão, o mecanismo de financiamento continua prevalecendo. Do lado dos trabalhadores surgiram propostas defendendo a gestão tripartite do SENAI e das entidades do mesmo gênero. Esta configurar-se-ia em outra ameaça às instituições (CUNHA, 2005, p.221-222).

A partir da análise de Luiz Antônio Cunha, observamos que ao longo da história do sistema “S”, vários foram os mecanismos de intervenção utilizados pelos empresários, com os quais buscaram apoio para consolidar junto aos governos a continuidade dos repasses e incentivos fiscais no intuito de garantir o financiamento de suas atividades. Em 1987, Roberto Freire, deputado do então Partido Comunista Brasileiro (PCB), apresentou uma emenda ao texto que se montava para a constituição determinando a gestão tripartite das entidades do “Sistema S”, que foi incorporada pelo relator. Em seu lugar figurou um dispositivo mais restrito: “É assegurada a participação dos trabalhadores e dos empregadores nos colegiados dos *Órgãos públicos* em seus interesses profissionais ou previdenciários sejam

objeto de discussão e deliberação” (Art. 10, grifos do autor *apud* CUNHA, 2005, p. 222).

No processo de consolidação institucional houve uma redefinição do papel das instituições de acordo com os parâmetros de Qualidade total: sua missão, seu negócio, suas opções e coordenadas estratégicas, sua postura estratégica, seus modos de competição. As coordenadas estratégicas são em curto prazo, a orientação para o mercado, a reestruturação competitiva, a atuação em parcerias (são indicadas parcerias com organismos governamentais e não governamentais para captação de recursos financeiros e metodológicos de profissionalização da gestão). Em longo prazo, a integração, a autossustentação e competitividade do sistema SENAI (CUNHA, 2005, p. 229-230).

Segundo Peroni (2013), verifica-se uma crescente influência das instituições privadas nas políticas educacionais e na escola. “Verificamos em nossas pesquisas, sobre a relação público-privado, que as instituições privadas cada vez mais influenciam as políticas nacionais em todos os níveis, desde as políticas educacionais até a escola” (PERONI, 2013, p.17).

Nessa parceria, cabe à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), a divulgação em todas as escolas públicas do estado sobre a dinâmica de funcionamento do PA (organização, estrutura e funcionamento). Até o ano de 2013 o material pedagógico era enviado aos Núcleos Regionais de Educação, os quais responsabilizavam-se pela distribuição para as escolas. No ano de 2014, o PA mudou essa dinâmica e o SENAR/PR passou a distribuir o material pedagógico diretamente às escolas, sem a intermediação dos Núcleos Regionais de Educação.

Partindo destas análises, constata-se que o Estado, neste caso, o governo do Estado do Paraná, assume o papel de facilitador na implantação do programa em questão, efetivando e endossando essa intervenção.

Os alunos, enquanto futuros trabalhadores, ficam à mercê da organização e dos interesses econômicos, disfarçados no discurso “conscientizador e socializador”, sendo levados à formulação de uma falsa consciência relativa às questões política, social, cultural e ambiental escondendo as reais intenções dos aplicadores desses programas.

Os professores das escolas públicas são atraídos por esse mesmo discurso “conscientizador e socializador”, além disso, recebem outros incentivos: a formação que lhes é necessária para a progressão em suas carreiras e um concurso que lhes oferece a oportunidade de concorrer a vários prêmios, assunto que será melhor explanado adiante.

2.4. EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS, PREMIAÇÃO DO CONCURSO AGRINHO PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES DO ESTADO DO PARANÁ

Os professores da rede pública do Estado do Paraná que se propuserem a fazer uso do material didático pedagógico oferecido pelo PA na sua prática docente devem adequar seus trabalhos aos temas sugeridos pelo programa.

A partir dos resultados obtidos na aplicação desses temas com seus alunos, professores e estudantes podem inscrever-se no concurso do PA, promovido anualmente pelo SENAR/PR, FAEP/PR e seus parceiros.

Nesse concurso acontece a premiação das denominadas “Experiências Pedagógicas”, as quais consistem num relato por parte dos professores sobre o trabalho pedagógico que desenvolveram no PA. Os trabalhos que destacam-se concorrem a prêmios.

Para estarem aptos a participarem do concurso promovido pelo PA, os professores e alunos devem obedecer as indicações contidas no Regulamento Agrinho¹⁵, planejado especificamente para a rede pública de ensino que atinge as

¹⁵O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, Administração Regional do Paraná (SENAR-PR) promove concurso de “Desenho” com o tema: “As coisas que ligam o campo e a cidade e nosso papel para melhorar o mundo”. O referencial teórico para a elaboração do desenho será constituído pelos materiais do Programa Agrinho 2014. Este concurso é dirigido aos alunos com necessidades especiais regularmente matriculados em instituições ou turmas de Educação Especial do Estado do Paraná (Redes Pública e Particular de Ensino, assim como APAES), objetivando a elaboração de desenhos sobre o tema indicado.

Ainda na modalidade desenho, o concurso é dirigido aos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, objetivando a elaboração de desenhos sobre o tema mencionado.

No concurso de “Redação”, em prosa ou verso sobre o tema: “As coisas que ligam o campo e a cidade e nosso papel para melhorar o mundo”. O referencial teórico para a elaboração das redações será constituído pelos materiais do Programa Agrinho 2014. O concurso é dirigido aos alunos do Ensino Fundamental do 2º ao 9º ano de ensino, objetivando a elaboração de redações sobre o tema indicado.

Na modalidade “Experiência Pedagógica” o concurso tem o tema: “As coisas que ligam o campo e a cidade e nosso papel para melhorar o mundo”. O referencial teórico para a elaboração das experiências será constituído pelos materiais do Programa Agrinho 2014. O concurso é dirigido

Séries Iniciais e Séries Finais do Ensino Fundamental. Esse regulamento traz todas as informações necessárias aos interessados em concorrer aos prêmios oferecidos aos vencedores.

Os prêmios oferecidos são: carros, *notebooks*, projetores multimídia e *tablets*, dentre outros. A premiação oferecida aos participantes do PA é entendida da seguinte forma pelos seus idealizadores:

O Concurso é realizado todos os anos nas categorias redação, desenho e Município Agrinho serve a um só tempo como instrumento de avaliação do alcance das atividades e como uma amostra daquilo que o Programa vem provocando em termos de ações efetivas. O elevado grau de apropriação dos temas apresentados nos materiais, por crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, pode também ser comprovado pela Experiência Pedagógica, um relato dos professores sobre o trabalho pedagógico que desenvolvem no Programa Agrinho (TORRES, 2007b, p.03).

Partindo do exposto, observa-se a instauração de uma competição entre os profissionais da educação participantes, instigados a desenvolverem o programa na busca de uma recompensa. Essa ação, segundo Mészáros (2008, p. 9), parte da “lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos”.

A função de mascarar os reais objetivos dos objetivos anunciados é justamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição típica do modo de produção capitalista que introduziu pela via do “fetichismo da mercadoria”,

aos professores da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná que tenham trabalhado com o Programa Agrinho no ano letivo de 2014, objetivando o relato da experiência no desenvolvimento do Projeto Agrinho com os alunos.

Outra modalidade avaliada no concurso e prática “Relato Escola Agrinho” sobre o tema: “As coisas que ligam o campo e a cidade e nosso papel para melhorar o mundo”. O referencial teórico para a elaboração dos trabalhos será constituído pelo Agrinho 2014. O concurso é dirigido às escolas da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná que tenham executado ações relacionadas ao Programa Agrinho durante o ano letivo de 2014.

A participação também é ofertada à rede municipal de educação, o concurso de “Relatório Município Agrinho” sobre o tema: As coisas que ligam o campo e a cidade e nosso papel para melhorar o mundo. O referencial teórico para a elaboração dos trabalhos será constituído pelos materiais do Programa Agrinho 2014. O concurso é dirigido aos municípios do Paraná que tenham trabalhado com o Programa Agrinho durante o ano letivo de 2014.

(CONCURSO AGRINHO - REGULAMENTO REDE PÚBLICA DE ENSINO. Disponível em: <http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/07/RegAgrinhoRedePublica2014.pdf> Acesso: 10 out 2014).

a opacidade nas relações sociais. Efetivamente, se nas sociedades escravistas ou feudal as relações sociais eram cristalinas, já que o escravo o era, no plano da realidade e no plano da concepção, de fato e de direito, a propriedade do senhor e o servo por sua vez estava submetido ao senhor também de fato e de direito, real e conceitualmente, na sociedade capitalista. No entanto, defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fatos desiguais, realizando sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho pelo capital. Insere-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo (SAVIANI, 2003, *apud* SAVIANI, 2008).

A participação da escola e dos educadores em atividades idealizadas por representantes do capital que exaltam a competição e o individualismo, como é o caso do concurso de premiação do PA, configura-se em uma camuflagem das contradições, conforme aponta Freitas (2007, p. 105-106):

A camuflagem que a escola faz com as contradições do capitalismo é outra questão que deve ser combatida incansavelmente. Levando em consideração que a escola está inserida no contexto de um estado burguês e é dirigida por este Estado, logo, em sua essência, esta escola fará a sua defesa. Este é o motivo central que faz muitos educadores enxergarem apenas indivíduos e não classes sociais. A crença na capacidade individual é uma das mais poderosas armas do capitalismo para manter a classe trabalhadora desunida e digladiando-se entre si. A escola tem sido bastante eficiente ao capital legitimando esta ideologia entre os estudantes, na medida em que difundem a ideia do esforço pessoal como prioritário, quando não o único, para “vencer na vida”. Este “vencer na vida” tem sempre uma conotação econômica de acumulação de riqueza.

Sendo assim, a premiação ofertada para alunos e professores instaura no ambiente escolar uma competição, onde só colherão os louros os melhores. Esconde ainda as reais intenções do programa, o qual se apropria do espaço público com um discurso socioambiental, mas que na verdade atende aos interesses de instituições que representam a educação empresarial e o agronegócio.

Frigotto (2004) chama atenção para uma compreensão da prática educacional concreta da sociedade de classes, como uma prática contraditória e, enquanto tal, que registra uma luta hegemônica entre as classes fundamentais. A fábrica, a escola e outras instituições educativas que se figuram como aparelho de

hegemonia estão longe de ser assimiladas ao nível da teoria e das transformações históricas.

Lombardi e Saviani (2008) alertam para o fato de que a educação não é neutra. Para que ocorra a resistência da classe trabalhadora, os educadores devem ter consciência que “educar é um ato político, a prática social do educador não é neutra, mas vazada por uma teoria reacionária ou por uma teoria revolucionária, isto é, circunda-se no âmbito da prática reacionária ou da prática revolucionária”.

A proposta de trabalho do PA associado à premiação permanece ao longo do seu processo de aplicação sob o controle consciente de seus idealizadores. Vale ressaltar que esta conexão entre o trabalho do professor e a premiação estabelece uma ampla tônica de atração ao desenvolvimento desses projetos, o que permite a consolidação dos pressupostos que norteiam o PA.

No capítulo que segue, para que possamos analisar com mais propriedade criação do PA enquanto mecanismo que auxilia na construção de relações sociais que criam novas formas de manutenção da hegemonia e acaba por atingir o processo educativo das escolas públicas, faremos alguns apontamentos referentes ao contexto histórico capitalista da atualidade, partindo da reestruturação produtiva, passando pelas influências dos organismos internacionais na educação brasileira e como esses novos direcionamentos são aplicados pelos governos Collor, FHC e Lula no processo conhecido como reforma do estado e da educação brasileira dos anos 1990. Por fim, os efeitos dessas medidas e o posicionamento dos governos do estado do Paraná de Lerner, Requião e Richa.

3. A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA SOB A ÓTICA NEOLIBERAL DOS ANOS 1990: O CONTEXTO DO SURGIMENTO DO AGRINHO

Para compreender melhor as novas demandas que sugerem uma ampla reforma direcionada à educação torna-se fundamental discutirmos sobre alguns apontamentos referentes à reestruturação produtiva.

O processo histórico de exploração do trabalho no Brasil é fruto da economia colonial agroexportadora, remodelado de tempos em tempos de acordo com a organicidade do desenvolvimento capitalista mundial. Na década de 1990, a exploração foi materializada e agora, pelas bases da reestruturação produtiva, vem imbuída no ideário de subordinação dos trabalhadores no processo produtivo.

Nesse período foram realizadas várias reformas no país no campo econômico, social, cultural e educacional, justificadas pela necessidade do desenvolvimento da nação visando amenizar os efeitos perversos da crise capitalista.

A reestruturação produtiva encabeçada pela indústria assume uma nova roupagem. Assim, o trabalho, o trabalhador e a educação passam por redefinições de funções, consideradas essenciais na busca das condições necessárias para chegar à competitividade e à superação da crise. Entretanto, a partir de Gramsci (2011), podemos dizer que nesse discurso ideológico os intelectuais representantes da burguesia industrial são mediadores ou representantes do consenso hegemônico do capital.

O conceito de hegemonia idealizado por Gramsci (2011), nos permite analisar as mudanças estruturais e o domínio das dimensões políticas da educação que se apresentam na formação do homem para o convívio social. Neste contexto, Gramsci afirma que os grupos sociais criam entre si uma ou mais camadas de intelectuais que lhes dão consciência de sua função que garantem a sustentação e capacidade de organizar as massas.

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo

econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc... (GRAMSCI, 2011, p.15).

Essa relação entre os intelectuais e o mundo da produção ocorre em diversos grupos sociais no sentido da gestão pedagógica pelas classes ou grupos sociais, sendo que este projeto pedagógico é idealizado tanto para formar trabalhadores como para formar dirigentes; esta formação não acontece somente na escola, mas também com projetos que vislumbram estabelecer e sustentar a hegemonia:

Se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou, pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os “prepostos” (empregados especialistas) a quem esta atividade organizativa das relações gerais é exterior à empresa. Pode-se observar que os “intelectuais orgânicos”, que cada classe cria consigo, elabora em seu desenvolvimento progressivo são na maioria dos casos, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz (GRAMSCI, 2011, p.15-16).

