

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO EMPREENDEDORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONTEXTOS, CONCEPÇÕES E CRÍTICAS**

GLÁUCIA BOTAN RUFATO

**MARINGÁ
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO EM EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO EMPREENDEDORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONTEXTOS, CONCEPÇÕES E CRÍTICAS**

Dissertação apresentada por GLÁUCIA BOTAN RUFATO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. TELMA ADRIANA PACÍFICO
MARTINELLI

MARINGÁ
2021

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

R922f	<p>Rufato, Gláucia Botan</p> <p>A formação empreendedora nos anos iniciais do ensino fundamental : contextos, concepções e críticas / Gláucia Botan Rufato. -- Maringá, PR, 2021. 254 f.color., figs.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Telma Adriana Pacífico Martineli. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.</p> <p>1. Educação empreendedora. 2. Formação humana. 3. Políticas públicas. 4. SEBRAE. 5. Ensino fundamental - Empreendedorismo. I. Martineli, Telma Adriana Pacífico, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDD 23.ed. 372.8</p>
-------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

GLÁUCIA BOTAN RUFATO

**A FORMAÇÃO EMPREENDEDORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONTEXTOS, CONCEPÇÕES E CRÍTICAS**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Telma Adriana Pacífico Martineli (Orientadora) –
UEM

Profa. Dra. Maria José Ferreira Ruiz – UEL – Londrina/Paraná

Profa. Dra. Regina de Jesus Chicarelle – UEM

Prof. Dr. José Mateus Bido – IFPR – Curitiba/Paraná

Data de Aprovação
08/07/2021

Dedico este trabalho ao meu esposo e aos meus filhos, Felipe e Rafael.

Vocês são a razão do meu amor, do meu viver, do meu lutar, do meu vencer.

Se, pelas estradas da vida, não fiquei com vocês o tempo que precisavam, é porque nem sempre o nosso querer consegue ultrapassar as barreiras do dever, mas vocês foram, são e continuarão sendo os tesouros mais preciosos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Sou feita de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar a alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".

Cris Pizziment.

Essas são as últimas palavras que escrevo para este trabalho e apesar disso, ou talvez por causa disso, elas vêm acompanhadas de um turbilhão de sentimentos, um misto de alegria, tristeza e incredulidade: consegui?

Longe de me sentir compelida a cumprir essa formalidade, quero registrar meus agradecimentos àqueles que, durante toda a minha trajetória, percorreram as entrelinhas...

Gostaria aqui de expressar meu agradecimento, primeiramente, a Deus, pois, sem o conforto e a paz de acreditar em algo que esta para além de nós, nada faria sentido para as minhas inspirações e reflexões.

A todos os professores que atuam no espaço escolar, especialmente aqueles que participaram da pesquisa, reconhecendo sua importância e disponibilizando informações necessárias para o desenvolvimento desta dissertação. Muito obrigada pela disponibilidade, cooperação, confiança e extraordinária receptividade.

A todos os meus alunos, do passado e do presente. Obrigada pelo carinho, pelos conhecimentos partilhados, pelos sorrisos, pelas lágrimas e pelas inúmeras

experiências e desafios ao longo dessa jornada! Que eu possa ter sido um pequeno retalho em suas vidas!

À minha orientadora, professora Telma Adriana Pacífico Martineli, profissional exemplar e dedicada à luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Obrigada por ter me acolhido desde o primeiro contato e por me assegurar, durante todo o processo, a mais inteira autonomia intelectual. Considero de extrema valia o percurso que caminhamos juntas, como um espelho norteador para minha prática docente.

À professora Maria Terezinha Bellanda Galuch, pelo exemplo de empenho, dedicação, desprendimento e bondade intelectual. Obrigada por ter abraçado minha pesquisa, mesmo sem me conhecer pessoalmente. Agradeço pela leitura cuidadosa e o respeito para com meu trabalho. Suas intervenções, cooperação e suporte foram imprescindíveis para esta pesquisa.

Agradeço à banca que, prontamente, aceitou o convite de minha orientadora para poder engrandecer, complementar e desenvolver este estudo. São eles: os Professores Doutores Maria José Ferreira Ruiz, Regina de Jesus Chicarelle e José Mateus Bido.

Aos professores e ao secretário Hugo do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela atenção e o carinho que me acolheram neste período.

Aos colegas do Grupo GEPPEC, com quem vivenciei um processo de crescimento e amadurecimento; obrigada pelos diálogos travados no decorrer do curso.

Aos meus pais, pelo amor e apoio nas minhas escolhas desde sempre.

Aos meus filhos, Felipe e Rafael, obrigada por vocês me fazerem uma pessoa melhor todos os dias e pelo carinho e preocupação durante a escrita desta pesquisa: “Chega, mãe! ‘Tá’ na hora de descansar!”.

Ao meu amado esposo, agradeço o companheirismo e a paciência impetrada com que me aturou nos dias de dedicação e empenho. Obrigada pela doce presença, entusiasmo, alegria constante, cumplicidade, energia, tolerância, amor e carinho compartilhados cotidianamente.

À minha amiga, Gi, obrigada pela ajuda na elaboração dos quadros com as entrevistas das professoras. Você é muito especial!

Ao Luan Tarlau, pelo trabalho cuidadoso na revisão desta pesquisa.

A todas as companheiras de trabalho que, durante vinte anos, fizeram parte da minha vida. Lembro-me muito bem da minha primeira turma, quando, com quinze anos, comecei como estagiária do magistério na rede particular de ensino. De lá para cá, muitas professoras, pedacinhos coloridos, ajudaram-me a ser a pessoa que sou hoje. Obrigada pelos retalhos lindos deixados em mim!

A todos que, de uma forma ou de outra, colaboraram para a realização deste trabalho, pois, como sabiamente nos advertia Marx (1987, p. 67), “qualquer trabalho científico, qualquer descoberta, qualquer invenção é um trabalho universal. Ele está condicionado em parte pela cooperação de contemporâneos, em parte pela utilização do trabalho de seus predecessores”.

Com estas palavras de agradecimento, sinto-me encerrando um capítulo, na ansiedade por novos desafios que me esperam na construção de minha trajetória do conhecimento.

“Como, porém, aprender a discutir e a debater numa escola que não nos habitua a discutir, porque impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não se ajusta concordante ou discordantemente, mas se acomoda. Não lhe ensinamos a pensar, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as ‘guarda’. Não as incorpora, porque a incorporação é o resultado da busca de algo, que exige, de quem o tenta, o esforço de realização e de procura. Exige reinvenção [...] Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes” (Paulo Freire)

RUFATO, Gláucia Botan. **A Formação Empreendedora nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: contextos, concepções e críticas. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Telma Adriana Pacífico Martineli. Maringá, 2021.

RESUMO

A presente pesquisa objetiva analisar a proposta de educação empreendedora para os anos iniciais do ensino fundamental, visando compreender a perspectiva de formação humana subjacente a essa proposta e sua relação com os princípios neoliberais. Especificamente, a pesquisa buscou: 1) analisar a relação entre trabalho e educação em seus fundamentos históricos, sociais e políticos, a fim de compreender os desdobramentos na implementação da educação empreendedora; 2) compreender a influência dos organismos internacionais na elaboração das políticas educacionais e suas principais implicações para a formação dos indivíduos; 3) conhecer a gênese da educação empreendedora no Brasil como fruto do processo de institucionalização da política econômica neoliberal; 4) analisar a proposta de educação empreendedora nas escolas de tempo integral dos anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa de campo e documental, que tem como referência produções teóricas na área da educação, do trabalho e das políticas educacionais, e problematiza: qual é a perspectiva de formação humana da educação para o empreendedorismo? Tomam-se como fonte, ainda, livros didáticos produzidos pelo Sebrae para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), em particular do curso “Jovens Empreendedores Primeiros Passos”. Foram entrevistadas oito professoras que ministravam oficina de empreendedorismo em uma escola de tempo integral de Maringá, no ano de 2020. As análises se fundamentam no materialismo histórico-dialético, mediante as seguintes unidades: “Empreendedorismo e reprodução da sociedade burguesa”; “Empreendedorismo e a formação para a adaptação”; “Propaganda: instrumento do capitalismo”; “A sustentabilidade como um negócio”; “Escola de Tempo Integral: espaço ampliado de heteronomia”; “Professor: “o acompanhante” na formação de competências”. Os resultados da pesquisa demonstraram que a educação para o empreendedorismo, proposta para os anos iniciais do ensino fundamental, orienta-se pelo modelo de formação humana que assegura a reprodução de valores capitalistas, por meio de um ensino que estimula o desenvolvimento de habilidades e competências úteis para a autoconservação nessa ordem social. As práticas são focadas na criação de planos de negócios, no desenvolvimento de comportamentos empreendedores e na inserção no mercado de trabalho. Não há a participação dos professores no planejamento e na discussão dos conteúdos e nas atividades propostas, havendo falta de interesse dos alunos, conteúdos complexos, falta de estrutura e de materiais para a realização das atividades e falta de autonomia. Concluímos que a educação empreendedora, para os anos iniciais do ensino fundamental, baliza-se por aspectos empresariais e meritocráticos que reproduzem a ideologia dominante e produtivista, de caráter pragmático, de modo a legitimar a sociedade capitalista como forma de produção da vida. Nessa dinâmica, a educação é vista como uma forma de tornar as pessoas cada vez mais produtivas e adaptadas ao projeto global de educação requerido pela sociedade neoliberal. Não desconsideramos, porém, a possibilidade de novos encaminhamentos que vislumbrem uma educação empreendedora crítica e transformadora, que realmente promova uma formação para autonomia e para reflexão sobre o processo formativo.

Palavras-chave: Educação Empreendedora; Formação humana; Políticas Públicas Educacionais; Sebrae; JEPP.

RUFATO, Gláucia Botan. **Entrepreneurial Training in the early years of Elementary School: contexts, conceptions and criticism.** 254 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Telma Adriana Pacífico Martineli. Maringá, 2021.

ABSTRACT

This research aims to analyze the proposal of entrepreneurial education for the initial years of elementary school, aiming to understand the perspective of human formation underlying this proposal and its relationship with the neoliberal principles. Specifically, the research sought: 1) analyze the relationship between work and education in its historical, social and political foundations, in order to understand the developments in the implementation of entrepreneurial education; 2) understand the influence of international bodies on the development of educational policies and their main implications for the education of individuals; 3) to know the genesis of entrepreneurial education in Brazil as a result of the process of institutionalization of neoliberal economic policy; 4) to analyze the proposal of entrepreneurial education in full-time schools of the initial years of elementary school. This is a field and documentary research, which has as reference theoretical productions in the area of education, work and educational policies, and problematizes: what is the perspective of human formation of education for entrepreneurship? They also take as their source textbooks produced by Sebrae for the initial years of elementary school (1st to 5th year), in particular the course “Young Entrepreneurs First Steps”. Eight teachers who taught entrepreneurship workshops in a full-time school in Maringá, in 2020, were interviewed. The analyses are based on historical-dialectical materialism, through the following units: “Entrepreneurship and reproduction of bourgeois society”; “Entrepreneurship and training for adaptation”; “Propaganda: instrument of capitalism”; “Sustainability as a business”; “Full-Time School: expanded space of heteronomy”; “Teacher: “the companion” in the formation of competencies”. The results of the research have shown that entrepreneurship education, proposed for the initial years of elementary school, is guided by the model of human formation that ensures the reproduction of capitalist values, through a teaching that stimulates the development of skills and skills useful for self-preservation in this social order. The practices are focused on the creation of business plans, the development of entrepreneurial behaviors and insertion in the labor market. There is no participation of teachers in the planning and discussion of the contents and proposed activities, with lack of interest of students, complex contents, lack of structure and materials for the realization of activities and lack of autonomy. We conclude that entrepreneurial education, for the initial years of elementary school, is marked by entrepreneurial and meritocratic aspects that reproduce the pragmatic dominant and productivist ideology, in order to legitimize capitalist society as a way of producing life. In this dynamic, education is seen as a way to make people increasingly productive and adapted to the global education project required by neoliberal society. We do not disregard, however, the possibility of new directions that envisage a critical and transformative entrepreneurial education, which really promotes a formation for autonomy and reflection on the training process.

Keywords: Entrepreneurial Education; Human formation; Public Educational Policies; Sebrae; JEPP.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACIM – Associação Comercial e Empresarial de Maringá
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CMNP – Companhia Melhoramentos Norte do Paraná
CODEM – Conselho de Desenvolvimento Econômico de Maringá
EUA – Estados Unidos da América
FIEP – Federação da Indústrias do Estado do Paraná
FIPEME – Programa de Financiamento à Pequena e Média Empresa
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEAMPE – Grupo de Executivo de Assistência à Média e Pequena Empresa
GEPPECC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
JEPP – Jovens Empreendedores Primeiros Passos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
NEBAS – Necessidades Básicas de Aprendizagem
ONGs – Organização não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PDDE – Programa Dinheiro Direto Na Escola
PRELAC – Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEE – Programa Nacional de Educação Empreendedora
PNLD – plano Nacional do Livro e do Material Didático
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC – Secretaria Municipal de Educação
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SCIELO – Scientific Electronic Library Online

TPE – Todos pela Educação

UEM – Universidade Estadual de Maringá

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

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Jovens Empreendedores.....	95
Figura 2: Educação Empreendedora.....	102
Figura 3: Livro didático do 4º ano	113
Figura 4: Empreendendo.....	127
Figura 5: Imagens dos livros da oficina de empreendedorismo: 1º ao 5º ano	148
Figura 6: Empreender, como?.....	158
Figura 7: A utilização do jogo para aprender a ser empreendedor I	161
Figura 8: A utilização do jogo para aprender a ser empreendedor II.	161
Figura 9: A utilização do jogo para aprender a ser empreendedor III.	162
Figura 10: A utilização do jogo para aprender a ser empreendedor IV.	162
Figura 11: O trabalho em equipe.	164
Figura 12: A importância do trabalho em equipe	164
Figura 13: A divisão das tarefas para que o negócio dê certo	165
Figura 14: Todos juntos para o bem comum	165
Figura 15: Os sete anões: trabalho em equipe	167
Figura 16: Sucesso: trabalho em equipe	167
Figura 17: Criatividade para aprender se virar sozinho	169
Figura 18: Qualidade total	169
Figura 19: Qualidade atrai o cliente	170
Figura 20: Qualidade X aumento da produção	170
Figura 21: Planejamento e qualidade	171
Figura 22: Qualidade, organização e economia	171
Figura 23: Qualidade e consumidor.....	171

Figura 24: Os clientes e a qualidade	172
Figura 25: Ideias criativas atraem os clientes	174
Figura 26: Concorrência /Qualidade	174
Figura 27: Pesquisa aos clientes para aumentar o lucro	175
Figura 28: Aprender o funcionamento de uma empresa	175
Figura 29: Sujeito Empreendedor	176
Figura 30: Turma dos Jovens Empreendedores.....	177
Figura 31: Empreendedor/Não Empreendedor.....	178
Figura 32: Você é Empreendedor?.....	182
Figura 33: Empreendedores: realização pessoal e profissional	183
Figura 34: Características empreendedoras.....	183
Figura 35: Praticando a Propaganda.....	184
Figura 36: Propaganda é a alma do negócio.....	185
Figura 37: Divulgação.....	185
Figura 38: O aprender a divulgar.....	186
Figura 39: A propaganda e os clientes	186
Figura 40: Propaganda: criatividade e imaginação.....	186
Figura 41: Divulgação atrai clientes.....	187
Figura 42: Propaganda: um jeito diferente de atrair clientes.....	187
Figura 43: Autonomia ou heteronomia?	193

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Principais Políticas Educacionais a partir de 1990	85
Quadro 2: Dez competências elaboradas pela BNCC.....	90
Quadro 3: Ensino Tradicional X Ensino Empreendedor	105
Quadro 4: As etapas do mapa do sonho	108
Quadro 5: Propostas da Educação Empreendedora	118
Quadro 6: Atividades do Programa Mais Educação das escolas municipais de Maringá – 2012	140
Quadro 7: Atividades desenvolvidas pelo Programa Novo Mais Educação – 2019	142
Quadro 8: Caracterização dos participantes da pesquisa	146
Quadro 9: Síntese da temática dos livros do curso JEPP (1º ao 5º ano).....	150
Quadro 10: As características empreendedoras	179
Quadro 11: Competências que se pretende desenvolver nos alunos	180
Quadro 12: Formação dos professores na Educação Empreendedora.....	197
Quadro 13: Livro dos professores	200
Quadro 14: Planejamento das atividades empreendedoras	202
Quadro 15: Livro do professor; orientações.....	203
Quadro 16: A opinião das professoras sobre Educação Empreendedora.....	208
Quadro 17: O interesse dos alunos em relação à oficina de empreendedorismo ..	209
Quadro 18: Educação Empreendedora: reflexão ou adaptação?	212

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
2. AS BASES TEÓRICAS DO EMPREENDEDORISMO: O INDIVÍDUO ECONOMICAMENTE LIVRE E EMPREENDEDOR	30
2.1 O trabalho e a formação dos trabalhadores	30
2.2 A expansão neoliberal e o empreendedorismo	47
2.3 As influências do modelo (neo)liberal na educação	63
3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA	73
3.1 As conexões entre as orientações dos organismos internacionais, as políticas educacionais no Brasil e seus desdobramentos na formação dos indivíduos.....	74
3.2 O Empreendedorismo na educação brasileira.	95
3.2.1 Empreendedorismo: origem e conceitos	96
3.2.2 A Educação Empreendedora no Brasil.....	102
3.3 Sebrae: a transferência de modelos empresariais para a educação.....	113
3.3.1 JEPP – Jovens Empreendedores Primeiros Passos: o empreendedorismo na educação básica	121
4. A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: ANÁLISES E REFLEXÕES.....	127
4.1 Contextualizando a Educação Empreendedora no município de Maringá	128
4.2 A educação no município de Maringá e as Escolas de Tempo Integral	134
4.3 Os caminhos da pesquisa: percurso metodológico	143
4.3.1 Características da pesquisa	144
4.3.2 Caracterização inicial dos participantes da pesquisa	146
4.3.3 Descrição do material didático.	148
4.4 Apresentação das unidades de análise.....	157
4.4.1 Empreendedorismo e reprodução da sociedade burguesa	158
4.4.2 Empreendedorismo e a formação para a adaptação.....	176
4.4.3 Propaganda: instrumento do capitalismo.	184
4.4.4 A sustentabilidade como um negócio	190
4.4.5 Escola de Tempo Integral: espaço ampliado para a heteronomia.....	193

4.4.6 Professor: “o acompanhante” na formação de competências	197
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	214
REFERÊNCIAS.....	228
APÊNDICES	246
APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Professores e Educadores Infantis.....	246
APÊNDICE 2 – Carta de Anuência da Secretaria Municipal de Maringá.	249
APÊNDICE 3 – Carta de Anuência da Diretora da Escola	251
APÊNDICE 4 – Entrevista Estruturada com os Professores da Jornada Escolar Ampliada do Ensino Fundamental I.....	252
APÊNDICE 5 – Questionário Sociodemográfico para os Professores e Educadores Infantis.....	254

1. INTRODUÇÃO

A escola, como espaço de formação, é marcada pelas transformações do mundo do trabalho que, ao longo dos tempos, são chamadas a dar respostas às necessidades do modelo econômico vigente. Tais respostas, em cada período histórico, condicionam a organização da escola e a materialidade dos seus projetos pedagógicos.

Essas considerações, juntamente com minhas experiências como professora, fizeram-me refletir sobre a relação entre educação e trabalho na formação dos indivíduos, levando-me a questionar o célebre aforismo tantas vezes a mim repetido: “é preciso estudar para ser alguém na vida”. Nesse sentido, busquei organizar tais inquietações de modo que constituíssem um problema a ser investigado teoricamente.

Enquanto essas inquietações me acompanhavam, tive o primeiro contato com a educação empreendedora em uma escola de tempo integral no município de Maringá. Nessa escola, vivenciei momentos em que os professores relatavam as dificuldades que enfrentavam para educar para o empreendedorismo, para ensinar os alunos as melhores técnicas para abrir um negócio, para prepará-los ao mercado de trabalho, tendo em vista que eles próprios não se consideravam pessoas empreendedoras.

As oficinas de empreendedorismo desenvolvidas na referida escola faziam parte do curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP), implantado pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), em parceria com a Secretaria de Educação (Seduc). Tal curso é oferecido atualmente no município de Maringá e compõe o currículo ou se caracteriza como atividade extracurricular de escolas em todo o território brasileiro. Conhecer sobre a educação para o empreendedorismo e sua metodologia na escola em todo o Brasil nos levou a refletir sobre como ocorre a introdução dessa formação empreendedora no contexto escolar, além de delinear nosso objeto de estudo, qual seja: a educação empreendedora e os elementos que a embasam, bem como suas relações com o saber escolar.

A escola, ao longo da história, foi pensada e materializada como uma instituição que não está alheia ao modelo econômico vigente, ou seja, a organização, os conteúdos, os projetos pedagógicos e a formação docente são

fortemente influenciados por essas mudanças. Historicamente, o modo como os homens transmitem os conhecimentos às novas gerações, no processo educativo, vai assumindo novas conformações. Do mesmo modo, o objetivo final dessa educação vai tomando os contornos do interesse da sociedade, em geral, mais especificamente daqueles que detêm o poder.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), um retrospecto histórico das relações sociais dominantes no Brasil evidencia a dimensão alienada e fetichizada tomada pela relação entre trabalho e educação, com o predomínio das ideias das classes dominantes que, para produzirem as qualificações necessárias do modo de produção vigente, promovem programas e políticas de formação humana demarcadas pelo treinamento e por um sistema escolar excludente e elitista. Os autores enfatizam que, desde as estruturas organizadas a partir da década de 1940, com o Sistema de Formação Profissional e o Sistema de Ensino Técnico do Segundo Grau, o horizonte formativo da escola é adaptativo às demandas produtivas.

A modernidade industrial que se aproximava nessa época estabelecia a necessidade de se compreender a educação vinculada ao processo de formação de sujeitos para o trabalho. Nesse período, instaurou-se a perspectiva que se constituiu em um modelo de ensino dualista: de um lado, uma educação voltada para a burguesia que detinha os meios materiais e ideológicos; de outro lado, uma educação destinada às massas, com vistas à aquisição de habilidades, nas quais o capitalismo “engendraria a necessidade de fornecer conhecimentos às camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta” (ROMANNELLI, 1998, p. 59).

A partir de 1960, ocorreram mudanças na educação brasileira, projetadas na articulação entre a educação tecnicista e o processo de industrialização, legitimando uma educação escolar como alternativa para a ascensão social e para o desenvolvimento de competências produtivas nos sujeitos, ao transportar para a escola os mecanismos de controle das fábricas, ancorados no modelo fordista/taylorista¹ que precisava de trabalhadores disciplinados e ordeiros. Logo, a

¹ O Taylorismo é um modelo de produção que vem consolidar o processo capitalista no qual o trabalhador perde a autonomia e a criatividade, acentuando a dimensão negativa do trabalho. Recebe esse nome por ser um método de planejamento e de controle dos tempos e movimentos no trabalho,

educação escolar cumpria os objetivos da classe dominante, isto é, de formar trabalhadores qualificados para o trabalho.

Na contemporaneidade, o projeto social se respalda no ideário neoliberal. Nesse contexto, a organização escolar passa a admitir diferentes percursos, organizados por distintos arranjos curriculares, que apontam para a necessidade de formar profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças do mundo do trabalho. Para que essa formação seja possível, a especialização já não é interessante, nem a estabilidade e a rigidez que a acompanham. A nova proposta é de domínio de conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida.

Assim, à medida que os modos de produção exigem determinadas capacidades e habilidades dos trabalhadores, o capital almeja que a escola desempenhe um papel importante na veiculação do ideário burguês: formar um novo perfil de trabalhador, que tenha mais conhecimentos, que saiba se comunicar adequadamente, que se adapte com facilidade a novas situações, crie soluções originais e seja capaz de se educar permanentemente. Nesse contexto, a escola transmite os padrões de comportamentos, de atitudes e de valores pautados no desenvolvimento de competências. Para Frigotto (1999), na perspectiva das classes dominantes, a educação dos trabalhadores deve “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, 1999, p. 26).

Nessa nova proposta, à escola é atribuída a tarefa de preparar o aluno para uma sociedade em crise, pois, no transcorrer das últimas décadas do século XX, a evolução tecnológica e a mundialização do capital impulsionaram um processo de grande competitividade e de concorrência de mercado. Proliferaram-se novas formas desregulamentadas de trabalho, como a terceirização, a subcontratação, os part-time, dentre outras, diante da redução drástica dos níveis de emprego (ANTUNES, 2006). É em meio a essa profunda desestabilização do mercado e do mundo laboral

com as seguintes características: 1) padronização e produção em série como condição para a redução de custos e elevação de lucros; 2) trabalho de forma intensa, padronizado e fragmentado na linha de produção, proporcionando ganhos de produtividade. Por sua parte, o Fordismo manteve o mecanismo de produção e organização semelhante ao taylorismo, porém adicionou a esteira rolante, ditando um novo ritmo de trabalho.

que, como resposta à sua crise, o capital lança pressupostos políticos e ideológicos do empreendedorismo sob o discurso do “crie seu próprio negócio” ou do “seja seu próprio patrão”. Na ampliação da informalidade do trabalho, estão enquadradas novas modalidades que surgiram como resposta ou como tentativa de sobrevivência do trabalhador, dentre as quais citamos: os subcontratos, o trabalho em tempo parcial e os trabalhos temporários. Essas formas constituem um quadro de trabalho precarizado e/ou informal, caracterizado pela instabilidade e por baixos salários, fatores que obrigam os trabalhadores à submissão a duplas ou a triplas jornadas, a fim de obter uma renda para suprirem as necessidades mínimas de sobrevivência.

Como resposta do capital a essa crise, instaurou-se um grande processo de reestruturação do sistema produtivo, com um discurso sobre liberdade individual, autonomia, livre comércio e concorrência. Surge, então, novos padrões da acumulação capitalista, fomentados por políticas neoliberais, traduzidas pela competitividade, pela flexibilização do trabalho, pelos avanços tecnológicos etc. Esses novos padrões trouxeram cobranças no que diz respeito ao conhecimento e à maneira de o trabalhador se comportar, exigindo dele inúmeras estratégias para se autoconservar. No Brasil, essas orientações têm impactado, principalmente, os serviços como a educação, com influências nas propostas de programas de governo e nas políticas educacionais que, além de incorporarem essas orientações, estabelecem regulamentações no campo legal (FRIGOTTO, 1995).

De acordo com Neves (2007), a educação, em específico as políticas educacionais, é determinada pela força como se organizam e se estruturam as forças produtivas e as relações de produção, bem como pelas várias posições educacionais em disputa que, no âmbito do capitalismo, podem contribuir tanto para perpetuar as relações sociais de produção como para transformá-las. Para a referida ideologia, as políticas sociais precisam ser dirigidas e comparadas pela lógica de subordinação das leis do mercado, ou seja, o ideário do Estado mínimo compreende que o Estado basta em si mesmo, sendo necessário unicamente para atender aos interesses do capital (FRIGOTTO, 1995). Consequentemente, a educação tem sido considerada um elemento relevante para consolidar o desenvolvimento do modelo de produção capitalista, sendo colocada na centralidade como estratégica para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural (NETO; CASTRO, 2005).

Para Antunes (2009), o capitalismo, desde seu surgimento, produz diversos discursos sobre o sucesso individual, a flexibilidade do trabalho, a oportunidade de

negócios e a independência financeira, demandando um perfil de trabalhador que tem o espírito empreendedor como sua principal característica. Para o autor, o empreendedor se configura como um herói criado pelos capitalistas na condição de um ser capaz de promover o desenvolvimento, assumindo individualmente a responsabilidade de alavancar a economia. A exigência de um novo perfil de trabalhador, um homem produtivo, flexível e eficiente, adentra no contexto escolar, modificando sua dinâmica e suas relações. A educação do século XXI é marcada por mudanças oriundas dos processos de reestruturação capitalista, internacionalização e globalização da economia, que interferem diretamente na formação dos indivíduos.

Estes pressupostos têm o propósito de refletir sobre as conexões que a educação e o trabalho foram adquirindo no decorrer da história e que serão melhor delineados nesta dissertação, visto que serão analisados os fundamentos teórico-didático-metodológicos que substanciam a proposta de educação empreendedora, para que possamos chegar à matriz do nosso estudo: a educação/formação empreendedora. A materialidade histórica dessa temática, além de nos conduzir ao movimento histórico, remete-nos ao presente: ano 2020, início do mestrado em educação. Consideramos importante expor os acontecimentos desse período, pois eles nos propiciam desnudar os conceitos e as propostas da inserção do empreendedorismo na atualidade.

No ano de 2020, teve início a pandemia da Covid-19, causada pelo novo coronavírus SARS-COV-2, que se espalhou por todo o mundo e levou a doença a bilhões de pessoas. O aumento progressivo de mortes obrigou a população mundial a adotar medidas radicais de distanciamento social para evitar o alastramento da doença. Escolas e universidades permaneceram fechadas e as atividades passaram a ser realizadas de forma remota. O mundo inteiro passou a enfrentar inúmeras dificuldades, principalmente no campo econômico.

Apesar de todas as dificuldades que a pandemia trouxe, o que mais ouvimos nesses tempos foi: **“precisamos nos reinventar, ressignificar, readequar, reformar, manter a resiliência, atuar com sinergia, buscar empreender”**. Entretanto, com a pandemia, os trabalhos temporários, intermitentes, ocasionais, flexíveis e os pequenos empreendedores começaram a vivenciar ações de demissões em massa, de redução significativa de salários, de desempregos e de dificuldades para terem o mínimo à sua sobrevivência. Resultado disso foi uma crise

econômica mundial que expôs as fragilidades do capitalismo no que se refere à possibilidade de proporcionar uma vida digna a todos.

Nos países em que a maioria dos trabalhadores vivia em um ambiente de formalidade, resguardados por direitos e por contratos, as medidas econômicas necessárias para lidar com os efeitos da pandemia foram mais eficientes. No entanto, quando a realidade tem mais da metade dos trabalhadores em empregos informais ou estão desempregados, os efeitos da pandemia foram mais devastadores, como o Brasil, país com mais de 50 milhões de pessoas sem proteção de um contrato de trabalho (IBGE, 2021). A pandemia revelou uma enorme diferença entre tipos de trabalho e explicitou as desigualdades sociais.

O cenário de desemprego estrutural² já estava presente antes da pandemia. Nesse sentido, é importante a seguinte pergunta: por que o empreendedorismo vem ganhando cada vez mais força e adentrando nos ambientes educacionais como uma formação necessária? Nossa hipótese é que, em uma sociedade na qual o desemprego, o subemprego e a precarização do trabalho são imensos, certos fatores intensificam a ideologia do empreendedorismo. Esses fatores se referem à sociedade na qual predomina o ideário neoliberal, um mundo de desregulamentação do trabalho, de perda de direitos sociais, em que o Estado cada vez mais se desobriga de qualquer tipo de seguridade social. É nesse contexto que o empreendedorismo vem se fortalecendo como uma poderosa ideologia do mundo capitalista que busca uma saída para manter a coesão social. Todavia, como o empreendedorismo surgiu? Quais são as origens da ideia de um indivíduo economicamente livre, de um empreendedor de si mesmo? Em que medida o ideário neoliberal fortalece a formação empreendedora? Por que a educação empreendedora tem sido implantada no ensino fundamental? Com essas questões, pode-se constituir a problemática central e norteadora desta investigação: qual é a perspectiva de formação humana da educação para o empreendedorismo?

² Desemprego estrutural é o descompasso entre empregos disponíveis e os níveis de habilidade dos desempregados. Diferencia-se de outros tipos de desemprego, como o cíclico, pois é causado por fatores externos ao ciclo do negócio. As principais causas desse tipo de desemprego são mudanças estruturais na economia. Essas alterações podem ser em decorrência de novas tecnologias nos processos produtivos, novos padrões de consumo, transformação nos modelos de negócio, entre outros fatores que impactam o mercado. No mundo contemporâneo, esse tipo de desemprego é impulsionado pelo avanço das novas formas de organização do trabalho em um cenário digital e globalizado. Embora essas dinâmicas também gerem novas profissões e demandas, muitas vezes, o ritmo de extinção de postos de trabalho é mais intenso – levando ao aumento no número de desempregados.