As mudanças nas relações de trabalho que surgem a partir das novas tecnologias justificadas pela organização ou reorganização do sistema produtivo, estende seus pressupostos nas áreas econômica, política e educacional, num âmbito onde o conhecimento exerce a função de manutenção das relações de poder da estrutura capitalista. São construídos novos componentes ideológicos que a partir da organização ou reorganização econômica e social mostram-se como instrumentos de consolidação das medidas neoliberais implantadas a partir da reforma do estado e da educação.

O fordismo e o taylorismo, historicamente responsáveis pela organização do trabalho e processo produtivo no último século, baseiam-se na produção em série e no operário-massa, como exemplifica Antunes (2000, p. 25):

[...] o fordismo *fundamentalmente* como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos, através

do controle dos tempos e movimentos pelo controle taylorista e da produção em série fordista; pela existência de parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões. Menos do que um modelo de organização societal, que abrangeria igualmente esferas ampliadas da sociedade, compreendemos o fordismo como processo de trabalho que, junto com o taylorismo, predominou na grande indústria capitalista ao longo deste século.

O desenvolvimento da maquinaria e a divisão do trabalho, leva o trabalho proletariado, segundo Marx (2007, p. 52), “[...] a perder todo o caráter independente e com isso qualquer atrativo para o operário. Esse se torna um simples acessório da máquina, do qual só requer a operação mais simples, mais monótona, mais fácil de aprender”.

Na mesma perspectiva, Antunes (2000) afirma que a racionalização própria da indústria capitalista moderna inspira-se e é movida pela lógica do capital ao eliminar as propriedades qualitativas do trabalhador pela decomposição do processo do trabalho em operações parcializadas, exercendo uma ruptura entre o elemento que produz e o produto deste trabalho. Este é reduzido a um nível de especialização, acentuando a atividade repetida mecanicamente. Esta degradação moderna do processo de trabalho, inspirada no *taylorismo* penetra profundamente no ideário do trabalhador.

Marx (2010, p.59), na ideologia alemã, coloca que “desde o momento em que o trabalho começa a ser dividido, cada um dispõe de uma esfera de atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual não pode sair”.

As transformações presenciadas a partir da década de 1980 buscaram novas alternativas para sair da crise, ocasionando profundas mudanças na relação com o trabalho, pressionadas pela inserção de novos arranjos na estrutura produtiva industrial. Mudanças oriundas das inovações tecnológicas e organizacionais do mercado para agilizar a produção e adaptá-la, tornando-a competitiva novamente. Assim, criou-se uma nova ordem mundial centrada na evolução tecnológica, na adaptação e na flexibilização.

Um aspecto importante nesta mudança foi a introdução de novas modalidades de produção oriundas do desenvolvimento de tecnologias flexíveis.

Essa flexibilização significou de fato maior capacidade de adaptação às demandas do mercado, possibilitadas pelas inovações tecnológicas de manejo eletrônico e computadorizada do processo de produção. Esta produção flexível não se deu somente em termos de relações industriais, de sistemas laborais ou de sistemas de gerenciamento empresarial. Esse processo teve uma grande importância em relação à dinâmica da macroeconomia do capitalismo avançado, ao modificar as relações de força e de poder entre as empresas individuais e o poder de mercado (THERBORN,1995).

Na análise de Melo (2010), as tecnologias microeletrônicas tornaram o uso das máquinas mais intensivo e o relacionamento entre as partes da produção mais orgânico:

A integração inerente a estas tecnologias tem como objetivo acabar com os chamados “tempos mortos” da produção, ou seja, os gargalos que ocorriam entre uma e outra operação na produção de base fordista/taylorista. As tecnologias eletromecânicas já não davam conta de assegurar esta eficiência, prejudicando a produtividade. As tecnologias microeletrônicas tornam o uso das máquinas mais intensivo e o relacionamento entre as partes da produção mais orgânico, reduzindo inclusive, para os trabalhadores, a operação direta com materiais.

A outra característica, a flexibilidade, advém da capacidade de programação das novas tecnologias, podendo “memorizar” vários ciclos de operações, retroalimentar e autocorrigir-se, o que constituiu em um grande salto de produtividade e uma mudança de paradigma técnico, científico e político. As máquinas passaram a internalizar complexas operações cerebrais, com reflexos em toda a formatação das relações de trabalho, o que nos coloca na posição diametralmente oposta em relação à defesa de uma neutralidade da tecnologia (MELO, 2010, p. 192).

O fordismo e o taylorismo já não são os únicos e, mesclam-se com outros processos produtivos:

Ensaia-se a modalidade de desconcentração industrial, inserindo novos padrões de gestão e força de trabalho, entre os quais o Círculo de Qualidade (CCQs), a “gestão participativa” e a busca da “qualidade total”, são expressões presentes no mundo japonês, em vários países do denominado capitalismo avançado e visível no Terceiro Mundo Industrializado. O toyotismo adentra, mistura-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante, em várias partes do capitalismo globalizado (ANTUNES, 2000, p. 23- 24).

Ao contrário da verticalização fordista, da qual são exemplo as fábricas dos Estados Unidos da América, onde aconteceu uma *integração vertical*, na medida em que as montadoras ampliaram as áreas de atuação produtiva, no toyotismo observa-se uma *horizontalização*, reduzindo o âmbito de produção da montadora e estendendo às subcontratadas, às “terceiras”, a produção de elementos básicos, que na estrutura fordista são atribuídos às montadoras. Essa horizontalização acarreta também no toyotismo a expansão destes métodos e procedimentos a toda a rede de fornecedores. Desta forma, Kanban, *just in time*, flexibilização, terceirização, subcontratos, CCQ, controle de qualidade total, eliminação de desperdícios, “gerência participativa”, sindicalismo de empresa, e outros tantos elementos, propagam-se intensamente (ANTUNES, 2000).

Marx, nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, escreve sobre a concorrência entre os donos das fábricas e a solução empregada pelo capitalismo para recompor-se das suas crises:

Mas para compensar os prejuízos, tanto mais se ampliou a esfera dos produtos fabricados. A consequência disso é que em ramos específicos dos produtos fabricados da indústria a sobreprodução entrou parcialmente; que surgem frequentes bancarrotas, pelas quais se engendra, no interior da classe dos capitalistas e senhores do trabalho, um inseguro oscilar e flutuar da posse, o que lança uma parte dos economicamente arruinados no proletariado; a ponto de frequentemente e repentinamente se tornar necessário uma suspensão ou diminuição do trabalho, cujo dano a classe dos trabalhadores assalariados sempre sente amargor (MARX, 2008, p. 54).

O processo de crise do capitalismo aponta consideráveis desdobramentos em termos econômicos e sociais. Os rearranjos na organização capitalista causam transformações estruturais que afetam toda a sociedade, implicando em mudanças sociais e incertezas, a constituição de novas e a retomada de antigas utopias, a formação de apogeu que apontam para catástrofes e de catástrofes que apontam para apogeu, entre tantos outros processos (LUCENA, 2008).

Esses rearranjos da organização capitalista produzem efeitos devastadores para os trabalhadores, estes são desconsiderados, descartáveis na dinâmica selvagem configurada pela subordinação ao capital e pela flexibilização do mercado de trabalho.

A repentina descoberta e valorização da dimensão humana do trabalho está repleta de sinais e limites, problemas e contradições do capital na tentativa de redefinir um modelo padrão de acumulação com crise de organização e regulação fordista, do que propriamente dita a autonegação da forma capitalista de relação humana. Ou seja, as inovações tecnológicas, não são “variáveis independentes” um poder fetichizado autônomo, diretamente ligados às relações de poder político-econômico e, conseqüentemente, respondem às demandas destas relações. Cabe demonstrar que o ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo e na qualificação por um revisitar e “rejuvenescer” a teoria do capital humano agora com uma cara mais social (FRIGOTTO, 1994).

Marx (2008) ao refletir sobre a alienação como processo econômico identifica a “coisificação” do trabalhador, reduzido à condição de mercadoria. Aponta que o trabalho dentro do sistema industrial capitalista, inexoravelmente, leva à alienação do homem.

O colapso vivido pela sociedade com a crise capitalista dos anos 1990 espalhou-se pelo globo e o trabalhador é convencido da necessidade urgente de modernizar-se para permanecer na disputa por um posto de trabalho. Ampliou-se o exército de excluídos do qual fazem parte: os que não se adaptam às mudanças, os que não têm acesso à capacitação nos moldes capitalistas da reestruturação produtiva e os que não conseguem adequar-se à competitividade.

Frigotto (2010) afirma que, nesta organização, o trabalhador necessita de um nível de capacitação teórica mais elevado:

[...] estamos diante de um processo em que o capital não prescinde do saber do trabalhador e do *saber em trabalho* e é forçado a demandar trabalhadores com um nível de capacitação teórica mais elevado, o que implica mais tempo de escolaridade e de melhor qualidade. Revelam, de outra parte, que o capital, mediante diferentes mecanismos, busca manter tanto a subordinação do trabalhador quanto a “qualidade” de sua formação. Mas é também neste processo que se evidenciam os próprios limites e ambigüidades do ajuste neoconservador e, igualmente, o terreno sobre o qual as forças que lutam por democracia substantiva ou por uma sociedade socialista democrática devem trabalhar. Nesta luta o conhecimento, informação técnica e política constituem em materialidade alvo de disputa (FRIGOTTO, 2010, p.165).

O desemprego cresceu na medida em que aumentaram os serviços terceirizados, subcontratos, o trabalho precarizado e o trabalho informal fragmentando.

De acordo com os escritos de Marx (2007), as relações burguesas estreitam-se para conter as crises por elas mesmas criadas:

E de que modo a burguesia vence tais crises? De um lado, através da destruição forçada de uma massa de forças produtivas; de outro, através da conquista de novos mercados e da exploração mais intensa dos antigos. De que modo, portanto? Mediante a preparação de crises mais gerais e mais violentas e a diminuição dos meios de evitá-las (MARX, 2007, p.51).

O neoliberalismo, de maneira mais contundente, começa a ditar o ideário e os programas a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro espalhando-se aos países subordinados, consolidando a reestruturação produtiva, a privatização acelerada, o enxugamento do estado, as políticas sociais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia voltada ao capital (ANTUNES, 2000).

De acordo com Bruno (2013, p. 22):

[...] as transformações ocorridas na esfera econômica vêm sendo acompanhadas de alterações substanciais nas estruturas de poder. [...] aos Estados Nacionais resta disputa entre si, os investimentos das grandes empresas, esforçando-se para lhe oferecer o maior número possível de benefícios, numa posição inteiramente subordinada.

Fiori (1995) conceitua a concepção da origem da heterogeneidade estrutural que transcende as fronteiras levando ao dependentismo periférico:

Privilegiando a dinâmica do mercado mundial e a forma de penetração externa no capitalismo na periferia, funcionaliza a heterogeneidade e nega a existência de sociedades autônomas nos países da periferia, na medida em que seus principais interesses transcenderam as suas fronteiras. Com isso sua explicação perde-se num dependentismo radical, que se junta às determinações histórico-estruturais endógenas. Na base do raciocínio está a ideia de uma acumulação em escala internacional, a partir da qual dever-se-iam deduzir as funções e formas do Estado (FIORI, 1995, p.33).

Esta nova estrutura de poder constitui-se de muitos polos, esvaziando o Estado Central de seus poderes e atribuições, de um lado limitando sua capacidade de ação e, por outro lado, provocando sua degradação mediante privatizações e a cooptação de órgãos (BRUNO, 2013).

Castanho (2001), em sua análise referente à Globalização e a redefinição dos estados nacionais e seus impactos, discorre que a globalização contemporânea choca-se contra o estado nacional periférico como um todo, na sua própria razão de ser que é a governabilidade da economia local e acaba por colidir com seu embasamento jurídico. É por esse motivo que este entra em crise global de legitimidade semelhante à situação durkeheimiana de anomia. No Brasil, a promulgação da Constituição de 1988, último monumento legislativo do estado nacional, “faz água por todos os lados”, recebendo emendas de toda a ordem, desde que se questionaram as bases de seu funcionamento (Reforma Administrativa, já aprovada) até as que põem em xeque as políticas sociais que lhe davam formato, como a reforma previdenciária, a flexibilização das relações de trabalho etc.

Embora o aparelho de Estado tenha sido na sua origem um aparelho instrumentalizado pela classe capitalista, ele apresenta-se de diferentes formas. Até pouco tempo atrás, o nível de concentração do capital não havia ainda permitido às maiores empresas que assumissem diretamente as funções públicas. Dessa forma, o aparelho do Estado central detinha lugar de destaque tanto na coordenação da economia, como na manutenção e produção das condições gerais de produção e controle social, ou seja, o estado era onde as decisões eram tomadas. Hoje, pode-se dizer que as decisões são tomadas fora das estruturas formais. O processo decisório flui diretamente dos centros de poder do Estado Amplo e o Estado Nacional somente é acionado posteriormente para operacionalizá-las, implementá-las e legitimá-las do ponto de vista jurídico (CASTANHO, 2001).

No contexto atual, o globo está marcado pela denominada abertura política e econômica. Ascendem as corporações e as megafusões nos mais diversos setores, na busca pela sobrevivência, pois, do contrário, estão fadadas à insolvência. De modo paradoxal, algumas “fronteiras” tombam diante do modelo de

um mercado mundial que se expande. Progressivamente, os países estão perdendo a autonomia econômica e, junto com ela, a autonomia política (SANTOS; ANDRIOLI, s/d).

Para Marx (2007, p. 49), “A necessidade de mercados cada vez mais extensos para seus produtos impele a burguesia para o rodo do globo terrestre. Ela deve estabelecer-se em toda parte, instalar-se em toda parte, criar vínculos em toda parte”.