Com base nas questões aqui apresentadas, propusemo-nos a refletir sobre como, desde a infância, a ideologia da sociedade capitalista se faz presente na educação dos trabalhadores, oferecendo-lhes uma ideia de empreendedorismo como alternativa de transformação da realidade em que vivem. Propostas como essas nos fazem ver como o empreendedorismo, produto histórico do capitalismo, e a sua inserção na educação brasileira são um complexo permeado por contradições expresso pela materialização de tensões e de forças sociais opostas e antagônicas (NETTO, 2011).

O debate a propósito das questões que aqui levantamos nos conduziu ao objetivo geral deste estudo, que é analisar a proposta de educação empreendedora para os anos iniciais do ensino fundamental, visando compreender a perspectiva de formação humana subjacente a essa proposta e sua relação com os princípios neoliberais. Para aprofundar esse propósito, formulamos os seguintes objetivos específicos: analisar a relação entre trabalho e educação em seus fundamentos históricos, sociais e políticos, a fim de compreender seus desdobramentos na implementação da educação empreendedora; compreender a influência dos organismos internacionais na elaboração das políticas educacionais e suas principais implicações para a formação dos indivíduos; conhecer a gênese da educação empreendedora no Brasil como fruto do processo de institucionalização da política econômica neoliberal; analisar a proposta de educação empreendedora adotada nas escolas de tempo integral dos anos iniciais do ensino fundamental de Maringá.

Em termos metodológicos, para alcançar os objetivos propostos neste estudo, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a relação entre trabalho e educação, as políticas educacionais e a educação empreendedora. Para complementar a dissertação, tomamos como fonte de análise livros didáticos do curso JEPP (Jovens Empreendedores Primeiros Passos) e realizamos uma pesquisa de campo em uma escola de tempo integral com professoras que ministram a oficina de empreendedorismo no município de Maringá. Essas entrevistas foram realizadas de forma remota, por meio do aplicativo Google Meet³, em virtude da pandemia do Coronavírus.

³ Aplicativo de videoconferência em que podem ser realizadas reuniões virtuais.

Adotamos como método de análise dos dados o Materialismo Histórico-Dialético, com o qual pretendemos compreender a educação empreendedora na sua relação com a concepção de realidade, de mundo e de vida que a sustenta. Nesse sentido, nosso desafio é buscar os múltiplos aspectos envolvidos no fenômeno estudado, observando o real, inicialmente, pelo dado empírico, para chegarmos àquilo que o dado, em si, não revela.

Assim, buscamos conhecer e inserir nosso objeto de pesquisa em movimento para compreendê-lo em suas determinações, em sua ontologia, uma vez que não é possível entender e explicar um fenômeno de forma isolada. Partimos da realidade empírica, na qual a educação empreendedora se apresenta à primeira vista e na relação sujeito e objeto, para, por meio de reflexões amparadas teoricamente, chegar à compreensão daquilo que fornece o contorno ao nosso objeto de estudo, destacando as contradições, as tensões, os limites e as possibilidades.

Sobre a relevância do método que toma a realidade objetiva para a análise do objeto, Duarte (2000, p. 102) escreve:

Marx procura demonstrar 'que a pesquisa deve partir da fase mais desenvolvida do objeto investigado para então analisar sua gênese e, depois da análise dessa gênese, retornar ao ponto de partida, isto é, à fase mais evoluída, agora compreendida de forma ainda mais concreta, iluminada pela análise histórica.

Dessa forma, propomo-nos a analisar a formação empreendedora oferecida nos anos iniciais do ensino fundamental em suas singularidades, sem deixar de considerar, porém, a totalidade, já que os fenômenos não estão alheios às relações sociais de produção (FRIGOTTO, 1991). A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela. Há sempre algo que nos escapa, porém

[...] não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada de totalidade (KONDER, 2003, p. 37).

Diante do exposto, ir além da lógica formal significa estudar a inserção da educação empreendedora nas escolas sem separá-la da totalidade, ou seja, compreendê-la na história em movimento, embora as reais determinações não

sejam perceptíveis de imediato. Para Lukács (2010, p. 80-81), “a singularidade é, como a universalidade, categoria fundamental de todo ser: não há ente que não possa existir ao mesmo tempo como exemplar de seu gênero (universal) e como objetividade singular (singularidade)”.

No que tange às produções sobre a educação para o empreendedorismo ou sobre temas similares, efetuamos uma revisão literária de modo a encontrarmos elementos que justificassem a necessidade e a relevância desta pesquisa. Os resultados encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e o Scientific Electronic Library Online (SCIELO) revelaram que as produções têm, em sua maioria, discursos que versam favoravelmente à implementação do empreendedorismo no âmbito educacional em todos os níveis de ensino, ou seja, desde a educação infantil até o ensino superior.

A maioria das pesquisas se sustenta teoricamente em modelos de educação para o desenvolvimento de habilidades empreendedoras em crianças, desconsiderando a realidade na qual essa educação é inserida, ao exaltar o caráter inovador e progressista do empreendedorismo na educação.

Os estudos de Mello (2018), por exemplo, descrevem um conjunto metodológico que visa preparar o aluno mediante práticas voltadas para o empreendedorismo. Hinckel (2016) busca elaborar um modelo de gestão educacional com base nas dimensões da Orientação Empreendedora Educacional com coordenadores pedagógicos, professores e alunos, pois considera que as práticas empreendedoras são importantes para empoderar os sujeitos. Santos (2004) apresenta um modelo virtual para o desenvolvimento de habilidades empreendedoras de crianças, enquanto Moraes (2009) investiga produtos educacionais para a capacitação empreendedora. Tais estudos fazem uma descrição de modelos de educação empreendedora colocados em prática, por meio de entrevistas, capacitação de professores e alunos, sem apresentar uma reflexão crítica sobre a educação empreendedora, ou seja, destacam modelos a serem seguidos pelos profissionais da educação.

Moraes (2019), Prytoluk (2019), Santos (2000) e Silva (2017) apresentam o empreendedorismo como uma forma de contribuir para a mudança de atitudes dos alunos e dos professores, destacando-o como uma alternativa capaz de transformar realidades, de gerar emprego e renda. Ademais, essas pesquisas carecem de reflexão crítica sobre o empreendedorismo, pois não revelam os objetivos da

inserção desse conteúdo no currículo da educação básica: formação de sujeitos aptos a se adaptarem à realidade objetiva, sem questioná-la.

Já as pesquisas de Lima (2008), Souza (2006) e Camargo (2018) fazem uma análise crítica acerca da educação empreendedora. Os autores concordam que essa educação visa atender à classe dominante; também, que a proposta elaborada pelo Sebrae visa difundir a ideologia empreendedora para afirmar a sociabilidade capitalista, desconsiderando as condições socioeconômicas e a condição de vulnerabilidade dos trabalhadores, de maneira a transferir ao indivíduo a responsabilidade pelo seu fracasso ou sucesso econômico.

Mediante a revisão literária, verificamos que existem muitas produções acadêmicas referentes ao empreendedorismo e à educação que sustentam o pensamento neoliberal e que incentivam a educação empreendedora desde os anos iniciais. No que compete à existência de algumas pesquisas que tecem críticas à educação empreendedora, nosso trabalho, além de estudos bibliográficos e documentais, apoia-se em dados empíricos para desvelar como a educação empreendedora tem se efetivado em escolas de tempo integral. Assim, podemos compreendê-la no plano da totalidade e das contradições que se estabelecem nas relações econômicas e sociais, que não são definidas a priori, mas construídas historicamente.

Além das pesquisas acadêmicas, vários livros associam o empreendedorismo à educação como algo revolucionário. Dolabela (2003), autor de diversos livros sobre o tema, criou um método voltado à formação empreendedora para a educação básica, denominado “Pedagogia Empreendedora”. Para Neves (2005), tais proposições coincidem com a versão de um capitalismo mais humanizado, que amplia a responsabilidade individual e a busca do indivíduo pelos sucessos profissional e pessoal. Tal modelo educativo visa assegurar ao capital uma educação que crie uma sociabilidade que lhe sustente. Nesse sentido, nossa pesquisa procura contribuir com uma análise crítica acerca da temática, inserindo-a no contexto que a produz e que ela ajuda a reproduzir.

Os resultados do nosso estudo estão sistematizados em três seções nesta dissertação. Por não se tratar de um objeto desconexo da totalidade social, inicialmente, tratamos da educação empreendedora, capturando as principais estruturas que a sustentam, na dinâmica das relações sociais capitalistas (TONET, 2013). Na primeira seção, buscamos compreender o empreendedorismo na

perspectiva histórica, sua gênese e seu desenvolvimento, perseguindo a forma de organização do trabalho como categoria central. É nossa preocupação desvelar como o empreendedorismo tem se expandido com o ideário liberal em sua fase atual, concomitantemente à precarização do trabalho e ao aumento do desemprego, fatores que se apresentam propícios para justificar a educação para o empreendedorismo na escola.

A segunda seção está dividida em duas subseções. A primeira diz respeito às políticas públicas educacionais e à influência dos organismos internacionais multilaterais na educação a partir de 1990, buscando compreender a educação empreendedora como resultado das políticas educacionais consubstanciadas em documentos de organismos multilaterais, como a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (UNESCO, 1990); o *Marco de Ação Dakar – Educação para todos: atingindo nossos compromissos coletivos* (UNESCO, 2001); e a *Declaração de Incheon Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos* (ONU, 2015). Em seguida, nossa atenção se volta ao empreendedorismo e à educação empreendedora no Brasil, com destaque para o trabalho do Sebrae como promotor dessa formação, bem como para os princípios e objetivos que a orientam.

Na última seção, buscamos apresentar o objeto tal qual ele se expressa na realidade das escolas do município de Maringá, Paraná, com a caracterização da cidade, os seus dados sociodemográficos, econômicos e educacionais, bem como as mediações que permitiram essa formação empreendedora na escola. Analisamos a proposta de educação empreendedora adotada para os anos iniciais do ensino fundamental nas escolas da rede municipal de ensino de Maringá, cujos dados foram coletados nos livros didáticos utilizados para o desenvolvimento das oficinas de empreendedorismo em escolas de tempo integral e por meio de entrevistas com professores que atuam nessas oficinas. Destarte, esta pesquisa, por meio de uma análise teórica e empírica, busca conhecer esse fenômeno e as limitações do conhecimento produzido e reproduzido nas escolas. Essa análise permitirá tencionar os distintos processos de trabalho e formação para o trabalho que se têm colocado no modo de produção capitalista na contemporaneidade.

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na linha de Políticas e Gestão em Educação, e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal (GEPPECC). Representa o esforço de

compreensão da realidade da educação empreendedora, na saturação de suas determinações, contradições e nos processos que consideram as escolas espaços de formação sob a ótica daqueles que possuem o poder econômico e político na sociedade capitalista.

2. AS BASES TEÓRICAS DO EMPREENDEDORISMO: O INDIVÍDUO ECONOMICAMENTE LIVRE E EMPREENDEDOR

O homem se educa, se faz homem, na produção e nas relações de produção, através de um processo contraditório em que estão sempre presentes e em confronto, momentos de educação e de deseducação, de qualificação e de desqualificação e, portanto, de humanização e de desumanização (KUENZER, 1985, p. 11).

O objetivo desta seção é analisar a relação entre trabalho e educação em seus fundamentos históricos, sociais e políticos, a fim de compreender seus desdobramentos na implementação da educação empreendedora e averiguar o campo de mediações que efetivam esse fenômeno, pois ele não acontece isoladamente no complexo social, mas faz parte de um movimento histórico. Para tanto, buscamos no materialismo histórico-dialético elementos que nos permitem compreender o movimento do objeto nas suas contradições, nos seus avanços e retrocessos. Nesse sentido, a forma como os homens se relacionam para a produção da vida, ou seja, as relações de trabalho constituem uma categoria fundamental.

Para que possamos compreender o momento atual e as imbricações do mundo do trabalho na formação humana, faremos uma imersão nos diversos acontecimentos e nas transformações na organização do trabalho, desde a perda do sentido coletivo que unia os homens à construção de princípios individualistas, que retomam o ideal da cooperação e do coletivo em outra perspectiva. Assim, pensar nas bases constituintes do indivíduo empreendedor na contemporaneidade é levar em consideração as relações sociais e, nelas, o sentido do trabalho e sua representação na sociedade.

2.1 O trabalho e a formação dos trabalhadores

Partimos do princípio de que as complexidades da relação entre trabalho, educação e formação humana não ocorrem ao acaso; são frutos de particularidades que se explicam por meio dos processos sociais, problematizados por meio de transformações na economia, nas políticas e na sociedade, manifestadas nas mediações da história em movimento, a partir de processos maiores, entre os quais

as mudanças do mundo do trabalho e as crises cíclicas do capitalismo são exemplos.

Ao colocar a história em movimento, iniciamos nossa reflexão no século XVIII, quando Adam Smith (1723-1790) trazia a expressão *homo oeconomicus*, ou seja, o homem que produz. Para ele, o trabalho era considerado fonte de riqueza e de valor. Marx, ao contrário, fala da totalidade de homem, da natureza e da sociedade. Para ele, a essência do homem está no trabalho. Marx e Engels (2005) afirmam que o primeiro pressuposto da existência humana é de que os homens devem ter condições de vida para poderem fazer história, ou seja, precisam comer, beber, vestir-se, ter onde morar.

Para isso, é preciso produzir meios para que essas necessidades sejam atendidas, produzir a própria vida material como um ato histórico (MARX; ENGELS, 2005). Pelo trabalho, o homem é transformado e, concomitantemente, transforma o meio físico e natural onde vive. Isso é o que Lukács (2012) denomina dupla transformação. Assim, o trabalho é visto como a condição básica e fundamental da existência dos homens, o que não significa afirmar que a humanidade tem no trabalho a condição para se fazer como tal, mas que, por meio dele, os homens produzem meios para viver.

Nessa concepção, o trabalho e o seu contexto impactam na constituição do sujeito, bem como na divisão de classes sociais, consolidando-se como categoria central de análise para a compreensão de fenômenos de diferentes naturezas. De acordo com Marx e Engels (2005), o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo no qual o homem com sua própria ação faz a mediação, regula e controla seu metabolismo com a natureza.

Embora os animais também executam tarefas à semelhança dos homens, por exemplo, a aranha e o tecelão, a abelha e o arquiteto, os autores ressaltam que a diferença entre homens e os demais animais é que, antes de realizar o trabalho, o homem o imagina, planejando e projetando o que deseja executar: “pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência [...]” (MARX; ENGELS, 2005, p. 44). Netto e Braz (2010) aclaram que o homem surge como um ser biológico, mas não se restringe a essa esfera, sendo o trabalho e sua organização fundamentais para seu avanço.

O trabalho, portanto, funda o ser social, mas não fica reduzido ao simples ato de satisfazer às necessidades básicas, pois transcende o universo do trabalho, em uma categoria bem mais ampla, a categoria da práxis, que envolve o trabalho e outras esferas do ser social, como a cultura, a ética, a ciência, a filosofia, a arte e a política. Leontiev (1978), no texto “O homem e a cultura”, apresenta uma perspectiva sócio-histórica relevante sobre o desenvolvimento humano:

[...] ao mesmo tempo [...] o homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais e [...] a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; [...] esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas a leis sócio-históricas (LEONTIEV, 1978, p. 262).

Para Leontiev (1978), o trabalho e a vida em sociedade são duas características da vida humana que permitem um salto de qualidade no desenvolvimento humano. O homem se liberta de suas limitações biológicas para “inventar” a condição humana. Assim, ponderamos que cada geração humana vem para o mundo e começa sua caminhada em um mundo de objetos criados por gerações anteriores, engajado em uma cultura já criada que provém de um histórico em constante movimento.

A partir da práxis, podemos compreender como o ser social transcende suas necessidades primárias e se realiza, também, a partir de outras objetivações, construindo um mundo social. A categoria da práxis revela o homem como ser criativo, autoproductivo, portanto, “ser da práxis” (NETTO; BRAZ, 2010, p. 34). Lukács (2013) assinala que o trabalho constitui a atividade do ser humano na qual um fim contribui para a efetiva transformação da realidade, ou seja, pelo trabalho, o homem é transformado e, conjuntamente, transforma o meio que vive; é, portanto, uma dupla transformação: “O trabalho é inclusive a atividade humana pela qual algo fundamentalmente novo, pela primeira vez ingressa na realidade” (LUKÁCS, 2012, p. 153).

Marx (2017) elucida que é a partir do trabalho que o ser humano revela as suas habilidades, distingue-se do animal, transforma e é transformado. Em suas características peculiares, podemos destacar o trabalho pedagógico realizado por professores, que se diferencia do trabalho dos operários nas fábricas, por não produzir objetiva e diretamente uma mercadoria. O autor classifica esse trabalho de

imaterial, explicando que ele se caracteriza por utilizar e exercitar aspectos cognitivos mais elevados, de modo a exigir elaborações humanas mais complexas, abstratas e sem a relação direta com a mais-valia.

Saviani (2007) postula que o trabalho pedagógico deve ser entendido em sua perspectiva educativa, de formação de consciência, de socialização de conhecimento, de aperfeiçoamento, de humanização, ao encontro de fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Ontológicos, porque o resultado dessa interação é a constituição dos seres humanos como propriamente humanos; e históricos, porque decorre de um processo dialético desenvolvido ao longo do tempo e das ações dos próprios homens. O autor explica que a “produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo” (SAVIANI, 2007, p 154). Assim, a partir do domínio e da realização consciente do trabalho, opondo-se ao sentido do trabalho alienado⁴, o trabalho pedagógico carrega em sua gênese a carga de sentidos e significados próprios do trabalho.

O trabalho educativo é necessário ao processo específico e sistematizado de humanização do ser, pois: “O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 267). Em outras palavras, o que não é garantido pela natureza tem de ser produzido historicamente pelos homens e, aí, incluem-se os próprios homens. Podemos, pois, conjecturar que a “natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Sem nos distanciarmos da realidade, observamos que o cenário que se apresenta atualmente, por meio da educação empreendedora, expressa-se pelo conjunto de fatos simultâneos que se fundamenta, basicamente, nas transformações do modo de produção capitalista, sinalizando desdobramentos diferenciados e permutáveis no que se refere aos processos produtivos, às formas diversas de contratação e de definição para o mercado de trabalho. Ao refletirmos sobre o trabalho, devemos considerar suas mudanças ao longo da história. Inicialmente, nas sociedades primitivas, havia uma escassez de alimentos: o que era produzido, era consumido. O homem se adaptava à natureza; era uma sociedade de homens

⁴ O conceito de alienação do trabalho é um dos principais conceitos desenvolvidos por Karl Marx ao longo de sua obra. Em uma linha de produção, por exemplo, o trabalhador faz apenas parte do processo, estando completamente alheio ao produto final e, por consequência, do valor agregado ao bem a partir de seu trabalho.

autônomos, iguais e livres para trabalhar conforme inclinações, desejos e interesses de cada um (GALUCH; PALANGANA, 2008). Com o tempo, com o desenvolvimento das forças de produção, começou-se a produzir de maneira excedente. Netto e Braz (2010) pontuam que o

[...] surgimento do excedente econômico [...] opera uma verdadeira revolução na vida das comunidades primitivas. [...] Dois efeitos logo se farão sentir. De um lado, junto com uma maior divisão na distribuição do trabalho [...], produzem-se bens que não sendo utilizados no autoconsumo da comunidade, destinam-se à troca com outras comunidades – está nascendo a mercadoria e, com ela as primeiras formas de troca (comércio). De outro, a possibilidade da acumulação abre a alternativa de explorar o trabalho humano; posta a exploração, a comunidade divide-se, antagonicamente, entre aqueles que produzem o conjunto dos bens (os produtores diretos) e aqueles que se apropriam dos bens excedentes (os apropriadores do fruto do trabalho dos produtores diretos) (NETTO; BRAZ, 2010, p. 57).

Netto e Braz (2010) afirmam que, nesse momento, surge a possibilidade da exploração da força do trabalho escravo, por meio da violência, na qual proprietários de terra tinham o direito sobre a vida dos escravos. A exploração do trabalho escravo estabeleceu novas relações na sociedade, em que os vencedores de guerra passavam a ter direitos sobre a força de trabalho dos vencidos. Organiza-se, nessa nova sociedade,

[...] através da força e da violência, em dois polos: no cume, uma minoria de proprietários de terras e de escravos (que amplia seus contingentes através de guerras) e, na base, a massa de homens que não têm sequer o direito de dispor da própria vida – e entre esses dois polos gravitam camponeses e artesãos (NETTO; BRAZ, 2010, p. 65-66).

De acordo com Lukács (2013), no modo de produção escravista, o trabalhador era reduzido à mera propriedade de um senhor; o escravo era comprado ou fazia parte de povos conquistados por meio de guerras. Esse modo de produção trazia as primeiras características de uma sociedade dividida em classes. Com o tempo, o escravismo deu lugar a um novo modo de produção, o feudalismo, que teve seu apogeu entre os séculos XI e XIII, caracterizado pela vida em espaço rural.

Com a intensificação do trabalho no campo, os feudos se configuraram como unidades de produção. As terras pertenciam ao senhor feudal, considerado um

nobre, e este dividia seu terreno entre os servos, que ocupavam a terra em troca de serviços prestados aos senhores feudais. As funções nesse regime de trabalho eram bem estabelecidas, quer dizer, os nobres governavam, os servos trabalhavam nas terras e o clero cuidava da espiritualidade e da intelectualidade. Galuch e Palangana (2008) explanam que, com o surgimento do sistema feudal, a divisão de classes se configura: de um lado, os donos de terras; de outro lado, os trabalhadores. Os servos, apesar de enfrentarem dificuldades e serem duramente explorados, tinham condições de vida melhores que a dos escravos, porém ambos eram explorados. As autoras destacam que, paralelamente a esses fatos, ainda aconteciam as trocas e o sistema foi se sofisticando, muitos artesãos começaram a se organizar em corporações e os mercadores buscavam associações.

Marx (2017) afirma que a produção feudal se caracteriza pela partilha do solo entre o maior número possível de vassalos e que

[...] o poder de um senhor feudal, como o de todo soberano, não se baseava na extensão de seu registro de rendas, mas no número de seus súditos, e este dependia da quantidade de camponeses economicamente autônomos (MARX, 2017, p. 789).

O comércio começou a se desenvolver e isso implicou muitas mudanças no sistema feudal; as atividades comerciais começaram a alcançar regiões cada vez mais distantes e foram surgindo novas cidades. Conforme apontam Netto e Braz (2010), o sistema feudal vinha apresentando alguns problemas, como o esgotamento das terras, as técnicas de cultivo pouco desenvolvidas, dentre outros. Ao longo dos séculos XII e XVIII, o cenário foi se modificando, em razão das Cruzadas que desenvolveram relações entre o Ocidente e o Oriente. Dessa forma, a atividade comercial foi se intensificando com a realização de feiras nas quais eram comercializados artefatos trazidos do Oriente. O surgimento dessas feiras estimulou a produção têxtil na Europa, sendo que, ao seu redor, passaram a surgir pequenas cidades – os burgos.

A mobilidade social, que até então não acontecia no sistema feudal, baseado na produção para a subsistência, passou a ser uma possibilidade, pois, com o comércio, os produtos passaram a ser trocados por moeda e uma parte desse dinheiro poderia ser guardada. Assim, surgiu uma nova classe social, a burguesia, composta por pequenos comerciantes que ascenderam na medida em que obtinham o excedente por meio da atividade comercial. Aos poucos, a burguesia foi se

firmando no poder econômico, político e cultural e superou as relações feudais. A formação cultural dos homens passou a se aliar às novas relações na organização social de produção, propiciando aos sujeitos o desenvolvimento de capacidades necessárias ao exercício de atividades diferentes das exercidas no sistema feudal. Observa-se, então, que a origem do capitalismo pode ser encontrada nesse processo de desintegração do feudalismo. A transformação dos camponeses em trabalhadores assalariados, sua retirada dos meios de produção, a formação de uma classe burguesa e o desenvolvimento do comércio são aspectos que estão na base do capitalismo (NETTO; BRAZ, 2010).

No feudalismo, o indivíduo não era considerado o elemento mais importante de uma sociedade. Quem ocupava esse lugar eram as famílias, as comunidades e os povoados. As relações sociais, as alianças políticas e até os casamentos aconteciam em decorrência de interesses familiares, de interesses coletivos, e não motivados por interesses individuais. Com a Revolução Industrial na segunda metade do século XVIII, bem como a crescente urbanização da sociedade europeia nos séculos que se seguiram, a sociedade presenciou a elevação da categoria de indivíduo na sociedade, da elevação da burguesia como classe dominante (HEYWOOD, 2010).

Com a criação de máquinas para o processo de produção, que consolidou a classe burguesa e o capitalismo, a passagem da manufatura à maquinaria moderna e as transformações que ocorreram nesse processo ocasionaram muitas mudanças, principalmente no processo de formação da subjetividade. A manufatura consistia em uma forma de produção que dependia do desempenho de cada trabalhador particular na execução de sua tarefa, ao mesmo tempo em que existia uma relação de um trabalhador com o outro para que ocorresse o fluxo contínuo da produção. Nessa lógica:

Um artífice que executa, uma após outra, as diversas operações parciais da produção de uma mercadoria, é obrigado ora a mudar de lugar, ora a mudar de ferramenta. A passagem de uma operação para outra interrompe o fluxo de seu trabalho e forma por assim dizer lacunas em seu dia de trabalho. Essas lacunas somem quando executa o dia inteiro continuamente uma única operação, ou desaparecem na medida em que diminuem as mudanças de operação. O acréscimo de produtividade se deve então ao dispêndio crescente da força de trabalho, de trabalho num dado espaço de tempo, isto é, à intensidade crescente do trabalho, ou um decréscimo do dispêndio improdutivo da força de trabalho. [...] A produtividade do

trabalho depende não só da virtuosidade do trabalhador, mas também da perfeição de suas ferramentas (MARX, 1984, p. 391).

Era preciso estabelecer uma conexão entre os diversos trabalhadores e suas funções. O produto, matéria produzida pelos diversos trabalhadores, passava de mão em mão. Existiam limites da força de trabalho, pois, para se produzir uma mercadoria, era preciso esperar que cada um fizesse a sua função, o que demandava tempo e limites à produção. Embora na manufatura existisse a divisão do trabalho, com cada trabalhador exercendo um ofício no processo de produção, a rapidez, a força e a habilidade manual de cada trabalhador constituíam o que determinavam o ritmo e o volume de produção.

O nível de produção dependia, exclusivamente, do desempenho de cada trabalhador em sua função particular, executando de forma repetitiva suas ações, cada um utilizando e adaptando seus instrumentos ao trabalho. É nesse momento que o trabalhador deixa de conhecer as etapas de produção e perde sua capacidade de refletir sobre o próprio trabalho. É o início de uma formação especializada, pautada na execução de uma única tarefa todos os dias; não é preciso criar, tampouco pensar muito sobre suas próprias ações.

Neste período de efervescência, houve mudanças na política e na filosofia. Pensadores como Adam Smith surgiam para validar as formas de vida individualista e liberal com menos intervenção possível do Estado na economia. Nas considerações de Adam Smith (1723-1790), o indivíduo é peça fundamental na nova sociedade, pois, sem ele, não haveria mercado, decisões de investimento, preços de mercado, medidas políticas e econômicas, concorrência, preferências, crises econômicas, nem razão para a educação empreendedora. Tal pressuposto se tornou a base dos ideais liberais, que defendiam a importância do indivíduo, veiculada à formação da sociedade capitalista industrial que resultou no crescimento econômico e político da burguesia na Europa.

O liberalismo econômico se manifestou inicialmente nas ideias de Adam Smith, ganhando notoriedade com o livro *A riqueza das nações*, que analisa a economia britânica do século XVIII e conclui que o trabalho humano produzia a riqueza de uma nação. Para o autor, os incentivos ao trabalho e ao enriquecimento resultam em uma sociedade de condições desiguais, impulsionando as pessoas a competirem economicamente para ascenderem socialmente, ao demonstrar a força

e a vontade do indivíduo como principal motor da sociedade. Smith (1985) apresenta a teoria do valor-trabalho, preconizando a ideia de que, em todas as sociedades, o processo de produção pode ser reduzido a uma série de esforços humanos. “O valor de um bem ou de um serviço depende de forma direta da quantidade de trabalho a ele incorporado, e as liberdades e as ações individuais são enaltecidas, influenciadas pelo interesse próprio, guiadas infalivelmente por uma mão invisível no sentido da realização do bem comum” (SMITH, 1985, p. 45). O autor utiliza a “mão invisível” como metáfora para explicar as leis do mercado, de oferta e de procura, de modo a analisar a divisão do trabalho como um fator revolucionário e poderoso da economia.

No caso de quase todas as outras raças de animais, cada indivíduo, ao atingir a maturidade, é totalmente independente e, em seu estado natural não tem necessidade da ajuda de nenhuma outra criatura vivente. O homem, entretanto, tem necessidade quase constante da ajuda dos semelhantes, e é inútil esperar esta ajuda simplesmente da benevolência alheia. Ele terá maior probabilidade de obter o que quer se conseguir interessar a seu favor a autoestima dos outros, mostrando-lhes que é vantajoso para eles fazer-lhe ou dar-lhe aquilo de que ele precisa. É isto o que faz toda pessoa que propõe um negócio a outra. Dê-me aquilo que eu quero e você terá isto aqui, que você quer - esse é o significado de qualquer oferta desse tipo; e é dessa forma que obtemos uns dos outros a grande maioria dos serviços de que necessitamos. Não é da benevolência do açougueiro, do cervejeiro ou do padeiro que esperamos nosso jantar, mas da consideração que eles têm pelo seu próprio interesse. Dirigimo-nos não à sua humanidade, mas à sua autoestima, e nunca lhes falamos das nossas próprias necessidades, mas das vantagens que advirão para eles (SMITH, 1985, p. 50).

Para Smith (1985), a intervenção do Estado é considerada completamente inadequada; cada pessoa deve buscar seus interesses de forma livre, não infringindo os direitos dos outros. O liberal é favorável a um Estado mínimo, que tenha apenas as funções de promover a soberania nacional, de maneira a defender a sociedade da violência e das invasões externas, de promover a proteção externa dos membros da sociedade contra a opressão e as injustiças entre os membros. Também, erigir e sustentar as instituições e as obras públicas que sejam vantajosas para a sociedade, mas que não sejam atrativas para os capitalistas, ora pelo lucro, pelo risco, ora pela incapacidade de mantê-las em exercício (SMITH, 1985).

Cabe explicitarmos a concepção de Estado para que possamos compreender as diversas configurações que ele apresenta no decorrer da história, pois, à medida

que vão ocorrendo as tentativas de superar as crises do capitalismo, formulam-se estratégias para gerenciar essas crises, redefinindo o papel do Estado. Em linhas gerais, o Estado consiste na organização das instituições políticas em um determinado território, com o objetivo da promoção do bem comum; possui características próprias no contexto histórico a ser analisado. Wood (2014) afirma que o Estado está diretamente relacionado à expansão global do capitalismo, ao atuar como garantidor administrativo e coercitivo da ordem social, das relações de propriedade e da instituição de condições básicas que são exigidas pelo capitalismo em sua vida cotidiana. Portanto, o Estado não é entendido como uma abstração; é construído por sujeitos individuais e coletivos em um processo histórico de correlação de forças (PERONI, 2013).

A perspectiva de Estado de Poulantzas (1977), embora tenha sido elaborada ainda no século XX, permanece atual, pois entende que o Estado, devido à sua materialidade institucional, é uma condensação material de relações de forças, o que o torna uma arena de lutas entre classes e grupos sociais. O Estado, não sendo impermeável às contradições e aos conflitos, é permeado de fissuras que atingem todo o seu corpo institucional e se estabelece como um produto da luta de classes, concebido como uma estrutura regional de modo capitalista de produção destinada a constituir o fator de coesão dos diversos níveis de uma formação social.