Marx (2007) teorizou a exploração do mercado mundial pela burguesia e substituição do antigo isolamento local e nacional pelo desenvolvimento em todas as direções por um intercâmbio universal:

Através da exploração do mercado mundial, a burguesia tem um caráter cosmopolita à produção e ao consumo de todos os países. Para grande pesar dos revolucionários, retirou debaixo dos pés da indústria o terreno nacional. As antigas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a ser destruídas a cada dia. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão de vida ou morte para todas as nações civilizadas – indústrias que não mais empregam matérias-primas locais, mas matérias-primas provenientes das mais remotas regiões, e cujos produtos são consumidos não somente no próprio país, mas em todas as partes do mundo. Em lugar das velhas necessidades satisfeitas pela produção nacional, surgem novas, que para serem satisfeitas exigem os produtos das terras e dos climas mais distantes. Em lugar da antiga autossuficiência e do antigo isolamento local e nacional, desenvolve-se em todas as direções um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações. Os produtos intelectuais de cada nação tornam-se patrimônio comum. A unilateralidade e a estreiteza nacional tornam-se cada vez mais impossíveis, e numerosas literaturas nacionais e locais formam uma literatura mundial (MARX, 2007, p.49).

Para fortalecer a discussão referente às investidas do capitalismo mundial em território brasileiro propomos uma breve análise referente à “Revolução Burguesa no Brasil”, o que de acordo com Florestan Fernandes “constitui um tema crucial no estudo sociológico da formação e desenvolvimento do capitalismo no Brasil”. As noções de “burguês” e de “burguesia” podem ser avaliadas a partir de situações históricas vividas ou em processo no seio da sociedade:

[...] é patente que elas têm sido exploradas tanto de modo demasiado livre, quanto de maneira muito estreita. Para alguns, o “burguês” e a “burguesia” teriam surgido e florescido com a implantação e expansão da grande lavoura exportadora, como se o senhor de engenho pudesse preencher, de fato, os papéis e as funções socioeconômicas dos agentes que

controlavam, a partir da organização econômica da Metrópole e da economia mercantil europeia, o fluxo de suas atividades econômicas. Para outros, ambos não teriam jamais no Brasil, como se depreende de uma paisagem em que não aparece o castelo nem o Burgo, evidências que sugeriram, de imediato, ter nascido no Brasil (como nos Estados Unidos e outras nações da América) fora e acima dos marcos histórico-culturais do mundo social europeu. Os dois procedimentos parecem impróprios e extravagantes (FERNANDES, 2005, p.32).

O Brasil não teve todo o passado da Europa mas reproduziu de forma peculiar o seu passado recente, pois este fazia parte do próprio processo de implantação e desenvolvimento da civilização ocidental moderna em território brasileiro. Neste sentido, ao abordar a Revolução Burguesa torna-se relevante procurar os agentes humanos das grandes transformações histórico-sociais que estão por trás da desagregação do regime escravocrata senhorial e da formação de classes na sociedade brasileira (FERNANDES, 2005, p.37).

A independência do Brasil incide com os rompimentos do estatuto colonial criando condições de expansão da “burguesia” brasileira e, em especial, de valorização social do “alto comércio” crescente, enquanto o autônomo agente artesanal submergia, pois neste processo, ocorria a absorção das suas funções econômicas pelas casas de comerciais de produtos importados, se tornava assalariado ou ainda desaparecia na plebe urbana típica da cidade brasileira do século IX, atividades fortemente ligadas ao desenvolvimento urbano (FERNANDES, 2005, p.34).

O mesmo autor defende que ao se apelar para a noção de “Revolução Burguesa” não se pretende explicar o presente do Brasil pelo passado dos povos europeus:

Indaga-se porém, quais foram e como se manifestam as condições e os fatores histórico-sociais que explicam como e porque se rompeu, no Brasil com o imobilismo da ordem tradicional e se organizou a modernização como processo social. Em suma, a “Revolução Burguesa” no Brasil não constitui um episódio histórico. Mas sim, um fenômeno estrutural que se reproduziu de modos relativamente variáveis, dadas certas contradições ou circunstâncias, desde que certa sociedade nacional possa absorver o padrão de civilização que a converte numa necessidade histórico-social. Pois isso, ela envolve e se desenrola através de opções e de comportamentos coletivos, mais ou menos conscientes e inteligentes, através dos quais as diversas situações e interesses da burguesia, em formação e em expansão no Brasil, deram origem a novas formas de organização do poder em três níveis concomitantemente: da economia, da sociedade e do estado (FERNANDES, 2005, p.37-38).

A extinção do estatuto colonial e as consequências socioeconômicas advindas deste processo possibilitaram que as potencialidades capitalistas da grande lavoura passassem a se manifestar com plenitude crescente (em particular e de formas historicamente decisivas nas regiões que lograriam vitalidade econômica graças ao café). Nesta medida, se não todas pelo menos uma parte considerável das potencialidades capitalistas da grande lavoura foi canalizada para o crescimento econômico interno, permitindo o esforço concentrado da fundação do Estado Nacional, sob as condições econômicas, sociais e políticas possibilitadas pela intensificação concomitante ao desenvolvimento urbano e a expansão de novas formas de atividades econômicas, que os dois processos emergiram (FERNANDES, 2005, p.44).

Cabe ressaltar que antes ainda da extinção da escravidão e do processo de universalização do trabalho livre, a esfera de serviços passará por extensa modificação, tanto no nível das elites, quanto no nível das massas ou assalariados. Esse processo se intensifica nas regiões que se beneficiaram do surto econômico provocado pelo café ou pela imigração (em alguns lugares, os dois fenômenos somaram os seus efeitos inovadores). De tais extratos procediam os representantes mais característicos e modernos do “espírito burguês” (FERNANDES, 2005, p.45).

Florestan Fernandes afirma que a concretização da Revolução Burguesa no Brasil transcende o modelo histórico:

Em síntese, o ponto culminante e o fato central da evolução do “Brasil moderno”, é cenário e produto de transformação capitalista. Ao concretizar-se, a Revolução Burguesa transcende seu modelo histórico – não só porque está superado. Mas, ainda, porque os países capitalistas retardatários possuem certas peculiaridades e se defrontam com um tipo de capitalismo mundial. A burguesia nunca é sempre a mesma, através da história. No caso brasileiro, a burguesia se moldou sob o tipo de capitalismo competitivo que nasceu da confluência da economia exportadora (de origem colonial e neocolonial) com a expansão do mercado interno e da produção industrial para esse mercado (realidades posteriores à emancipação política e condicionantes de nossa devastadora “revolução urbano-comercial”). No entanto, a burguesia atinge sua maturidade e, ao mesmo tempo sua plenitude de poder sob a irrupção do capitalismo monopolista, mantidas e agravadas as demais condições, que tornaram a sociedade brasileira potencialmente explosiva, com o recrudescimento inegável da dominação externa, da desigualdade social e do subdesenvolvimento (FERNANDES, 2005, p.258).

Mais adiante, o autor explicita que a “velha” oligarquia teve papel determinante em quais seriam as condições do processo de evolução e dominação burguesa na organização da sociedade brasileira:

[...] entrechoques de conflitos de interesses da mesma natureza ou convergentes e de sucessivas acomodações, e é nele que repousa o que se poderia chamar de consolidação conservadora da dominação burguesa no Brasil. Foi graças a ela que a oligarquia – como e enquanto oligarquia ‘tradicional’ (ou agrária) e como oligarquia ‘moderna’ (ou dos altos negócios, comerciais-financeiros mas também industriais) – logrou a possibilidade de plasmar a mentalidade burguesa e, mais ainda, de determinar o próprio padrão da dominação burguesa. Cedendo terreno ao radicalismo dos setores intermediários e à intensificação dos círculos industriais, ela praticamente ditou a solução dos conflitos a longo prazo, pois não só resgatou seus interesses materiais “tradicionais” ou “modernos”, apesar de todas as mudanças, como transferiu para os demais parceiros o seu modo de ver e de praticar tanto as regras quanto o estilo do jogo. Depois de sua aparente destituição, pela revolução da Aliança Liberal, as duas oligarquias ressurgem vigorosamente sob o Estado Novo, o governo de Dutra e, e especialmente, a “revolução institucional” (sem que se ofuscasse entretantos) (FERNANDES, 2005, 245-246).

As mudanças econômicas instituídas se deram basicamente pela substituição das antigas formas de dependência por outros mecanismos que configuravam novas formas de dependência. As relações do mercado externo com o Brasil não se alteraram profundamente, alteraram-se apenas algumas formas de dependência.

A partir da leitura de Florestan Fernandes conclui-se que o fator fundamental que garantiu de certa forma a economia brasileira conciliar por um longo período a acumulação neocolonial com a acumulação capitalista, pode ser definido pela manutenção das estruturas de poder. O processo da “Revolução Burguesa” no Brasil não ocorreu nos moldes da Revolução Francesa, não houve uma ruptura pela luta contra a ordem vigente, também não observamos um embate direto entre a classe que detinha o poder econômico hegemônico. Outro ponto a ser considerado é que a classe detentora do poder não se opôs, muito pelo contrário, assume uma posição de oportunista no momento em que a burguesia ocupa as estruturas do Estado e o coloca como mecanismo a serviço dos seus interesses.

Dessa forma, constatamos que as estruturas capitalistas modernizam-se, reorganizam-se, porém, continuam transferindo ao Estado e suas instituições o

fornecimentos das condições necessárias ao seu objetivo principal: a manutenção da ordem hegemônica.

A reestruturação produtiva promovida para atender a modernização do mercado mundial ocasionou profundas mudanças nas relações de produtividade e acumulação do capital nacional, atingindo a sociedade brasileira como um todo; essas mudanças caracterizaram-se por meio da “modernização” aliada à “subordinação” e “dependência” às potências capitalistas.

Nesse contexto, o Estado e a educação pulverizam um discurso socializador e de alívio à pobreza, assumindo um papel ideológico de disseminadores do modelo empresarial na educação pública, fortalecendo conceitos e práticas evidenciadas nos interesses econômicos da burguesia industrial. O trabalho e a educação funcionam como agentes facilitadores na missão de qualificação dos profissionais que serão cooptados neste modelo de produção.

3.1. AGENTES INTERNACIONAIS INFLUENCIADORES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Os agentes internacionais funcionam como um elo entre o capital internacional e a efetivação dos projetos de desenvolvimento socioeconômico, alicerçado na organização institucional dos setores da sociedade civil e governamental. Forma-se uma grande rede chamada a agir em prol das reformas necessárias, na garantia de um mercado receptivo às novas investidas do capitalismo sob a égide da globalização. Para tanto, a educação se torna uma aliada imprescindível na arrumação pretendida pelos agentes externos.

Na esfera regional, vários organismos são criados, organismos que funcionam como ramificações ou base de apoio a esses segmentos. Na América Latina destaca-se a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL); para o plano educacional institui-se a Oficina Regional para a Educação na América Latina e Caribe (OREALC) e, em um plano geral, o Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA), com a intenção de situar-se conforme a doutrina da Organização Mundial do Comércio (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Sobre o entendimento dos termos de políticas e estratégias para as investidas dos agentes internacionais nas políticas nacionais no campo da economia e da educação, Silva (2002, p. 07) avalia:

Pode-se dizer que políticas referem-se ao conjunto de atos, de medidas, direcionamentos abrangentes e intencionais, estabelecidos no campo econômico e estendidos à educação pública pelo Banco Mundial, dirigidas ao Estado da América Latina e assumidos pelos governos locais, que tratam de disciplinar, de ordenar e de imprimir a direção que se deseja para a educação nacional. Em termos de estratégias refere-se às prescrições dirigidas para a modalidade de ensino ou para as questões específicas da educação básica pública, a fim de sanar anormalidades de parte do sistema educacional. São guias para a viabilização e operacionalização das ações e medidas que respondam, satisfatoriamente, aos problemas reais de região para região.

Na construção da ordem capitalista, a intervenção das instituições financeiras internacionais acontece por meio de condições previamente estabelecidas na solicitação de empréstimos externos. Avalia-se a capacidade creditícia e o possível potencial de desenvolvimento dos Estados. No desenrolar das negociações, exigências prévias são estabelecidas pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional. Os empréstimos são dirigidos à sustentação do modelo de desenvolvimento econômico local. Ao supervisionar a implementação das determinações impostas e a disposição do governo federal em cumpri-las, o Banco Mundial segue sinalizando para os investidores as possibilidades de lucro (SILVA, 2002).

Os atores principais das reformas seriam os organismos internacionais e regionais atrelados aos mecanismos de mercado, encarregados de assegurar a rentabilidade do sistema capitalista, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde estas mantêm suas bases ou matrizes. Nessa perceptiva, os organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), exercem o papel de tutores nas reformas dos estados nacionais, principalmente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico (ARRIGHI, 1998 *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Silva (2002) ainda pontua que nas décadas de 1980 e 1990 as políticas do Banco Mundial e do FMI são macroeconômicas, estendendo-se às políticas sociais e ao campo educacional:

Entre 1985 e 1996, as políticas do Banco Mundial e do Fundo Monetário eram dirigidas à sustentação da política macroeconômica e estendiam-se às políticas sociais. No campo educacional, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96 e a Emenda Constitucional n° 14/96, que criou o fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentada pela Lei n° 9.424/96; a prioridade no ensino fundamental; a Lei n° 9.131/95 que criou o Conselho Nacional de Educação; o decreto Lei n° 2.208/97 e o sistema de avaliação institucional colocam a educação pública do país em consonância com as políticas e estratégias do Banco Mundial (SILVA, 2002, p.15).

Fonseca (2013) acrescenta que desde década de 1980, o BIRD passou a articular as políticas de ajuste econômico utilizando-as como base para o projeto global de desenvolvimento. Nessa perspectiva, o financiamento de projetos sociais imprimiu maior importância, enquanto medida compensatória para “proteger os pobres” no processo de ajuste econômico, ou seja, para aliviar as tensões sociais que possivelmente viessem a ocorrer¹⁶.