Smith (1985), dentro de uma concepção de Estado mínimo, preconiza que o interesse pessoal é a motivação mais adequada para promover a interação social em uma sociedade civilizada, ou seja, a melhor forma de convencer as pessoas a fazerem o que se deseja que elas façam. A necessidade por algo faz com que as pessoas usem artifícios como a adulação para que os outros ajam de acordo com seus desejos. O autor nos fornece alguns exemplos:

Não é da bondade do homem do talho [açougueiro], do cervejeiro ou do padeiro que podemos esperar o nosso jantar, mas da consideração em que eles têm o seu próprio interesse. Apelamos, não para a sua humanidade, mas para o seu egoísmo, e nunca lhes falamos das nossas necessidades, mas das vantagens deles.
[...] O cachorro afaga a mãe, o pequeno cão de estimação procura por mil formas atrair a atenção do dono, que está a jantar, quando quer que ele lhe dê comida. O homem usa, por vezes, dos mesmos artifícios com os seus congéneres e, quando não tem outra maneira de os levar a agir de acordo com os seus desejos, procura, por meio do servilismo e da adulação, obter a sua boa vontade. Não tem, contudo, tempo para fazer isto a cada momento. Numa sociedade

civilizada ele necessita constantemente da ajuda e cooperação de uma imensidade de pessoas, e a sua vida mal chega para lhe permitir conquistar a amizade de um pequeno número (SMITH, 1985, p. 94-95).

Como ideologia, o liberalismo proporcionou coesão ao conjunto de classes (dominantes e dominada), caracterizado pelo individualismo, pela busca do interesse próprio e pela liberdade plena, garantindo o equilíbrio entre os capitalistas e os trabalhadores. Smith (1985) acreditava que o Estado deveria prover o mínimo da educação básica para todos os cidadãos, de modo que pudessem competir no mercado em parâmetros mais ou menos próximos, pois a divisão do trabalho, ao mesmo tempo em que gerariam progressos, gerariam desigualdades. Uma educação mínima poderia minimizar as desigualdades sociais causadas pela divisão social do trabalho.

Para Smith (1996), a iniciativa individual é condição para que o indivíduo prospere; ele admite que o Estado tem poucas funções, dando primazia para a divisão do trabalho e o livre mercado. O Estado capitalista, com base nos princípios da ideologia liberal, buscava inicialmente o progresso da sociedade que vivia sob o sistema feudal. O liberalismo surgiu, dessa forma, com caráter revolucionário; logo, compreender seus princípios fundamentais é relevante para entendermos a teoria do capital humano⁵, bem como suas principais vertentes na contemporaneidade: o empreendedorismo. Embora Adam Smith não utilizasse o termo capital humano, as ideias contidas no livro *A riqueza das nações* se aproximam do que futuramente passaria a compor a teoria do capital humano. Para o autor:

O esforço natural de cada indivíduo no sentido de melhorar sua própria condição, quando sofrido para exercer-se com liberdade e segurança, é um princípio tão poderoso, que ele é capaz, sozinho e sem qualquer ajuda, não somente de levar a sociedade à riqueza e à prosperidade, mas de superar centenas de obstáculos impertinentes

⁵ É por Theodore Schultz, professor de Economia da Educação, especialista em economia agrária, que se formaliza a Teoria do Capital Humano. Schultz coloca o conhecimento como forma de capital e a decisão de investir na capacitação do trabalhador passa a ser uma deliberação individual ou das partes interessadas em melhorar e/ou aumentar a produtividade. Para Schultz (1967), os proprietários do capital humano são os trabalhadores, que não podem se separar de suas habilidades; e quanto mais conhecimento adquirem, melhor será a sua produtividade. O trabalhador passa a investir em educação na expectativa de obter retorno; a educação, assim, transforma-se em produto negociável. Para que a educação resulte em crescimento econômico, Schultz expressa que os investimentos devem ser de boa qualidade e corretos. Para a Teoria do Capital Humano, a educação tem influência determinante na renda do trabalhador. Ela melhora as habilidades e, conseqüentemente, a produtividade. Logo, o resultado pode ser observado no aumento de sua renda (SCHULTZ, 1967).

com os quais a insensatez das leis humanas muitas vezes obstaculiza seus atos (SMITH, 1976, p. 49).

Na acepção de Smith (1996), quando o indivíduo possui iniciativa de melhorar, ele prospera, mediante uma iniciativa que é individual. O autor descreve uma fábrica de alfinetes para mostrar que a divisão do trabalho aumenta a quantidade produzida, economizando tempo ao tornar mais simples as funções desempenhadas pelo trabalhador.

Assim, o sentido do trabalho como valor se acentuou, ainda mais, com a introdução das máquinas, que gerou a necessidade de novas formas de organização de produção. Com o tempo, os limites da produção manufatureira dificultaram a expansão do capital, por isso foi preciso criar novos métodos e novas ferramentas que aumentassem a produção. A expansão das indústrias e a mecanização da produção fizeram com que as atividades em pequenas oficinas perdessem lugar e as pessoas começaram a se concentrar em cidades. Nesse processo, a classe burguesa começa a articular instrumentos necessários para o desenvolvimento de novas forças produtivas; cria condições básicas para surgir o modo de produção capitalista, na qual a mercadoria ocupa papel central para a expansão e garantia de lucros. Ainda que,

[...] os meios de produção e de troca, sob cuja fundação a burguesia construiu a si mesma, foram gerados na sociedade feudal. Numa certa etapa do desenvolvimento destes meios de produção e de troca, as condições sob as quais a sociedade feudal produzia e trocava [...] não eram mais compatíveis com as forças produtivas já desenvolvidas. Elas se tornaram concorrentes entre tantas outras que precisavam ser destruídas; e o foram. Em seu lugar, se estabeleceu a livre competição, acompanhada por uma constituição social e política adaptada a ela, e pelo domínio econômico e político da classe burguesa (MARX; ENGELS, 2008, p. 44).

O engenheiro americano Frederick Taylor (1856-1915) estudou o trabalho nas fábricas e propôs um novo método nas linhas de produção, em que cada operário desempenha uma única tarefa repetidamente durante toda a jornada de trabalho. Taylor se dedicou a estudar os operários na produção de determinados produtos, observando cada movimento, para organizar, com eficácia, o processo de produção e evitar o desperdício do tempo com ações desnecessárias (HARVEY, 2008). Os Princípios da Administração Científica são um

[...] influente tratado que descrevia como a produtividade do trabalho podia ser radicalmente aumentada através da decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento (HARVEY, 2008, p. 5).

Grandes proprietários de indústrias passaram a implantar esse método, entre eles Henry Ford (1863-1947), que começou a executar o taylorismo em sua linha de montagem de carros. Nas linhas de montagem da fábrica Ford, havia uma esteira em movimento e vários operários distribuídos em diversas partes dela, executando uma função específica. Essa linha de montagem ficou conhecida como modo de produção fordista, por meio do qual se produz mais em um tempo mais curto possível (HARVEY, 2008). Os operários, na lógica de montagem fordista, exercem trabalhos mecanizados; não necessitam de muitas qualificações para desempenhar os serviços e ganham salários reduzidos. O fordismo é entendido fundamentalmente como

[...] a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo desse 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 cronômetro fordista e produção em série taylorista; pela existência do trabalho 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 (ANTUNES, 2007, p. 17).

Harvey (2008) afirma que a implantação desses métodos de produção nas fábricas não foi aceita passivamente pelos trabalhadores; muitas lutas foram travadas durante as décadas em que esses métodos dominaram os processos de organização do trabalho. Nos Estados Unidos, por exemplo,

[...] os sindicatos ganharam considerável poder na esfera da negociação coletiva nas indústrias de produção em massa do Meio Oeste e do Nordeste, preservaram algum controle dentro das fábricas sobre as especificações de tarefas, sobre a segurança e as promoções, e conquistaram importante poder político (embora nunca determinante) sobre questões como benefícios da seguridade social, salário mínimo e outras facetas da política social. Mas, adquiriram e mantiveram esses direitos em troca da adoção de uma atitude cooperativa no tocante às técnicas fordistas de produção e às estratégias corporativas cognatas para aumentar a produtividade (HARVEY, 2008, p. 12).

Nesse período, que se expandiu ao longo do século XX, o taylorismo e o fordismo priorizavam uma atividade de trabalho rotinizado, mecânico, que explorava a subjetividade da classe que vive do trabalho (ANTUNES, 2017). Por esse motivo, David Harvey reflete que a aceitação de ambos os métodos não foi um território tranquilo, pois sinais de insatisfação se evidenciaram mesmo no apogeu do sistema (HARVEY, 2008). Marx e Engels (2002) postulam que, nessas novas relações, os proletários passam a trabalhar sob condições que não lhes permitem desfrutar da formação cultural, nem partilhar o poder econômico: crianças e mulheres são explorados no trabalho com salários irrisórios; as jornadas de trabalho eram muito longas e as condições extremamente precárias.

Marx (1983), na obra *O capital*, estuda essas modificações que ocorreram no mundo do trabalho, cujos homens vão perdendo o controle do que fazem, as ações passam a ser realizadas de forma mecânica e repetitiva; movimentos são executados sem que seja preciso aquele que o realiza ter domínio de todo o processo produtivo; logo, as habilidades requeridas são parciais, especializadas. Além de não conhecer mais sobre todo o processo produtivo, alia-se a isso o fato de o homem não criar mais seus instrumentos de trabalho, como fazia o artesão. Observamos, nesse momento, que o trabalho intelectual e o trabalho manual se separam. O autor explica que as forças intelectuais são retiradas do trabalhador quando ele deixa de conhecer todas as etapas de produção da mercadoria, perdendo a capacidade de refletir sobre aquilo que produz.

Galuch e Palangana (2008) ponderam que, mesmo trabalhando em apenas uma etapa no processo de produção, o trabalhador desenvolve habilidades e capacidades, porém há uma submissão dos movimentos, ou seja, não há ganhos em termos de formação humana, de atividades que promovam reflexão e ampliação do conhecimento. Enquanto os trabalhadores são cada vez mais explorados, o desenvolvimento intelectual fica estagnado, pois não há oportunidade de desenvolver a inteligência. Para Harvey (2001), o surgimento da máquina acentuou a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. A industrialização fez com que o homem se distanciasse, ainda mais, do objeto que estava sendo produzido, de forma a ocorrer uma estranheza entre o sujeito e o objeto. A formação do homem passa a se ligar à racionalização da produção e do trabalho, com sujeitos que seguem hábitos padronizados.

Marx (2017) assinala que a consolidação do capitalismo tirou dos trabalhadores os meios de produção e as garantias de existência que o sistema feudal lhes oferecia, ou seja, tiveram de se sujeitar ao trabalho assalariado, de vender sua força de trabalho. Manacorda (1996) confirma que o trabalhador, que antes tinha terras para trabalhar (mesmo que pertencessem ao senhor feudal), não possuía nada além de sua força de trabalho, não tinha um lugar para trabalhar, nem a matéria-prima, instrumentos, tampouco recursos para produzir sozinho uma mercadoria.

Nesse contexto, a formação cultural passou a se aliar às novas relações sociais de produção, propiciando aos sujeitos o desenvolvimento de capacidades necessárias aos exercícios de atividades diferentes das exercidas no sistema feudal. Lukács (2013) afirma que o capitalista se vale do trabalho assalariado, ao comprar a força do trabalho. O valor da força de trabalho é o valor dos meios necessários à manutenção do trabalhador, a fim de que ele tenha as condições necessárias para sobreviver. De acordo com Marx (1983), a centralidade do capitalismo é a produção da mais-valia⁶, pois não é apenas a produção de mercadoria; o trabalhador produz para o capital e não para si. Ele só pode ser considerado um trabalhador produtivo se produzir mais-valia. A produção mercantil se particulariza, pois

[...] põe em cena dois sujeitos historicamente determinados: o capitalista (ou burguês), que dispõe de dinheiro e meios de produção (que, então, tomam a forma de capital), e aquele que pode tornar-se o produtor direto porque está livre para vender, como mercadoria, a sua força de trabalho – o proletário (ou o operário). As classes fundamentais do modo de produção capitalista, assim, determinam-se pela propriedade ou não dos meios de produção: os capitalistas (a classe capitalista, a burguesia) detêm essa propriedade, enquanto o proletariado (o operariado, a classe constituída pelos produtores diretos) dispõe apenas de sua capacidade de trabalho e, logo, está simultaneamente livre para/compelido a vendê-la como se vende qualquer mercadoria; no modo de produção capitalista, o capitalista é representante do capital e o proletariado o do trabalho (NETTO; BRAZ, 2010, p. 84-85).

⁶ A mais-valia é um conceito criado pelo alemão Karl Marx (1818-1883), para entender as relações entre o tempo necessário para realizar um trabalho e sua renumeração. Para a economia política marxista, o valor do trabalho e o salário recebido pelo trabalhador significam desigualdade. Ou seja, o esforço do trabalhador não é convertido em valores monetários reais, o que desvaloriza seu trabalho. Em outros termos, a mais-valia significa a diferença entre o valor produzido pelo trabalho e o salário pago ao trabalhador. É, portanto, a base de exploração do sistema capitalista sobre o trabalhador.

Marx e Engels (2008) expõem que essa dominação da classe burguesa se dá pela acumulação do capital, por isso, sem a organização da exploração da força do trabalho, o capitalismo não pode se reproduzir e isso impediria a acumulação de riquezas, que é o seu objetivo principal. Todavia, é preciso destacar que o sistema capitalista passou por diversas mudanças e crises ao longo do tempo. Souza (s.d.) afirma que o capitalismo surgiu na Europa no século XVI, com o desenvolvimento da produção manufatureira.

O desenvolvimento da produção manufatureira a partir da invenção da máquina a vapor, assim como o aperfeiçoamento de outras máquinas e técnicas; e o surgimento de ferrovias e inovações tecnológicas expressava a Revolução Industrial. Este fato consolidou o capitalismo industrial que [...] caracteriza-se pelo emprego intensivo de máquinas e equipamentos, bem como pela adoção crescente de inovações tecnológicas poupadoras de mão de obra (SOUZA, s.d., p. 9).

De acordo com Souza (s.d.), a industrialização trouxe grandes desafios: os centros urbanos estavam cheios de trabalhadores e isso resultou na baixa dos salários e na grande procura por postos de trabalho. Esses operários e suas famílias viviam e trabalhavam em péssimas condições; as grandes empresas compravam as pequenas empresas e, com isso, a concentração do capital foi se ampliando, e o capitalismo industrial se transformou em capitalismo monopolista (SOUZA, s.d.).

Marx e Engels (2008) apontam que, com o desenvolvimento do capitalismo, “a exploração não era mais disfarçada de ilusões religiosas e políticas, era uma exploração aberta, cínica, direta e brutal” (MARX; ENGELS, 2008, p. 40). Netto e Braz (2010) corroboram que, para o capitalista, não interessa a função social daquilo que ele produz, o seu significado para a sociedade, pois o seu interesse é o lucro. Nesse sistema de produção, as mercadorias seriam os produtos e a força do trabalho assume um caráter de valor de uso e de troca, na medida em que:

[...] considera-se o trabalho que cria valor de uso como trabalho concreto, ou seja, o trabalho em sua qualidade, com finalidade, utilidade e voltado para a satisfação de necessidades humanas. A sociedade se constitui como tal a partir da criação de valores de uso, por isso o trabalho concreto nunca entrará em crise. Quando o trabalho criador de valor de uso é requisitado ele se constitui em mercadoria e, portanto, passa a ser analisado enquanto trabalho abstrato. Neste processo de troca, constituído a partir da venda da força de trabalho, teremos o valor. Ou seja, o trabalho enquanto mercadoria traz em si tanto valor de uso quanto o valor de troca. O

processo de troca reduz todas as formas de trabalho ao trabalho geral, que se refere à quantidade de energia física e psíquica despendida em sua realização e isso permite a compra de qualquer força de trabalho (MIRANDA, 2011, p. 33).

Nessa perspectiva, a força do trabalho era negociada como se fosse uma mercadoria pelo trabalhador com o capitalista, afinal, a força de trabalho é a única coisa que o trabalhador possui para poder sobreviver e comprar bens, como alimentação, saúde, educação etc. Muitas vezes, o salário era tão baixo que não supria as necessidades básicas das pessoas e, mesmo aumentando a jornada de trabalho, os lucros excedentes eram revertidos para os capitalistas e não para o próprio trabalhador. É o que Marx denomina mais-valia, que é a base do lucro capitalista. O caráter inicial do trabalho, de satisfazer às necessidades do trabalhador, passa a ser substituído e o produto do trabalho não pertence mais ao trabalhador, mas a outro homem. É um processo de alienação descrito por Marx (2011) como

[...] o trabalho [...] exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua característica; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas, infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. [...] ele não é o seu trabalho, mas o de outro, no fato de que não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro. [...] é a perda de si mesmo. (MARX, 2001, p. 114).

Na busca por lucros, o capitalismo alcançou territórios cada vez maiores. Marx e Engels (2008) relatam que a necessidade de aumentar o mercado para seus produtos fez com que a burguesia expandisse para toda a superfície do globo, a explorar em todo o lugar e a criar conexões por todo o mundo. De acordo com Lessa e Tonet (2008), o que caracteriza a sociedade capitalista é a redução da força de trabalho à mera mercadoria e o desprezo pelas necessidades humanas, resultando no individualismo burguês, na redução da coletividade como um mero instrumento para o enriquecimento privado dos indivíduos.

Marx (1983) faz uma crítica, chamando o trabalho morto, que considera o trabalho mecânico realizado nas fábricas, de vampiro, que suga cada gota de

sangue pela força do trabalho. O capital se encarna em coisas: instrumentos de produção criados pelo homem. Contudo, no processo de produção capitalista, não é o trabalhador que usa os instrumentos de produção; ao contrário: os instrumentos de produção, convertidos em capital pela relação social da propriedade privada, usam o trabalhador. Dentro da fábrica, “o trabalhador se torna um apêndice da máquina e se subordina aos movimentos dela, em obediência a uma finalidade – a do lucro – que lhe é alheia” (MARX, 1983, p. 33). Na lógica do capital, há, para Marx, uma inversão nos sentidos das relações sociais: o homem passa a ser objeto e o objeto a ser sujeito. O que temos, dessa forma, é uma mercantilização da vida e das relações sociais; nesse âmbito, o homem é dominado pela produção.

2.2 A expansão neoliberal e o empreendedorismo

A organização fordista começou a apresentar problemas, quando a produtividade diminuiu e a economia mundial revelou sinais de estagnação. A produção em massa entrou em crise, o mundo do trabalho passou a ser redesenhado, novas tecnologias começaram a surgir, permitindo um modelo de produção mais flexível, com o objetivo de atender às demandas de forma imediata, sem o acúmulo da produção fordista. A sociedade começou a presenciar uma reestruturação produtiva. Nessa nova organização, os trabalhadores deveriam ser diferentes dos trabalhadores fordistas especializados em uma única tarefa. As modificações foram tão intensas que

[...] a classe *que-vive-do-trabalho* sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua *materialidade*, mas teve profundas repercussões na sua *subjetividade* e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua *forma de ser*. [...] O fordismo e o taylorismo já não são únicos e mesclam-se novos processos de trabalho emergem, onde o *cronômetro* e a *produção em série e de massa* são substituídos pela flexibilização da produção, pela “*especialização flexível*”, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado [...] (ANTUNES, 1995, p.15-16, grifos do autor).

Harvey (1983) afirma que, entre os anos de 1973 e 1975, a economia mundial passava por um processo de instabilidade, de crise fiscal e de legitimação do Estado. Antunes (1999) também aborda que a década de 1980 foi marcada pelo

momento mais agudo da crise do setor do trabalho que atingiu a objetividade da classe trabalhadora, expressando um desequilíbrio entre

[...] a produção e o consumo, comprometendo a realização do capital, ou seja, a transformação da mais-valia em lucro, processo que só se realiza mediante a venda das mercadorias capitalisticamente produzidas. [...] não basta produzir mercadorias, estas precisam ser transformadas em dinheiro para, rapidamente, retornarem ao incessante processo de acumulação do capital: produção/ circulação/ consumo. As expressões mais emblemáticas da crise são as reduções de operações comerciais, acúmulo de mercadorias estocadas, redução ou paralisação da produção, falências, queda de preços e salários, crescimento desmesurado do desemprego e empobrecimento generalizado (MOTA, 2009, p. 3).

Diante das crises, o sistema capitalista começou a buscar novas formas de reestruturação da produção, que implicavam mudanças da relação com o Estado, a sociedade e o mercado. Segundo Teixeira (1994), para enfrentar essa crise e manter o controle, o sistema capitalista não podia apenas inovar tecnologicamente, pois as mudanças precisavam ter proporções muito maiores, uma reestruturação das condições sociopolíticas.

O Toyotismo, iniciado no Japão em 1970, aparece como uma nova organização do trabalho. Uma nova relação entre capital e trabalho começava a existir, um novo conceito de trabalhador, mais qualificado, participativo e polivalente (ANTUNES, 2001). O toyotismo foi criado na década de 1970 por Taiichi Ohno (1912-1990) e Eiji Toyota (1894-1952); foi aplicado nas linhas de produção da fábrica Toyota com base na produção flexível, com maior rapidez no processo produtivo, em que o trabalhador exerce múltiplas funções. A acumulação flexível

[...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado setor de serviços, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (HARVEY, 2008, p. 24).

A qualidade total passa a ser a lógica da produção para se chegar ao objetivo principal: o lucro. Em consequência desse modelo de produção, tem-se a precarização das relações de trabalho, a cobrança pela qualidade e pela produtividade. Às pessoas, é importante adquirir condições que lhes garantam o ingresso no mercado de trabalho. Exigem-se novas habilidades, novas competências com as quais os trabalhadores não estavam preparados (HARVEY, 2008). Nesse processo, o trabalhador precisa aprender a aprender, ou seja, aprender a interagir com mudanças constantes, sendo competente, ativo, empreendedor e multifuncional.

O termo qualidade começou a ser utilizado nos países mais desenvolvidos economicamente, como Japão e Estados Unidos, durante a Revolução Industrial, para designar a busca de um padrão desejável aos produtos e serviços prestados naquela época, a Qualidade Total. Esta, por sua vez, é uma filosofia de administração dos negócios que foi, inicialmente, sistematizada e difundida pelo ideólogo norte-americano Edwards Deming. É também conhecida como um modelo japonês de administração dos negócios (HERÉDIA, 1997).

Na década de 1940, o conceito da Qualidade Total foi amplamente difundido em nível mundial por meio das empresas japonesas, sendo incorporado em programas técnicos de produção, controle e gestão na década de 1960. Atualmente, é um conceito utilizado nos mais diversos setores da sociedade, fazendo com que haja, por parte dos educadores, certa atenção à forma como se desenvolvem esses novos paradigmas, uma vez que trouxeram, dentro do seu arcabouço teórico, novos padrões de produção, consumo, conhecimento, formas culturais e práticas políticas. A filosofia da Qualidade Total é transportada para o campo da educação e se mostra, contemporaneamente, como um discurso oficial para a teoria neoliberal.

O método de gestão de produção impulsionado pelo sistema Toyota conseguiu assumir um valor universal para o capital. Tal como o taylorismo e o fordismo, o objetivo do Toyotismo continuou sendo a acumulação do capital por intermédio da produtividade do trabalho. Mas, com o Toyotismo, temos uma nova etapa da mundialização do capital, uma nova captura da subjetividade dos trabalhadores, uma nova forma de subsumir o trabalho de acordo com os interesses capitalistas.

Se antes se preocupava em manter o operário longe das decisões organizacionais relacionadas à produção, no toyotismo há uma inversão de valores, com a valorização do operário participativo, integrado ao processo produtivo. Da mesma forma, se no modelo anterior a lei era o operário/uma máquina, no toyotismo para a vigorar o operário polivalente e multifuncional, capaz de trabalhar com diversas máquinas simultaneamente (BORGES, 2011, p. 42).

Harvey (2008) postula que esse contexto de acumulação flexível levou a um aumento estrutural no desemprego, ao aumento da competição, à flexibilização dos regimes de trabalho, isto é, os trabalhos formais passaram a dar lugar a ocupações temporárias, a trabalhadores autônomos e a “microempresários”. O trabalho manual e o artesanal que estavam em desuso voltam a reaparecer e, embora isso represente ganhos para alguns trabalhadores em particular, no conjunto, acarreta redução de benefícios e segurança no emprego (HARVEY, 2008).

A consequência dessa reestruturação, como já antecipado anteriormente, resultou nos ideários neoliberais, na busca de restaurar o livre mercado como instância fundamental na integração social e na realização do homem como ser social. Teixeira (1994) assinala que, na verdade, o objetivo central era estabelecer um Estado mínimo para as questões sociais e máximo para o capital, com a flexibilização da economia que teve como consequência a globalização do processo produtivo, ou seja, uma financeirização do capital e uma articulação e formação de megablocos econômicos.

No modelo político neoliberal, o indivíduo é naturalmente livre para decidir diante das determinações do mercado; dessa forma, as injustiças sociais não existiriam, e as desigualdades sociais seriam parte do funcionamento natural da sociedade. Enquanto o liberalismo foi a ideologia dominante do capitalismo até as primeiras décadas do século XX, em 1929, ocorreu uma crise marcada pela quebra da bolsa de valores de Nova Iorque, acarretando o desemprego em massa e péssimas condições de trabalho para a classe dos operários nos Estados Unidos e nos diversos países pelo mundo. As ideias socialistas começaram a inspirar a formação de organizações sindicais, que lutavam contra a exploração dos trabalhadores por parte da burguesia, fato que, até então, era considerado normal no ideário liberal.

Diante da crise, os ideais do liberalismo começaram a ser repensados. O economista John Maynard Keynes (1883-1946) formulou uma teoria que ficou

conhecida como keynesianismo, que consiste em uma mistura de lucro para a iniciativa privada, mas com uma regulação estatal que assegure condições de vida para toda a população. Educação, saúde, segurança, pleno emprego e dignidade de vida deveriam ser promovidos pelo Estado, à medida que a iniciativa privada não conseguisse contemplar a todos. O Estado passou a ser chamado de Estado de bem-estar social, pois visava proporcionar uma vida digna a todos, bem como o acesso ao consumo pela classe trabalhadora (ANDERSON, 1995).

Muitos autores, entre eles Friedrich August von Hayek (1899-1992), criticavam o keynesianismo, afirmando que essa teoria era socialista. Anderson (1995), ao traçar o histórico do neoliberalismo, aponta a obra *O caminho da servidão* como a origem da doutrina neoliberal que, em síntese, chamava atenção para os riscos do crescimento de tendências socialistas. O rótulo neoliberal

[...] marcava sua adesão aos princípios de livre mercado da economia neoclássica que emergira na segunda metade do século XIX [...]. Mas também seguiam a ideia de Adam Smith de que a mão invisível do mercado constituía o melhor recurso de mobilização de mesmo os mais vis instintos humanos, como a gula, a ambição e o desejo de riqueza e poder em benefício de todos. Assim, a doutrina neoliberal opunha-se profundamente às teorias do Estado intervencionista [...] (HARVEY, 2013, p. 29-30).

É importante destacar que o neoliberalismo nasceu após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), especialmente na Europa e na América do Norte, regiões onde o capitalismo estava mais avançado. De acordo com Anderson (1995), inicialmente, as ideias de Hayek não tiveram muito espaço, principalmente nas décadas de 1950 e 1960.

Na década de 1970, as medidas neoliberais foram implantadas inicialmente na Inglaterra, no governo de Margareth Thatcher, o primeiro país do centro do capitalismo a se empenhar na concretização do neoliberalismo. Nos Estados Unidos, foi no governo de Ronald Reagan que se instituiu o neoliberalismo como doutrina oficial da política econômica do governo, a qual permaneceu durante toda a década de 1980. As ideias neoliberais chegaram à América Latina ainda na década de 1970. O Chile, com o General Pinochet, foi o primeiro país, antes mesmo que a Inglaterra, a implantar o modelo neoliberal, cumprindo à risca esse modelo caracterizado pela: liberalização da economia, alta taxa de desemprego, repressão sindical, concentração de renda em favor dos ricos e privatização de bens públicos. Outros

governos da América Latina foram seduzidos pelo discurso neoliberal e começaram a implantar em seus países o neoliberalismo. Chegou no México com Salinas, com Menem na Argentina, com Carlos Andrés Perez na Venezuela e, em 1990, no Peru com Fujimori etc. (ARANTES, 1999).

No Brasil, a adoção do modelo neoliberal se iniciou com o ex-presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992), seguido de Itamar Franco (1992-1994) e continuou com o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), governo que assumiu de vez a lógica neoliberal, na qual era preciso integrar o Brasil à era da globalização e da modernidade, privatizando os serviços, inclusive os serviços públicos, como saúde e educação, ao suspender normas e direitos adquiridos, de modo a priorizar as leis de mercado. A descentralização do Estado se constituiu na estratégia de transferir para agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos.

No governo de Fernando Henrique, instituiu-se o Ministério da Reforma do Aparelho do Estado, designando como ministro Bresser-Pereira. A proposta básica do documento era de transformar a administração pública brasileira, de burocrática em administração gerencial. Embora o documento criticasse as proposições neoliberais, paradoxalmente, intercedia por uma minimização do aparelho do Estado que devia operar por meio de estratégias que visavam à privatização, desregulamentação e terceirização.

A participação do Estado foi significativamente minimizada, passando de uma máquina propulsora do dinamismo econômico (pelo menos em tese) para um Estado comprometido com os interesses do mundo das finanças, ao assumir, assim, um papel regulador: “[...] o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde” (BRASIL, 1995, p. 13). Groppo e Martins (2008) destacam que essa reforma teve como base os pressupostos do neoliberalismo em uma versão renovada, denominada Terceira Via⁷. Fernando Henrique marcou a consolidação do projeto neoliberal de Terceira

⁷ Essa ideologia política foi sistematizada por Anthony Giddens, que tinha como proposta contrabalançar o poder do mercado pela atuação positiva do Estado e da sociedade civil, composta por atores individuais e associações do tipo Organizações Não Governamentais (ONGs). Groppo e Martins (2008) acreditam que a Terceira Via está distante de ser uma retomada do Estado de Bem-Estar Social, a proposta é de uma certa humanização do Estado neoliberal e da sociedade de livre mercado. A Terceira Via legitima o projeto de fomentar uma nova forma de sociabilidade burguesa,

Via que abriu as portas para que recursos do setor público fossem transferidos para o setor privado e para que empresários adentrassem na educação.

Assim, surgiu um discurso de que os serviços públicos deveriam ser geridos do mesmo modo como se administra uma empresa. Paulatinamente, o Estado foi sendo retirado de cena e, por isso, manifestou-se a necessidade de terceirizar as tarefas sociais para se elevar a sua produtividade. Segundo Martins (2014), a questão da proteção social, que deveria ser de responsabilidade do Estado, passou a ser incumbência da sociedade civil, que se mostrou um ente responsável por apontar novos caminhos que poderiam legitimar o governo, possibilitando encontrar soluções para a ingovernabilidade ou, ainda, buscar alternativas de cumprimento das funções originariamente estatais. O Estado surge como um parceiro da sociedade civil na promoção e execução das práticas caritativas e filantrópicas.

De acordo com Martins (2014), o alargamento dos espaços de atuação do mercado, por meio das reformas empreendidas a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, assim como a aproximação entre setores empresariais, viabilizaram a mobilização de grupos empresariais para a reestruturação da educação pública brasileira. Dentro dessa perspectiva, ocorreu a proliferação de diversas Organizações não Governamentais, institutos, fundações de responsabilidade social empresarial, corporativa e de voluntariado, que integram o chamado “Terceiro Setor”, compostos, em tese, por agentes privados que almejam fins públicos. Para Neves (2005), a Terceira Via se constituiu uma revisão da teoria neoliberal, a qual a autora chama de neoliberalismo de Terceira Via.

Ademais, a autora observa que o receituário neoliberal de Terceira Via foi e continua sendo aplicado no Brasil em três etapas. Na década de 1990, cuja conjuntura se caracterizou como uma etapa de ajuste econômico, o estado brasileiro seguiu as diretrizes do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional para os países periféricos. A segunda etapa ocorreu durante os dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso, no qual a prioridade foi a reestruturação do Estado nas suas funções econômicas e ético-políticas. Sob as ideias do neoliberalismo de Terceira Via, o Estado passou a dividir ou transferir as responsabilidades do oferecimento dos serviços sociais com o setor produtivo (empresas e organizações da sociedade civil) implementando a terceirização de serviços e/ou parcerias

“para a qual os Estados devem se reformar, a sociedade civil se redirecionar e os indivíduos se educarem” (GROPPO; MARTINS, 2008, p. 8).

público/privadas em diversas áreas sociais. A terceira etapa de efetivação do projeto neoliberal se iniciou em 2003, no governo de Luís Inácio Lula da Silva. Neves (2005) assevera que esse governo manteve a parceria do setor privado na prestação de serviços sociais, mediante os investimentos de empresas consideradas socialmente responsáveis.

Assim, para Martins (2013), a mobilização dos setores do empresariado no Brasil em torno da educação pública se relaciona com as transformações ocorridas em nível mundial que, a partir da implantação do neoliberalismo de Terceira Via, desresponsabilizando o Estado na garantia das políticas sociais (incluindo, é claro, a educação), ajusta-se “ao arcabouço legal para atuação do setor privado” (MARTINS, 2013, p. 24).

Nessa perspectiva, de acordo com Harvey (1993), para os neoliberais, a solução para combater a crise era um Estado mínimo e um governo forte, de modo a consistir em diminuir e controlar os gastos sociais, ou seja, diminuir significativamente a intervenção do Estado na economia. Assim, o neoliberalismo, nas suas diversas configurações, é uma doutrina na qual a liberdade econômica é condição para que se conquiste outras liberdades. Marcou nas últimas décadas não somente a saída do Estado de atividades produtivas e intervencionistas, mas também um processo de privatização que favoreceu a liberdade de atuação das empresas privadas, estimulando o investimento e o crescimento econômico. Essa privatização marcou as transferências de segmentos que, antes, tinham a participação do Estado, como é o caso da educação e da saúde que, aos poucos, começaram a ser transferidos para o setor privado, ao provocar a dependência da população em relação ao mercado. Para a burguesia, essas mudanças foram bem vistas, enquanto os pobres viram seus direitos sociais se tornarem cada vez menores.

As principais características do neoliberalismo são: a economia guiada pelas forças do mercado para garantir um bom crescimento econômico e desenvolvimento social de uma nação; a circulação livre de capital estrangeiro; a privatização de empresas estatais; a abertura para a entrada de empresas multinacionais; a implementação de medidas contra o protecionismo econômico e a redução dos tributos cobrados para os indivíduos, mas, principalmente, para as grandes empresas.

Para Hayek (1990), as políticas do Estado de bem-estar social destruiriam a liberdade individual, acabariam com a livre concorrência e com a prosperidade da população, defendendo a desigualdade como algo positivo

[...] quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno. As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases da acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (ANDERSON, 1995, p. 2).

Hayek (1990) postulava que o desenvolvimento da ciência e o da liberdade individual estão alinhados desde que os esforços individuais, espontâneos e não controlados, sejam capazes de promover progressos que resultem em benefícios para todas as classes sociais: “Onde quer que fossem removidas as barreiras ao livre exercício do engenho humano, o homem se tornava rapidamente capaz de satisfazer a crescente amplitude dos desejos” (HAYEK, 1983, p. 17). Nesse sentido, o autor entende que a competição é imprescindível para guiar os esforços individuais, permitindo aos sujeitos analisar as vantagens e os riscos de um empreendimento, pois o fim da competição seria “a sentença de morte da liberdade individual” (HAYEK, 1983, p. 187). Oferecer segurança econômica aos indivíduos seria uma ameaça à liberdade, uma vez que o sucesso dependeria apenas do indivíduo, e não dos serviços oferecidos pelo Estado e pelas demais autoridades.

Descentralizar o poder corresponde, forçosamente, a menor soma absoluta de poder, e o sistema de concorrência é o único capaz de reduzir ao mínimo, através da descentralização, o poder exercido pelo homem sobre o homem [...]. Se fracassamos na primeira tentativa de criar um mundo de homens livres, devemos tentar novamente. O princípio orientador de que uma política de liberdade para o indivíduo é a única que de fato conduz ao progresso permanece tão verdadeiro hoje como foi no XIX (HAYEK, 1983, p. 142).

A maior garantia de liberdade para Hayek (1990) é o sistema de propriedades privadas, sem considerar isso um privilégio, alegando que todos podem adquiri-la, pois todos estão sujeitos às mesmas regras. O dinheiro seria “um dos maiores instrumentos de liberdade já inventados pelo homem” (HAYEK, 1990, p. 85),

concedendo-lhe a oportunidade de comprar o que quiser. O Estado retira dos homens a liberdade, quando disponibiliza bens, defende o autor.

Pereira (2004) afirma que, aos poucos, as propostas neoliberais foram sendo impostas e aceitas pela sociedade. Os defensores do intervencionismo não encontravam argumentos para defender suas ideias, à medida que a crise gerava queda da lucratividade, declínio do crescimento econômico e endividamento do Estado. Para o autor, a proposta neoliberal surge como uma forma de controlar a crise, impulsionando o crescimento econômico, e coloca o indivíduo em uma posição de maior importância que o Estado, ao valorizar a competição entre as pessoas e a liberdade de comércio, ao mesmo tempo em que reduz os gastos com previdência social, com saúde e com educação.

Souza (1995) considera o neoliberalismo apenas uma ideologia e descarta a ideia de doutrina ou teoria científica. O autor caracteriza o neoliberalismo como uma solução falsa, enganadora, excludente e perversa que foi imposta a toda sociedade. Pereira (2004) atribui ao liberalismo um caráter revolucionário por contribuir para a derrocada do feudalismo, porém essa característica vai se perdendo no decorrer dos séculos, ao vestir uma roupa sofisticada (neoliberalismo), de forma a acentuar a concentração de renda e a exclusão social. As tentativas de diminuir ou de impor limitações à competição são consideradas hostis à liberdade, e a organização do trabalho e a negociação coletiva dos sindicatos são vistas como distorções do mercado, que impedem a formação de uma hierarquia natural entre vencedores e perdedores (PEREIRA, 2004).

Em relação ao princípio de liberdade, Friedman (1985) expõe que um homem verdadeiramente livre não deveria se preocupar com o que a pátria pode lhe oferecer, ou o que ele poderia oferecer à sua pátria, mas ao que o indivíduo, unido aos seus, poderia realizar para o governo a fim de alcançar seus objetivos, responsabilizando-se pelos próprios atos e protegendo sua própria liberdade. O autor destaca as limitações do governo e a importância do setor privado para a liberdade do indivíduo. Ele profere o seguinte:

Primeiro, o objetivo do governo deve ser limitado. Sua principal função deve ser a de proteger nossa liberdade contra os inimigos externos e contra nossos próprios compatriotas; preservar a lei e a ordem; reforçar os contratos privados; promover mercados competitivos. Além desta função principal, o governo pode, algumas vezes, nos levar a fazer em conjunto o que seria mais difícil ou

dispendioso fazer separadamente. Entretanto, qualquer ação do governo nesse sentido representa um perigo. Nós não devemos nem podemos evitar usar o governo nesse sentido. Mas é preciso que exista uma boa e clara quantidade de vantagens, antes que o façamos. E contando principalmente com a cooperação voluntária e a empresa privada, tanto nas atividades econômicas quanto em outras, que podemos constituir o setor privado em limite para o poder do governo e uma proteção efetiva à nossa liberdade de palavra, de religião e de pensamento (FRIEDMAN, 1985, p. 5).

Para Friedman (1985, p. 17), “a liberdade econômica é também um instrumento indispensável para obtenção da liberdade política”. Nessa proposta, uma sociedade de economia livre pode oferecer aos seus cidadãos aquilo que eles querem, atendendo a seus anseios individuais, e não de um grupo restrito, e o governo, com características não centralizadoras, tem responsabilidades reduzidas, ao contribuir para que as pessoas realizem seus próprios desejos.

Liberdade política significa ausência de coerção sobre um homem por parte de seus semelhantes. A ameaça fundamental à liberdade consiste no poder de coagir, esteja ele nas mãos de um monarca, de um ditador, de uma oligarquia ou de uma maioria momentânea. A preservação da liberdade requer a maior eliminação possível de tal concentração de poder e a dispersão e distribuição de todo o poder que não puder ser eliminado - um sistema de controle e equilíbrio. Removendo a organização da atividade econômica do controle da autoridade política, o mercado elimina essa fonte de poder coercitivo. Permite, assim, que a força econômica se constitua num controle do poder político, então num reforço (FRIEDMAN, 2015, p. 23).

Diante do exposto, no ideário neoliberal, a liberdade econômica é condição para que se conquiste outras liberdades. Na acepção de Harvey (2014), as liberdades individuais são garantidas pela liberdade de mercado e de comércio; mercado e progresso fazem parte de uma mesma moldura. Na organização neoliberal, a iniciativa privada, a concorrência, a propriedade e o enriquecimento são elementos fundamentais. Lemos (2020, p. 7) esclarece que, quanto maior for a liberdade para a concorrência, maior será a seleção de boas práticas, “o que resulta em eficiência e qualidade não somente de serviços e de produtos, mas também nas melhores aptidões, habilidades, mentes e capacidades, propiciando uma evolução social”.

Dardot e Laval (2016) explicam que, para os neoliberais,

[...] a intervenção do Estado tem até um sentido contrário: trata-se não de limitar o mercado por uma ação de correção ou compensação do Estado, mas de desenvolver e purificar o mercado concorrencial por um enquadramento jurídico cuidadosamente ajustado. Não se trata mais de postular um acordo espontâneo entre os interesses individuais, mas de produzir as condições ótimas para que o jogo de rivalidade satisfaça o interesse coletivo. A esse respeito, [...] o neoliberalismo combina a reabilitação da intervenção pública com uma concepção de mercado centrada na concorrência [...] Ele prolonga a virada que deslocou o eixo do liberalismo, fazendo da concorrência o princípio central da vida social e individual, [...], reconhece que a ordem de mercado não é um dado da natureza, mas um produto artificial de uma história de construção política (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 69-70).

Os autores acreditam que o neoliberalismo vai muito além de uma política econômica, de modo a estender a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida. As relações entre os indivíduos são cada vez mais relações mercantis, reguladas por normas e leis que possam assegurar que os indivíduos calculem suas ações e das outras pessoas, prevendo os resultados e os riscos, de maneira a planejar rigorosamente os passos:

A cidadania não é mais definida como participação ativa na definição de um bem comum próprio de uma comunidade política, mas como uma mobilização permanente de indivíduos que devem engajar-se em parcerias e contratos de todos os tipos com empresas e associações para a produção de bens locais que satisfaçam os consumidores. A ação pública deve visar, acima de tudo, à instauração de condições favoráveis à ação dos indivíduos [...] (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 239).

Harvey (2014, p. 27) reflete que o neoliberalismo “é um projeto político de restabelecimento das condições de acumulação do capital e da restauração do poder das elites econômicas”. O autor, ao estudar dados do crescimento econômico, das condições dos trabalhadores, da concentração de renda, entre outros, revela que as desigualdades sociais se aprofundaram na mesma medida que a concentração de riqueza e de poder nas mãos de uma pequena minoria.

Podemos afirmar que o termo liberdade e o discurso do indivíduo economicamente livre ocupavam um papel de destaque no liberalismo, continuando a sobressair na concepção neoliberal. De acordo com Harvey (2014), o termo liberdade é utilizado como justificativa para as ações político-econômico-sociais dos governos neoliberais, os quais, por meio do discurso da liberdade, constroem um consenso e um consentimento da população que se submete às suas ações.

Para Lemos (2020), no liberalismo, a preocupação era libertar o indivíduo para que ele fizesse o que lhe desse prazer, enquanto, no neoliberalismo, a concepção de indivíduo caminha na necessidade de ser apto ao crescimento e ao progresso constante. A autora pontua que isso não significa controlar ou limitar as liberdades do indivíduo, nem de estabelecer valores, objetivos ou padrões, mas, sim, adaptar o sujeito à sociedade do livre comércio, do livre mercado que é extremamente competitivo. Nessa mesma linha, Dardot e Laval (2016) acreditam que, ao cercear a liberdade do indivíduo em função dessa responsabilidade econômica, todas as outras esferas da vida são afetadas; o homem muda economicamente para garantir a harmonia do mercado e, conseqüentemente, passa a viver, pensar e agir em função dos condicionantes econômicos, submetendo-se a eles.

Na concepção de Harvey (2014, p. 12), o progresso da sociedade no ideário neoliberal advém da liberação das “liberdades e capacidades empreendedoras individuais”. A adaptação do indivíduo requer novas habilidades e competências, pois ele precisa ser educado para ter a característica de um “homem que age, que empreende, que aprende nas condições da concorrência e da competitividade (LEMOS, 2020, p. 9).

Para Dardot e Laval (2016), em uma sociedade na qual a liberdade econômica gera outras liberdades, o indivíduo precisa ser formado na racionalidade do mercado, da produtividade, na perspectiva do homem-empresa, uma entidade em competição, que maximiza os resultados, expondo-se a riscos e assumindo sua responsabilidade se ocorrerem fracassos. Os autores pontuam que, no neoliberalismo, o individualismo é mais amplo que no liberalismo; assim como o desempenho individual é mais comprometido com a competitividade, o indivíduo precisa ser mais eficaz, mais flexível às mudanças no trabalho, mais competente, mais empreendedor, trabalhando a si mesmo constantemente. Além disso, os autores expõem que a questão central do neoliberalismo é a ideia de **adaptação** para acompanhar as mudanças do sistema capital. Os homens e as instituições devem se adaptar permanentemente, a fim de se preservar as condições de funcionamento de um sistema baseado na concorrência.

Esse princípio de adaptação constante nos permite encontrar as razões para a educação empreendedora, da disseminação dos comportamentos e habilidades empreendedoras que devem fazer parte da sociedade contemporânea. Diante de

todas as considerações expostas, compreendemos a importância da educação para a formação desse indivíduo economicamente livre, porém adaptado a novos valores, a novas condutas e a novos comportamentos esperados na sociedade do capital, um sujeito empreendedor, competitivo, flexível, ativo, inovador, resiliente, que potencializa o capital humano. Em uma economia em constante movimento,

[...] a adaptação é uma tarefa sempre atual para que se possa recriar uma harmonia entre a maneira como (o homem) vive e pensa e as condicionantes econômicas às quais deve se submeter. Nascido num estado antigo, herdeiro de hábitos, modos de consciência e condicionamentos inscritos no passado, o homem é um inadaptado crônico que deve ser objeto de políticas específicas de readaptação e modernização. E essas políticas devem chegar ao ponto de mudar a própria maneira como o homem concebe sua vida e seu destino a fim de evitar os sofrimentos morais e os conflitos inter ou intraindividuais (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 91).

A responsabilidade individual ou a ideia de liberdades individuais que surge no liberalismo, acentuada no neoliberalismo, é a forma encontrada na sociedade da concorrência e da competitividade de justificar as desigualdades sociais. O progresso alicerçado na responsabilidade individual é um instrumento que explica a exclusão e impulsiona os sujeitos a lutarem pelos seus interesses individualmente; ampara os sujeitos a:

Ajudar a si mesmos, isto é, a dar a volta por cima numa competição geral que não é questionada em si mesma. Isso se traduz num discurso amparado na reintrodução das categorias típicas do esquema concorrencial do vínculo social: o capital humano, a igualdade de oportunidades, a responsabilidade individual etc., em detrimento de uma concepção alternativa do vínculo social que se basearia em uma maior solidariedade e em objetivos de igualdade real (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 238).

A desigualdade social é vista como inevitável e necessária na lógica neoliberal. Hayek (1990) explica que a desigualdade é irremediável e necessária, estando relacionada à busca pela eficiência e pela competência. O sucesso e os privilégios de alguns são decorrentes da escolha que cada um faz. Segundo Aranha (1997), essa ofensiva neoliberal, aplicada no cenário educacional, disseminou a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo que, ao se educar, estaria valorizando a si próprio, na mesma lógica de valorização do capital.

Nesse cenário, a teoria do capital humano se apresenta com uma nova roupagem na abordagem educativa do empreendedorismo, em uma mistura de proposições que reforçam a produção flexível, recomendam a eficiência e a produtividade e repassam a ideia da responsabilidade individual e do máximo de esforço como estratégias para todas as situações. Em tempos nos quais a desigualdade social apresenta índices altíssimos, com alta taxa de desemprego, o empreendedorismo surge como a suposta melhor solução, senão a única. Dos trabalhadores, são exigidas novas competências e habilidades para se inserirem no mercado, que deve ser criado pelo próprio trabalhador, cabendo à escola encampar a ideologia de que esse empreendedor é livre e autônomo, que não é explorado, enfim, a escola é convidada a levar aos futuros trabalhadores a não se identificarem como tal. Essa abordagem reforça os argumentos de criação de estratégias educacionais que legitimem ações e comportamentos que apontam para a educação empreendedora. Antunes (1995) elucida:

A década de 1980 presenciou, nos países de capitalismo avançado, profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política. Foram tão intensas as modificações, que se pode mesmo afirmar que a classe-que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser. [...] O fordismo e o taylorismo já não são únicos e mesclam-se novos processos de trabalho emergem, onde o cronômetro e a produção em série e de massa são substituídos pela flexibilização da produção, pela "especialização flexível", por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado [...] (ANTUNES, 1995, p. 15-16).

O autor entende que a lógica desse sistema converte a concorrência e a produção em um processo destrutivo que se reflete na precarização do trabalho, aumento de um exército industrial de reserva, desemprego estrutural, condições precárias de trabalho e a valorização do capital e da produção de mercadorias. O autor chama o capitalismo de “expansionista, mundializado, destrutivo e incontrolável [...] sem limites para a sua expansão (ao contrário dos modos de organização anteriores, que buscavam em alguma medida o atendimento das necessidades sociais” (ANTUNES, 1999, p. 23).

Assim, acentuam-se, cada vez mais, as relações de exploração no mundo do trabalho de uma sociedade dividida em duas classes: os trabalhadores e os capitalistas, embora a ideologia do empreendedorismo leva à crença de que o fato de não ter um contrato de trabalho com um patrão basta para não pertencer à classe dos trabalhadores. Para Harvey (2008), a década de 1990, com a internacionalização do capital e da globalização da economia, foi um cenário no qual se assistiu ao crescimento das atividades internacionais das empresas e à reordenação dos mercados mundiais, com muitos avanços tecnológicos. Essas transformações, porém, acentuaram-se nas primeiras décadas do século XXI, não se limitando aos âmbitos econômico e tecnológico, com consequências para a formação humana, bem como para a educação escolar. O capital neoliberal demanda e fomenta

[...] a formação de indivíduos soberanos, livres para empreenderem e exercerem atividades especulativas e inovações empresariais que em tese tornariam o capitalismo dinâmico e manteriam o processo de acumulação em movimento. O pressuposto de que as liberdades individuais são garantidas pela liberdade de mercado e de comércio é um elemento vital do pensamento neoliberal (HARVEY, 2008, p. 17).

O desenvolvimento social e econômico é repassado às pessoas em benefício do grande capital, mostrando o desejo de o capital se livrar da responsabilidade com os custos dos encargos sociais, como a saúde, a educação, com a previdência social etc. Por isso, existem muitos incentivos para que as pessoas se tornem empreendedoras, que busquem suas próprias maneiras de adquirir esses direitos. Na lógica neoliberal, a reprodução das condições de vida é uma questão de responsabilidade pessoal, em vez de uma obrigação do Estado. Nessa perspectiva, os principais objetivos na fase neoliberal são de modelar sujeitos e instituições aos parâmetros que os grupos dominantes desejam, como as empresas transnacionais e nacionais de diversos setores da economia, a título de exemplo, o comércio e a indústria.

[...] O fundamental é que cada pessoa só se pode ocupar de um campo limitado, só se dá conta da premência de um número limitado de necessidades. Daí concluem os individualistas que se deve permitir ao indivíduo, dentro de certos limites, seguir seus próprios valores e preferências em vez dos de outrem; e que, nesse contexto, o sistema de objetivos do indivíduo deve ser soberano, não estando sujeito aos ditames alheios. É esse reconhecimento do indivíduo

como juiz supremo dos próprios objetivos, é a convicção de que suas ideias deveriam governar-lhe tanto quanto possível a conduta que constitui a essência da visão individualista (HAYEK, 2010, p. 77).

Como expõe Harvey (2008), as ideias de Hayek traduzem a noção do indivíduo economicamente livre e exaltam as liberdades neoliberais, a celebração da responsabilidade autônoma com grande ênfase na individualidade. O que parece ensejar a realização e a libertação culmina na alienação, uma vez que as pessoas são conduzidas ao estranhamento que, ao “invés de autonomizar o espírito, leva-se à repressão da subjetividade para conformá-la à padronização social” (MARX, 2001, p. 116). Contraditoriamente ao anunciado pelos liberais, a promessa da liberdade e da igualdade dos indivíduos não se concretiza: ela é formal, não real.

Assim, diante de tal contexto, como formar um indivíduo economicamente livre e introjetar nele formas de pensar e agir de acordo com a ordem vigente? A educação escolar é o veículo escolhido para a imposição das políticas neoliberais que afirma a necessidade de uma reestruturação na esfera educativa, na tentativa de atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. Trata-se de fazer com que as escolas e universidades preparem eficazmente seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional.

2.3 As influências do modelo (neo)liberal na educação

Conforme destacamos na introdução desta pesquisa, a escola, como instituição formativa, passou e continua passando por transformações concomitantemente às mudanças no mundo do trabalho. Na sociedade burguesa, a educação escolar é um dos meios pelos quais os sujeitos desenvolvem valores que vão ao encontro daqueles necessários para a preservação da ordem, ou seja, para a manutenção da coesão social. Para Antunes (2017), a educação, como elemento para o desenvolvimento das forças produtivas, desde o século XX, ocupa o lugar de instituição que busca atender às exigências do capital da era taylorista-fordista.

As mudanças não ocorreram apenas nos modos de produção, já que novas exigências foram surgindo para a formação humana. A industrialização alterou muito a educação, principalmente a educação escolar, que se encontrava profundamente atrelada às influências da sociedade em que estava inserida. Os modelos adotados

nas fábricas refletiram na formação dos alunos; a ideia era um projeto de educação para formar a força de trabalho para o mercado, uma ginástica mental que preparasse o cérebro como músculo, um órgão mecânico, para, posteriormente, suportar as intervenções do *one best way* (único caminho) e da rotinização da linha de série. Os conteúdos das escolas deveriam proporcionar ferramentas de ensino e aprendizagem de uma educação de acordo com a economia de mercado, moldando os estudantes em uma subjetividade alienada. Uma educação limitadora, especializada, fragmentada, que perpetuasse a divisão social do trabalho intelectual, do trabalho manual (ANTUNES, 2017).

No século XX, a escola tinha o papel de adaptar o indivíduo à sociedade, que passava por muitas transformações, cujas pessoas tinham de ser úteis para manter o sistema influenciado pelo taylorismo-fordismo. Até a organização da sala em cadeiras enfileiradas lembrava uma organização fabril. As filas, por exemplo,

[...] desempenham um papel indispensável na alienação do aluno, tornando-o como um operário dócil e submisso sob a ordem de um professor autoritário – exatamente como um chefe de setor industrial - que exige silêncio e rendimento, através de castigos e prêmios, o que também sustenta o sistema vigente, além da burocratização que se implantou com controle de frequência, avaliações internas e externas e documentações (ARANHA, 1996, p. 35).

A educação, atrelada aos moldes taylorista/fordista, não visava formar indivíduos críticos, fato que poderia prejudicar a classe dominante, pois a burguesia não queria que a população se opusesse ao sistema. Assim, a formação se pautava em adaptar o indivíduo à sociedade, tornando-o útil para a manutenção do sistema. Para Marx (1983), a especialização aliena o trabalhador em relação ao produto, o que desencadeia o que ele chamou de “Fetichismo da Mercadoria”. Além da alienação em relação ao produto, aliena-o em relação ao poder que antes detinha sobre o processo produtivo, o que reduz suas condições de negociar melhores salários. A teoria marxiana conduz à desmistificação do fetichismo da mercadoria e do capital. Desvenda-se o caráter alienado de um mundo em que as coisas se movem como pessoas e as pessoas são dominadas pelas coisas que elas próprias criam (MARX, 1983).

Marx (1978) critica as ideias de Adam Smith sobre a divisão do trabalho, pois considera que essa divisão é o instrumento usado pela classe dominante para explorar a força de trabalho e expandir o capital da burguesia. Para Marx (1978), as

ideias de Smith não passam de ideologias interesseiras da classe burguesa. Assim postula ele:

[...] para modificar a natureza humana geral de tal modo que ela alcance habilidade e destreza em determinado ramo de trabalho, tornando-se força de trabalho desenvolvida e específica, é preciso determinada formação ou educação, que, por sua vez, custa uma soma maior ou menor de equivalentes mercantis (MARX, 1867, p. 289).

Ao contrário de Smith, na concepção marxiana, investir em educação é um meio de se alterarem as relações sociais, de os trabalhadores adquirirem a capacidade de serem formadores do Estado. A teoria do capital humano foi no decorrer do tempo se tornando uma das teorias que mais influenciaram projetos de educação e políticas públicas educacionais, sendo formalizada, principalmente, a partir da década de 1950, com os estudiosos da Universidade de Chicago em defesa do livre mercado.

Entre os teóricos que mais se destacaram, encontra-se Theodore Schultz (1902-1998), o qual, dentro de uma perspectiva de interesses neoliberais, acreditava que a desigualdade é um fator indispensável para o desenvolvimento econômico, e que a acumulação privada de riqueza por poucos seria a força propulsora da economia. Para o autor, embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos,

[...] não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja, em parte substancial, um produto do investimento deliberado, que se têm desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido do que o capital convencional (não-humano), e que o seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico. Observou-se amplamente que os aumentos ocorridos na produção nacional têm sido amplamente comparados aos acréscimos de terra, de homens- hora e de capital físico reproduzível. O investimento do capital humano talvez seja a explicação mais consentânea para esta assinalada diferença (SCHULTZ, 1973, p. 31).

Para Schultz (1973), o aumento na produção nacional se liga aos investimentos em capital humano, e a educação é vista como um investimento que impulsiona o desenvolvimento da nação, por isso preconiza a importância de oferecer acesso à educação aos trabalhadores. O autor atribui ao indivíduo o peso

do investimento em conhecimento para ascender socialmente e se tornar, assim, mais produtivo. Trata-se de se qualificar para o mercado de trabalho. A capacitação individual é primordial para solucionar diferenças sociais (SCHULTZ, 1973).

Na teoria do capital humano, o individualismo se torna o elemento que leva cada sujeito na busca pelo aperfeiçoamento, de ser mais produtivo e eficiente: “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar” (SCHULTZ, 1973, p. 33).

Um dos princípios mais importantes do liberalismo é o individualismo e a valorização do trabalho, acreditando que os indivíduos têm atributos diversos, e é de acordo com eles que podem atingir determinada posição social ou não. A ideologia do empreendedorismo na atualidade se conecta a essa ideia de que o indivíduo é livre e, por isso, a sua trajetória lhe pertence em todos os sentidos, considerando que as pessoas que lutam por boas oportunidades têm a possibilidade de almejar posições de destaque. De acordo com Lemos (2020), o pensamento liberal se estrutura alicerçado no indivíduo.

O indivíduo isolado é uma invenção moderna, é um produto histórico de uma realidade que aprofunda e generaliza na consciência dos homens a ideia do ser humano singular, único, dono de sua própria vida, de seus sentimentos, dos seus atos e da sua história (LEMOS, 2020, p. 3).

Para o autor, o liberalismo “surge na e para uma sociedade cada vez mais individualista” (LEMOS, 2020, p. 3). O individualismo se apresenta sob diversas facetas, como se a liberdade individual ilimitada equivalesse à felicidade do indivíduo e de toda a sociedade. Merquior (1991) afirma que os liberais defendem a tese de que a busca pelo interesse pessoal leva à prosperidade e à harmonia social. Essa crença na atividade livre, em que o indivíduo busca seu próprio interesse com base nas suas individualidades e preferências, é o que sustenta a ideia da formação de um sujeito empreendedor na atualidade.

A liberdade é outro princípio defendido pelos liberais, como uma condição necessária para a defesa da ação e das potencialidades individuais, presumindo que, se todos os indivíduos forem livres, podem atingir uma posição social vantajosa, independentemente de suas condições sociais, ou seja, somente mediante seus talentos e suas aptidões. Para Merquior (1991), a liberdade é o pilar da composição

e do desenvolvimento do liberalismo, que nasce em um período marcado por abusos de poder estatal, da intolerância religiosa e por lutas de direitos civis, buscando uma limitação da autoridade, ao mesmo tempo em que contempla uma divisão da autoridade para garantir as liberdades individuais. O conceito de liberdade passa a ser entendido como liberdade política, de opinião, autonomia, privacidade e independência, autodesenvolvimento etc. (MERQUIOR, 1991).

Para além dessas liberdades, o pensamento liberal traz, consigo, a chamada liberdade de realização pessoal, “de materialização da aspiração de que temos que viver como nos apraz” (MERQUIOR, 1991, p. 23). Os sujeitos “livres” podem realizar qualquer tipo de atividade, escolher qualquer lugar para ir etc. Porém, essa liberdade enfrenta limites; muitas vezes, ela se encontra apenas no plano ideológico, e não no plano da realidade, pois não podemos fazer tudo o que queremos, à medida que não possuímos dinheiro para “pagar” essa liberdade de fazer o que quiser. Esse princípio se coaduna com o discurso ideológico do empreendedorismo, que veicula a ideia de que todas as pessoas podem se realizar profissionalmente, bastando que se esforce. O indivíduo que o liberalismo desejou proteger

[...] dispõe sempre de liberdade, por assim dizer, para comprar a sua liberdade na sociedade que construiu; mas o número de indivíduos, com meios de compra à sua disposição, sempre foi uma minoria da humanidade. Em resumo, a ideia do liberalismo está historicamente vinculada, de modo inevitável, à posse de propriedade. Os fins a que ele serve são sempre os fins daqueles homens que estão nessa posição. Fora desse estreito círculo, o indivíduo – por quem o liberalismo se mostra tão zeloso – nunca passou de uma abstração, a quem os seus benefícios jamais puderam, de fato, ser conferidos (LASKI, 1973, p. 13-14).

Ao lado da liberdade, temos o princípio da igualdade. Na lei, todos os sujeitos são iguais, todos possuem os mesmos direitos. Esse princípio se liga ao princípio da propriedade, que pressupõe que todas as pessoas podem adquirir sua propriedade por meio do trabalho e do esforço. Para Bobbio (1997), a defesa da igualdade no liberalismo se limita à questão jurídica e aos direitos; trata-se de uma igualdade formal perante a lei, pois todos possuem a liberdade para adquirir propriedade e viver da melhor forma, uma vez que todos são iguais, todos possuem os mesmos direitos, independentemente da classe social, do sexo, da religião, da raça, da formação etc.

No ideário de Lemos (2020), o liberalismo trouxe várias conquistas para a sociedade, como a liberdade religiosa, a luta contra o Estado opressor, a organização e o progresso da ciência e da tecnologia, entre outras. No entanto, aprofundou o fortalecimento da burguesia, justificando as desigualdades por meio do discurso do indivíduo e de sua “responsabilidade por sua própria liberdade; estabeleceu o contrato que legitima condições desiguais e validou toda uma organização social baseada no acúmulo desenfreado do dinheiro” (LEMOS, 2020, p. 5).