Para Lucena (2008, p. 196), a formação do trabalhador é pensada e serve para consolidar a necessidade do mercado:

A diferenciação existente entre a formação dos trabalhadores proporciona a consolidação de um amplo processo de divisão de trabalho. Essa divisão proporciona uma formação diferenciada, ora mais simples, ora mais complexa dependendo do nível de inserção do trabalho na estrutura produtiva.

Entretanto, se a educação está mais voltada para a adaptação do indivíduo ao meio na constituição da sociedade capitalista em que um homem explora e domina o outro, porque existe a preocupação de alfabetizar e educar milhões de seres humanos que não sabem ler e escrever? Saber ler e escrever significa ter

¹⁶A questão da Educação compensatória é abordada nos documentos: “Protecting the poor during periods of adjustment”, 1988; Focus on poverty, 1983.

acesso, sociabilidade e autonomia individual, mesmo que seja de forma minimizada (ORSO, 2008).

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser um estepe crucial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista, pois “fornece os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também deve gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 15). Ou seja, a educação tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Ao invés de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.

Assim, a educação é alvo de investidas que materializam os interesses camuflados do capitalismo, intenções essas, à primeira vista consideradas louváveis, de levar a escolarização promovendo a formação aos trabalhadores, porém é importante avaliar quais são os interesses ocultos que determinam as políticas educacionais direcionadas aos países pobres pelos organismos externos. Neste contexto, Silva (2002) alerta que são “intervenções consentidas” em todas as instâncias: econômicas, políticas, sociais e educacionais, onde as pessoas são levadas a um emaranhado de orientações e determinações embutidos num discurso socializador que acaba sendo reproduzido sem questionamentos, fortalecendo a educação idealizada pelo capital que vai contra os interesses dos filhos da classe trabalhadora a quem a escola pública atende.

3.2. O SENAR NAS RECOMENDAÇÕES DA UNESCO

O ajuste proposto pelo modelo neoliberal para chegar ao desenvolvimento passa por vários setores da sociedade organizada. Essas determinações ocorrem em vários campos da educação no setor público e privado atingindo também as áreas rurais, de acordo com o que apresenta Atchoarena e Gasperini (2004, p. 279-280):

Em gran medida, este renovado interés es motivado por la necesidad de afrontar nuevos retos económicos. La globalización y la necesidad de mantener la competitividad a nivel internacional mediante el desarrollo de las competencias aparece la fuerza más poderosa. Asociada con la globalización está la profunda transformación de los mercados de trabajo, incluso en las áreas rurales, y la necesidad de adecuar consiguientemente las políticas y los sistemas de formación.

Para observar a influência da UNESCO no direcionamento de programas e projetos para a educação, principalmente no que se refere ao objeto desta pesquisa, “O Programa Agrinho, concepção político-pedagógica para formação de professores”, programa esse que nasce primeiramente para atender a população rural e que tem o SENAR-PR, instituição integrante do Sistema “S” como um de seus idealizadores, destaca-se como exemplo bem sucedido na formação para o desenvolvimento rural no Brasil.

Esta análise foi fundamentada no documento *Formação para o desenvolvimento rural no Brasil: SENAR*, publicado pela Organização para a Alimentação e Agricultura das Nações Unidas (FAO) e pelo Instituto Internacional de Planejamento e Educação (UNESCO – IIEP). O trabalho é de autoria de Gomes e Câmara (2004)¹⁷, os quais descrevem a atuação do SENAR e as estratégias de ações destinadas à capacitação dos trabalhadores rurais no cenário nacional. O documento aponta algumas fragilidades, entretanto cita o SENAR e seus programas como exemplo bem sucedido na formação de trabalhadores para as áreas rurais, enfatizando a promoção da “Educação para todos”, pautada no desenvolvimento como meio para chegar à erradicação da pobreza, assegurando a sustentabilidade.

A Educação destinada à população rural é crucial para alcançar a Educação para Todos (EPT) que tem por objetivo o Desenvolvimento do Milênio (ODM) buscando a erradicação da pobreza extrema e da fome, bem como a educação primária universal até 2015, promovendo a igualdade de gênero e assegurando a sustentabilidade ambiental. Em 1996, reuniram-se em Roma a “Cúpula Mundial da Alimentação” que destacou o aumento do acesso à educação para os pobres e

¹⁷Tradução minha da obra: Gomes, C. A., & Câmara, J. (2004). Training for rural development in Brazil: SENAR. Rome & Paris: Food and Agriculture Organization of the United Nations & International Institute for Educational Planning.

membros de grupos de desfavorecidos, incluindo pessoas oriundas das áreas rurais. A educação aparece como uma chave para alcançar a erradicação da pobreza, a segurança alimentar, a paz duradoura e o desenvolvimento sustentável (GOMES; CÂMARA, 2004).

O incentivo oferecido ao Sistema “S”, neste caso o SENAR, configura as estratégias moldadas para a capacitação de trabalhadores vinculados às instituições empresariais. Busca-se trabalhadores aptos à assumirem as novas funções determinadas pela indústria, inspiradas no modelo globalizado, carente de mão de obra capaz de desenvolver as aspirações pretendidas pela nova demanda orientada pela dinamização da concorrência e a flexibilização, chave para a adaptação pretendida. Formar trabalhadores para esse novo quadro que se apresenta torna-se imprescindível. Nesse contexto, o Sistema Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) é destinado à capacitação dos trabalhadores oriundos das áreas rurais.

A Constituição Federal de 1988 confirmou as organizações existentes do Sistema S (SENAI, SENAC, SESI e SESC) como também determinou a fundação e um sistema especial voltado ao setor rural: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). Três anos após a promulgação da Constituição, o governo federal criou o SENAR, instituição voltada para a educação, formação profissional e promoção social do trabalhador rural. A Confederação Nacional da Agricultura, uma associação patronal, torna-se responsável por organizá-lo e administrá-lo (GOMES; CÂMARA, 2004).

Ao analisar os documentos do Banco Mundial, Silva (2002, p. 82-83) afirma “[...] que é política do Banco Mundial conceber a educação como indústria, e a atividade empresarial expressa-se pelo incentivo dado aos empresários do ensino privado, pelo repasse de verbas ao Sistema S”.

É nesse cenário que em 23 de dezembro de 1991, o Presidente da República Fernando Collor de Mello sancionou a Lei nº 8.315¹⁸, criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). De acordo com Gomes e Câmara (2004), o SENAR

¹⁸O texto no Artigo 1º apresenta a redação: É criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR, com o objetivo de organizar, administrar e executar em todo o Território Nacional o ensino da formação profissional rural e a promoção social do trabalhador rural, em centros instalados e mantidos pela instituição ou sob forma de cooperação, dirigida aos trabalhadores rurais (LEI 8.315, ART. 1º)

tem por missão promover o desenvolvimento da formação profissional rural, atividades de promoção social para homens e mulheres trabalhadores de áreas rurais visando contribuir para atualizar o desempenho no trabalho, integração social, melhorias na qualidade de vida e consciência de cidadania.

O PA é citado no documento publicado pela UNESCO e FAO como exemplo de projeto bem sucedido, destinado às crianças do meio rural no Paraná, tido como um dos mais importantes estados agrícolas do Brasil. O documento enfatiza que o desafio inicial centrou-se nos problemas de saúde causados aos trabalhadores e suas famílias pelo uso de produtos químicos tóxicos, produtos estes utilizados na agricultura. As escolas rurais consistiram no principal meio para moldar novos comportamentos e atitudes. O SENAR oferece apoio técnico e material para o desenvolvimento de uma temática transversal sobre os problemas causados pelo uso destes produtos. O sucesso alcançado levou à expansão do projeto em apenas alguns anos para a ampliação no desenvolvimento de três temas transversais a cada ano, são eles: saúde, meio ambiente e cidadania. O documento indica ainda que, atualmente, o programa atinge cerca de 80% dos alunos do Ensino Fundamental no estado, tanto de áreas rurais como urbanas (GOMES; CÂMARA, 2004).

Do ponto de vista legal, O SENAR é sustentado por impostos sobre os empregadores e trabalhadores, sendo gerenciado pelo próprio sistema. Os participantes dos programas sociais ofertados pelo SENAR não podem pagar pelos serviços prestados pela instituição. No entanto, do ponto de vista econômico, esta contribuição pode funcionar como uma espécie de venda fiscal, sendo que seus custos são incorporados ao preço final pago pelos consumidores. O mesmo se aplica aos impostos de folha de pagamento tradicionais (GOMES; CÂMARA, 2004).

Além disso, também a partir de 1995, o SENAR ampliou as ações e atividades de Formação Profissional Rural e de Promoção Social, por meio de convênios e/ou parcerias nacionais e internacionais. São exemplos os firmados com:

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, para produzir o 1º vídeo institucional – O grito do SENAR, com o objetivo de mostrar à sociedade brasileira a importância do trabalho que desenvolve; • A Universidade Federal de Viçosa – UFV, termo de

cooperação para disseminação de metodologias educativas e elaboração de conteúdos técnicos; • O Ministério da Educação – MEC, a fim de desenvolver programa de educação à distância, via rádio e fitas cassetes, e implementar programa de educação profissional para trabalhadores rurais sem escolaridade; • O Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas –SEBRAE, para implantar programas nas áreas de tecnologia, administração rural, cadeias industriais e formação de micro e pequenos empreendedores rurais;• O Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, para alfabetizar adultos nas áreas rurais do país;• A Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE e o SEBRAE, para levar cursos de formação profissional aos trabalhadores sem escolaridade do Nordeste; • A Agência Brasileira de Cooperação – ABC, o Ministério das Relações Exteriores – MRE e o Instituto do Desenvolvimento Agrário – IDA e o Governo Angolano, para levar a metodologia SENAR ao Continente Africano, tanto via repasse dessa metodologia in loco quanto via recepção de visitantes de 12 países africanos para acompanhar o desenvolvimento dos cursos SENAR em vários estados brasileiros; • O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC do Ministério da Educação – MEC, para promover cursos de nível técnico e de Formação Inicial e Continuada - FIC, voltados a vocacionar jovens a partir de 16 anos para atividades profissionais do meio rural (BRASIL, SENAR, 2013).

Grosso modo, essa harmonia entre o SENAR/AGRINHO e as indicações da UNESCO e FAO demonstra os conceitos empregados na formação de alunos e professores pelo PA e seus parceiros, traz concepções imbuídas num processo instituído paulatinamente, que vem ampliando a oferta de educação nas instituições públicas por parte dos empresários, minando ideologicamente tais instituições.

Nesse contexto, Orso (2008, p. 43) explicita: “o capital precisa subordinar todas as forças sociais existentes com o intuito de convertê-las em elementos propulsores da sociedade regida pela lógica da produção de mercadorias”.

Historicamente, na perspectiva das classes dominantes, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital (FRIGOTTO, 2010).

E educação empresarial é exaltada no documento publicado pela UNESCO como modelo a ser seguido, o que confirma o apontamento que o PA age nas escolas públicas como mecanismo de perpetuação da ordem vigente.

3.3. AGENTES NACIONAIS E AS REFORMAS DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO NOS GOVERNOS NEOLIBERAIS DE FERNANDO COLLOR DE MELLO, FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Neste item são traçadas algumas considerações a respeito das atuações dos governos Collor, FHC e Lula no contexto das reformas neoliberais para a educação e os condicionantes sociais e políticos que influenciaram a implantação dessas mudanças no país.

As reformas do estado com da educação no período analisado configuram-se como reformas adaptadas à doutrinação e não às mudanças necessárias das estruturas do capitalismo, apontadas por Mészáros (2008, p. 25):

Poucos negariam que hoje os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes estão intimamente ligados. Sendo assim, uma reforma significativa da educação é inadmissível sem que haja a transformação do quadro social, no qual as práticas educacionais devem cumprir as indispensáveis e historicamente importantes funções de mudanças. Pois, caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o essencial quadro de mudança social, serão admitidos em nome da reforma, apenas alguns ajustes insignificantes em todos os âmbitos e inclusive na educação.

Não é surpreendente que o desenvolvimento tenha caminhado de mãos dadas com a doutrinação da esmagadora maioria das pessoas com valores da ordem social do capital como ordem natural inalterável, racionalizada (MÉSZÁROS, 2008).

Antunes (2005) remete-se à França e ao bonapartismo para denominar a manobra das massas empreendida por Fernando Collor de Mello na sua estada frente ao governo brasileiro entre os anos de 1990 a 1992. [...] “Aqui aflora a representação mais difusa, mas real, dos “descamisados”, “dos pés-descalços”, este enorme contingente que vivencia em sua cotidianidade condições adversas” (ANTUNES, 2005, p. 08).

A figura do presidente Collor de Mello era vista pela massa como o salvador da pátria e o caçador de corruptos, tanto que recebeu apoio da população brasileira em suas ações para moralizar a política nacional. Utilizou-se de estratégias de *marketing* que aumentavam sua popularidade como presidente comprometido com o povo e as causas sociais. Porém, o que se viu foram medidas que advém dos

ajustes estruturais e sociais realizados em nome do desenvolvimento e da industrialização frente à globalização.

Antunes (2005, p. 08) aponta o discurso inflamado de Collor em favor das minorias: “Collor de Mello usa com enorme sabedoria esta política de “relação com as massas”. Lembrando aqui da fala presidencial no Parlatório, no dia de sua posse como presidente, jurou dar “a vida”, se necessário, para defender os pobres”.

A partir de 1973, o Banco Mundial passou a ter oficialmente a pobreza como parte de suas políticas sem, no entanto, ter a necessidade de justificá-la. A pobreza, realidade dos países devedores, não requeria justificativa pois as razões humanitárias as fariam. Os diretores executivos do Banco Mundial potencializaram o seu favorecimento, inverteram as justificativas apoiados na teoria do capital humano, modificaram os argumentos e os gastos para a educação que passaram a ser mensurados pela rentabilidade econômica prevista no investimento, sobrepondo-a ao direito humano de formação cidadã, de igualdade e de coesão social ou de razões humanitárias (BRACHO, 1992 *apud* SILVA, 2002).