No que diz respeito ao ensino, Smith (1996) desejava que tivesse bases competitivas, a fim de que fosse eficiente. Ele preconizava o lema liberal: “*laissez-faire, laissez-passer*” (deixe fazer, deixe passar), cuja conotação implicava uma liberdade para funcionar sem interferências, destacando a educação como um meio estratégico. Para Smith (1996), um homem educado

[...] à custa de muito esforço e tempo para qualquer emprego que exige destreza e qualificações especiais pode ser comparado a uma daquelas máquinas caras. O trabalho que ele aprende a realizar, como será de esperar, acima dos salários habituais da mão-de-obra comum, compensar-lhe-á todo o custo da sua educação, com, pelo menos, os lucros habituais de um capital igualmente valioso como meio de contrabalançar os desumanos resultados da divisão do trabalho (SMITH, 1776, p. 79).

Já nos *Textos sobre educação e ensino*, Marx e Engels (2004), contrários à visão de Smith, asseveram que a articulação entre trabalho produtivo e formação intelectual é necessária, entendendo que essa relação deveria ser aberta a todos os educandos. Essa visão de união da educação e do trabalho se efetiva em uma perspectiva de superação da exploração capitalista, como um meio para uma formação que não aliena: “Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática” (MARX; ENGELS, 2004, p. 86). Os autores inferem que não se trata de um ensino técnico, de aprender um ofício, no entendimento de que a educação não é uma abstração, mas um instrumento de formação das novas gerações em sua relação contraditória com o modo capitalista de produção. No capitalismo, só é produtivo

[...] o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, servindo assim à sua expansão do capital. Utilizando um exemplo fora da

esfera da produção material: um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas para enriquecer o dono da escola. Que este invista seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa de fazer salsicha, em nada modifica a situação (MARX; ENGELS, 2004, p. 119).

Marx e Engels (2004) defendem a inserção dos educandos na produção material, porém em um contexto e nas condições da produção, e não em uma perspectiva da escola “copiar” ou “recriar” fielmente o modo de produção. Não basta, como quer a burguesia, a apropriação das ciências para impulsionar o desenvolvimento das forças produtivas, naturalizando a dominação de classe.

Reconhecemos que o trabalho educativo tem a potencialidade para realizar mediações importantes para o enfrentamento do conformismo social burguês, pois ele pode desestabilizar os sistemas de crenças e de normas que os educandos acumularam passivamente a partir da experiência da subalternidade político-econômica na sociedade de classes. Nessa direção, o trabalho educativo precisa tratar pedagogicamente da dialética entre o conhecimento popular e conhecimento sistematizado para possibilitar que o acesso às formas mais desenvolvidas de conhecimento viabilize, inclusive, formas criativas de expressão da cultura popular por novas chaves de interpretação e de ação em uma perspectiva crítica (SAVIANI, 2011).

Diante dessas considerações, o século XX foi marcado por uma formação de subordinação passiva dos indivíduos à sociabilidade imposta pelo capital. Essa visão liberal da educação, como a base da atividade econômica, sustentou os desdobramentos do neoliberalismo e seus projetos de formação no âmbito educacional, dentre eles, a educação empreendedora.

Se a era fordista/taylorista foi marcada por um projeto de educação alicerçado em escolas técnicas para a formação de estudantes para o trabalho assalariado, no modo de produção e de consumo flexíveis, o contexto exigiu um projeto de educação para formar profissionais flexíveis, dinâmicos, autônomos e com “[...] a chamada capacidade de aprender a aprender” (ANTUNES, 2017, p. 12). Nessa perspectiva, o empreendedorismo vem se consolidando na grade curricular da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, quer seja como disciplina, quer seja como atividade extracurricular. Nesse âmbito, é preciso

[...] começar muito cedo, muito jovem, a considerar que os estudos são, acima de tudo, um investimento que deve produzir uma renda, que deve ser rentável. A escola neoliberal tem como alicerce a eficiência, o desempenho, a rentabilidade. E, portanto, cada indivíduo deve se ver, rapidamente e desde cedo, como um empreendedor de si mesmo, um gestor de si mesmo, portanto, que cada um se considere um 'capital' (LAVAL, 2004, p. 43).

No contexto de políticas neoliberais, a educação passa a ser amparada por noções de habilidades e competências, com o surgimento de documentos, de projetos e de programas que estimulam a empregabilidade, a formação de pessoas empreendedoras que, "livres", buscam garantir sua própria sobrevivência. Harvey (2011, p. 15) evidencia que a doutrina neoliberal passou a atuar ideologicamente, afetando amplamente "os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo". Essa doutrina mobilizou os valores e os desejos dos indivíduos. Nas últimas décadas,

[...] institucionaliza-se a provisoriade das relações trabalhistas e impõe-se a terceirização de algumas fases do processo produtivo. Acirra-se a competitividade entre empresas, entre instituições e entre as pessoas, de tal modo que, para as últimas, o aprender permanente, o refletir criticamente, o agir responsabilmente e o comportar-se com flexibilidade constituem requisitos e habilidades indispensáveis para a reestruturação dos processos de produção na ótica dos dirigentes mundiais (SILVA, 2002, p. 33).

A lógica da acumulação flexível é a de que os trabalhadores sem emprego devem se comprometer a se qualificar mais para se tornarem sujeitos empregáveis ou para caminharem ao autoemprego, caracterizado pela informalidade. Nesse sentido, o discurso do empreendedorismo e da necessidade de se educar para tal promove, como uma de suas ações primordiais, a educação empreendedora, pois atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho é um fator para assegurar que o mundo empresarial tenha uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. O que está em questão é a adequação do modelo neoliberal da classe dominante à escola, de modo que esta possa transmitir para os estudantes a ideologia da competitividade, da meritocracia, da autonomia, da responsabilidade individual, da busca pela qualidade total⁸, da

⁸ A busca da qualidade total sugere incentivar a competição entre os trabalhadores que, a partir disso, empenhar-se-iam com a finalidade de atingir o grau máximo de eficiência e produtividade da empresa

capacidade de resolver os problemas e de encontrar soluções, da criatividade, do empreendedorismo, dentre outros aspectos. A grande operação do neoliberalismo consiste em

[...] transferir a educação da esfera pública para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É nesse quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta para conquistar (comprar) propriedades e mercadorias de diversa índole, sendo a educação uma delas. O modelo neoliberal é o cidadão privatizado, empreendedor, o consumidor (GENTILI, 1996, p. 20-21).

Gentili (1996) acredita que o interesse neoliberal na educação é transformar os indivíduos em lucro, servindo às necessidades do mercado. O próprio saber se tornou uma mercadoria-chave a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições de que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas (HARVEY, 2008). O cenário que se constrói com esses pressupostos é o de valorização do indivíduo e das suas possibilidades de que, sozinho, após a oportunidade oferecida de inserção educacional, possa abarcar caminhos que lhe permitam sair de sua condição social. Em outras palavras, para satisfazer às demandas laborais do mundo globalizado, as crianças e os jovens têm sido alvo do discurso empreendedor. A educação empreendedora cumpre um papel no discurso destinado às crianças e aos jovens, o de influir modos de pensar, de agir e de sentir, para que atuem como protagonistas das estratégias necessárias de combate à situação de desigualdade social e de pobreza. Tal discurso tem se concretizado na implantação gradativa de projetos de empreendedorismo na escola.

Laval (2004) destaca que, nos últimos anos, surgem inúmeros produtos educacionais sob o argumento da necessidade de o ensino produzir resultados mais rápidos para atender ao mercado e à empregabilidade. A formação de pessoas com postura empreendedora, por exemplo, tem sido foco das políticas educacionais. A escola como ambiente formativo se torna, no mundo globalizado, a própria empresa, não somente pela sua organização, mas pela condição de formação da consciência dos indivíduos. O autor enfatiza que, no discurso neoliberal, a escola se assemelha

e essa mesma lógica seria transportada para a escola. A ideia principal do conceito de qualidade total na educação é a busca de resultados de eficácia e de eficiência do processo educacional, tomando como imperativo os padrões de mercado.

a uma empresa que produz gente capaz de atender ao mercado, pois, a partir do momento em que a escola começou a ser concebida como uma organização produtora de serviços úteis e mensuráveis em termos de valores e de competências, ela se distancia dos seus objetivos principais de uma educação crítica e emancipatória, com experiências alternativas à lógica utilitarista do mercado. Nessa lógica, cada capitalista

[...] forceja por ultrapassar os concorrentes e, para tanto, busca introduzir em sua empresa aperfeiçoamentos técnicos (na acepção mais ampla) que lhe deem vantagem sobre os rivais. Enquanto tais aperfeiçoamentos forem exclusivos de uma empresa, suas mercadorias serão produzidas com um tempo de trabalho inferior ao socialmente necessário, o que lhe propiciará certa quantidade de mais-valia extra ou superlucro (MARX, 1983, p. 40).

A ideia central da educação no contexto neoliberal está na defesa de que cada indivíduo deve aprender a ser um sujeito ativo, flexível, capaz de se adaptar às situações e de resolver os problemas com autonomia. Nesse sentido, como os pressupostos do liberalismo e do neoliberalismo se concretizam na educação? Como a ideologia neoliberal adentra nos espaços escolares?

Na próxima seção, tratamos das políticas educacionais como principal mediadora entre os pressupostos da sociedade capitalista e a formação dos indivíduos, representando um pacote de reformas educacionais que fortalecem a ideologia empreendedora, com o objetivo de produzir cidadãos participativos economicamente, indivíduos empreendedores, sujeitos prontos para permanecerem excluídos, porém com a sensação de que estão incluídos.

3. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

Nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos. Se bem-sucedido, esse aparato conceitual se incorpora a tal ponto ao senso comum que passa a ser tido por certo e livre de questionamento (HARVEY, 2011, p. 15).

Historicamente, como já adiantamos na introdução deste trabalho, os modelos educacionais acabam por servir ao domínio de uma classe sobre a outra. Diante das crises na sociedade capitalista, para a manutenção e para o fortalecimento das bases desse sistema, o que se ensina na escola, como se ensina, os valores que se quer desenvolver, como se avaliam os alunos e a formação dos professores, dentre outros aspectos, são alvo de interferências que culminam em ações que prezam pela continuidade da sociedade tal como se encontra. Essas ações se concretizam em políticas educacionais que, no contexto neoliberal, têm na escola um meio para o desenvolvimento de valores que respaldam a existência e a reprodução da sociedade burguesa, cuja cultura do empreendedorismo é aclamada como a solução para a crise econômica e social. Para Kuenzer (2011), o objetivo de formar sujeitos preparados e úteis para o mercado de trabalho levou à implementação de políticas educacionais que refletem no projeto de formação humana e nos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesta seção, nosso objetivo é compreender a influência dos organismos internacionais na elaboração das políticas educacionais e suas principais implicações para a formação dos indivíduos, apoiando-nos no entendimento de que a educação não é um processo neutro, mas comprometida com questões políticas e econômicas de seu tempo histórico. As transformações no mundo do trabalho refletem no papel do Estado, inclusive nas políticas públicas educacionais, mediante ações de organismos internacionais que subordinam a educação aos imperativos da economia capitalista, impulsionando tendências educacionais voltadas à competitividade, ao empreendedorismo e à flexibilidade de técnicas e comportamentos.

No contexto atual, documentos produzidos por organizações internacionais balizam as políticas educacionais brasileiras, argumentando em favor do desenvolvimento de competências e habilidades, ao funcionar como mecanismos de controle da formação humana. Isso posto, pretendemos conhecer como essa influência internacional é exercida na educação brasileira, principalmente no que se refere à implantação da educação empreendedora nas escolas.

Segundo Evangelista (2009), as políticas educacionais são regulamentadas por decretos, por resoluções, por pareceres, por recomendações, por instruções normativas e se objetivam, por meio de ações governamentais na área social. A autora salienta que, na teoria, as políticas educacionais devem promover o engajamento escolar visando garantir a todos o direito ao acesso à educação em seus estados e municípios, de forma a ajudar a administrar conflitos e a superar desafios acerca da formação. Quando eficientes, são capazes de garantir a qualidade do ensino, recuperar alunos em situação de evasão ou de atraso e melhorar o atendimento às necessidades dos estudantes.

No entanto, elas não podem ser apreendidas sem levar em consideração seu contexto de referência, o cenário em que são formuladas, já que não são neutras; possuem relação com forças entre atores sociais nacionais e internacionais das esferas do Estado. As políticas públicas brasileiras foram fortemente orientadas por organismos internacionais, a partir de 1990; enxergam, na educação, uma estratégia para se acreditar na possibilidade de, por meio dela, haver a redução das desigualdades econômicas e sociais nos âmbitos nacional e internacional.

3.1 As conexões entre as orientações dos organismos internacionais, as políticas educacionais no Brasil e seus desdobramentos na formação dos indivíduos

Para entender as políticas educacionais e os organismos internacionais multilaterais, buscamos estudos de diversos autores que realizam pesquisas sobre o tema, entre eles, Leher (1998), Shiroma e Coraggio (1996; 2000), Libâneo (2011), Freitas (2002), Torres (1996; 2001), Tommasi (1996), Evangelista (2009), Frigotto e Ciavatta (2003), Silva (2002) e outros.

De acordo com Leher (1998), após a Segunda Guerra Mundial, aconteceram mudanças no eixo político econômico mundial, deslocando a Inglaterra do centro

econômico financeiro para os Estados Unidos, país que demonstrou, no fim da guerra, sua supremacia militar. O crescimento significativo da economia desse país criou condições para o desenvolvimento de políticas desenvolvimentistas, porém, para consolidar sua hegemonia, os Estados Unidos precisavam criar uma liderança conjunta com os países aliados.

Nessa perspectiva de aliança, Leher (1998) contextualiza que foi criado, em 1944, na Conferência de Bretton Woods, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), com o objetivo de financiar a reconstrução da Europa e do Japão, países devastados pela Segunda Guerra Mundial. O autor acrescenta que outras organizações foram incorporadas a esse grupo e que foram criadas instituições como a ONU (Organizações das Nações Unidas para a Educação), a OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte) e outros programas. Essas instituições serviram como veículos de disseminação da ideia de que os países da periferia do capitalismo poderiam alcançar o mesmo crescimento econômico que os países centrais, e seus propósitos se subordinaram aos objetivos dos Estados Unidos: promover a estabilidade política e segurança dos países aliados para que seus projetos intervencionistas fossem implementados e como uma forma oculta de combater o comunismo na América Latina (LEHER, 1998).

No que diz respeito à educação, a Unesco planeja, implementa e dirige a agenda global para a educação, em uma ação conjunta com o Banco Mundial e com outras instituições locais e mundiais, promovendo um esforço para o debate educacional na defesa da escola pública do acesso ao conhecimento. De acordo com Leher (1998), no final da década de 1970, iniciou-se uma reforma educacional que abrangeu a América Latina, a África e alguns países da Ásia. Assim, o Banco Mundial e outras organizações, como o FMI, a Unesco, o BIRD e a UNICEF, uniram-se em torno de um projeto neoliberal de sociedade, produzindo condições para a produção e a reprodução do capitalismo, ao focar em ações para os mais pobres, atendendo às suas **necessidades básicas**⁹:

⁹ As palavras estão destacadas para enfatizarmos como os organismos internacionais visam promover apenas as necessidades básicas, como estratégia de alívio da pobreza, por meio de políticas compensatórias, pois a pobreza aparece como um sinal de atraso, que pode prejudicar o desenvolvimento econômico mundial. As preocupações centrais dos organismos internacionais, em especial as do Banco Mundial, são mensurar a pobreza e definir medidas para combatê-la. A ideia presente seria, portanto, que, ao oferecer uma educação básica ao indivíduo, ele poderia se tornar apto a competir com os outros por um emprego no mercado e, conseqüentemente, gerar lucro.

a educação básica se concebe como um meio para **satisfazer as necessidades mínimas de aprendizagem** das massas de modo que todos os indivíduos possam participar eficazmente no processo de desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 1974, p. 60).

Essas ações tinham como objetivo diminuir a pobreza, de modo a não prejudicar o desenvolvimento econômico. Dessa maneira, o Banco Mundial se transformou em um organismo de muita influência em matéria de política educacional, formulando relatórios e documentos, como a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, o *Plano de Ação para Satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem*, dentre outros, como uma estratégia direcionada aos países subdesenvolvidos, a fim de garantir a soberania do projeto neoliberal. Leher (1998) relata que o Banco Mundial constatou que a solução para a distribuição de renda seria a ação social do Estado nas **necessidades básicas**, funcionando, também, como uma forma de prevenir movimentos nacionalistas e de classe, que seriam “inconvenientes” para a estruturação da ideologia desenvolvimentista. Assim, a educação passou a ocupar um papel cada vez mais central nas ações da referida instituição, inicialmente focando no ensino profissionalizante e, posteriormente, dando prioridade para o ensino elementar (LEHER, 1998).

De acordo com Torres (1996), em 1980, o Banco Mundial intensificou suas ações no setor educacional, construindo uma agenda global de reformas educacionais para os países da América Latina e Caribe. O autor esclarece que o discurso contido nos documentos do BM aponta a educação como a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social, como um meio de melhorar o bem-estar dos indivíduos, aumentando a capacidade produtiva da sociedade e de suas instituições políticas, econômicas e científicas.

A partir de 1990, as reformas educacionais passaram a tomar novos rumos e direcionamentos, em consonância com o documento da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, juntamente com o Banco Mundial, a Unesco, a Unicef, definindo a educação básica como prioridade das políticas educacionais. Leher (1998) esclarece que os organismos internacionais passaram a reconhecer a necessidade de qualificação dos trabalhadores excluídos do mercado de trabalho, colocando a educação para resolver esse problema e para evitar que essa população excluída contestasse o

sistema de produção capitalista. É dentro dessa premissa que a educação passa a ser um instrumento para combater a pobreza e as escolas passam a ser reconfiguradas “por meio da inculcação de ideais, valores e de um modo de ser e de viver” (LEHER, 1998, p. 45).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, é o marco das políticas compensatórias nos países da América latina e no Caribe. Sua proposta inicial era de uma visão ampliada de educação, que não se limitasse à educação escolar, nem à educação básica, sem estabelecer um determinado número de anos de estudo. O documento original foi revisado e a ideia de uma educação ampliada foi reduzida, centrando as políticas e os programas apenas na educação básica (TORRES, 1996).

No art. 1º da Declaração da Conferência Mundial de Educação para Todos, enfatizam-se as ações voltadas para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Eis o texto:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, quanto os conteúdos básicos da aprendizagem como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (WCEFA, 1990, n.p.).

Nos tópicos que se seguem ao documento, são explicitadas as estratégias para a educação para todos: a) satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem para todos; b) universalizar o acesso à educação básica como base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes; b) concentrar a atenção na aprendizagem necessária à sobrevivência; c) ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; d) propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e) fortalecer alianças (autoridades públicas, professores, órgãos educacionais e demais órgãos de governo, organizações governamentais e não governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias).

Torres (2001) afirma que, à primeira vista, essas estratégias parecem democráticas e inovadoras, porém são como um “pacote restrito e elementar de

destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas” (TORRES, 2001, p. 40). Esse “pacote” revela o papel delegado à escola, tendo em vista o objetivo de formar para reproduzir a sociedade, qual seja, transmitir conhecimentos ligados à realidade imediata do aluno e, portanto, úteis para a vida prática. Trata-se de conhecimentos como ler, escrever e contar; uma visão instrumentalizada da formação, ou seja, que não leva em consideração o acesso a formas superiores de pensamento.

Nesse contexto, em que se atribui à educação a possibilidade de reduzir os problemas sociais e atender aos interesses do capital, o Banco Mundial passou a direcionar os recursos para a educação básica. Tommasi (1996) elenca as principais medidas adotadas pelo Banco para melhorar a qualidade e a eficiência do ensino: a) o investimento em materiais didáticos, como livros de literatura, jogos, livros didáticos, capacitação de professores para melhorar suas habilidades e técnicas em sala de aula e aumentar a capacidade de monitorar o desempenho dos alunos. A recomendação do Banco Mundial para as instituições públicas de ensino era que desenvolvessem as **capacidades básicas de aprendizagem** nas séries iniciais e, quando fosse necessário, em todo ensino fundamental, desde que este pudesse contribuir para satisfazer à demanda por trabalhadores que se adaptam com facilidade a novas situações de trabalho.

Para Coraggio (1996), nesse modelo de educação, as escolas são como uma empresa que deve gerenciar insumos, produzir recursos e, quando submetidas à concorrência, precisam desempenhar seu papel com o menor custo possível. O autor acredita que essa caracterização da escola com o setor produtivo pode ser facilmente observada na proposição de avaliações periódicas, na gestão dos recursos e no rendimento da aprendizagem, o que resulta na concorrência por recursos e em vantagens individuais. Esse novo paradigma

Esse novo paradigma se sustenta em uma visão “realista”, ou melhor, economicista da educação, a qual é apresentada como necessidade “natural” que responde a leis definidas a partir da biologia e que deve, em consequência, ser satisfeita, como a fome e o abrigo. Em outras palavras, ao apresentar a educação como necessidade, fica reduzida a uma simples pulsão natural, perdendo seu caráter de acontecimento cultural em que intervém o pensamento, a linguagem, a inteligência, os saberes. A educação deixa de ser, assim, um assunto da cultura

para ser um serviço desprovido de política e de história, reduzindo seu papel à aquisição de competências de aprendizagem (BOOM, 2004, p.224).

O documento *Prioridades y estrategias para la educación*, do Banco Mundial, mostra essa visão capitalista e adaptativa da educação, apresentando o seu papel fundamental para o desenvolvimento das economias locais, ao proporcionar conhecimentos necessários para o aumento da produtividade individual das pessoas, ou seja, por intermédio da educação, as pessoas podem desenvolver aptidões e atitudes necessárias para desenvolver qualquer trabalho na sociedade:

[...] em primeiro lugar a educação deve satisfazer a crescente demanda de trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir facilmente novos conhecimentos, ao invés de trabalhadores com um conjunto fixo de conhecimentos técnicos que utilizaram durante toda a sua vida ativa. Essa necessidade aumenta a importância das capacidades adquiridas no ensino primário e secundário geral. Em segundo lugar, os sistemas de educação – sobretudo os níveis superior e de pós-graduação – devem ajudar na ampliação permanente dos conhecimentos (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 27).

Essas orientações do Banco demonstram a administração da formação dos indivíduos, de forma a serem sujeitos bem ajustados ao capitalismo na sua fase monopolista, de emprego de alta tecnologia no processo de produção e de distribuição geográfica de empresas em países com mão de obra barata. O documento do BM, datado de 1995, faz menção à formação de novos trabalhadores, ou seja, de sujeitos que tenham a capacidade de se adaptarem facilmente à realidade de escassez de trabalho, que consigam buscar os conhecimentos necessários para se “reinventarem”, sem dependerem do sistema educacional. O termo ‘empreendedores’ não aparece explicitamente, mas as características que são destacadas como necessárias ao trabalhador se referem ao tipo de pessoa requerido na atualidade.

Coraggio (2000) afirma que, nesse documento, o Banco Mundial defende a educação como instrumento-chave para a redução da pobreza, como um meio de as classes menos favorecidas ascenderem socialmente. O objetivo é de uma educação para livrar as pessoas da pobreza, inculcando-lhes a ideia de que são capazes de viver pelo seu próprio esforço e perseverança. Como não há empregos para todos, principalmente empregos formais, o empreendedorismo surge como um caminho para as pessoas gerirem o seu próprio destino, embora haja a concentração de riquezas e a expansão da miséria. Apesar de as condições objetivas apontarem para

a deterioração da vida, a crença é a de que todos têm a oportunidade e o direito de desfrutar das benesses do princípio liberal da individualidade livre.

No Brasil, as orientações do Banco Mundial e as políticas neoliberais se acentuaram a partir da década de 1990, inicialmente no governo do presidente Itamar Franco (1992-1995), quando foi elaborado o Plano Decenal de Educação¹⁰ para Todos (1993-2003), um documento similar à Declaração de Jomtien no que se refere à educação básica. Vejamos:

Objetivos gerais de desenvolvimento da Educação Básica: 1 - Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho:

a) definindo padrões de aprendizagem a serem alcançados nos vários ciclos, etapas e/ou séries da educação básica e garantindo oportunidades a todos de aquisição de conteúdos e competências básicas:

- no domínio cognitivo: incluindo habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória, habilidade na identificação e solução de problemas e, em especial, de saber como aprender;
- no domínio da sociabilidade: pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, de senso de respeito ao próximo e de domínio ético nas relações interpessoais e grupais (BRASIL, 1993, n.p.).

Esse trecho do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) exemplifica como as políticas educacionais brasileiras deram continuidade aos compromissos assumidos com os organismos internacionais, implementando

¹⁰ Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Esse documento é considerado “um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país”. O Plano Decenal de Educação para Todos foi apresentado pelo governo brasileiro em Nova Delhi, num encontro promovido pela Unicef e pelo Banco Mundial e que reuniu os nove países mais populosos do Terceiro Mundo – Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia – que, juntos, possuem mais da metade da população mundial. Lá o documento foi aprovado pelas duas organizações internacionais, que também ajudaram a elaborar a Declaração de Nova Delhi, estabelecendo posições consensuais entre os nove países participantes, na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos. As ideias contidas no Plano Decenal, portanto, têm origem na preocupação da comunidade internacional com a educação, tendo em vista o novo cenário social advindo da sociedade da informação. Nesse sentido, a educação fundamental tem sido considerada um “passaporte para a vida”, devendo desenvolver, em todas as pessoas, um corpo de conhecimentos essenciais e um conjunto mínimo de competências cognitivas, para que possam viver em ambientes saturados de informações e continuar aprendendo.

programas e projetos aliados às demandas do capitalismo. Oliveira (2009) salienta vários documentos e programas que confirmam isso, tais como: o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para servir como indicador de qualidade na educação, a criação do FUNDEB, ampliando os recursos para a educação básica, por meio da Lei nº 11.494/2007, e vários programas sociais implantados no governo Lula, como o Bolsa Família, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens e Adultos (Pró-Jovem), o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para Jovens-PNPE, entre outros. Oliveira (2009) destaca o caráter compensatório e assistencial das políticas educacionais operacionalizadas por intermédio dos programas citados, porém não desmerece a importância que esses programas tiveram na vida das famílias pobres, que possuem uma situação de extrema miséria.

O programa Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, mencionado por Oliveira (2009), foi lançado em 2007 pelo Ministério da Educação; é um exemplo da influência do empresariado na educação. Em 2005, foi criado o Movimento Todos pela Educação por um grupo de líderes empresariais no momento em que a valorização da educação escolar começou a se tornar uma importante referência de formação e valores sociais das futuras gerações de trabalhadores brasileiros, pois esse movimento entendia que, no contexto de um mundo de intensas transformações, o conhecimento é um fator primordial para o desenvolvimento econômico e social. O grupo verificou que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo, também, o nível de coesão social dos cidadãos.

Esse movimento, alinhado aos pressupostos do neoliberalismo de Terceira Via, preconiza que o governo e o mercado não são capazes de, por si sós, responderem aos desafios do mundo globalizado, ressaltando a necessidade de fortalecer a sociedade civil. Dentro dessa perspectiva, O Todos pela Educação coloca como agenda principal a qualidade da educação e traduz o aprendizado em metas e indicadores obtidos em avaliações. Freitas (2014) afirma que as características do Todos Pela Educação (TPE) convergem com os chamados “reformadores empresariais”. O autor aponta que esses reformadores refletem a colisão entre políticos, mídia, empresas educacionais, institutos, fundações privadas alinhadas com a ideia de organizar a iniciativa privada à proposta mais adequada para resolver os problemas educacionais. Para Antunes (1999), a Terceira Via

preserva o que é fundamental no neoliberalismo, conferindo um frágil verniz democrático mediante defesa do fortalecimento da democracia, das organizações da sociedade civil etc.

Segundo Shiroma *et al.* (2011), o movimento TPE reafirma o papel do Estado, mas redefine o significado de educação pública, propondo a importação da eficácia do modelo empresarial, ao tornar a escola mais eficaz face às necessidades do capital e a formar um trabalho que pudesse dominar as competências tecnológicas e organizacionais. Referente ao exposto, Saviani (2007) critica o interesse de ajustar as políticas educacionais brasileiras e os processos formativos às demandas de mão de obra e aos perfis de consumidores postos pelas próprias empresas.

Torres (2001) assevera que as políticas educacionais do Brasil e de outros países da América Latina refletem as ideias da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, como já mencionado anteriormente. Essa Conferência teve a participação de 1.555 nações e 150 organizações não governamentais, especialistas em educação e pessoas consideradas importantes no cenário mundial; culminou na assinatura dos governos participantes, comprometendo-se com uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos, ao desenvolver metas para cumprir esse compromisso (TORRES, 2001).

A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros [...] outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade (UNESCO, 1990, p. 2-3).

Frigotto e Ciavatta (2003) destacam as estratégias da Conferência de Jomtien, quais sejam: **satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem**; dar prioridade ao atendimento a deficientes, a grupos desamparados, a meninas e mulheres; priorizar a eliminação do analfabetismo; melhorar o atendimento escolar, dando maior concentração na aprendizagem; criar sistemas de avaliação e resultados; dar condições básicas de saúde e de nutrição para o aluno aprender; redefinir o papel do Estado, responsabilizando-o pela oferta da educação básica; procurar novos financiamentos e recursos para a educação; aproximar o ensino

profissionalizante do setor produtivo; realizar novos pactos entre os setores público e privado na oferta de educação; buscar colaboradores na comunidade, entre outras.

De acordo com Torres (2001), dentre essas estratégias, a que mais se destacou foi a educação dos pobres, de **satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem**, que foram reduzidas a uma proposta de oferecer as necessidades mínimas de aprendizagem, com conteúdos mínimos, “um kit de aprendizagem contendo um conjunto de habilidades (leitura, escrita, cálculo, noções básicas de higiene e saúde) necessárias à sobrevivência, que devem ser oferecidas pela escola pública à população mais pobre” (TORRES, 2001, p. 43). O autor concebe essa aprendizagem como instrumental e reducionista, com um currículo escolar distorcido, o qual entende que os conhecimentos relevantes para o estudante estão relacionados à sua realidade imediata, sem levar em consideração os conhecimentos construídos historicamente.

Evangelista (2020) compreende que, por mais que as organizações internacionais tenham o propósito de reduzir as desigualdades sociais dos países em desenvolvimento pelas vias educacionais, devemos considerar que essas agências representam os interesses do capital e agem, direta e indiretamente, para a sua manutenção pelo reparo das rupturas do tecido social.

Após a Conferência de Jomtien, podemos destacar a Conferência de Nova Delhi, em 1993, cuja estratégia era concentrar esforços nos países mais populosos e com maior número de analfabetos, definindo diretrizes prioritárias para a elaboração de suas políticas educacionais e reformas nas redes de ensino, ao redimensionar algumas estratégias de ação, como ênfase no ensino primário, implementar reformas nas redes educacionais, melhorar os conteúdos educacionais e materiais didáticos, entre outras (UNESCO, 1993).

Em 2000, foi realizada a Conferência de Dakar, no Senegal, para reiterar os compromissos da Declaração Mundial de Educação para Todos, cujo eixo principal continuou sendo a **satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Antes da realização dessa Conferência, houve o processo de avaliação dos progressos que foram alcançados pelos países após a Conferência de Jomtien e o resultado mostrou alguns progressos na educação mundial, principalmente no plano quantitativo, porém os dados estatísticos de 2000 demonstraram que milhões de crianças ainda continuavam sem acesso ao ensino primário. Assim, foi elaborado um documento denominado “Marco de Ação de Dakar”, reeditando as metas da

Conferência de Jomtien, para serem cumpridos até 2015, com o compromisso de alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, principalmente as mais vulneráveis, de maneira a assegurar que todas as crianças tivessem acesso à educação primária, gratuita e de boa qualidade até 2015 (UNESCO, 2001).

Novamente, encontramos as referências das “**necessidades básicas de aprendizagem**” que aparecem em todas as conferências e fazemos questão de destacar. Torres (2001) afirma que o acesso a formas superiores de pensamento, à leitura por prazer, à arte ou às modernas tecnologias não fazem parte das necessidades básicas de aprendizagem e da oferta de educação básica das crianças pobres do mundo. O autor ressalta, também, que o “Marco de Ação de Dakar” defende as parcerias com o setor privado e com organizações não governamentais como mecanismos de ajustamento de políticas públicas que expressem a “corresponsabilidade assumida pelos organismos de Estado, pelo setor privado e pela sociedade civil para definir e para atingir metas específicas, assim como prestar contas periodicamente” (UNESCO, 2001, p. 25). Esse documento enfatiza o sistema de avaliação para monitorar a educação e verificar se as estratégias estabelecidas desde a Declaração de Jomtien estão alcançando níveis satisfatórios.

Em 2015, na cidade de Incheon, na Coreia do Sul, foi realizada a Conferência do Fórum Mundial da Educação, que contou com mais de 1.600 participantes de 160 países, incluindo 120 ministros, líderes e membros de delegações, chefes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, bem como representantes da sociedade civil, da profissão docente, dos jovens e do setor privado. Nessa conferência, foi elaborado o documento “Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”, reafirmando o movimento global da “educação para Todos”, iniciado em 1990. Esse documento aponta que a educação de qualidade promove a criatividade e o conhecimento, assegurando a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, de habilidades analíticas e de resolução de problemas, de habilidade de alto nível cognitivo e de habilidades interpessoais e sociais (UNESCO, 2015). Verificamos que esse último documento traz uma visão de educação de qualidade que proporcione habilidades, valores e atitudes que tornam a

pessoa apta a viver em sua plenitude, tomando decisões pensadas e respondendo aos desafios locais e globais, como revela o trecho a seguir:

[...] a educação de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem, o que exige o reforço de insumos e processos, além da avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso. Garantiremos que professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz (UNESCO, 2015, n.p.).

Diante do exposto, apresentamos o Quadro 1, com as principais políticas educacionais elaboradas com base em documentos internacionais.

Quadro 1: Principais políticas educacionais a partir de 1990

ANO/EVENTO	DOCUMENTOS	DESDOBRAMENTOS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA
1990: Conferência Mundial Jomtien (Tailândia). 1993: Conferência de Nova Delhi (Índia).	Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem(1990). Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (1993).	1993: Plano Decenal de Educação para Todos. 1996: Lei nº 9.394/96 (LDB). 1996: Lei nº 9.424/96 (Fundef).
2000: Fórum Mundial de Educação Dakar (Senegal).	Declaração Educação Para Todos: Compromisso de Dakar (2001).	2001: Lei nº 10.172 (PNE). 2005: Lei nº 11.114 2006: Lei nº 11.274. 2007: Lei nº 11.494 (Fundeb). 2007: Decreto nº 6.094 (PDE, deb). 2009: Emenda Constitucional nº 59. 2010: Resolução nº 4/10 (DCNs). 2013: Lei nº 12.796.
2015: Fórum Mundial de Educação Incheon (Coréia do Sul).	Declaração de Incheon “Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” (2015).	2017: Lei nº 13.415 (BNCC e Reforma Ensino Médio).

Fonte: elaborado pela autora, com base em documentos oriundos dos acordos internacionais e de seus reflexos na educação brasileira¹¹.

¹¹ A Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006) estabeleceu o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos e início aos 6 (seis) anos de idade; a Emenda Constitucional nº 59, sancionada em 2009, que prevê a obrigatoriedade do ensino para brasileiros entre 4 (quatro) e 17 (dezessete) anos e ampliação dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica. No ano de 2007, foi criado o IDEB e, no mesmo ano, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de maior abrangência e com a finalidade de superar as limitações e os problemas não resolvidos pelo FUNDEF. Em 2020, o FUNDEF se tornou permanente. Em decorrência do Fórum Mundial de Incheon em 2015, foi sancionada em 2017, no Brasil, uma das últimas reformas na Educação Básica por meio da Lei nº 13.415, que estabelece novas diretrizes para o Ensino Médio (BRASIL, 2017). Por fim, tivemos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC),

As políticas educacionais brasileiras após 1990 tiveram como primeiro documento oficial o Plano Decenal da Educação, seguido da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996), que é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público e privado) do Brasil da educação básica ao ensino superior e, posteriormente, ocorreu a regulamentação pela Lei nº 9.424/1996, sendo estabelecido o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef). O Plano Nacional da Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), estabeleceu um período de dez anos, contados a partir de 2001. Durante o Governo Lula (2003-2010), tivemos legislações que ampliaram a obrigatoriedade da educação: a Lei nº 11.114 (BRASIL, 2005), que tornou obrigatória a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental.

Esses documentos elaborados nas conferências mundiais visam a uma educação que deve funcionar como solucionadora dos problemas sociais, como a pobreza, a violência, a instabilidade política, o desemprego etc. Difunde-se a ideia de uma educação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem, promovendo a igualdade e a ideia de qualidade, com o intuito de adequar a educação ao desenvolvimento de aprendizagens que levem em consideração as necessidades do capital. Por isso, recorre-se à importância de políticas públicas que promovam essa educação “salvadora”. Segundo Libâneo (2011), as propostas de educação são limitadas, à medida que visam que os pobres recebam uma educação para atender às necessidades básicas de sobrevivência, de aquisição de competências mínimas para o ingresso no mercado de trabalho, uma escola pensada em uma lógica econômica de subserviência.

Bonal (2002) afirma que não existem dúvidas dos benefícios da agenda da educação global para o desenvolvimento. Entretanto, é visível que os benefícios não são distribuídos de forma igual entre os grupos sociais, nem os setores mais desfavorecidos foram aqueles que obtiveram maior vantagem. Os grupos menos favorecidos deveriam experimentar os maiores avanços, tanto em termos de acesso à educação quanto nos resultados educacionais. Contudo, as limitações da

aplicação das políticas educacionais são muitas, a fim de que se forneçam oportunidades educativas eficientes.

O autor chama de neoliberalismo educativo as políticas neoliberais no campo da educação, direcionadas à escolarização das crianças em situação de pobreza. Para o autor, a experiência mostra que é mais fácil expandir o acesso do que expandir o aprendizado, e que o esforço natural e humano que requer isso excede em muito o primeiro, especialmente quando o corpo discente carece de tudo, não só do acesso à escola. Esta, por sua vez, é o lugar para que “consiga romper la reproducción de la situación social de su familia” (BONAL, 2002, p. 15).

Dessa forma, as propostas de políticas educacionais vigentes a partir da década de 1990 até os dias atuais surgem como um meio capaz de inserir o Brasil no competitivo cenário econômico mundial. Essas políticas estimulam o crescimento econômico e o desenvolvimento social para manter o sistema capitalista, favorecendo as relações de mercado, enquanto à população são garantidas as necessidades básicas, como o direito à educação, com o Estado promovendo minimamente a igualdade social. Segundo Torres (2001), os pacotes de medidas apresentados pelo Banco para melhorar o acesso e a qualidade dos sistemas escolares nos países em desenvolvimento são aceitos por todos igualmente, mesmo que cada país tenha suas especificidades. Estabelece-se uma hegemonia que nem sempre corresponde às necessidades das pessoas a quem os pacotes são destinados.

As políticas e as estratégias do Banco Mundial induzem à exclusão educacional e criam fissuras sociais irreparáveis, porque desconsideram a história política, econômica, cultural e social dos países, insistindo em uma reforma educacional alicerçada na racionalidade técnica e linear, derivada de pressupostos da teoria econômica clássica, para uma sociedade heterogênea, mergulhada em conflitos de classes, composta de desigualdades sociais e econômicas, de contradições e de disparidade salariais, fazendo crer que todos têm rendimentos e oportunidades iguais. Não consideram que as sociedades latino-americanas, particularmente o Brasil, conviveram com projetos de desenvolvimento econômico excludentes e de concentração de rendas, de poder e de conhecimento, legitimados por pactos entre as elites e os governos, o que fez das fundações, das autarquias, dos institutos, das instituições, dos departamentos, das secretarias e das

coordenadorias a mais autêntica expressão de defesa dos interesses privados(SILVA, 2002, p.90-91).

Nessa lógica de reformas e com base nessas orientações, o Ministério da Educação (MEC) passou a elaborar mecanismos legais, expressos em programas e em projetos educacionais, com o propósito de implantar uma ampla reforma educacional, envolvendo várias dimensões do sistema de ensino, como: gestão educacional, financiamento, currículos escolares, legislação, planejamento e avaliação. A implantação dessas reformas atribuiu nova configuração à política educacional com a introdução de parâmetros economicistas que concebem o próprio direito à educação (PEREIRA; SANTOS; SEGUNDO, 2020). É nessa perspectiva que, atualmente, são definidas as políticas educacionais, apresentando-se de forma contraditória. De um lado, temos o discurso da igualdade, da superação das injustiças sociais, das oportunidades diferenciadas para todos; de outro lado, temos o discurso capitalista, de interesse puramente econômico, influenciado pelos preceitos neoliberais que atribuem à educação ajustes e “reformas” para que seja perpetuada a ordem capitalista vigente.

As políticas educacionais atuais refletem a influência das agências multilaterais de financiamento, em especial do Banco Mundial. Os documentos formulados por essas agências, além de prescreverem as orientações a serem adotadas, concebem a educação como um instrumento econômico que pode reduzir a pobreza e concretizar reformas de expansão do capital. O Banco Mundial, então, orienta as políticas educacionais subordinando-as à lógica do capital, vendo nelas uma forma de promover a formação de indivíduos com novas mentalidades e características que venham ao encontro das necessidades do mercado (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

No entanto, cabe ressaltar que o desenvolvimento das reformas no Brasil não ocorreu pela imposição dos organismos internacionais. De acordo com Martins (2020), foi resultado da opção ideológica das forças dominantes locais que, abraçando tais enunciados e abandonando a possibilidade de um projeto autônomo de país e educação, possibilitam incluir o Brasil no novo consenso educacional de maneira subordinada. Ou seja, sem a adesão do bloco de poder nos períodos do governo de Fernando Henrique Cardoso e da classe empresarial, as reformas não seriam realizadas.

De 1990 até os dias atuais, passados trinta anos, a lógica, aparentemente, mostra-se imutável. Ajustes na educação nacional são constantes para atender aos interesses do capital. Ao analisarmos documentos e políticas voltadas para a educação em geral, percebemos a presença da tendência neoliberal que busca organizar a educação de acordo com as necessidades do capital. De forma mais recente, podemos mencionar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criada como um documento que define as principais diretrizes da educação básica brasileira. O documento destaca a importância do trabalho com aprendizagens essenciais na vida dos estudantes por meio de competências que substanciam o contexto pedagógico, os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento.

Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a BNCC definiu dez competências a serem desenvolvidas na educação. Sob o lema da necessidade de preparar os indivíduos para uma adaptação permanente diante da instabilidade da contemporaneidade, o documento explica:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico- crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter *autonomia* para tomar decisões, ser *proativo* para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, *conviver* e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14, grifos nosso).

Evidencia-se, no documento, o tipo de sujeito que se pretende formar: resiliente e produtivo. Duarte (2003), quatorze anos antes da publicação da BNCC, já fazia afirmações atuais e pertinentes sobre essa defesa da formação de pessoas capazes de aprender sempre e se adaptarem a situações novas, às demandas da vida cotidiana e do mundo do trabalho, com o incentivo ao autocuidado, às relações interpessoais de boa convivência, ou seja, uma formação que defende valores semelhantes às capacitações de empresas. São desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, de modo a reiterar ser mais importante:

o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas . [...] a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança (DUARTE, 2003, pp. 7-10).

Tal perspectiva demonstra que o método de aprendizagem é mais importante que o conhecimento produzido socialmente, por isso o desenvolvimento de habilidades e competências adquire muita relevância. No Quadro 2, apresentamos as dez competências elaboradas pela BNCC para a educação básica, que devem ser relacionadas entre si por meio de ações didáticas que propiciem a construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

Quadro 2: Dez competências elaboradas pela BNCC

COMPETÊNCIA	PARA
Conhecimento Objetivo: Entender e explicar a realidade, colaborar com a sociedade e continuar a aprender	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Pensamento Científico Objetivo: Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções.	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
Repertório cultural Objetivo: Fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
Comunicação Objetivo: Expressar-se e partilhar informações, sentimentos, ideias, experiências e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Cultura digital Objetivo: Comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimento, resolver problemas e exercer protagonismo de autoria.	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
Trabalho e projeto de vida Objetivo: Entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade.	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
Argumentação Formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética.	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
Autoconhecimento e Autocuidado Objetivo: Cuidar da saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
Empatia e cooperação Objetivo: Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceito de	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de

qualquer natureza.	indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
Responsabilidade e cidadania Objetivo: Tomar decisões com princípios éticos, democráticos, inclusivos e sustentáveis.	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: <https://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>

Ao definir as competências gerais para a Educação Básica, a BNCC (2018) faz referência às competências socioemocionais. Estas incluem a capacidade de lidar com as emoções, o relacionar-se com o outro, a capacidade de colaboração, a mediação de conflitos, o desenvolvimento do autoconhecimento, a solução de problemas. O desenvolvimento dessas competências permite que o indivíduo tome decisões de maneira responsável, demonstre empatia e alcance seus objetivos. De maneira geral, as competências socioemocionais estão presentes na BNCC para guiar o aprendizado prático de crianças e jovens em relação às atitudes e habilidades de uso cotidiano no convívio da sociedade.

Em consonância com a BNCC, o Banco Mundial elaborou, em 2017, o documento “Competências e Empregos: Uma Agenda para a Juventude”, o qual expõe que o rápido envelhecimento da população reforça a importância de aumentar a produtividade do jovem. O imperativo do documento é a produtividade dos jovens. Reforça a necessidade de um conjunto de políticas públicas ao sistema educacional que ofereça competências necessárias para as demandas do mercado.

A Agenda para Juventude coloca o futuro do país nas mãos dos jovens, pois a produtividade está nas mãos da juventude. Não por acaso, as instituições educacionais precisam desenvolver competências, a fim de engajá-los plenamente na economia. A questão central reside em impor ao jovem a responsabilidade de ser o motor da economia, adequando-se ao modelo neoliberal de sociedade.

As dez competências mencionadas, aliadas às competências socioemocionais e ao documento do BM mencionado, traduzem a importância de as pessoas adquirirem conhecimentos que serão expressos em habilidades, atitudes e valores necessários às demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018). Nessas competências, refletem-se as tendências neoliberais na educação e a influência dos organismos internacionais, buscando atender às exigências atuais do mercado profissional. Tais “virtudes” devem ser adquiridas e desenvolvidas; determinarão, ao mesmo tempo, o perfil do

aluno e o tipo de indivíduo e de sociedade que se pretende construir. Observamos, dessa forma, um cenário que, em vez de autonomizar o espírito, leva-se à repressão da subjetividade para que seja conformada à padronização social, isto é, a uma formação que atende aos interesses mercadológicos.

Rocha e Pereira (2016) descrevem a BNCC como um instrumento de regulação e de reprodução da experiência internacional, buscando a formação de indivíduos flexíveis, facilmente adaptados às necessidades do mercado, em detrimento de uma formação emancipatória. Isso posto, a formação pelas competências tem estreita relação com as novas formas e discursos da empregabilidade, do capital humano e vão além da transmissão de simples conhecimentos úteis à vida profissional e social, mas visam produzir uma subjetividade (LAVAL, 2004). Ademais, para Laval (2004), essa nova forma de comando do capital sobre o trabalho retorna às análises de Marx quanto às diferentes formas de subsunção do trabalho e impõe uma reflexão renovada em relação à maneira como os assalariados são governados atualmente.

O discurso do “capital humano” arrasta os trabalhadores para uma nova compreensão de si. Esse novo processo de “subsunção neoliberal” confunde o processo de valorização do capital, onde do trabalho é arrancada a mais-valia, para uma subjetivação do trabalhador como sujeito ativo da valorização. Se a “exploração do trabalho” obrigava o trabalhador a vender sua força de trabalho para sobreviver fisicamente, o capitalista lhe compra, atualmente, a sua alma, empurra para uma constante melhoria de seu portfólio de competências, pensando em si com um empresário de sua própria carreira (LAVAL, 2004). O desenvolvimento dessas habilidades se tornou um imperativo, pois procura extrair da população sua potência produtiva. Como consequência desse processo, a indústria educacional passa a ser motivada pela emergência de currículos socioemocionais, ao considerar habilidades do século XXI que visam à qualificação do capital humano.

No que tange ao exposto, supõe-se que a BNCC é mais um dos desdobramentos das políticas educacionais que consolidam o avanço da hegemonia capitalista e das ideias neoliberais, com vistas a atender aos interesses da classe empresarial, na contramão daquilo que se espera da escola pública, que é garantir às novas gerações os conhecimentos historicamente sistematizados e uma formação humana emancipatória. Embora essa hegemonia seja implementada pelas orientações dos organismos internacionais de forma diferente em cada país, há uma

tendência mundial de homogeneização global das políticas educacionais. Shiroma, Campos e Garcia (2005) apontam para essa homogeneização das políticas educacionais e chamam a atenção para a linguagem utilizada nos documentos do Banco Mundial que evidencia o intuito de popularizar as informações e justificar as reformas, em uma estratégia de “colonizar” o discurso e o pensamento educacional, disseminando-os como uma demanda emergente da modernidade, da economia global.

Inclusive, o Banco Mundial fez e continua fazendo financiamentos para a educação que sustentam os projetos neoliberais de como a educação deve ser oferecida aos trabalhadores. Os documentos produzidos, em sua maioria, aparecem como uma política social para conter a pobreza, importando que se atendam às **necessidades mínimas ou básicas de aprendizagem**, ao priorizar o desenvolvimento econômico.

As ideias de desenvolver indivíduos autônomos, que tenham competências para administrar a própria vida perante as necessidades da sociedade, são fundamentadas nos documentos já citados, como a BNCC, a LDB, o PNE, entre outros, e aparecem em muitos conteúdos dos livros didáticos adotados nos diferentes níveis da educação básica. Nesse contexto de desenvolvimento de competências e habilidades, o livro didático é outro instrumento que responde às orientações dos organismos internacionais e aos ideais neoliberais, concretizado por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), criado em 1985 e reformulado em 1995 como uma política do Governo Federal de distribuição de materiais didáticos na educação básica.

Estabeleceu-se, com esse programa, que os profissionais da educação pudessem escolher os livros didáticos analisando os seus conteúdos. Porém, de acordo com Galuch e Crochík (2016), os livros são semelhantes entre si, mesmo que seus autores sejam diferentes, os conteúdos e as atividades seguem um determinado padrão e revelam a efetivação das orientações dos organismos internacionais, que objetivam uma formação atrelada à manutenção e à reprodução dos princípios da sociedade capitalista.

Essa liberdade de escolha dos livros por parte dos professores é, na verdade, uma ilusão. Galuch e Crochík (2016) destacam que, a partir da análise de livros didáticos do 5º ano do ensino fundamental, entre os anos de 2013 e 2015, os materiais apresentam muitas similaridades, estão em consonância com os

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a BNCC, priorizando a forma de ensinar, em detrimento do conteúdo, ao trazer saberes ligados a conhecimentos úteis para o mundo do trabalho, em detrimento dos conhecimentos historicamente acumulados.

Valorizam-se os chamados saberes úteis que corroboram para a adaptação humana ao contexto de flexibilização do mundo do capital, como temas ligados aos problemas sociais, à diversidade cultural, ao empreendedorismo, à sustentabilidade etc. Esses temas passam a ser prioridade, à medida que o Estado deixa de se responsabilizar por tais questões e transfere para o indivíduo essa responsabilidade, pois, na sociedade industrializada do capitalismo, “a educação crítica do indivíduo, base de sua formação emancipatória, encontra-se travada, realizando-se apenas como adaptação, ou seja, como semiformação” (GALUCH; CROCHIK, 2016, p. 20).

A organização social em que vivemos

[...] continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadores, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos dessa configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência (MAAR, 1995, p. 181).

Diante do exposto, após compreendermos a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras e suas propostas para a educação, voltamos nosso olhar para um estudo sobre a gênese da educação empreendedora no Brasil, com destaque para projetos, como a Pedagogia Empreendedora, de Fernando Dolabela (2003), e o curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos, criado pelo Sebrae, instituição de maior abrangência na difusão e implementação de projetos de educação empreendedora no Brasil.

3.2 O Empreendedorismo na educação brasileira

Figura 1: Jovens Empreendedores



Fonte: Sebrae (2012a, p. 9).

O grupo de crianças da figura 1 (composta por duas crianças brancas, uma criança negra e uma criança asiática) representa “os jovens empreendedores” em frente à escola, demonstrando-se felizes com a possibilidade de aprender a ser empreendedor¹². A figura nos remete à ideia de igualdade e de liberdade, princípios anunciados no início do liberalismo e representados aqui por um grupo de crianças de diferentes raças, que possuem igualdade de condições para serem empreendedoras. A ideia de igualdade se articula à visão idealista de que a educação empreendedora é imprescindível, de que o empreendedorismo se apresenta como uma competência essencial, como um forte instrumento de manutenção do sistema econômico por meio da educação, que deve começar desde a infância, para que, desde cedo, a criança aprenda conceitos básicos para se tornar um futuro empreendedor.

Para Cury (2000), a sociedade capitalista, no conjunto de suas relações de classe, expressa-se ideologicamente com a concepção de mundo liberal, que é a ideia de igualdade dos cidadãos. O liberalismo, com o ideário de liberdade e de propriedade (força de trabalho), tornou-se ideologia na sociedade capitalista,

¹² Os livros do empreendedorismo do curso JEPP para os anos iniciais do ensino fundamental trazem a imagem dessas crianças de diferentes raças para assegurar que todos podem ser empreendedores: brancos, negros e asiáticos, sem nenhuma distinção. No entanto, sabemos que as desigualdades de gênero e raça são eixos estruturantes da matriz da desigualdade social no Brasil que, por sua vez, está na raiz da permanência e reprodução das situações de pobreza e exclusão social. Essas desigualdades se expressam claramente nos indicadores de mercado de trabalho. Em 2019, o salário médio de trabalhadores negros foi 45% menor que o dos brancos, de acordo com a Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

sugerindo uma solução coletivista para a realização da liberdade individual, ao encontrar um terreno fértil no empreendedorismo e na formação do indivíduo economicamente livre.

Essa imagem que introduz o curso dos Jovens Empreendedores para a educação básica, e nossas reflexões no sentido de compreender as origens da ideia de indivíduo economicamente livre, levaram-nos a necessidade de conhecer como ocorrem os desdobramentos dessas orientações internacionais para a educação. Assim, partimos de um estudo dos principais conceitos de empreendedorismo e das ideias que fundamentam a educação empreendedora no Brasil, destacando o papel do Sebrae na divulgação e na viabilização desse ensino empreendedor, bem como da utilização de material didático que traz os subsídios teórico-didáticos para os alunos vivenciarem as etapas da montagem de um negócio e o desenvolvimento de comportamentos empreendedores.

Nosso objetivo é conhecer a gênese da educação empreendedora no Brasil como fruto do processo de institucionalização da política econômica neoliberal, além de fazer um estudo mais aprofundado do empreendedorismo como um processo que nasce no mundo empresarial e passa a demandar da escola a tarefa de formar futuros empreendedores, os trabalhadores sem direitos com ideia de que pertencem ao grupo seletivo dos capitalistas.

3.2.1 Empreendedorismo: origem e conceitos

A palavra empreendedorismo é derivada da palavra *imprehendere*, do latim, tendo o seu correspondente, “empreender”, surgido na língua portuguesa no século XV. A expressão “empreendedor”, segundo o Dicionário Etimológico Nova Fronteira, teria surgido na língua portuguesa no século XVI (CUNHA, 1998). Todavia, a expressão “empreendedorismo” foi originada da tradução da expressão *entrepreneurship* da língua inglesa que, por sua vez, é composta da palavra francesa *entrepreneur* e do sufixo inglês *ship*. O sufixo *ship* indica posição, grau, relação, estado ou qualidade, tal como em *friendship* (amizade ou qualidade de ter amigo). “O sufixo pode ainda significar uma habilidade ou perícia ou, ainda, uma combinação de todos esses significados como em *leadership* (liderança=perícia ou habilidade de liderar)” (BARRETO, 1998, p. 189-190).

De acordo com Hisrich e Peter (2004), empreendedor é aquele que assume a realização de uma determinada tarefa e, na sociedade capitalista, passou a designar um tipo de empresário, de quem se pode dizer que possui iniciativa e criatividade para correr os riscos de iniciar e de efetivar uma determinada atividade produtiva. Já a palavra empreendedorismo, tendo o sufixo “ismo”, diz respeito a uma doutrina, escola ou teoria. Assim, trata-se do princípio, da doutrina ou da teoria característica da ação de pessoas que possuem iniciativa de começar algo potencialmente arriscado.

Empreendedorismo é um termo que se originou juntamente com o desenvolvimento do capitalismo, da ampliação da capacidade de produção e do potencial humano, com o surgimento das máquinas, buscando estimular o progresso econômico. Foi na França, por volta dos séculos XVII e XVIII, que esse termo surgiu, mas apenas no século XIX, com o economista francês Jean Baptiste Say, que aparece o conceito de empreendedor como uma pessoa capaz de viabilizar a movimentação de recursos de baixa produtividade com rentabilidade e maior retorno financeiro. O conceito de empreendedorismo surgiu logo em seguida, quando o austríaco Joseph Schumpeter (1950) destacou a expressão como sendo a atuação de agentes de promoção com potencial de inovação por meio do desenvolvimento da tecnologia (HISRICH; PETER, 2004).

Para os mais diversos autores da área de administração empresarial que tratam do tema, a postura empreendedora é um estado de espírito, um modo de ser e agir, uma forma determinada de encarar o mundo, na qual a pessoa assume uma postura ousada, criativa e confiante, tanto no trabalho como na sua vida pessoal (DOLABELA, 1999; ACÚRCIO; ANDRADE, 2005). Para Dolabela (2008, p. 13), “o empreendedor é definido pela forma de ser, e não pela maneira de fazer”. Segundo Dornelas (2008), estudioso do tema em questão, o empreendedor é aquele que detecta uma oportunidade e cria um negócio para capitalizar sobre ela, assumindo riscos calculados. Em qualquer definição de empreendedorismo, encontram-se, pelo menos, os seguintes aspectos referentes ao empreendedor: 1) tem iniciativa para criar um novo negócio e paixão pelo que faz; 2) utiliza os recursos disponíveis de forma criativa, transformando o ambiente social e econômico onde vive; 3) aceita assumir os riscos calculados e a possibilidade de fracassar.

McClelland (1972) afirma que a característica principal de um sujeito empreendedor é a necessidade de atingir seus alvos, dedicando-se com a disciplina

de um estrategista militar, de forma obstinada, ao analisar o terreno onde está pisando e a antecipar possíveis imprevistos e riscos. Fillion (1999), professor do Departamento de Administração e Economia da Universidade de Quebec, define um empreendedor como uma pessoa criativa, que imagina, que desenvolve e que realiza suas visões, marcada pela capacidade de planejar e de atingir objetivos, mantendo um nível de percepção do ambiente em que vive, de modo a utilizá-lo para identificar novas oportunidades de negócios. Schumpeter (1982), um dos mais importantes economistas da primeira metade do século XX, define o termo como uma destruição criativa, tendo em vista que a atuação empreendedora sobre a economia de um país é considerada revolucionária, ou seja, como se fosse uma arte de fazer acontecer com criatividade e motivação. O autor ressalta que empreender consiste no prazer de realizar com sinergismo e inovação qualquer projeto pessoal ou organizacional, em desafio permanente às oportunidades e riscos, assumindo um comportamento proativo diante de questões que precisam ser resolvidas.

Vesper e Gartner (1997) aclaram que o ensino do empreendedorismo começou nos Estados Unidos em 1947, na Universidade de Harvard, com o objetivo de auxiliar os militares, depois da Segunda Guerra Mundial, a encontrarem trabalho no mercado. Gradativamente, o ensino do empreendedorismo se ampliou, tornando-se tema do currículo de muitas universidades americanas já na década de 1970. Em terras brasileiras, o empreendedorismo surgiu nas universidades de forma mais recente, a partir dos anos de 1990, devido à tardia industrialização do nosso país.

Com o processo de globalização da economia, desde o início da década de 1980, como já destacado neste trabalho, aconteceram mudanças e crises econômicas significativas. Fonseca (1997) enfatiza que as transformações ocorridas eram fruto de três forças poderosas, quais sejam: a terceira revolução tecnológica que a sociedade estava vivenciando, com o desenvolvimento da inteligência artificial e tecnologias ligadas à busca, ao processamento, à difusão e à transmissão de informações; a formação da área de livre comércio e blocos econômicos interligados; a crescente interligação patrimonial e interdependência dos mercados industriais e financeiros.

Essas mudanças trouxeram novos desafios para a sociedade, pois, enquanto no modelo de produção fordista/taylorista, caracterizado pela produção em massa, os trabalhadores executavam apenas uma tarefa específica, com a revolução tecnológica e a interdependência entre os mercados industriais e financeiros, a nova

lógica do capital passou a valorizar um novo tipo de trabalhador, com várias habilidades e competências. Desse modo, de acordo com Antunes (2007), o foco da produção não estava mais em uma produção de larga escala, a chamada “produção em série”, mas em uma especialização flexível, dando origem ao surgimento de pequenas e de médias empresas.

Nesse contexto, o emprego formal entrou em um processo de crise. Para sobreviver, a estratégia das pessoas passou a ser a busca de um subemprego com foco em atividades de prestação de serviços e de atividades de venda, gerando no mercado de trabalho processos de terceirização, de flexibilização e de informalização do processo produtivo. Dolabela (2003) assinala que os empregos clássicos na forma de relações dependentes que constituíram as relações de trabalho nos últimos séculos são substituídos por outro modelo, o da capacidade de “gerar novos conhecimentos e identificar oportunidades (conteúdos), em uma relação de interdependência [...] sob forma empreendedora” (DOLABELA, 2003, p. 23).

Essas alterações na economia, já abordadas anteriormente, trouxeram muitas exigências para a formação dos indivíduos, tanto que, em 1990, além das conferências internacionais já mencionadas neste estudo, que influenciaram diretamente as políticas educacionais brasileiras, tivemos a criação da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, criada em 1993 sob a coordenação de Jacques Delors e financiada pela UNESCO, para discutir os desafios da sociedade e o papel da educação no século XXI¹³. Essa Comissão Internacional elaborou um relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, conhecido também como Relatório Delors, cujos pressupostos são a base da educação empreendedora. De acordo com Delors (1998, p. 82), o objetivo da

¹³ Financiada pela Unesco, era coordenada por Jacques Delors e composta por mais 14 especialistas de renome, provenientes de todas as regiões do mundo, atuantes em diferentes campos culturais e profissionais, com a incumbência de “refletir sobre a educação e a aprendizagem no século XXI”. A Comissão trabalhou em diversas sessões plenárias de trabalho, além de organizar grupos de trabalho cujos participantes possibilitaram abarcar muitas dimensões da vida sociocultural, como atividades, profissões e organizações, focalizando suas relações diretas ou indiretas com a educação formal ou não formal. Desse modo, foram consultados professores, pesquisadores, estudantes, integrantes do governo, membros de organizações governamentais e não governamentais, atuantes em âmbito nacional e/ou internacional. Como oportunidades para estudo, análise e troca de ideias, também foram feitas consultas individuais, questionários às comissões nacionais da UNESCO, reuniões governamentais e não governamentais. Desse trabalho, quatro grandes dimensões foram detalhadas, que passaram a ser conhecidas como pilares da educação, influenciando instituições em todo o mundo, no mundo empresarial e no ambiente educacional.

educação é fazer “com que cada um tome seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive”. São propostos quatro pilares para a educação que devem fazer parte da educação por toda vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros:

Aprender a conhecer: aquisição de um vasto repertório de saberes e o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento. Supõem habilidades cognitivas – aprender a aprender. É o eixo da competência cognitiva. Trata-se de preparar o indivíduo para ser um caçador de conhecimentos, ou seja, criar o desejo de educar-se constantemente, cuidando do seu próprio desenvolvimento, do autodidatismo.

Aprender a fazer: aquisição de uma qualificação profissional e competências para enfrentar as variações, as mudanças constantes. É o eixo da competência produtiva. Mais do que desenvolvimento de habilidades voltadas para a qualificação profissional, mas, em sentido ampliado, preparando o indivíduo para enfrentar e superar experiências sociais de maneira efetiva.