Collor de Mello elegeu-se presidente tendo como base um projeto de “modernização” do país. Este projeto concentrou em seus contornos mais gerais a contemplação de uma *integração subordinada* do Brasil nos marcos do mundo capitalista avançado. Fundado no ideário neoliberal para os países de terceiro mundo industrializados e intermediários, este projeto realizou uma brutal reestruturação do país, levando à desindustrialização inúmeros setores que se expandiram nos últimos trinta anos.

Essa reestruturação do país nos moldes neoliberais deixou, à primeira vista, o empresariado temeroso com relação ao futuro. “Uma fatia do empresariado corre o risco da extinção, incapaz que é, por razões estruturais, de igualar-se aos seus parceiros avançados. Temerosos que a abertura para a tecnologia forasteira leve à sua eliminação” (ANTUNES, 2005, p.16 - 17).

Analisando o contexto das adequações do governo Fernando Collor de Mello, Frigotto e Ciavatta (2003) demonstram que a travessia para a democracia, entretanto, ficou incompleta. A vitória de Fernando Collor de Mello, representante das oligarquias nordestinas, mudou a rota e assumiu o ideário ideológico que vinha afirmando de todas as formas, principalmente mediante as poderosas redes de

informação que a partir de então iniciaram um “novo tempo”. Estes ajustes pressupunham conter e restringir a esfera pública e efetivar de acordo com as leis da competitividade do mercado mundial.

Desse modo, a burguesia que antes o apoiava, sente-se ameaçada e acaba por apoiar o movimento encabeçado pelos caras pintadas. “Fora Collor” foi o nome pelo qual ficou conhecido o movimento estudantil brasileiro realizado no decorrer do ano de 1992, um dos determinantes que ocasionou a retirada de Collor do poder por meio de um *impeachment*, fato que levou a derrocada dos projetos pretendidos pelo seu governo, que tiveram continuidade com os governos que o sucederam.

A aplicação do ajuste fiscal, no caso brasileiro, teve que ser atrasado devido ao *impeachment* de Collor, como Sader (2003) evidencia ao afirmar que essas tendências no cenário nacional atrasaram a aplicação no Brasil das políticas de ajuste fiscal, atraso acentuado pela ruptura do governo de Fernando Collor de Mello (1990 a 1992), por denúncias de corrupção. Políticas essas retomadas por Fernando Henrique Cardoso, como primeiro Ministro da Fazenda do sucessor de Collor, seu vice-presidente Itamar Franco que governou entre 1992 a 1994, e depois como presidente eleito para dois mandatos, de 1994 a 2002.

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso à presidência do Brasil iniciou-se uma nova fase na efetivação das políticas neoliberais impulsionadas pela reestruturação produtiva e pela dominação do capitalismo sobre o trabalho. Adaptar-se passou a ser palavra de ordem, necessária para inserir-se no processo de industrialização eminente da globalização inevitável.

A burguesia brasileira projetou na figura de Fernando Henrique Cardoso o comandante capaz de construir um projeto hegemônico de longo prazo, ao mesmo tempo agregado e subordinado à nova ordem da mundialização e do capital. Fernando Henrique construiu um governo de centro direita e, sob a ortodoxia monetarista e do ajuste fiscal, seguindo nos trilhos da doutrina dos organismos internacionais e do Consenso de Washington, efetivou as reformas que alteraram profundamente a estrutura do Estado brasileiro, para tornar o Brasil seguro ao capital. O suporte deste projeto foi a doutrina neoliberal, ou mais apropriadamente, neoconservadora. Doutrina esta banalizada por alguns pressupostos que se tornaram uma verdadeira bíblia desta nova hegemonia que está sendo construída

a nível global, mas, com maior ênfase e destroços práticos, implanta-se em países como o Brasil (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Para que ocorra a efetivação do projeto econômico e social pela proposta neoliberal da globalização, foi necessária, como já citado, a reestruturação produtiva para ajustar a economia nacional, o trabalhador e a mundialização do capital. Essas adaptações, reformas governamentais e organizacionais, tiveram o intuito de preparar o mercado interno do Estado Brasileiro para receber investimentos sem riscos ao capital externo. Tarefa esta delegada também à educação pública que passou por uma significativa reforma para adequar-se aos novos preceitos e demandas da sociedade globalizada, condicionante indispensável para que alcance a realização profissional e, conseqüentemente, a felicidade atrelada ao acesso do emprego, como mostra Lucena (2008, p. 196):

Em um movimento contemporâneo do capitalismo marcado pela incerteza da crise, a divisão do trabalho toma novos contornos em termos dos discursos empresariais e suas relações com a educação. Apostando, tal qual afirmamos, em processos de aceleração contínua do tempo de atividades dos seres humanos, o acesso à formação e ao emprego passa a ser visto nas fronteiras do darwinismo social. A sociedade é concebida como um celeiro de oportunidades tangíveis. O acesso ao emprego toma dimensão metafísica de esforço individual no presente como pressuposto para a “felicidade” no futuro. Felicidade que se traduz ao acesso não só do emprego, mas às funções mais elaboradas na divisão do trabalho fabril.

Dentre as vistosas medidas de ajuste neoliberal efetivadas por Fernando Henrique Cardoso estão: a Reforma do Estado, promovida pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que teve a iniciativa da Proposta de Emenda Constitucional 173, visando a diminuição geral das atribuições diretas do Poder Público e sua gradativa transferência para o setor privado; o ajuste monetário do Plano Real, a flexibilização das relações de trabalho, a Reforma da Previdência, a Reforma Educacional feita através de um conjunto de medidas, tendo como núcleo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, o ajuste fiscal e o controle do *déficit* público que estava previsto no receituário do ajuste neoliberal, que com a crise deflagrada pela moratória russa, o ataque especulativo ao real tornou-se exigência do FMI para liberação de empréstimos (CASTANHO, 2001).

Zanardini (2001) aponta que a reforma do Estado recebeu orientações pelas propositões de alguns organismos multilaterais, uma estratégia de reforma inserida no amplo processo de adequação passiva à lógica de acumulação capitalista:

A reforma do estado é orientada pelas propositões de alguns organismos da materialização multilaterais, tal como o Banco Mundial, que ao encarregar-se da materialização de uma dada política econômica aparece preocupada com a incapacidade de investimentos e gestão do Estado. Para responder a esta preocupação, o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD publicou, em 1997, um relatório sobre o desenvolvimento mundial com o título “O Estado num mundo em transformação”, no qual afirma a necessidade de um Estado efetivo, capaz de superar os limites que o modelo anterior impôs para a sua capacidade de gerar desenvolvimento (ZANARDINI, 2001 *apud* ZANARDINI, 2007, p. 247-248).

O movimento internacional que veio impulsionar as reformas no Governo de Fernando Henrique Cardoso continuou a ganhar expressão através de outras agências e de outros documentos direcionados à educação. A exemplo, em 1990 a CEPAL publicou *Transformación productiva com Equidad*, documento este que enfatizava a urgência da implantação de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas, objetivando responder as demandas da reestruturação produtiva. No ano de 1992, a CEPAL publicou outro documento sobre este tema, *Educación Y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidade*, atrelando educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe. Observa-se a urgência de uma ampla reforma nos sistemas educacionais para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica, mais especificamente objetivando chegar a “cidadania e competitividade”, critérios inspiradores de políticas de “equidade e eficiência” e diretrizes de reforma educacional de “integração nacional e descentralização” (SHIROMA, 2002 *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Zanardini (2007) complementa que a perspectiva de reforma do Estado implementada pelo Plano Diretor da Reforma do Estado, consolidado na gestão de FHC, segundo Shiroma (2002) estaria presente no documento elaborado pela CEPAL em 1992, intitulado *Educación e conocimiento: eixo da transformação productiva com equidade*. Este documento tornou-se peça fundamental para a Reforma da Educação Básica e da Gestão escolar realizada no Brasil na década de 1990: “O Estado administrador, provedor, benevolente de recursos deve ser

substituído pelo Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas de médio e longo prazo” (CEPAL, 1995, *apud* ZANARDINI, 2007, p. 248).

Entre os anos de 1993 a 1996 a UNESCO e o Banco Mundial impulsionaram as reformas, com a produção do Relatório Delors:

A UNESCO e o Banco Mundial completam o quadro principal dos impulsionadores externos das reformas. Entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocado pela UNESCO, composta de especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors, produziu o Relatório Delors, no qual se fez um diagnóstico do “contexto planetário de interdependência e globalização”. Evidenciam-se o desemprego e a exclusão social, mesmo em países ricos. O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média. Sugere ainda a educação continuada e a certificação dos conhecimentos adquiridos (SHIROMA *et al.*, 2002, *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 98).

Nesse contexto, os homens de negócio e seus assessores apresentaram novas formas de imposição capitalista conforme afirma Frigotto (2010, p. 149):

[...] os novos conceitos empregados pelos homens de negócios e seus assessores - globalização, flexibilidade, inteiração, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e “valorização do trabalho” – são uma imposição do capitalismo em suas novas formas de sociabilidade, servindo tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quando para definir as formas concretas de inteiração dentro da nova reorganização da economia mundial.

A educação passa a ser uma aliada na consolidação das investidas do capital, ela é concebida no universo neoliberal como uma mercadoria a ser negociada, como bem coloca Mészáros (2008, p. 16):

No império do capital, a educação é, ela própria, uma mercadoria. Daí a crise dos sistemas públicos de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Possivelmente nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. A sociedade que impede

a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers funcionais à lógica capitalista do consumo e do lucro.

Com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva nas urnas, surgem novas expectativas da esquerda brasileira e internacional. O governo de Lula foi tido como uma alternativa para impulsionar a nação ao enfrentamento das carências da população causadas pelas medidas neoliberais implantadas nos governos anteriores.

Assim, o governo Lula deveria construir uma política econômica alternativa e, dessa forma contrapor-se ao predomínio do capital financeiro, limitando as formas de expansão especulativa do capital-dinheiro, incentivando as formas de produção voltadas para as necessidades sociais da população trabalhadora, para a produção de bens socialmente úteis (ANTUNES, 2005).

Porém, estas expectativas com relação ao governo Lula não se confirmaram, resultando na continuidade de políticas públicas e medidas que vinham sendo gestadas pelo governo de Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso. Esta continuidade se dá no cenário político, econômico e social. Na Educação houve um acréscimo de políticas educacionais que reforçam ainda mais a dependência nacional ao capital externo.

Na ótica de Boito Jr. (2003), este novo governo, de maneira surpreendente para inúmeros observadores, não só estava mantendo os pilares do modelo capitalista neoliberal dependente, como aprofundou alguns aspectos oriundos deste modelo. O autor salienta ainda que os integrantes da equipe governamental de Lula não tocaram na herança neoliberal de Fernando Henrique Cardoso: a abertura comercial, a desregulamentação financeira, a privatização, o ajuste fiscal e o pagamento da dívida, a redução dos direitos sociais, a desregulamentação do mercado de trabalho e a desindexação dos salários. Na verdade, o governo de Lula avançou no mesmo rumo já estabelecido pelos governos Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Mundial (BOITO Jr., 2003).

Para Boito Jr. (2003), o governo Lula ao aderir ao neoliberalismo, implantou uma nova hegemonia burguesa no Brasil, a hegemonia regressiva:

O governo Lula, ao aderir ao neoliberalismo está elevando a uma etapa superior o longo processo que resultou na implantação de uma nova hegemonia burguesa no Brasil – a hegemonia regressiva do modelo capitalista neoliberal e periférico. Grande parte daquilo que faz hoje e os apoios políticos com que pode contar são, portanto, os mesmos utilizados por FHC. Lula herdou não só o modelo econômico mas também a sua base de sustentação política. Herdou e reproduz o bloco no poder onde pontificam o grande capital, o capital estrangeiro e os bancos; herdou também, os apoios que o neoliberalismo logrou obter no meio popular [...] (BOITO Jr., 2003, p. 01).

No que se refere à educação, Leher (2005, p. 51) afirma que “Lula da Silva realiza em seu governo uma reforma sem projeto, que está sequer arranhando os graves problemas da educação pública”. Nas medidas implementadas constata-se que as políticas dos organismos internacionais seguem regendo os cérebros do governo de Lula. Com efeito, a modernização do MEC coincide fundamentalmente com as agendas do Banco Mundial, do BIRD e da CEPAL voltadas às instituições da educação superior públicas; a racionalização do acesso por medidas universais, mas por cotas; programas de estímulo à docência por meio de gratificações e produtividade; avaliação padronizada da “qualidade” inspirada na teoria do capital humano.

Conclui-se, com base no exposto, que o processo de implantação do projeto neoliberal fortaleceu a aliança de cooperação entre as políticas públicas e o mercado mundial, deixando livre a mercantilização das instituições nacionais na chamada democracia capitalista, a qual controla, explora e domina em nome da “superação da miséria e da educação para todos”. O projeto burguês neoliberal age em território nacional com autonomia garantida pelo governo para intervir na organização da sociedade como um todo, inclusive na educação e nas reformas do estado iniciadas no governo Collor, consolidadas por Fernando Henrique Cardoso e continuadas por Lula da Silva, garantindo a hegemonia empresarial. Assim, a escola se transformou em instituição produtiva à imagem e semelhança da empresa.

3.4 PARANÁ E O CONTEXTO EDUCACIONAL DOS GOVERNOS LERNER, REQUIÃO E RICHA

No Estado do Paraná o projeto neoliberal para a educação ganhou força na gestão do governador Jaime Lerner por meio da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), documento que tem como finalidade apresentar uma proposta de reorganização curricular para a Educação Básica. Os PCN's foram implantados nas escolas públicas estaduais de forma incisiva, apresentado pelo governo estadual como o modelo ideal para educar os filhos da classe trabalhadora, enfatizando suas vantagens como o incentivo à criatividade, à habilidade, ao individualismo, à adaptação ao mundo globalizado e, conseqüentemente, ao mercado de trabalho.