Aprender a conviver com os outros: aquisição da aprendizagem progressiva do outro e da interdependência quanto a projetos comuns. Enfrentamento das diversidades e do multiculturalismo. É o eixo da competência relacional. É a relação do indivíduo com os outros e com o meio-ambiente entendida na sua concepção mais ampla. Relaciona-se com a cidadania, com a participação e a democracia.

Aprender a ser: contribuir para o desenvolvimento total da pessoa: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, responsabilidade pessoal, sentido estético. É o eixo da competência pessoal. É a relação do indivíduo consigo mesmo, desenvolvendo e fortalecendo sua identidade, autoestima, autoconceito, autoconfiança, autodeterminação, autocuidado (DELORS, 1998, p. 83).

O relatório da UNESCO, considerando os pilares descritos, visa à formação integral, desenvolvendo competências e habilidades mínimas para se viver e conviver na sociedade. Diante dessa proposta de educação do aprender a aprender, e em decorrência das transformações no cenário econômico e social que emergiram no mundo, expandiram-se as ideias de formação de pessoas criativas e com iniciativa própria, capazes de criar recursos próprios para a sobrevivência, sujeitos capazes de empreender desde seus primeiros anos da educação básica. O objetivo da educação, nessa perspectiva, é atender ao modelo econômico vigente, sendo necessário buscar conhecimentos para se adaptar à realidade. Consta no documento que

[...] a educação ao longo da vida, no sentido em que a entende a Comissão, vai mais longe ainda. Deve fazer com que cada indivíduo

saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo (DELORS, 1998, p. 105).

De acordo com Evangelista (2009), as competências recomendadas pelo Relatório é um coquetel individual que requer o trabalho em equipe, o espírito empreendedor, a iniciativa, o autoemprego adaptado às condições locais, uma combinação de qualificação adquirida pela formação técnica e profissional com o comportamento social, aptidão para o trabalho, gosto pelo risco, intuição, capacidade de julgar e a capacidade de manter unida uma equipe. A ideia de ajustamento é vista como condição de desenvolvimento, recomendando os sistemas educativos formar mão de obra qualificada, “[...] pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (DELORS, 1998, p. 72). A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana se torna, então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar

[...] agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas inovadores e quadros técnicos de alto nível (DELORS, 1998, p. 71).

Compreende-se, com esse relatório, que a educação é um meio essencial para o processo de globalização ajudando o indivíduo a “[...] desempenhar o papel que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão” (DELORS, 1998, p. 18). Segundo Coan (2012), em 2004, a Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe (Orealc) das Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), por meio do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (Prelac)¹⁴, postulam que é preciso criar um sentido para a educação em um mundo cheio de mudanças, incluindo um quinto pilar para a educação: “o aprender a empreender”, ao possibilitar que as pessoas desenvolvam competências para iniciar, potencializar e desenvolver atividades econômicas em um contexto econômico em constante transformação (UNESCO, 2004). O documento

¹⁴ O Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – PRELAC – é uma declaração de consenso entre os ministros da Educação sobre a situação e a projeção da educação na região, com o slogan “Educação para todos”. Foi aprovado em novembro de 2002, em Havana, Cuba.

“Educação Econômica e Empreendedorismo na Educação Pública: promovendo o protagonismo infanto-juvenil”, elaborado pelo MEC e disponibilizado no seu portal eletrônico, mostra essa concepção do aprender a empreender atrelada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que quer

[...] uma escola democrática e participativa, autônoma e responsável, flexível e comprometida, atualizada e inovadora, humana e holística. Esses princípios contidos nos seus artigos vão encontrar concordância com os princípios norteadores do empreendedorismo. Tanto as definições iniciais como as atualizadas do empreendedorismo exigem do empreendedor comportamento quanto os definidos pela LDB. Conclui-se que a LDB quer uma escola empreendedora (BRASIL, 2015, p. 19).

Coan (2012) salienta que, ao acrescentar o “aprender a empreender” como pilar da política educacional, a Unesco procura estabelecer esse pilar como eixo da educação, “atrelando-o à missão de gerar alternativas para o desemprego de modo a assegurar que mesmo em tempos de crise a humanidade mantenha a produção coletiva de riquezas preservando a apropriação privada” (COAN, 2012, p. 3). O autor acredita que essa foi uma das manifestações de maior abrangência que introduziram o empreendedorismo na educação.

3.2.2 A Educação Empreendedora no Brasil

Figura 2: Educação Empreendedora



Fonte: Sebrae (2012a, p. 34).

No Brasil, a educação empreendedora (representada figurativamente pela ilustração) teve seu início no ensino superior. Coan (2012) relata que esse ensino se iniciou em 1981, na Escola de Administração de Empresas Getúlio Vargas. Em 1993, foi criada uma rede de ensino de empreendedorismo, chamada de Associação para Promoção da Excelência do Software Brasileiro, desenvolvendo uma metodologia de ensino de empreendedorismo que se alastrou por muitos estados brasileiros. Em 1998, a Universidade de Santa Catarina criou uma Escola de Novos Empreendedores e lançou o Programa de Empreendedores em Educação, direcionado ao ensino fundamental, com foco no empreendedorismo para crianças, levando a um expressivo aumento desse ensino nas universidades (COAN, 2012).

Atualmente, o ensino de empreendedorismo é uma realidade; cada vez mais, são introduzidos nas escolas projetos respaldados na Pedagogia Empreendedora cujos referenciais encontramos em livros como *Oficina do empreendedor* (DOLABELA, 1999) e *Pedagogia Empreendedora* (DOLABELA, 2003)¹⁵, que vêm sendo difundidos por todo o Brasil, com textos que se assemelham a receitas para resolver problemas ou para ensinar como e o que fazer na educação. Esse ensino aparece como disciplina ou como conhecimento extracurricular transdisciplinar com a presença marcante do Sebrae, de organizações não governamentais e de entidades ligadas diretamente à divulgação do empreendedorismo, como A Júnior Achievement e Empresa Júnior dentro das escolas (COAN, 2012).

A Pedagogia Empreendedora remete à proposta concebida e criada por Fernando Dolabela, detentor de uma vasta pesquisa e aplicação dessa pedagogia em diversas escolas públicas e privadas no Brasil. Formado em direito e em administração, foi pioneiro na área da Pedagogia Empreendedora, recebendo apoio de várias instituições, entre elas, CNPq, Sebrae, Sociedade Softex, CNI-IEL, para criar e implantar a oficina do empreendedor (DOLABELA, 2003). Em 2002, após receber o apoio de uma equipe multidisciplinar e da organização não governamental chamada Visão Mundial, Fernando Dolabela desenvolveu e testou a teoria e a metodologia da pedagogia em questão com mais de vinte mil alunos da educação infantil e do ensino fundamental, em quatro regiões do país, resultando na publicação do livro *Pedagogia Empreendedora: o ensino de empreendedorismo na*

¹⁵ São as principais referências na metodologia de ensino de empreendedorismo. De acordo com Dolabela, autor dos livros, a metodologia Oficina do Empreendedor já é adotada por mais de 300 instituições de ensino superior em todo o país, e a metodologia Pedagogia Empreendedora, em seu primeiro ano de aplicação, 2003, atingiu 121 cidades, 10.000 professores, 224.000 alunos.

educação básica, voltado para o desenvolvimento sustentável (DOLABELA, 2003).

Para esse autor, a tarefa da educação empreendedora é:

Principalmente fortalecer os valores empreendedores na sociedade. É dar sinalização positiva para a capacidade individual e coletiva de gerar valores para toda a comunidade, a capacidade de inovar, de ser autônomo, de buscar a sustentabilidade de ser protagonista. Ela deve dar novos conteúdos aos antigos conceitos de estabilidade e segurança – impregnados na nossa cultura, mas referentes a contextos hoje inexistentes. Atualmente, estabilidade e segurança envolvem a capacidade da pessoa de correr riscos limitados e de se adaptar e antecipar às mudanças, mudando a si mesma permanentemente (DOLABELA, 2003, p. 29).

A Pedagogia Empreendedora tem como objetivo difundir o ensino de empreendedorismo na educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. Atinge, portanto, idades de 4 a 17 anos (COAN, 2012). O intuito da educação empreendedora é o indivíduo empreendedor, que ocupa o papel de protagonista na promoção do desenvolvimento econômico e social. Nessa pedagogia, o empreendedor de sucesso é usado como modelo cujas características devem ser seguidas pelos educandos, a fim de que eles possam mudar seus comportamentos.

O livro *Oficina do empreendedor* é destinado ao público adulto e o segundo, *Pedagogia Empreendedora*, direciona-se especificamente ao ambiente escolar, voltado para crianças e jovens da educação infantil até o nível médio. Dolabela (2003) busca superar o tradicionalismo no ambiente escolar, desenvolvendo propostas metodológicas de educação empreendedora.

[...] o autor difunde a ideia de que educar para empreender é a melhor, às vezes, a única saída para enfrentar os problemas da sociedade atual, notadamente, o do desemprego. O autor destaca que o mundo atual passa por rápidas e profundas transformações que exigem um novo posicionamento da escola (COAN, 2014, p. 161).

O autor deixa claro, no livro *Pedagogia Empreendedora*, a superioridade do ensino empreendedor em relação ao ensino tradicional, conforme sistematizado no Quadro 3.

Quadro 3: Ensino Tradicional X Ensino Empreendedor

Ensino Tradicional	Ensino Empreendedor
Ênfase no conteúdo, visto como meta.	Ênfase no processo; aprender a aprender.
Currículo e sessões fortemente programadas.	Sessões flexíveis e voltadas às necessidades.
Erros não aceitos.	Erros como fonte de conhecimento.
Prioridade para o desempenho.	Prioridade para autoimagem geradora de desempenho.
Conhecimento teórico e abstrato.	Conhecimento teórico amplamente complementado por experimentos na sala de aula e fora dela.

Fonte: elaborado pela autora, a partir das leituras do livro *Pedagogia Empreendedora* (DOLABELA, 1999).

O ensino do empreendedorismo aparece como a salvação para a educação, para o desenvolvimento do país, como um ensino democrático e participativo. Dolabela (1999) defende que o ensino empreendedor é superior às demais propostas de ensino, principalmente em relação ao ensino tradicional, que é praticado nas escolas.

De acordo com Dolabela (2003), a Educação Empreendedora ou Pedagogia Empreendedora surgiu em resposta às necessidades da sociedade capitalista. Apesar de a tendência ser considerada relativamente nova, ela se assemelha às características da tendência liberal renovada, chamada de escola nova, e mais recentemente do neoescolanovismo, quando defende a ideia do aprender fazendo, da necessidade de as pessoas se aperfeiçoarem e de terem uma formação integral. Aproxima-se, também, da tendência liberal tecnicista, quando se propõe a atender aos interesses da sociedade capitalista, ensinando técnicas para montar negócios que gerem lucro, com vistas à produtividade e à eficiência. A educação empreendedora viabiliza a formação de um sujeito capaz de se sobressair e de enfrentar a realidade social e econômica de diferentes formas para garantir sua subsistência. Nesse sentido, o autor acredita que o empreendedorismo se estabelece como um fenômeno cultural relacionado ao processo educacional na formação de novas gerações.

Educar quer dizer evoluir sem mudar as nossas raízes; pelo contrário, reconhecendo e ampliando as energias que dela emanam. É também despertar a rebeldia, a criatividade, a força da inovação para construir um mundo melhor. Mas é principalmente construir a

capacidade de cooperar, de dirigir energias para a construção do coletivo. É substituir a lógica do utilitarismo e do individualismo pela construção do humano, do social, da qualidade de vida para todos (DOLABELA, 2003, p. 31).

O autor enfatiza a necessidade de estimular a ação empreendedora no ambiente familiar e na escola, criando uma cultura com poder de induzir a capacidade empreendedora, ao construir novos valores positivos em uma sociedade heterogênea e com muita diversidade cultural. Frisa-se que a era dos empregos formais está chegando ao fim e uma das soluções para esse impasse é educar as futuras gerações para o espírito empreendedor, de modo a introduzir elementos na sala de aula, como a valorização de atitudes, de emoções, de sonhos e de comportamentos.

Na escola convencional, os conteúdos são tratados como verdades definitivas, destinados a transmitir a quem os adquire a sensação de segurança e a quem os propaga, a aparência de autoridade. No entanto, no campo empreendedor a incerteza substitui a suposta verdade como componente estrutural. Por essa razão, pela necessidade de trilhar caminhos nunca trilhados, a educação empreendedora deve desenvolver a autoestima e valorizar o potencial de persistência dos alunos diante de resultados não esperados, diante do erro e do que os outros consideram 'fracasso' (DOLABELA, 2003, p. 30).

As ideias expostas pelo autor, com o intuito de semear o empreendedorismo, ou seja, o espírito do aprender a empreender, fundamentam-se nas orientações da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Atribui-se à educação o papel de impulsionar a humanidade na capacidade do domínio do desenvolvimento responsável que não pode mobilizar todas as energias sem o pressuposto de fornecer a todos, o mais cedo possível, o "passaporte para a vida" (DELORS, 2001, p. 80), que leve os sujeitos a compreenderem melhor a si mesmos e aos outros e, assim, a participar na obra coletiva e na vida em sociedade. O Relatório Delors postula que a educação formal e a não formal devem incentivar a iniciativa, o autoemprego, o trabalho em equipe, o espírito empreendedor, e que cada país precisa ativar seus recursos para esses novos saberes, criando novas atividades que afastem o desemprego, em outras palavras, potencializar o ser humano, estimulando-o a sonhar e a criar, a fim de promover o desenvolvimento econômico e social.

A proposta apresentada no livro *Pedagogia Empreendedora* é modificar a realidade para dela obter a autorrealização e “engendrar formas de gerar e distribuir riquezas materiais e imateriais por meio de ideias, conhecimentos, teorias, artes, filosofia oferecendo valores positivos para a coletividade” (DOLABELA, 2003, p. 29). Tais pressupostos vão ao encontro dos princípios do liberalismo e do neoliberalismo que abordamos anteriormente, nos quais se preconiza que as transformações dos interesses individuais em um interesse social podem produzir algo que se traduz na noção coletiva de bem-estar para todos. Esse “bem-estar” preconiza o equilíbrio econômico, ou seja, a busca pelos próprios interesses que garantirá o interesse geral, assegurando o bom funcionamento da economia. No neoliberalismo, a busca de realização do interesse individual se traduz no empreendedorismo, cada um por si explorando seus interesses pessoais em busca de oportunidades do mercado para a garantia do desenvolvimento econômico. Alinha-se, dessa forma, o interesse dos indivíduos aos interesses do capital, como se ambos fossem similares.

O livro *Pedagogia Empreendedora* faz referência à realização dos sonhos, com o discurso de que todo sonho é passível de realização, bastando ter esforço e determinação. A teoria do sonho que aparece no livro se divide entre sonho estruturante e sonho periférico. De acordo com Dolabela (2003), o sonho estruturante é aquele capaz de conduzir o sujeito à autorrealização, independentemente de sua condição social, que passa a ter caráter estruturante quando possui energia para o sujeito realizá-lo; o sonho periférico é visto na pedagogia empreendedora como aquele que não é capaz de fundamentar um projeto de vida, de gerar a autorrealização, são os nossos caprichos, as nossas fantasias. Em síntese, essas reflexões de sonho do autor expressam a compreensão de que a ideia cria a realidade e que o sonho deve ser o elemento estruturador.

O autor acredita que a sociedade deve dispor da Pedagogia Empreendedora como uma metodologia de ensino aplicando a “teoria dos sonhos”.

As características empreendedoras nascem da relação que o indivíduo estabelece entre o sonho e a sua realização. Se a relação é proativa, dinâmica, mutuamente alimentadora, produz a necessidade e a capacidade de aquisição do saber, assim como os elementos fundamentais ao comportamento empreendedor: perseverança, criatividade, capacidade de lidar com o desconhecido, o ambíguo, o incerto, de inovar, de ousar (DOLABELA, 2003, p. 73).

O sonho é como se fosse um combustível que dá força e energia para que as pessoas possam desenvolver competências e habilidades para transformar a realidade. É a base da proposta pedagógica da pedagogia empreendedora, que deve ser incentivada pelo professor, permitindo ao aluno escolher e definir o próprio sonho, que pode ser individual e coletivo ao mesmo tempo. A matriz que visa à construção do conhecimento é realizada pela pergunta: qual é o seu sonho e como realizá-lo? (DOLABELA, 2003).

No livro *Pedagogia Empreendedora*, encontramos um quadro intitulado: “As etapas do Mapa do Sonho”, no qual o autor explicita, detalhadamente, como transformar o sonho em realidade.

Quadro 4: As etapas do mapa do sonho

Etapa 1: Concepção do Sonho

Identificar aquilo de que gosta, que lhe trará maior felicidade, emoção. O que lhe traz auto realização e como fazer para conseguir isso?

Etapa 2: Autoconhecimento (conceito de si)

Descobrir e acionar rede de relações. Quais pessoas, livros, informações podem ajudá-lo a conhecer mais sobre o seu sonho e a realizá-lo.

Etapa 3: Rede de relações

Construir e acionar rede de relações. Quais pessoas, livros, informações podem ajudá-lo a conhecer mais sobre o seu sonho e a realizá-lo.

Etapa 4: Conhecimento do ambiente do sonho

Conhecer profundamente o setor escolhido. Identificar oportunidades para realizar o sonho.

Etapa 5: Análise do sonho em relação ao sonhador

O que esse sonho pode lhe oferecer? Vai ficar alegre? Vai ficar mais feliz? Durante quanto tempo? O sonho se adapta ao que é, às suas preferências, ao seu jeito de ser? Aos seus hábitos?

Etapa 6: Análise do sonho em relação às outras pessoas

O seu sonho é útil para os outros, para a comunidade?

Etapa 7: Estratégias para realizar o sonho (buscar recursos necessários)

Lista de tudo o que é necessário para que o sonho seja realizado: dedicação, perseverança, criatividade, iniciativa, relações, liderança, cooperação de outras pessoas, leituras, conhecimentos, informações, recursos financeiros, recursos técnicos. Em síntese todos os recursos materiais e imateriais.

Etapa 8: Análise da viabilidade do sonho, considerando os recursos do sonhador

Análise dos pontos fortes e pontos fracos do sonhador em relação à realização do sonho. Lista dos recursos (materiais e imateriais) já dominados (e a adquirir) pelo sonhador.

Etapa 9: Análise da viabilidade do sonho, considerando os recursos de terceiros

Lista dos recursos de terceiros que o sonhador terá que buscar.

Etapa 10: Estratégias para conseguir os recursos

Como irá buscar os recursos que você não tem? Tratar separadamente os recursos de terceiros e os próprios (que deverá desenvolver, como, por exemplo, conhecimentos).

Etapa 11: Liderança

Como você irá convencer os outros sobre a importância do seu sonho, sobre a sua capacidade de realizá-lo, com a finalidade de atrair colaboradores?

Etapa 12: Como organizar e usar os recursos

Como os recursos devem ser utilizados de forma a ajudá-lo a alcançar o sonho? A organização dos recursos.

Etapa 13: Quando será possível realizar o sonho

Distribuição no tempo dos processos que levam à realização do sonho.

Etapa 14: Narrativa do sonho e dos processos que levam à sua realização

Formalização e apresentação do Mapa do Sonho.

Etapa 15: Qual é o próximo sonho?

O sonho realizado deixa de gerar a emoção em intensidade necessária para dar sentido à vida e contribuir para a autorrealização. Portanto, é preciso continuar sonhando.

Fonte: Dolabela (2003, p. 94).

Nas etapas para a realização dos sonhos, o autor sugere que o professor dê exemplos de profissionais que possuem uma carreira bem-sucedida, para que os alunos se sintam estimulados. O professor deve ser o estimulador do desenvolvimento do aluno na busca de alternativas para realizar seus sonhos, apontando possibilidades para efetivá-los. “O saber útil” é outro ponto abordado por Dolabela (2003). Segundo o autor, as atividades do empreendedor não se restringem à interação técnica do sujeito com o seu objeto de trabalho, por meio de conteúdos científicos e técnicos, mas, sim, à capacidade de representar a realidade de forma diferenciada “e ao grau de congruência entre seu próprio eu e a realidade individualmente construída” (DOLABELA, 2003, p. 28). Diminui-se a importância do saber científico fundamentado; a ênfase está no autoaprendizado, na preparação para o autoemprego.

O foco do aprendizado são as relações que o indivíduo estabelece consigo mesmo e com o mundo, havendo, portanto, mudanças contínuas dos conteúdos e também, e principalmente do próprio ser do aluno no processo de construção do autoconhecimento. Assim, o autoaprendizado é permanente e acompanha o fato de que os sonhos se alteram com o passar do tempo (DOLABELA, 2003, p. 97).

Ao visar desenvolver competências, o conhecimento humano produzido historicamente é considerado relevante somente se tiver aplicabilidade para o trabalho, ou seja, os conteúdos científicos são relativizados no ensino do empreendedorismo, as metodologias adquirem centralidade no processo de ensino-aprendizagem, pois estas preparam os indivíduos para as situações que podem ocorrer na vida profissional. Nessa perspectiva, os alunos não precisam aprender os conteúdos necessários para questionar o momento atual e ter conhecimento suficiente para buscar a mudança.

Outro aspecto a ser destacado nas obras de Fernando Dolabela é o tema da sustentabilidade. Trata-se da proposição de uma abordagem nas escolas, que

estímulo a postura empreendedora por meio da geração de ideias inovadoras que possuem um viés de sustentabilidade. Um dos valores que sustenta a Pedagogia Empreendedora é o empreendedorismo social, cujas premissas básicas se assentam na sustentabilidade, na autonomia dos autores e na mobilização do capital social das comunidades envolvidas nessa intervenção social.

Para Dolabela (2003), essa percepção pode ser compreendida ao considerar que o conceito de empreendedorismo traz em seu cerne a intencionalidade da geração de melhoria na qualidade de vida de uma coletividade. Assim, a sustentabilidade diz respeito ao desenvolvimento econômico sem agredir o meio ambiente, utilizando os recursos do planeta de forma consciente. Essa consciência do cidadão sobre sua responsabilidade com o planeta começa em casa e na escola, em que as primeiras noções sobre sustentabilidade podem ser ensinadas.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental, art. 10, ao desenvolver habilidades e competências, a escola deve “compreender as ciências como construções humanas, entendendo como elas se desenvolvem por acumulação, continuidade ou rupturas de paradigmas, relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade” (BRASIL, 2015, n.p.). A BNCC já prevê várias habilidades nas quais entram o aprendizado sobre o uso adequado dos recursos naturais e a preocupação com a sustentabilidade: agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Essa competência estabelece a necessidade de desenvolver na criança e no jovem a consciência de que eles podem ser agentes transformadores na construção de uma sociedade mais democrática, justa, solidária e sustentável (BRASIL, 2020).

Tais aspectos nos remetem à figura do empreendedor, aquele que, segundo Dolabela (2003), diferencia-se das demais pessoas por criar um equilíbrio na resolução de problemas, ou seja, tem a capacidade de encontrar uma solução clara e positiva em um ambiente de caos e de turbulência, seja de ordem econômica, seja de ordem social, seja de ordem ambiental. Nessa perspectiva, o empreendedor deve implementar estratégias de mercado com base nas dimensões da sustentabilidade econômica, como forma de manter o ambiente em equilíbrio para as futuras gerações. O autor descreve o empreendedorismo como um fenômeno social e cultural e assevera que o “[...] fundamento do empreendedorismo é a cidadania. Visa

a construção do bem-estar coletivo, do espírito comunitário, da cooperação” (DOLABELA, 2006, p. 31).

Ao trazer as ideias propostas por Fernando Dolabela a respeito da educação empreendedora para a educação básica, influenciadas, principalmente, pelo Relatório Delors, procuramos evidenciar que os pressupostos contidos nessa tendência potencializam a formação para a adaptação, a racionalidade técnica, a reprodução daquilo que se espera na lógica capitalista. As propostas da educação empreendedora na educação básica se fundamentam em conteúdos que trazem contribuição para a vida prática, para a resolução de problemas sociais. Coan (2012) acredita que a educação empreendedora coaduna com as proposições que visam formar indivíduos que correspondam às demandas da sociedade capitalista em tempos de globalização econômica, ampliação das tecnologias, flexibilização do processo produtivo e de novas organizações do trabalho que objetivam formar um novo tipo de trabalhador. O autor critica a adoção feita por Fernando Dolabela dos pilares da educação apresentados pelo Relatório Delors, pois acredita que o autor desconsidera o caráter formativo da educação.

A individualização das iniciativas que consiste em jogar para o indivíduo a tarefa de sua autorrealização merece atenção, uma vez que se trata de uma ideologia que serve para legitimar a ordem vigente, não tem poder explicativo da realidade, porém, serve para acomodar as pessoas, além de tratar a realidade de forma abstrata. Essa teoria, em síntese, sugere que basta que se tenha um sonho, não interessa qual seja, para que se possa realizá-lo (COAN, 2012, p. 9).

A educação empreendedora engloba ideias muito mais amplas do que as propostas de Fernando Dolabela e de seus seguidores. Revela perspectivas educacionais iniciadas com os organismos internacionais e com os documentos propostos por eles, já mencionados neste estudo. Os pressupostos principais da proposta convergem na busca dos sujeitos por seus próprios meios de trabalho, sem depender do sistema ou do Estado, pois o sistema capitalista não é capaz de atender a toda população. Rodriguez (2008) faz uma crítica à educação empreendedora, a essa educação calcada em um projeto de política educacional de uma educação ao longo da vida, atribuindo-lhe um caráter provisório e volátil, de algo incompleto, insuficiente, de uma educação flexível e aligeirada, pautada no

tempo presente, cuja finalidade está reduzida à adaptação à realidade, em que o trabalho, por ser escasso, precisa ser criado.

Souza (2009) acredita que a educação empreendedora faz parte de um ideário muito mais amplo, disseminado pelos organismos internacionais e pelos governos em uma perspectiva de manutenção da hegemonia capitalista, reduzindo a educação aos interesses da produção de mais-valia pela exploração do trabalho. O autor considera que o “aprender a empreender” reduz o trabalho educativo a essa produção de mais-valia e aproxima a educação à alienação ao pretender “adaptar o indivíduo à sociedade capitalista de forma a tentar inutilmente harmonizar os conflitos entre capital e trabalho ao desconsiderar o conteúdo desumano que existe durante a produção de mais valia” (SOUZA, 2009, p. 15).

As políticas públicas educacionais, com o objetivo de aliviar a pobreza, caminham juntas com o estímulo de atividades empreendedoras que favorecem o individualismo e a competitividade (SHIROMA; EVANGELISTA, 2005). Os discursos voltados para a educação empreendedora e para a responsabilidade social estimulam, concomitantemente, a competitividade e a individualidade, ao mesmo tempo em que trazem o discurso de solidariedade, de um sujeito preocupado com as questões sociais. Aparentemente, esse discurso parece contraditório, porém é um discurso necessário para preservar o sistema capitalista, por meio de uma educação para a manutenção da ordem social, na qual o homem se torna responsável pela produção de sua própria existência, adaptando-se à realidade flexível, ao mesmo tempo em que objetiva diminuir a pobreza.

Essas são algumas das principais características dessa tendência empreendedora que vem sendo implantada nas escolas do Brasil, em nome da necessidade de formar sujeitos preparados para o mercado de trabalho. A Pedagogia Empreendedora aposta na iniciativa individual das pessoas, enfatizando que cada um é responsável pelo sucesso ou fracasso na realização dos seus sonhos.

Nessa perspectiva, apresentamos, em seguida, o Sebrae que, em consonância com a Pedagogia Empreendedora proposta por Fernando Dolabela, busca articular o empreendedorismo à educação.

3.3 Sebrae: a transferência de modelos empresariais para a educação

Figura 3: Livro didático do 4º ano



Fonte: Sebrae (2012d, p. 1).

O Sebrae é uma instituição que atua na formação para os trabalhadores, incentivando as pessoas a abrirem suas próprias empresas e oferecendo consultoria para as empresas que já estão em funcionamento. Possui inúmeros programas de incentivo ao empreendedorismo destinados a setores do comércio e serviços, agronegócio e a educação: Agentes Locais de Inovação: receba o Sebrae na sua empresa; Negócio a Negócio: uma oportunidade para crescer; Sebraetec: inovar no seu negócio pode ser fácil; Sebrae Mais: conquiste a evolução de seu negócio; Programa Nacional de Encadeamento Produtivo e o PNEE, que elabora propostas para a educação empreendedora em todos os níveis de ensino, da Educação Básica à Educação Superior (SEBRAE, 2020).

Essa instituição foi criada em 9 de novembro de 1990, mas sua história tem início na década de 1960, quando foi feito um esforço articulado voltado para o segmento de pequenas empresas, com a criação do Grupo Executivo de Assistência à Média e Pequena Empresa – Geampe, com o objetivo de melhorar a produtividade e fortalecer a estrutura econômica e financeira das empresas industriais (COSTA, 2003, p. 1).

Havia, nessa época, uma preocupação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) em criar uma instituição que fornecesse apoio

às pequenas e médias empresas. Assim, no governo brasileiro de Juscelino Kubitschek, por meio do Decreto nº 48.738, foi criado o Geampe (Grupo Executivo de Assistência à Média e Pequena Empresa), cujo objetivo era melhorar a produtividade e fortalecer a estrutura econômica e financeira das empresas do setor industrial (SEBRAE, s.d.). Em 1964, é criado:

[...] o Programa de Financiamento à Pequena e Média Empresa – FIPEME, que começou a operar em 1965. [...] Os Grupos de Trabalho do FIPEME deslocavam-se até o local dos pequenos e médios empreendimentos para oferecer aos empresários, assistência em aspectos financeiros e administrativos (COSTA, 2003, p. 32).

Costa (2003) afirma que, devido a alguns problemas econômicos, o BNDE e o Ministério do Planejamento criaram, em 1972, o Centro Brasileiro de Assistência Gerencial à Pequena e Média Empresa (Cebrae), sediado no Rio de Janeiro, cujo estatuto apresentava sua finalidade: dar assistência às pequenas e médias empresas, em aspectos tecnológicos, econômicos, financeiros e administrativos, em treinamento de dirigentes e pessoal técnico-administrativo e na realização de pesquisas, bem como a implantação de um sistema brasileiro de assistência à pequena e média empresa. A vigência do Cebrae, de 1972 a 1990, acompanhou as mudanças econômicas e políticas que ocorriam no Brasil, nos governos de José Sarney (1985-1990) e no governo Collor, que, em virtude da instabilidade orçamentária, passou a ser representado pelo Ministério da Indústria e do Comércio, por Confederações Empresariais e pela iniciativa privada (COSTA, 2003). Em 1989,

[...] a Medida Provisória nº 27, assinada pelo Presidente José Sarney, extingue o Conselho de Desenvolvimento da Micro, Pequena e Média Empresa (Copeme), vinculado ao Ministério da Indústria e Comércio. Já no governo do Presidente Fernando Collor de Mello, a Medida Provisória, nº 151/1990, de 15 de março de 1990, extinguiu diversas entidades da Administração Pública Federal, incluindo o Cebrae, que se viu, assim, desprovido dos fundos que garantiam a sua operação e sobrevivência. Tal cenário provocou a demissão de 40% do quadro de funcionários e meses de atraso de salários (SEBRAE, s.d., n.p.).

Diante das circunstâncias, o Cebrae se uniu a lideranças empresariais para que a instituição não se extinguisse. De acordo com Costa (2003), foi criada, então, a Lei nº 8.029, que autorizava a instituição a se desvincular da administração pública e estabelecia que 0,3% da alíquota, cobrada sobre as remunerações pagas pelas

empresas contribuintes do Sesi/Senai e Sesc/Senac, seria repassada para a instituição. Foi nesse momento que o Cebrae passou a ser autônomo e, em 1990, por meio do Decreto nº 99.579, passou a se denominar Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e fazer parte do Sistema S, que inclui: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o Serviço Social da Indústria (Sesi), o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), o Serviço Social do Comércio (Sesc), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), o Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes (Senat), o Serviço Social de Transportes (Sest) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop) (SEBRAE, s.d.).