Completando a ideia, Rodrigues (1998) afirma que na época de transição do período industrial para o competitivista, o discurso industrial chamou a atenção para a necessidade de “educar para o trabalho”, sendo este o único caminho seguro para o país abandonar a condição de subdesenvolvido que se encontra. No período marcado pela intensa busca pela competitividade, o discurso pedagógico da indústria manteve e aprofundou essas características. Sem a educação, a indústria mergulharia numa “letargia fatal”.

Na verdade, essas orientações escondem e disseminam no espaço escolar público os preceitos da educação empresarial que carrega como principal pressuposto a “qualidade total”. Assim, neste item são esboçadas algumas considerações referentes ao processo de implantação no projeto neoliberal no governo de Jaime Lerner, Roberto Requião e Carlos Alberto Richa.

Como já explicitado nesta pesquisa, nesse período foram construídos os Parâmetros/Referenciais Curriculares Nacionais, detalhados em 25 volumes. A construção desta proposta representou a resposta às exigências impostas na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, diretrizes adotadas pelo Brasil, que dela havia participado. Fruto da participação nesta conferência, o governo brasileiro elaborou seu Plano Decenal de Educação para Todos, no qual estabeleceu metas de (re)definição de diretrizes para o currículo nacional. Desta forma, o Ministério da Educação (MEC) trouxe da Espanha (que havia reestruturado seu currículo em 1989), para assessorar a sua equipe, o psicólogo César Coll. Este processo ocorreu de forma restrita a um pequeno grupo de pessoas, pelo menos até o envio de uma versão preliminar para algumas universidades, o que resultou

num conjunto de documentos sustentados principalmente pelo construtivismo piagetiano (HIDALGO *et al.*, 2010).

Fruto das diretrizes curriculares, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais com a proposta de delimitar de maneira mais detalhada os princípios presentes nas diretrizes. Nos PCN's constam objetivos, conteúdos e métodos de ensino de cada uma das fases da educação, bem como sugestões de temas transversais. No Estado do Paraná este processo de implantação ocorreu na gestão de Jaime Lerner, como aponta Hidalgo *et al.*, (2010, p. 29):

No Paraná, a implantação desses Parâmetros/Referenciais foi otimizada pela equipe da administração Lerner (1995-2002), especialmente em encontros realizados em Faxinal do Céu, organizados por empresas contratadas pelo governo, como parte do projeto de formação continuada Universidade do Professor, em seminários de sensibilização para induzir os profissionais da educação ou obrigá-los a adotá-las.

Martins (2008), ao abordar a formação de professores na gestão de Lerner, explicita que o projeto hegemônico do capital sabia exatamente onde queria chegar: à manutenção da ignorância, facilmente controlável e sustentadora da situação de alienação. Essa lógica foi executada com primor nos processos de formação de professores, buscando o esvaziamento, tanto do conteúdo político quando científico, como aconteceu na gestão de Jaime Lerner, entre os anos de 1994 e 2002, em Faxinal do Céu, numa formação centrada em elementos de autoestima e individualização do processo escolar, utilizando-se da culpabilidade dos sujeitos em relação ao fracasso escolar e exaltando a meritocracia instituída pelas atividades de “sucesso” escolar.

Com a eleição de Roberto Requião para o governo do Paraná, vislumbrou-se no discurso governamental a intenção de romper com as perspectivas neoliberais adotadas no governo anterior, de Jaime Lerner.

O governo Requião e, principalmente, os profissionais a frente da Secretaria de Estado da Educação enfatizaram em suas falas que iniciava um novo modelo de governar, autônomo, sem as intervenções internacionais até então presentes em todas as medidas econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais do governo Lerner.

A partir daí, no campo educacional, iniciou-se o processo de construção das diretrizes curriculares estaduais, consideradas como ponto crucial, um marco para se chegar à almejada ruptura com os ideais do governo anterior.

Entre os anos de 2004 a 2006 a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), na efetivação do seu projeto educacional, promoveu encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, textos esses que resultaram em uma versão preliminar. Nesse período, por orientação da SEED/PR, as escolas realizaram a reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) para adequá-los à nova concepção pedagógica adotada pela secretaria, embasada nas teorias críticas. Ocorreu também a reorganização das matrizes curriculares das escolas estaduais para atender aos novos encaminhamentos adotados pela mantenedora.

De 2007 a 2008, o Departamento de Educação Básica (DEB) e os Núcleos Regionais de Educação discutiram os fundamentos teóricos das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs). Também neste período as DCE's passaram por leituras críticas de especialistas nas diversas disciplinas e em história da educação, culminando, em 2008, na publicação da versão definitiva do documento.

A equipe da SEED esforçou-se para deixar bem claro o encaminhamento democrático e coletivo adotado pela secretaria na elaboração deste documento, como observado no trecho de abertura das Diretrizes Curriculares Estadual da Educação do Campo:

As diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná expressam o conjunto de esforços de professores, pedagogos, equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Educação e técnicos pedagógicos da SEED, na construção de um documento orientador do currículo para toda a Rede Pública Estadual de Ensino. Durante o período de sua construção realizamos seminários, simpósios, reuniões técnicas e encontros descentralizados, com objetivo de favorecer a participação dos educadores nas discussões que aconteceram ao longo de três anos de intensos debates (PARANÁ, 2006, p. 7).

Entretanto, a partir da análise de Hidalgo *et al*, (2010), fica claro que existiram vários fatores que interferiram na definição das diretrizes curriculares estaduais, o que se percebe no intenso processo de construção uma pluralidade de fatores, dentre eles, destacam-se: a influência das perspectivas discutidas nas

universidades e trazidas para o âmbito das discussões da Educação Básica pelos consultores, geralmente professores das instituições de ensino superior, a perspectiva política do partido que governava o estado neste período, tanto na esfera estadual como federal, e o modo com que se relacionava com os organismos internacionais e as diversas concepções dos sujeitos que fazem parte das equipes dos Departamentos da SEED.

A partir do exposto, conclui-se que as Diretrizes do Estado do Paraná possuem várias fragilidades, observando os encaminhamentos no processo de sua construção; dentre eles: a dificuldade em reunir o coletivo dos professores do estado para sua elaboração, a falta de uma concepção definida, a influência de condicionantes externos, os conceitos preestabelecidos disseminados pelas universidades, a posição política e ideológica dos coordenadores dos departamentos da SEED e do governo em vigência, entre outros. Houve a continuidade dos programas e projetos ofertados pelo MEC, que ainda tinham os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) como documento orientador da Educação Básica Nacional.

Apesar de todo o esforço do governo Requião em demonstrar que não compartilhava com a cartilha ditada pelos organismos internacionais, as políticas aplicadas à educação estadual foram as mesmas encaminhadas pelo MEC e orientadas por organismo internacionais. Em alguns momentos, as políticas educacionais receberam nova roupagem, aparentemente sem a intenção, de certa forma, em amenizar seus efeitos ou não.

No caso do PA, objeto desta pesquisa, houve a continuidade da oferta no governo Requião; professores e alunos da rede pública do estado do Paraná continuaram a receber cursos de formação, talvez com menos intensidade, devido ao posicionamento ideológico adotado pela Secretaria de Estado da Educação e pelo governo do estado neste período.

Sendo assim, instaurou-se uma gestão estrategicamente alienante ao propor uma teorização revolucionária, desarticulada das reais condições na efetivação do trabalho do professor, pois, no capitalismo a formação leva à subordinação, como bem aponta Frigotto (2010, p. 166): “No campo da educação e formação, o

processo de subordinação busca efetivar-se mediante delimitação dos conteúdos e da gestão do processo educativo”.

Como mencionado nesta pesquisa, o PA nasce com a pretensão primeira de atender as crianças do meio rural, desta forma, é importante fazermos algumas ressalvas no que se refere às relações harmoniosas que o Estado mantém com propostas oriundas tanto dos defensores da “Educação do Campo” formulando documento em parceria com os movimentos sociais como é o caso da elaboração das Diretrizes Estaduais do Campo do Paraná (DCEs) e ao mesmo tempo firma parcerias também com representantes da Educação Rural na figura do SENAR/PR –FAEP/PR, confiando ao PA a tarefa de desenvolver a formação dos professores e alunos das áreas rurais.

Ao confrontarmos os materiais de formação do PA com as Diretrizes Estaduais do Campo do Paraná (DCEs) que é o documento orientador oficial das escolas públicas na elaboração do Plano de Trabalho Docente, deparamo-nos com encaminhamentos contraditórios nos pressupostos teóricos metodológicos, estruturais e significações sócio-históricas.

Esta posição do Estado em apoiar duas propostas adversas configura-se em uma espécie de controle sob o que se ensina e como se ensina, caracterizando uma disputa pelo espaço escolar na formação dos sujeitos.

Ao receber a formação e os materiais do PA, os professores, na maioria das vezes, não questionam às contradições existentes nessas orientações, simplesmente aplicam em suas aulas. Tendo em vista que, o material ofertado é bem preparado e colorido tornando-se atrativo, tanto para os professores como para os alunos, de tal maneira que ao controlar a formação dos profissionais da educação que formam os alunos, mantém-se o controle também na consciência crítica, social e política da população.

No governo atual de Carlos Alberto Richa, que teve início em 2011, ocorreram investidas mais incisivas dos projetos neoliberais voltados à educação, apesar da manutenção dos documentos orientadores das escolas estaduais, principalmente das diretrizes estaduais, formuladas durante o governo Requião.

Observa-se, nos encaminhamentos didático-pedagógicos e orientações criadas nesta gestão pelas equipes da Secretaria de Estado da Educação, um

incentivo à educação empresarial. O governo atual fortalece as parcerias com o sistema “S”, investindo muito pouco ou quase nada nas suas escolas de Educação Profissional. Está sendo transferindo ao Sistema “S” grande parte da responsabilidade em pensar a profissionalização dos jovens, que é voltada ao mercado de trabalho na perspectiva do projeto industrial.

No que se refere à formação de professores, o governo Beto Richa procedeu com o fechamento da Universidade de Professor em faxinal do Céu, ainda no início do seu governo. A capacitação dos professores se resume em ações isoladas, como as semanas pedagógicas que são realizadas nas escolas sob a responsabilidade do seu coletivo. Há alguns eventos pontuais, sendo que a maior oferta de formação se dá através de *web conferências* e por meio de cursos promovidos na modalidade de Educação a Distância (EaD), caracterizando um esvaziamento sem direcionamento teórico-metodológico o que compromete a formação dos profissionais da educação e não contempla as necessidades da escola pública.

A estrutura articulada pelo estado e pela sociedade burguesa, aqui na figura do empresariado, é pensada para a escola e para o professor, enquanto trabalhador da educação com vistas à mercantilização, o que acaba direcionando o professor na busca por qualquer formação, pois disso depende sua carreira profissional. Marx (2007) explicita que a burguesia despojou de sua auréola todas as atividades até então consideradas dignas de veneração e respeito. Transformou em seus trabalhadores assalariados o médico, o jurista, o padre, o poeta, o homem de ciência.

Em relação ao PA, a citação a seguir demonstra a amplitude do programa em seu campo de atuação na atualidade:

O Programa Agrinho completa 19 anos de trabalhos no Paraná, levando às escolas da rede pública de ensino uma proposta pedagógica baseada em visão complexa, na inter e transdisciplinaridade e na pedagogia da pesquisa. Anualmente, o programa envolve a participação de mais de 1,5 milhão de crianças e aproximadamente 80 mil professores da educação infantil, do ensino fundamental e da educação especial, estando presente em todos os municípios do Estado. E, por envolver tão significativo público, tem, de nossa parte, um empenho comovido. Como experiência bem-sucedida, encontra-se também em diversos estados do Brasil (Disponível em:<http://www.agrinho.com.br/> Acesso: 25 jul 2014).

Diante da trajetória aqui exposta, percebe-se uma atuação constante do Agrinho junto às escolas do campo ao mesmo tempo em que, gradativamente, amplia-se a todas as instituições educacionais públicas e privadas do Paraná. Identifica-se uma gama de ações estrategicamente pensadas que interferem no andamento pedagógico das escolas, principalmente através da formação de professores com materiais que direcionam, de forma velada, para a ascensão, por parte dos educadores das escolas públicas da ideologia do capital privado. Essa intervenção cria no ideário dos profissionais da educação conceitos que reafirmam a concepção da educação empresarial, a qual implica o enfraquecimento da perspectiva de uma educação pública coerente com os interesses de uma formação humana e crítica, que possibilite a atuação do sujeito produtivo socialmente e ativo politicamente.

As décadas de 1980 e 1990 assistiram o empresariado brasileiro infiltrando-se de maneira determinada no debate educacional, participando através da articulação do binômio da modernização e qualificação profissional (RODRIGUES, 1998).

Essa investida do empresariado na educação intensificada nas décadas de 1980 e 1990 continua sendo disseminada no espaço escolar, barganhando cada vez mais adeptos da educação pública paranaense, tendo em vista a incapacidade intencional do governo na formação dos seus profissionais da educação, deixando-os à mercê da proposta político-pedagógica, explicitamente contrariando a luta dos trabalhadores e efetivando um contínuo desmonte da educação pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo desenvolveu-se a partir da análise crítica dos documentos idealizados e utilizados pelo PA na formação de professores e alunos da educação pública paranaense, a pesquisa auxiliou-nos na compreensão deste programa sobretudo no grau de atuação junto aos professores e alunos da rede pública estadual. Constatamos que, o PA sustenta ideologicamente sua atuação na hegemonia da reprodução do capital, em consonância com o modelo de formação por estes demandados, os quais têm a proposição de contribuir para a solução de problemas sociais atuais.

Neste cenário, o SENAR/PR, FAEP/PR, Governo Estadual e seus parceiros operam intervenções na educação através do Programa Agrinho, fazendo chegar ao espaço escolar público uma gama de estratégias exibidas por um discurso que convence e seduz os educadores a trabalharem nestas perspectivas dentro de uma pedagogia apresentada como inovadora e crítica. Porém, cabe avaliar que tal parceria limita-se à aplicação do material produzido pelos intelectuais orgânicos do PA, sem o devido questionamento por parte dos profissionais da educação pública, o que acarreta em ações pontuais, que deixa de lado a análise das contradições presentes no conhecimento historicamente construídos.

É importante considerar que a proposta de formação do PA traz a perspectiva das indicações neoliberais da reforma do estado e da educação aplicada no Brasil a partir dos anos noventa sob a égide da reestruturação produtiva, o que configura-se na consolidação da formação vinculada às forças econômicas que disputam a educação pública com vistas à formação de um trabalhador adaptado aos desafios da contemporaneidade.

Para o capital, a educação desempenha papel essencial na orientação e formação de trabalhadores, vinculando o sucesso profissional à capacidade do homem de renovar-se, transformar-se de acordo com as necessidades impostas pela sociedade atual e o mercado de trabalho que estes encontram-se inseridos. O trabalho toma uma nova perspectiva dentro da reestruturação produtiva, marcado por uma nova forma de aprender, de aprender a produzir diante das inovações

tecnológicas, onde são exaltados os domínios de adaptação, qualificação, habilidades e competência na busca pela empregabilidade.

O material de formação do programa em questão apropria-se de intervenções políticas, econômicas e sociais denominadas pelo empresariado como desafiadoras. No cumprimento de sua “responsabilidade social”, colocam-se à frente de projetos e programas educacionais voltados à escola pública, amparados nas concepções pedagógicas orientadas pelos organismos internacionais, a exemplo temos a indicação de documentos como o Relatório de Jaques Delors que culminaram na elaboração dos PCNs. Documento este, que fundamenta as tendências pedagógicas e bases teóricas de todo o trabalho do PA.

Partindo desses parâmetros, a educação configurou-se como um campo estratégico importantíssimo que é compreendida da seguinte forma por Saviani e Duarte (2012, p. 02):

[...] consiste em ações que vão deste o plano de políticas educacionais até o trabalho desenvolvido na sala de aula, passando pela propagação de pedagogias que demandam para a escola quase todas as funções, menos a transmissão sistemática de conhecimento – entrava-se de todas as formas possíveis a constituição de um sistema nacional de educação pública que permita às crianças, adolescentes e jovens da classe trabalhadora o saber erudito. [...] o acesso ao conhecimento dá-se de forma profundamente desigual e seletiva.

Esse trabalho também objetivou sistematizar algumas críticas à ideologia burguesa camuflada no discurso ambientalista conscientizador, reproduzido nos matérias de formação e distribuído as escolas pelo PA que esconde um contexto ideológico das classes dominantes, que prega veementemente a preservação dos recursos naturais para as gerações futuras, o que na verdade nada mais é, do que uma tática de preservação destes recursos para exploração futura.

A proposta para o trabalho dos docentes presente nos textos do PA traz orientação sobre a postura adequada do professor em sala de aula e a proposição do rompimento com a pedagogia tradicional; esta aposta considera a educação fator determinante para o desenvolvimento social e econômico do país, argumentando que para que se transforme a realidade, é imprescindível investir no conceito de uma nova escola, de um novo aluno e de um novo professor. Ser

dinâmico, criativo, flexível, adaptável, aberto às novas tecnologias agora é palavra de ordem. A formação dos professores deve estar atenta às transformações tecnológicas e econômicas do mercado de trabalho, estabelecida sobretudo, pelas leis do processo produtivo.

Para o sucesso desta tarefa segundo o PA, a formação do professor e do aluno deve conectar-se com a qualidade, produtividade e a competitividade atreladas às perspectivas do modelo educacional formador neoliberal. Desta forma pois, sob a ótica capitalista, a pedagogia educacional mencionada é capaz de determinar com exatidão quais conhecimentos, informações, habilidades e competências são necessárias aos trabalhadores no mercado de trabalho incerto que se anuncia, permanecendo em seus postos de trabalho somente aqueles que se capacitam. Sendo assim, é compreensível e justificável neste modelo a exclusão daqueles trabalhadores que não se submetem à capacitação.

Completando o já foi dito neste trabalho sobre a empregabilidade e o educar para o desemprego, a garantia do

emprego como direito social (e sua defesa como requisito para as bases de uma economia e uma e uma vida política estável) desmanchou-se diante de uma nova promessa de empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece. Nesse marco de reestruturação neoliberal produziu-se a citada privatização da função econômica atribuída à escola, uma das dimensões centrais que definem a própria desintegração do direito à educação. Na era do fim dos empregos, só a competência empregatícia flexível do indivíduo pode garantir sucesso no mundo das relações laborais (RIFKIN, 1996 *apud* GENTILI, 1998, p.89).

O material de formação do PA explicita que a educação para os dias atuais deve inovar para poder cumprir com as exigências que são impostas ao trabalhador na sociedade contemporânea denominada de “sociedade do conhecimento”, segue dizendo que: “Portanto, os métodos de aprendizagem colaborativa apresentam-se, nos dias atuais, oportunos para a constituição de uma educação inovadora e em sintonia com as novas exigências da sociedade do conhecimento” (TORRES, 2007b, p. 92-93).

Diante do exposto, inquieta saber: qual função ideológica desempenha a crença na denominada sociedade do conhecimento? Para Duarte (2008b), seria

justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e, com isso, enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo. O que acaba por regar a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”. Por exemplo, questões como a ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos dos cidadãos e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza.

Como já citado, os textos do PA direcionam o trabalho do professor amparados nos temas transversais, orientados pelos PCNs e trabalhados interdisciplinarmente; os temas sugeridos são de extrema relevância para a organização da sociedade atual. Porém, a leitura da realidade que se apresenta é realizada de maneira superficial, ou melhor, baseadas em um discurso enaltecendo do senso comum, sem muito se preocupar com a discussão teórica sobre a relevância destes temas, sem questionar as contradições e os determinantes sócio históricos da condição que o exploratório sistema capitalista impõem à sociedade.

Olhando sob o ponto de vista da formação integral Tonet (2012) argumenta que sem questionamentos das raízes da desigualdade social, sem uma tomada de posição contra a lógica do capital, contribuímos consciente ou inconscientemente para tornar a sociedade cada vez mais interdependente:

Se não bastasse a lógica própria do capital, a trágica situação em que está mergulhada hoje a humanidade, devido à crise estrutural do capital, mostra que o processo de formação tanto da sociedade como dos indivíduos é cada vez mais intenso. Sob a regência do capital, a humanidade foi se tornando uma entidade cada vez mais unitária, mais interdependente. Porém, no seu interior, as oposições – entre os países, as classes, os grupos sociais, os indivíduos, foram se tornando cada vez mais profundas (TONET, 2012, p 83).

No “apagar das luzes” do século XX (1991-2001), constata-se um recrudescimento de ideários pedagógicos cada vez mais alinhados às demandas das contínuas estruturações e reestruturações do capital. E, no âmbito específico da formação de professores, o saldo da história como nunca a importância da formação inicial e continuada é conclamada e, como nunca, também, tão esvaziada (MARTINS, 2010, p. 19).

As pedagogias apontadas neste texto em geral deixam de lado o conhecimento teorizado objetivo, universalizado e historicamente contextualizado, e exaltam a inserção de conceitos descritivos e interpretações baseadas no senso comum, configurando um cenário educacional desenvolvido para atender a lógica produtivista do mundo do trabalho e do mundo econômico.

Desta forma, para que a construção da educação auxilie na superação destes paradigmas “O produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores” (MARTINS, 2010, p. 15).

A categoria empreendedorismo apontada nesta pesquisa responsabiliza o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso, adequando-o ao cenário de precarização do trabalho. Os empresários trazem para a educação o discurso da necessidade de qualificação do trabalhador para enfrentar os desafios da globalização e das inovações tecnológicas. Entretanto, esconde-se o fato de que no sistema capitalista não há lugar para todos, justifica-se a exclusão pela falta de características elementares ao um bom empreendedor: como ser capaz de sonhar e realizar seus sonhos, inovar sempre que necessário, adaptar-se de acordo com o que lhe é cobrado, ser flexível e criativo.

Para o PA, as características necessárias ao bom empreendedor, podem ser adquiridas ou desenvolvidas. Ressalta que não se trata de opor empreendedor e empregado, pois segundo o texto do PA, trata-se de preparar as pessoas para viver um momento em que as transformações são rápidas, sendo que o mais importante é saber aprender e criar, transformando conhecimento em riqueza. Neste caso, atitudes mentais são consideradas mais importantes que habilidades específicas (TORRES, 2007a).

Torna-se nítida a intenção do PA de fornecer aos professores um material que propõem a implementação de uma ideologia que enaltece o modelo de produção do capitalismo, e ainda, que aposta na adaptação do indivíduo para que este possa acompanhar as mudanças da sociedade principalmente no que se refere às inovações tecnológicas, sem questionar sua condição de exploração, já que a justificativa que prevalece é a culpabilização do trabalhador que precisa qualificar-se para não ser descartado.

O PA, na articulação da categoria cidadania, ampara-se na ideologia liberal constatada nas preposições de debate sobre o reconhecimento dos diversos direitos e deveres de cada cidadão e a ênfase na participação da vida política mantida pelo Estado. O cumprimento desse ritual democrático é caracterizado pelo PA como o exercício pleno da cidadania, entretanto, não propõe o aprofundamento necessário para a compreensão das contradições que envolvem as relações de exploração e de dominação do sistema capitalista imputado na configuração das leis que servem como arcabouço de manutenção da ordem capitalista hegemônica.

Diante desta discussão nos pautamos em uma concepção crítica de educação que envolve requisitos indispensáveis para a realização de atividades educativas à luz da emancipação humana, que segundo Tonet (2012, p. 57-58) deve:

buscar compreender o processo histórico, a natureza e a lógica do capital e do capitalismo, a crise atual do capital, a história da sociedade brasileira e sua articulação com a crise atual do capital, vale dizer, compreender cada parte da realidade social como um momento de uma totalidade maior do processo, tudo isto são requisitos indispensáveis para a realização de atividades educativas que contribuam não para formar cidadãos, ainda que críticos, mas indivíduos que se engajem na luta pela construção de uma sociedade de homens livres. Concluindo: pensamos que é urgente repensar a problemática da educação à luz da emancipação humana e não da cidadania. Sem menosprezar os processos que esta última representa, é preciso reconhecer que a emancipação humana abre horizontes infinitamente superiores para a autoconstrução humana (p.57-58).

As questões socioambientais recebem uma atenção especial no material de formação do PA, segundo a análise aqui realizada, o Desenvolvimento Sustentável, é validado pela Diretriz sobre Responsabilidade Social. É neste documento que as empresas vislumbraram a possibilidade de planejar e aplicar seus projetos e programas para “atenderem” a sociedade nas suas carências. A concepção de desenvolvimento e sustentabilidade é projetada na ideologia da classe dominante, usada como instrumento de convencimento, aqui em particular dos trabalhadores da educação pública, para que estes ajam em prol da conscientização da preservação dos recursos naturais do planeta através da educação ambiental. Não, que não devemos preservar, mas esta ação mascara a intenção das classes dominantes na manutenção de uma “reserva de mercado” como bem representa a citação de Boldrini (2003, p. 149):

Fundamentada na concepção de desenvolvimento sustentável, o objetivo da educação ambiental é o de mascarar os interesses econômicos privados por trás da pretendida preservação dos recursos naturais. Na medida em que seu projeto pedagógico é todo voltado para o indivíduo, cuja pedagogia manipula culpas e oferece formas para que possa expiá-las e, assim, tornar-se um bom cidadão, esta ideologia procura garantir a permanência do status quo dominante, em outros termos, procura mudar os indivíduos para que o sistema como um todo permaneça como está.

Para concluir, afirmamos que o Programa Agrinho configura-se em um projeto consolidado sob os preceitos neoliberais da mercantilização do trabalho e da educação, já que, como verificamos nos anos de 1990, os sistemas educacionais foram ajustados para atender os desígnios da reestruturação produtiva e as novas demandas do capital e, é neste cenário que nasce o PA objetivando consolidar parcerias entre o público e o privado. Aqui representado nas parcerias entre SENAR/PR, a FAEP/PR, a SEED/PR e outros, que através da “formação” sugere auxiliar na solução de problemas emergentes ao contexto histórico atual, apontando aos indivíduos soluções aparentemente bem intencionadas, mas que, entretanto, obscurece a percepção da perspectiva da totalidade, das correlações de forças envolvidas no processo de formação dos professores e alunos e, conseqüentemente, do espaço de formação da escola pública.

Ora, neste sentido, podemos considerar que a educação é um poderoso instrumento de formação dos indivíduos. Entretanto, nas sociedades de classes, elas dominam. Na sociedade capitalista essa relação é ainda mais forte e traiçoeira, porque as aparências tendem a indicar uma formação de boa qualidade e acessível a todos, enquanto a essência evidencia que tanto o acesso universal quanto a qualidade não passam de falácia. Bem, não é de responsabilidade exclusiva da educação a tarefa de liderar a construção de uma nova sociedade. No entanto, ela pode contribuir de maneira significativa na medida em que desperta e fundamenta as consciências para a necessidade de uma transformação revolucionária e, ao mesmo tempo, transmite o que de mais avançado a humanidade possui em termos de conhecimento (TONET, 2012).

Como afirma Gramsci (2011), para chegar à consciência individual do aluno, o professor deve estar consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que aluno e professor representam:

Por isso, pode-se dizer que, na escola, o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior [...] (GRAMSCI, 2011, p. 44).

A partir desta afirmação observa-se que a educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, historicamente mostra-se como um campo de constante disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classes (FRIGOTTO, 2010).

Nosso intuito na elaboração desta pesquisa foi de alicerçar a discussão aprofundando e esclarecendo as contradições que permeiam as relações entre a formação de professores e a intervenção privada neste processo. As categorias desenvolvidas nesta pesquisa demonstram que o empresariado persegue os objetivos pretendidos no trabalho com a educação ao promover essa “intervenção” utilizando-se dos conceitos ideológicos neoliberais que exaltam a fragmentação multidisciplinar de saberes flexibilizando-os, abrindo caminho para a manutenção da ordem hegemônica ao subordinar a formação humana à formação para o capital.

REFERÊNCIAS

AGENDA 21. Disponível em: http://www.pucsp.br/ecopolitica/projetos_fluxos/doc_principais_ecopolitica Acesso: 20 fev 2014.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)*. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

ATCHOARENA, David; GASPERINI, Lavínia. *Educación para El desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*. Estudo conjunto realizado por la FAO y UNESCO, 2004.

BOLDRINI, Eliane Bêe. *A Ideologia da Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável: A Estrada do Porto de Antonina, um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2003.

BRASIL. *Lei 8.315*. Disponível em: <http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1991/8315.htm>. Acesso: 02 set 2012.

_____. Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. *Metodologia de ensino do SENAR, Formação Profissional Rural e Promoção Social*. 1ª ed. Brasília: SENAR, 2013.

_____. *Diretrizes Sobre Responsabilidade Sociais ABNT NBR ISO 26000*. 1ª Edição. Rio de Janeiro: 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria da Receita Federal do Brasil. *Manual de Orientação das Contribuições Previdenciárias na Área Rural e do SENAR*. Brasília, 2012.

BOITO JR. A. *A hegemonia neoliberal do governo Lula*. Crítica Marxista, Rio de Janeiro, n° 17, p. 01- 25, 2003.

BUSQUETS, Maria Dolors *et al.* *Temas Transversais em Educação. Bases para uma formação integral.* Tradução de Claudia Schilling. 6ª ed., 7ª impressão. São Paulo: Ática, 2003.

CASTANHO, Sergio. Globalização, Redefinição do Estado Nacional e Seus Impactos. *In.*: José Claudinei Lombardi (org). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais.* Campinas SP: Autores Associados: HISTEDBR: Caçador, SC: UnC, 2001 (Coleção Educação Contemporânea).

CALDART, Roseli. *et al.* *Dicionário da Educação do Campo.* Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

COAN, Marival; SHIROMA, Eneide Oto. Educação para o empreendedorismo: Forjando um jovem de novo tipo? *In.*: SILVA, Mariléia Maria da *et.al.* *Jovens trabalho e educação: A conexão subalterna de formação para o capital.* Campinas/SP: Mercado das Letras, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo.* 2ªed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

DELORS, Jaques. *Educação um tesouro a descobrir.* Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2º ed. São Paulo: Cortez; Brasília: 1999, MEC/UNESCO.

DOLABELA, Fernando. *Pedagogia Empreendedora.* São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

DUARTE, Newton. Por que é necessária uma análise marxista do construtivismo? *In.*: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (orgs.) *Marxismo e educação/debates contemporâneos.* Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2008a, p. 203-222.

_____. *Sociedade do Conhecimento ou sociedade das Ilusões? quatro ensaios críticos em filosofia da educação.* 1. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008b (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 86).

_____. *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica.* Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção do nosso tempo; 77).

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”:* crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação contemporânea).

ENGELS, Friedrich. *A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1974.

_____. O papel do trabalho na transformação do Macaco em homem. 2004. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm> Acesso: 29 out 2014.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade total do discurso. In.: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 3º Edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FAEP - Federação da Agricultura do Estado do Paraná. Disponível em: <http://www.faep.com.br/boletim/bi1002/bi1002pag19.htm>. Acesso: 25 jan 2015.

FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaios e interpretação sociológica*. Prefácio José de Souza Martins. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2005.

FILHO, Marco Antonio Figueiredo Milani. *Responsabilidade social e investimento social privado: Entre o discurso e a evidenciação*. RCF-47-USP. São Paulo. Vol. 19, n. 47, p. 89-101, agosto de 2008.

FIORI, José Luís. Para uma crítica da teoria Latino-Americana do Estado. In.: *Em busca do dissenso perdido: ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado*. Rio de Janeiro: Insight, 1995.

FONSECA, Marília. O Banco mundial e a gestão da educação. In.: OLIVEIRA, Dalila de Andrade (org). *Gestão Democrática: Desafios contemporâneos*. 10 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativas democráticas. In.: Gentili, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. *Neoliberalismo Qualidade total na Educação*. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo Real*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos*. In.: Minayo Gomes...[et. al.,] 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA M. *Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e concedida à lógica do mercado*. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n.82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82> Acesso 10 jan 2014.

FREITAS, Luiz Carlos. Reflexões sobre a luta de classe no interior da escola pública. In.: ORSO *et. al* (Orgs). *Educação e Lutas de Classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Volume 2; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sergio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GENTILI, Pablo A. A.; O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In.: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 3º ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. GENTILI, Pablo A. A. Educar para o desemprego. A desintegração da promessa integradora. In.: Frigotto. G. (org) *Educação e crise do trabalho: Perspectiva de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 76 – 92.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

GOMES, Gomes Alberto; CÂMARA, Jacira. *Formação para o desenvolvimento rural no Brasil*: SENAR. FAO E UNESCO, 2004.

GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. Classes Sociais, Lutas de Classe e Movimentos Sociais, In.: Orso *et. al* (Orgs). *Educação e Lutas de Classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

GUBERT, Raphaela. *et.al. A formação Continuada a Distância de Professores no Programa Agrinho: Uma Proposta de Educação Ambiental*. Int. J. Knowl. Eng. Manag. Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 125-136, jul./out. 2013.

GUBERT, Raphaela. *et.al. A formação Continuada a Distância de Professores no Programa Agrinho: Uma Proposta de Educação Ambiental*. Int. J. Knowl. Eng. Manag. Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 211-224, fev. mai 2014.

HIDALGO, Ângela Maria *et. al. Pluralismo metodológico nas diretrizes curriculares no Paraná*. Ângela Maria Hidalgo (Org) Claudio José de Almeida Mello (Org), Marlene Lucia Zapelli (Org). Guarapuava: Unicentro, 2010.

_____. *Gestão e Currículo: fundamentos políticos e epistemológicos dos projetos Escola Cidade e Cidade Educadora*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. 25ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2001. Versão digital disponível em: <http://baixarbonslivros.blogspot.com.br/2010/04/o-que-e-dialetica-leandro-konder.html>. Acesso: 20 mai 2013.

KREITLON, Maria Priscilla. *McMoralidade Pesquisa em RSE e Política Wreiss: Reflexão para o Ensino e Pesquisa em SER no Brasil*. RAC. Rio de Janeiro, v.16, n.2, art.6. pp.271-289, mar/abr.2012.

LEHER, Roberto. *Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo*. 1999. Disponível em: http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03out3_03.pdf. Acesso: 27 mar 2014.

LUCENA, Carlos. Marxismo, crise do capitalismo monopolista e a qualificação de trabalhadores. In.: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermeval. *Marxismo e Educação Debate Contemporâneo*. Campinas/SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In.: José Claudinei Lombardi; Dermeval Saviani (orgs). *Marxismo e Educação: Debates Contemporâneos*. 2 ed. Campinas/SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

NOVAES, W. (Coord.); RIBAS, O.; NOVAES, P. da C. *Agenda 21 Brasileira - Bases para discussão*. Brasília: MMA/PNUD, 2000. 196 p.

MARTINS, Fernando José. Formação de professores e a luta de classes. In.: Orso et. al (Orgs). *Educação e Lutas de Classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARTINS, Lígia Márcia. Legado do século XX para a formação de Professores. In.: MARTINS, Lígia Márcia; Duarte Newton (orgs). *Formação de Professores, limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica 2010. Livro digitalizado pelo Programa de Pró-Reitoria de Pós-Graduação – UNESP.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Tradução e apresentação Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, K; ENGLES, F. *O manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Ed. Martin Clarim, 2007.

_____. F. *A ideologia Alemã*. Feuerbach – A oposição entre as concepções materialista e idealista. Tradução: Frank Mulher. São Paulo: Martin Claret, 2005, 3ª reimpressão, SP, 2005.

_____. *O Capital: Crítica da economia política*. Edições Avante s/d. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/capital/livro1/prefacios/03.htm>
Acesso: 29 out 2014.

MELO, Alessandro de. *O Projeto pedagógico da Confederação Nacional para educação básica nos anos 2000*. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2010.

MELO, Mauro Martini de. *Capitalismo versus sustentabilidade: o desafio de uma nova ética ambiental*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

MÉZÁROS, István. *Educação para além do capital*. Tradução Isa Travares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

ORSO, José Paulino. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In.: José Paulino Orso et al., (org). *Educação e as Lutas de Classe*. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PRADO JÚNIOR, Caio. *A revolução brasileira: A questão agrária no Brasil / Entrevista de Chico de Oliveira; posfácio de Lincoln Secco e Rubem Murilo Leão Rêgo*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. *A questão Agrária no Brasil*. 3ª edição - São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

PARANÁ. *Diretriz Curricular Estadual da Educação do Campo*. Curitiba: SEED, 2006.

PERONI, Vera Maria Vital. A privatização do público: Implicações para a democratização da educação. In.: PERONI, Vera Maria Vidal (org). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: Implicações para a democratização da educação*. Brasília: Líber Livro, 2013.

PIRES, Daniela Oliveira. O histórico da relação público/privado no Brasil: enfoque jurídico. In.: PERONI, Vera Maria Vidal (org). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: Implicações para a democratização da educação brasileira*. Brasília: Líber Livro, 2013.

PROGRAMA Agrinho. Disponível em: <http://www.agrinho.com.br/beta/area_publica/controles> Acesso: 13 out 2012.

_____. Agrinho. *Serviço Nacional de Aprendizagem Rural*. Administração Regional do Estado do Paraná. Curitiba. Disponível em: http://www.agrinho.com.br/beta/area_publica/controles/ScriptPublico.php?cmd=institucional_historico> Acesso: 08 out 2012.

_____. Agrinho. Disponível em: <http://ead.sistemafaep.org.br/aprendizagem-colaborativa-e-mapas-conceituais.php>. Acesso: 25 jul 2014.

_____. Agrinho. Disponível em: <http://www.agrinho.com.br/> Acesso: 25 jul 2014.

RELATÓRIO DE ATIVIDADES FAEP. Federação da Agricultura do Estado do Paraná. Curitiba: FAEP, 2013.

RELATÓRIO DE ATIVIDADES. Serviço Nacional de Aprendizagem. Administração Regional do Estado do Paraná. Curitiba: SENAR-PR, 2013.

REVISTA Espaço Acadêmico, nº 63, 2006. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/063/63cealuz.htm> Acesso: 10 ago 2013.

RODRIGUES, José. *O Moderno Príncipe Industrial: O pensamento da Confederação Nacional da Indústria*. São Paulo: Autores Associados, 1998. Coleção contemporânea.

ROSSI, Alexandre José; *et al.* Relação público-privado no programa de desenvolvimento da educação: análise do plano de ações articulada. *In.*: PERONI, Vera Maria Vidal (org). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: Implicações para a democratização da educação*. Brasília: Líber Livro, 2013.

SADER, Emir. *A Vingança da História*. São Paulo: Boitempo, 2003.

SANTOS, Robinson; ANDRIOLI, Antônio Inácio. *Educação, globalização e neoliberalismo: o debate precisa continuar!* Revista Iberoamericana de Educación– Principal OEI. s/d. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/905Santos.pdf> Acesso: 13 jun 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Educação Socialista, Pedagogia Histórico Crítica e os desafios da sociedade de classes*. *In.*: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (orgs.) *Marxismo e*

educação/debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. *In.: Marxismo e educação: debates contemporâneos*. José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani (orgs). 2 ed. Campinas/SP: Autores Associados: Histerdbr, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPEd, realizada de 16 a 20 de outubro de 2008, em Caxambu (MG), Revista Brasileira de Educação, v.14 n.40, janeiro/abril.2009, p. 143-155.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. O sentido da educação e a formação humana: *In.: Pedagogia histórico crítica e luta de classes*. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

SECRETARIA DA RECEITA FEDERAL DO BRASIL. *Manual de Orientação das Contribuições Previdenciárias na Área Rural e do SENAR*. Secretaria da Receita Federal do Brasil. Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. 7ª ed. Brasília, 2012. 180 p.

SILVA, Maria Abadia da. *Intervenção e consentimento: a política do Banco Mundial*. Campinas/SP: Autores Associados: SP: Fapesp, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagógica da política e na política da pedagogia. *In.: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu. Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 3º Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SISTEMA FAEP. Federação da Agricultura do Paraná. Disponível em (<http://www.sistemafaep.org.br/senar-pr/o-senar>). Acesso 02 fev 2014.

SOUZA, Sharon Cristine Ferreira de. *A Empresa no Estado Democrático de Direito*. Scientia Iuris, Londrina, v.15, n. 1, p.105-128, jun. 2011.

THERBORN, Gorãn. A crise e o futuro do capitalismo. *In.: SADER, Emir; GENTILLI, Pablo. Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1995.

TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. 2.ed.rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TORRES, Patrícia Lupion. (org.) *Alguns fios para entretecer o pensar e agir*. Curitiba: SENAR-PR, 2007a.

_____. *Algumas vias para entretecer o pensar e agir*. Curitiba: SENAR-PR, 2007b.

UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images>. Acesso: 20 jun 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo, Atlas, 1987.

ZANARDINI, M. S. *A reforma do Estado e da Educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade*. Florianópolis, SC, v. 25, n. 1.227-244, jan./jun.2007.