Todas essas instituições pertencentes ao Sistema “S” tiveram sua origem na década de 1940, período em que as potências mundiais estavam envolvidas na Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e tentavam diminuir os efeitos da crise econômica que teve seu início em 1929, com a queda da Bolsa de Valores nos Estados Unidos. Atualmente, o financiamento do Sistema “S” é feito por uma contribuição compulsória que desconta 2,5% da alíquota das folhas de pagamento dos trabalhadores de empresas do país, e as bases legais de tais tributos estão garantidos na Constituição Federal do Brasil que, no seu art. 149º, inciso III, regulamenta a “contribuição das categorias profissionais ou econômicas” (BRASIL, 1988, n.p.). Esse fato nos faz questionar: se tais instituições se autodenominam como pertencentes ao sistema privado, por que seus recursos provêm dos bolsos dos trabalhadores e possuem total apoio do Governo Federal?

Essa relação público e privado não é por acaso. As entidades privadas são incentivadas pelo poder público, pois existe um interesse do Estado nas possibilidades que essas instituições oferecem aos trabalhadores nas áreas da saúde, do lazer, do esporte, da cultura, da profissionalização, entre outras. Apesar dos benefícios trazidos pelo Sistema S, a maior crítica às instituições é a falta de transparência em relação ao uso de recursos que são arrecadados por meio do desconto da folha de pagamento dos trabalhadores das indústrias e do setor comerciário. Além disso, essa parceria público/privado tem o intuito de minimizar as atuações do Estado no combate à questão social; são os desdobramentos da estratégia neoliberal que já abordamos na primeira seção deste trabalho, que consistem em transferir cada vez menos responsabilidades ao Estado, distribuindo-as para o setor privado (KUENZER, 1999).

Kuenzer (1999) elucida que o Sistema “S” integrou um conjunto de reformas para a educação brasileira desde a década de 1990, com a redefinição do papel do Estado, a fim de complementar a formação profissional para atender às demandas por mão de obra qualificada, de suprir as carências do mercado e, dessa forma, cumprir o papel de escolarizar os trabalhadores em determinados ofícios, fator que limitava o acesso ao ensino superior, que ficava reservado aos filhos da elite. A autora conclui que se formalizou no Brasil uma “dualidade estrutural, uma demarcação rígida entre os que iriam desempenhar funções de planejamento e execução, entre trabalho intelectual e trabalho manual” (KUENZER, 1999, p. 27). Com isso, o Sistema S cumpriu a função de formar força de trabalho para o setor produtivo nacional e atender aos interesses dos empresários em influenciar o conteúdo da escola profissional direcionado aos trabalhadores.

De acordo com Martins e Castro (2021), a criação do aparelho de hegemonia “Todos pela Educação” em 2005, como já mencionamos, revela o processo de fortalecimento do empresariamento da educação no Brasil e reconhece o Sebrae como uma força política integrante desse fenômeno de empresariamento, expressando o neoliberalismo de Terceira Via, cuja ação é massificar o empreendedorismo na educação pública. Os autores esclarecem que o Sebrae tem uma especificidade frente às organizações que atuam no empresariamento da educação. Essa condição permitiu que a instituição realizasse tarefas muito importantes desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, como: implantar o chamado Programa de Desenvolvimento Local em municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) para enfrentamento da pobreza; impulsionar o Programa Brasil Empreendedor, lançado em 1999; implementar o Prêmio Técnico Empreendedor na rede de instituições federais de educação técnico-tecnológica, marcando a entrada no campo educacional (SEBRAE, 2003).

Castro (2019) pondera que as ações do Sebrae estabeleceram relação direta com os governos de Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016) no campo econômico e educacional, aperfeiçoando a ação técnico-política junto aos micro e pequenos empreendedores e ações de divulgação do empreendedorismo na educação pública.

Segundo Martins e Castro (2021), o ano de 2019 confirmou o Sebrae como um importante aparelho ligado à organização de governos e do próprio aparelho estatal, quando Carlos Melles, presidente do Sebrae, passou a fazer parte da

equipe econômica do governo do atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro (2019-atual). Podemos encarar o Sebrae como um aparelho de hegemonia no contexto nacional que favorece a classe empresarial brasileira e naturaliza, desde o governo de Fernando Henrique, a precarização do trabalho, por intermédio da compreensão dos trabalhadores como empreendedores.

Assim, o Sebrae passou a ser uma instituição privada conhecida nacionalmente, cuja missão é promover a competitividade e o desenvolvimento sustentável dos empreendimentos das micro e pequenas empresas. Os empresários poderiam buscar consultoria em diversas áreas, como vendas, marketing, finanças etc. Com essa ascensão e a crescente divulgação do Sebrae pela mídia, a instituição começou a criar programas educativos e projetos que pudessem difundir assuntos relacionados à área empresarial, às finanças e ao empreendedorismo.

A partir de 2000, vários projetos foram criados, como: o “Programa Técnico Empreendedor”, o “Desafio Sebrae”, um curso de modalidade a distância para empreendedores formais e informais denominado “Iniciando um Pequeno e Grande Negócio” e o programa de rádio “A Gente Sabe, a Gente faz”. Em 2011, foi criado o curso JEPP e o PNEE (Programa Nacional de Educação Empreendedora), que tinha como objetivo incluir a educação empreendedora nos currículos escolares em todos os níveis de ensino. Em 2013, o MEC, juntamente com o Sebrae, lançou o Programa nacional Pronatec Empreendedor, com o objetivo de criar uma cultura de empreendedorismo e capacitar estudantes por meio da inserção de conteúdos sobre esse tema.

De forma gradativa, o Sebrae, com o apoio do governo federal, passou a fazer parte dos processos educacionais para formar o trabalhador brasileiro. De início, as atividades se limitavam ao ensino superior e ao ensino técnico, mas, com o tempo, estendeu-se à educação de crianças e adolescentes, por meio do curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP), com duração do 1º ao 9º ano, uma formação a ser oferecida a longo prazo. No Quadro 5, apresentamos as principais propostas de educação empreendedora do Programa Nacional de Educação Empreendedora para cada etapa de ensino.

Quadro 5: Propostas da Educação Empreendedora

Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional	Educação Superior
<p>Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP).</p> <p>Público-alvo: crianças e jovens de 6 a 14 anos regularmente matriculadas no ensino fundamental: 1º ao 9º ano.</p>	<p>Formação de Jovens Empreendedores (FJE).</p> <p>Despertar Público-alvo: estudantes de ensino médio, regularmente matriculados.</p> <p>Crescendo e Empreendendo.</p> <p>Público-alvo: potenciais empreendedores que estejam cursando o ensino médio ou com idade para estarem matriculados no ensino médio, mas não necessariamente estão e participam de projetos sociais. O curso pode ser aplicado, também, para estudantes de EJA do ensino médio.</p> <p>Jovem Empreendedor no Campo.</p>	<p>Disciplina de Empreendedorismo para a Educação Profissional.</p> <p>Público alvo: estudantes matriculados em cursos técnicos.</p>	<p>Plataforma Desafio Universitário Empreendedor.</p> <p>Disciplina de Empreendedorismo.</p> <p>Disciplina de Empreendedorismo e Inovação.</p> <p>Palestra “Empreendedorismo em Dois Tempos”.</p> <p>Projeto de Extensão em Negócios de Impacto Social.</p> <p>Simpósio de Educação Empreendedora.</p> <p>Programa de Mentoria Smart Hacklab.</p> <p>Sebrae Experience.</p> <p>Público-alvo: estudantes universitários de todos os cursos de graduação.</p>

Fonte: Sebrae (2020).

Esses programas de educação empreendedora foram elevados à condição de política nacional em 2012 para serem aplicados por todas as sedes da entidade no Brasil. As informações do Quadro 5 revelam que existem vários projetos para a educação empreendedora no ensino superior, e uma disciplina específica no ensino profissional que pode fazer parte do currículo em instituições públicas e privadas. No ensino médio, destacamos o curso oferecido para jovens que vivem na zona rural, com o objetivo de formar empreendedores rurais desde a juventude.

O fazer empreendedor nas instituições escolares é, para o Sebrae (2012), um fazer social e econômico para a região, estado ou país onde está inserido, na perspectiva de que a aprendizagem ultrapasse os prédios escolares e envolva as comunidades. O objetivo é envolver o aluno no próprio ato de “fazer, pensar e aprender, características fundamentais dos comportamentos empreendedores”, de forma que “o ambiente de aprendizagem” propicie “que o aluno, através de atividades lúdicas, assuma riscos calculados, tome decisões e perceba, ao seu redor, oportunidades e inovações, mesmo em situações desafiadoras” (SEBRAE, 2012, p. 6).

A instituição se propõe, conforme explicita em seu Planejamento Estratégico, a ser um instrumento efetivamente transformador da realidade brasileira, ajudando a instalar um ambiente favorável ao fortalecimento sustentável de iniciativas empreendedoras e o conhecimento do empreendedorismo entre crianças e jovens alunos da Educação Básica. Dessa forma, de acordo com os Referenciais Educacionais (2006, p. 26), tal instituição cumpre o compromisso “coletivo e permanente de formação de indivíduos, para que despertem e desenvolvam seu potencial empreendedor, de maneira a melhorar sua qualidade de vida e a de sua comunidade”.

Em 2015, após a revisão de seus referenciais educacionais, o Sebrae reforçou o compromisso de trabalhar com conteúdos educacionais de forma contextualizada, revelando as suas dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais e educacionais (SEBRAE, 2015). As metodologias educacionais desenvolvidas pela instituição se baseiam nos quatro pilares da educação: o saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver da Unesco, que embasam os processos educativos e o desenvolvimento de competências de natureza cognitiva, atitudinal e operacional (SEBRAE, 2015).

O PNEE, por meio dos cursos oferecidos, demonstra como a educação empreendedora vem ganhando espaços nas últimas décadas com a justificativa de formar:

Empreendedores com competências múltiplas, que atuam em equipe, aprendem, adaptam-se, enfrentam desafios e promovem transformações. Este é o perfil esperado dos jovens para ocupar um papel protagonista na sociedade contemporânea. Diante deste contexto, a Educação Empreendedora passou a ocupar uma posição estratégica no campo econômico e social no cenário brasileiro. E o

Programa Nacional da Educação Empreendedora (PNEE) é uma das ações desta estratégia (SEBRAE, s.d., n.p.).

Trata-se de uma política de formação que tem origem nos primórdios do pensamento liberal, consolidada no neoliberalismo e materializada pelo Sebrae, para formar trabalhadores empreendedores, competentes, que sejam livres para assumir riscos. O PNEE tem duas frentes principais: o desenvolvimento de competências empreendedores, com o objetivo de desenvolver o ser humano em todas as suas dimensões: “[...] incitar no estudante o desejo de buscar mudanças, reagir a elas, inclusive explorá-las como oportunidade de negócios”. Estudantes que, “no presente e no futuro”, poderão “[...] contribuir com ideias para o mundo do trabalho e para o ambiente” onde se inserem” (SEBRAE, 2015, p. 2); e a possibilidade do autoemprego, sustentada pela inserção no mundo do trabalho. Nessa frente do autoemprego, estimulam-se a construção do próprio negócio e a realização de atividades de prestação de serviço.

O mundo está em constante mudança e aprender a lidar com a impermanência das coisas na vida significa, também, fazer um contraponto com a necessidade de estabilidade que, muitas vezes, aponta para um emprego fixo (SEBRAE, 2016, p. 1).

Nessa lógica do sistema capitalista de produção, é imprescindível a formação de trabalhadores empreendedores, trabalhadores com muitas competências. O programa se incube de criar uma cultura empreendedora mediante as mudanças pelas quais passam o mundo do trabalho e pela alteração de seu modo de se organizar competitivamente, desenvolvendo nas crianças e jovens o espírito empreendedor. A proposta de educação empreendedora utiliza vários mecanismos, tais como: produção de livros didáticos, capacitação de alunos, professores, articulação com escolas e secretarias municipais e estaduais de educação (SEBRAE, 2020).

É importante destacar que o interesse do Sebrae pela educação não é por acaso; coincide com as reformas educacionais que ocorreram no Brasil a partir dos anos 1990 como parte de uma agenda global. O Sebrae participa do crescente número de projetos e de estudos que buscam formar um novo tipo de trabalhador, flexível, criativo, autônomo, resiliente, proativo, que exerça liderança e seja crítico, de modo a manter a coesão social e contribuir para o desenvolvimento econômico.

Nessa lógica, o local ideal para aprender as habilidades empreendedoras é a escola, onde o aluno pode aprender habilidades que ajudarão nas suas ações futuras. Por isso, o Sebrae passou a investir e proporcionar às escolas interessadas programas e projetos para desenvolver o comportamento empreendedor nas crianças e nos jovens, considerando que esse ensino deve começar desde cedo (SEBRAE, 2020).

Martins e Castro (2021) realçam que o Sebrae e outros aparelhos de hegemonia buscam reproduzir aspectos de conformismo social capitalista para reafirmar a concepção dominante de mundo da classe trabalhadora, diante dos impactos da reestruturação produtiva e das políticas neoliberais. Nessa medida, o empreendedorismo tem a finalidade de aprofundar a subordinação da classe trabalhadora “dentro da concepção burguesa de mundo para massificar a percepção de que a solução para o desemprego é algo individual que se relaciona ao esforço e ao mérito de cada um” (CASTRO; MARTINS, 2021, p. 5).

3.3.1 JEPP – Jovens Empreendedores Primeiros Passos: o empreendedorismo na educação básica

Para compreender o curso JEPP, seu funcionamento e metodologia, consultamos o Manual de Operacionalização (2012) e o material oficina Fundamentação Metodológica – Educação Empreendedora – Manual do Participante (2015), elaborados pelo Sebrae para orientar os gestores na implantação do curso nas escolas do ensino fundamental. O curso do JEPP se originou no Sebrae de São Paulo em 2001, sendo aplicado em 2002 e, de forma gradativa, foi implantado em todos os estados brasileiros.

O curso Jovens Empreendedores – Primeiros Passos, o JEPP, é um curso que tem o objetivo de disseminar para as crianças uma cultura empreendedora, por meio da ideia de que o esforço e a determinação são as únicas condições para alcançar sucesso na vida profissional e pessoal (SEBRAE, 2020). Dessa forma, objetiva desenvolver no aluno a autoestima, a segurança, o planejamento, o trabalho em equipe, a experimentação como importante estratégia de aprendizagem, além de compreensão de que a educação deve ser para toda a vida. Ensina de forma lúdica que os problemas que eles vierem a ter na vida são de responsabilidade única deles, e não do sistema. Conforme postula Martins (2010):

Não se quer transformar cada criança, cada jovem estudante em um agente de criação de empresas, mas sim em indivíduos que consigam introjetar em sua vida, após ter contato com a teoria, valores, atitudes, formas de percepção do mundo e de si mesmo voltados para a capacidade de inovar, perseverar e de conviver em harmonia com o outro (MARTINS, 2010, p. 16).

De acordo com o Sebrae (2017), tem-se como objetivo que esse aluno experimente o empreendedorismo na instituição escolar, desenvolva suas habilidades, comportamentos e atitudes e utilize-as para a sua vida (pessoal e profissional) atual e futura. Esses objetivos são orientados pelos Referenciais Educacionais da instituição. Embasados pelos quatro pilares propostos pela UNESCO, esses referenciais recomendam que os conteúdos da Educação Empreendedora sejam construídos levando em consideração o aprender a aprender, o aprender a conhecer, a fazer e a viver juntos. Os conteúdos das ações educacionais tratam de temas e situações pertinentes à vida do empreendedor, aliados ao quinto pilar: aprender a empreender, que orienta as pessoas a terem autonomia, a saber lidar com diversas situações que a vida pode trazer, principalmente referentes à empregabilidade (SEBRAE, 2001).

O Sebrae desenvolveu um material para o Programa JEPP composto por um livro intitulado *Fundamentação teórica-manual do participante* e mais dezoito livros, sendo um livro do professor e um livro do aluno para cada ano do ensino fundamental brasileiro, que tem duração de nove anos. As crianças iniciam o curso no 1º ano, quando completam seis anos de idade e serão alfabetizadas. Cada livro possui uma temática para cada ano escolar: 1º ano: “O Mundo das Ervas Aromáticas”; 2º ano: “Temperos Naturais”; 3º ano: “Oficina de Brinquedos Ecológicos”; 4º ano: “Locadora de Produtos”; 5º ano: “Sabores e Cores”; 6º ano: “Ecopapelaria”; 7º ano: “Artesanato Sustentável”; 8º ano: “Empreendedorismo Social”; 9º ano: “Novas Ideias, Grandes Negócios”.

Para que a escola receba o material didático e o curso de capacitação dos professores, é preciso percorrer um caminho que começa quando o Sebrae vai ao encontro dos secretários de educação municipais e estaduais oferecendo o curso JEPP; nas escolas privadas, procura-se o dono da instituição. O Sebrae apresenta a proposta do curso e, caso os gestores aceitem a proposta, ela será divulgada aos diretores das escolas, que receberão o curso de formação para os seus professores.

O curso de capacitação dos professores acontece, normalmente, nas dependências do Sebrae de cada região, com duração de quarenta e cinco horas.

Segundo o Sebrae (2017), a implantação ocorre por meio das seguintes etapas: etapa 1 – reunião com a entidade parceira (secretaria estadual de educação, secretaria municipal de educação e instituição de ensino); etapa 2 – assinatura do documento de formalização da parceria (entidade parceira e o Sebrae); etapa 3 – palestra de sensibilização (palestra com os gestores e demais lideranças com poder decisório para fazer acontecer o JEPP nos municípios de seu estado); etapa 4 – oficina de sensibilização com os professores (oficina que tem por objetivo fazer com que os professores possam aderir ao curso e, principalmente, sejam grandes defensores da metodologia dentro da escola); etapa 5 – capacitação dos professores na fundamentação teórica e metodológica do JEPP (depois de definido o grupo de professores que irá atuar no projeto, será feita a capacitação da fundamentação teórica e metodológica do curso); etapa 6 – aplicação do JEPP com os estudantes (ocorre por meio de oficinas temáticas, dinâmicas e atividades voltadas para estimular o comportamento empreendedor e orientação para a elaboração de um plano de negócios).

O conteúdo é abordado por meio de oficinas que trabalham na perspectiva da sustentabilidade ambiental e social; incentivam a utilização consciente dos recursos naturais; ressaltam a viabilidade econômico-financeira e social do material reciclado; estimulam a criatividade na resolução de problemas, o autoconhecimento e a importância da empatia e da percepção do outro para uma convivência social produtiva, saudável e feliz.

A proposta do curso JEPP está conectada à missão do Sebrae de “promover a competitividade e o desenvolvimento sustentável das micro e pequenas empresas e fomentar o empreendedorismo” (SEBRAE, 2012, p. 7). A ideia é despertar o “espírito empreendedor” e desenvolver comportamentos empreendedores nas crianças e adolescentes. Duarte (2001) destaca que esse tipo de discurso está em consonância com os documentos dos organismos internacionais que orientam um modelo de ensino de difusão ideológica que visa à manutenção da sociedade neoliberal. Esse modelo começa desde a infância, difundindo uma visão de homem e sociedade que consiste em formar adultos plenamente produtivos.

De acordo com o Sebrae (2020), atualmente, o curso JEPP acontece em todas as regiões brasileiras, em escolas públicas e privadas, seguindo as etapas evidenciadas na sequência.

1) **Capacitação de professores:** tendo em vista a fundamentação teórica e o desenvolvimento da prática pedagógica de empreendedorismo em sala de aula, junto aos seus alunos, os professores passam por capacitações em metodologias de formação de empreendedores, utilizadas pelo Sistema Sebrae. Nessa capacitação, os professores conhecem os referenciais metodológicos que fundamentam a formação dos cursos, que são separados por diversos temas: pedagogia da presença, resiliência na educação, protagonismo juvenil, desenvolvimento de competências, jogos, atividades vivenciais, o ciclo de aprendizagem vivencial (CAV) e o empreendedorismo sistêmico e sustentável (SEBRAE, 2020).

A **pedagogia da presença** diz respeito ao papel do professor em conquistar os estudantes para que participem do processo de aprendizagem, criando vínculos que favoreçam aprendizagens significativas. A etapa do curso sobre a resiliência na educação se reporta à capacidade do estudante de saber lidar com situações novas, para prepará-los a enfrentar desafios cotidianos e que, mesmo em situações desfavoráveis, existe a possibilidade de crescer na vida (SEBRAE, 2012).

O **protagonismo juvenil** e o **desenvolvimento de competências** se relacionam aos quatro pilares propostos pela Unesco das competências: aprender a ser (competência pessoal), aprender a conviver (competência social), aprender a fazer (competência produtiva) e aprender a conhecer (competência cognitiva); aproximam-se dos pressupostos veiculados pela BNCC, que estabelecem a importância de conhecimentos da vida real para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante, tanto em sua aprendizagem como na construção de seu projeto de vida. Curiosamente, a palavra protagonismo aparece mais de 60 vezes no documento. O protagonismo se refere à capacidade de o estudante se enxergar como agente principal da própria vida, responsabilizando-se por suas atitudes, ao distinguir as suas ações das dos outros e a expressar iniciativa e autoconfiança.

Os **jogos, atividades vivenciais e o CAV** (Ciclo de Aprendizagem Vivencial) são as ferramentas de aprendizagem para a educação empreendedora, a fim de que estas não sejam encaradas como situações apenas de divertimento no processo educativo. Para trabalhar com o jogo e a atividade vivencial, é preciso ter bem definidos os objetivos que se deseja atingir e planejar o tempo necessário para essa

atividade. Por fim, o empreendedorismo sistêmico e sustentável se refere aos benefícios sociais e sustentáveis que podem ser resultantes da ação empreendedora (SEBRAE, 2015).

2) **Planejamento do projeto na escola (pelos professores):** objetivando a implantação do projeto nas escolas, após a capacitação, os professores participam de reuniões de planejamento, estudo do material didático e realização de listas de materiais que serão usados no projeto.

3) **Aulas teóricas e práticas com os alunos:** realizadas uma vez por semana, utilizando o livro dos Jovens Empreendedores Primeiros Passos para ano (neste caso, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos).

4) **Realização das feiras do Jovem Empreendedor:** uma atividade realizada ao final do curso, em que os alunos, reunidos em equipes, apresentavam ao público as suas empresas, provenientes da elaboração dos planos de negócio, com planejamento, confecção dos produtos a serem vendidos, contagem do estoque, estabelecimento do preço do produto, pretensão de qual será o lucro, como será o atendimento ao cliente, a venda etc. Em alguns municípios do Brasil, as feiras são realizadas na própria escola e em outros locais de grande circulação de público, como: ruas centrais, praças, ginásios e mercados, tornando-se acontecimentos relevantes que movimentavam a comunidade, com a participação significativa de empresários e lideranças da região, representantes de instituições e parceiros que apoiaram os projetos dos alunos e as escolas na realização das feiras. No município de Maringá, as feiras acontecem, preferencialmente, dentro das escolas, e são usados dinheiros “de mentira”, pois o maior objetivo é desenvolver nos alunos o espírito empreendedor.

De acordo com o Sebrae (2020), o curso do JEPP incentiva os alunos a buscar o autoconhecimento e novas aprendizagens. A ideia é a de que a educação deve atuar como transformadora desse sujeito e incentivá-lo à quebra de paradigmas e ao desenvolvimento das habilidades e dos comportamentos empreendedores. O curso procura apresentar práticas de aprendizagem, considerando a autonomia do aluno para aprender, além de favorecer o desenvolvimento de atributos e atitudes necessárias para a gestão da própria vida. Novamente, verificamos a proximidade do curso com a BNCC, a qual preconiza que o aluno deve conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos

outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (BRASIL, 2017). Ou seja, trata do aprendizado que crianças e jovens devem adquirir a respeito de si mesmos, sendo capazes de identificar seus pontos fortes e fragilidades, lidar com suas emoções e manter a saúde física e o equilíbrio emocional, usar seus conhecimentos, habilidades e atitudes com confiança e coragem, selecionando, utilizando e analisando estratégias para vencer desafios.

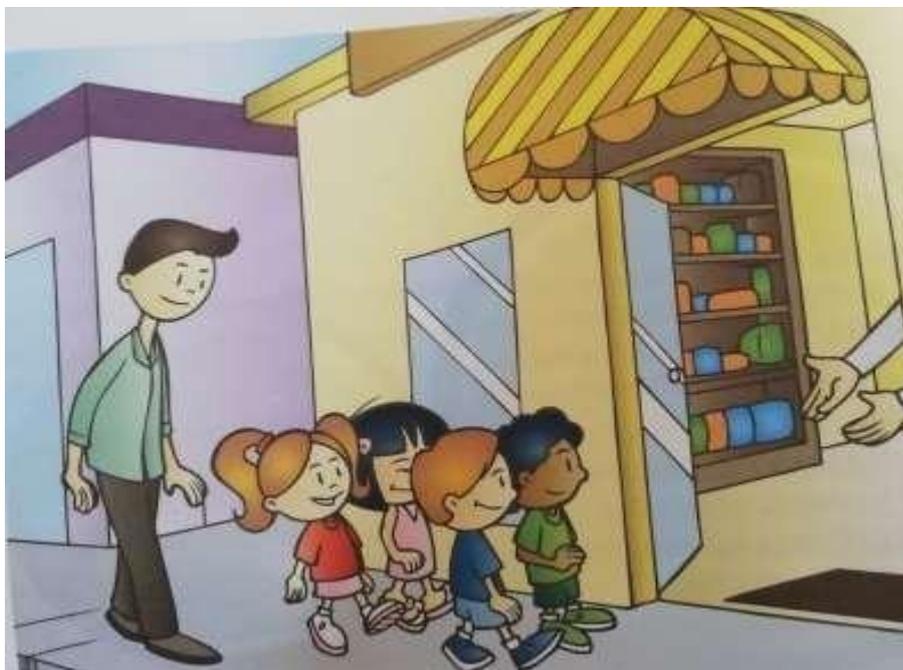
O JEPP está alicerçado em dois eixos centrais: 1) o comportamento empreendedor; e 2) o planejamento. A fundamentação teórica está na proposta de uma Educação Empreendedora que incentive a autonomia do aluno, por meio da valorização da iniciativa, colocando o aluno para aprender a fazer e o professor como facilitador do processo (SEBRAE, 2020).

A visão do curso Jovens Empreendedores é ampliar as potencialidades das pessoas para que possam viver com dignidade e, para isso, é preciso oferecer oportunidades educacionais diversificadas. O Sebrae (2020) postula que é preciso desenvolver um novo tipo de trabalhador, que é imprescindível para a economia global, e esse processo deve começar na infância, a fim de que se aprenda desde pequeno ser um trabalhador que gerará lucros para a sociedade capitalista. Tal perspectiva de trabalhador coincide com o modelo de trabalhador exigido no modo de produção capitalista contemporâneo, da era neoliberal: um sujeito flexível, de fácil adaptação perante as diversidades do mercado de trabalho.

As oficinas de empreendedorismo são compostas por dinâmicas e atividades voltadas para estimular o comportamento empreendedor e orientação para o plano de negócios. A duração varia entre 22 e 30 horas, dependendo do ano, com encontros de duas horas, exceto no 9º ano, em que os encontros apresentam 2h30 de duração. É indicado que os encontros ocorram de uma a duas vezes por semana, de forma a preservar a qualidade das oficinas aplicadas junto aos estudantes. Fica a critério da instituição de ensino aplicar o JEPP na sua totalidade (todos os anos) ou escolher um dos anos para começar. Segundo o Sebrae (2020), o ideal é dar continuidade para que, gradativamente, a entidade possa oferecer todos os anos de um dos segmentos, seguindo a metodologia que já foi testada em outras localidades. Em seguida, procuramos conhecer como a educação empreendedora se efetiva, por meio de entrevista com professores que ministram o curso JEPP nas escolas do município de Maringá e análise do material didático elaborado pelo Sebrae.

4. A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: ANÁLISES E REFLEXÕES

Figura 4: Empreendendo



Fonte: Sebrae (2012a, p. 34).

Iniciamos esta seção com a Figura 4, uma ilustração de um grupo de crianças curiosas que vão visitar uma loja, a fim de aprender como ser empreendedor. Os braços do empreendedorismo estão abertos em sinal de receptividade. Inicia-se, assim, a educação para o empreendedorismo: algo novo e sedutor. Como se tornar empreendedor? A figura demonstra que é preciso ensinar desde cedo as crianças a serem empreendedoras, construir sua própria história de fracasso ou sucesso profissional.

Nesta seção, nosso objetivo é analisar a proposta de educação empreendedora adotada nas escolas de tempo integral dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Maringá, coletando os dados nos livros didáticos utilizados na oficina de empreendedorismo e por meio de entrevistas com professores que atuam nessa oficina. Iniciaremos contextualizando o ensino de empreendedorismo em Maringá, de modo a trazer as características da cidade e as principais organizações e entidades que influenciam para implantação desse ensino. Em seguida, apresentamos a trajetória da escola de tempo integral no município e as oficinas ofertadas no contraturno escolar, das quais o empreendedorismo faz parte.

Na análise dos dados, apresentamos o caminho percorrido rumo à formação empreendedora, os conteúdos, o material didático, os principais conceitos, as habilidades requeridas, o passo a passo de como se tornar empreendedor. Destaca-se que, junto das crianças, estão os professores, inseridos no mesmo caminho.

4.1 Contextualizando a educação empreendedora no município de Maringá

Conhecer os aspectos histórico-sociais do município de Maringá nos permite compreender em que contexto a educação empreendedora foi inserida nas escolas públicas municipais. Desse modo, além da caracterização da cidade, nesta subseção, detalhamos a implementação do Curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos nas escolas de tempo integral do município e a adesão da Secretaria Municipal de Educação à proposta elaborada pelo Sebrae para o ensino do empreendedorismo nos anos iniciais do ensino fundamental.

Maringá é um município localizado no norte do Paraná, cuja fundação remonta ao ano de 1923, quando alguns britânicos, atraídos pelas férteis terras roxas dessa região, deram início àquela cidade que mais tarde tornar-se-ia a “cidade verde”. No entanto, de acordo com Mota (2008; 2013), apesar dos documentos oficiais da história do norte do Paraná afirmarem que os pioneiros dessa área tenham sido imigrantes, e que a área não era habitada, a história tem outra versão. Os territórios vinham sendo habitados por populações indígenas históricas, como Guarani, Xetá, Kaingang e Xokleng; por isso, as terras não estavam vazias, não foram ocupadas pacificamente, como constam nos documentos oficiais. As terras foram tomadas por europeus que visavam ao desenvolvimento e, conseqüentemente, ao lucro.

Em 1925, a empresa londrina Plantations Company foi fundada para gerenciar suas propriedades em terras brasileiras, tendo sido posteriormente absorvida pela Companhia de Terras Norte do Paraná, que planejou a colonização da região com a formação de quatro núcleos urbanos distantes, aproximadamente, 100 km entre si. São eles: Londrina, Maringá, Cianorte e Umuarama (MARINGÁ, 2020).

A área compreendida pelo atual município de Maringá começou a ser povoada por imigrantes por volta do ano de 1938, sendo que, no início da década de 1940, começaram a ser construídas as primeiras edificações na área urbana,

destinadas a acolher os numerosos imigrantes vindos, em sua maioria, do Nordeste, de São Paulo e de Minas Gerais. Esses pioneiros chegaram à cidade em caravanas, organizadas pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (CMNP), que se acentuaram nos anos de 1947 a 1949. Suas atividades principais se concentravam na compra e na venda de terras, nas negociações entre proprietários, na hospedagem de colonos recém-chegados e nas poucas práticas de comércio varejista (IBGE, 2020).

Coube à CMNP a venda das terras e dos lotes, a construção de estradas e a implantação dos centros urbanos. O traçado urbanístico da cidade era característico de provisoriedade de um assentamento, sem infraestrutura, sem iluminação e sem água quente. De acordo com o IBGE (2020), a CMNP foi responsável pelo topônimo da região e, à medida que seguia demarcando as terras, nomeando os rios e os córregos, as futuras cidades recebiam tais denominações. Um dos córregos foi chamado por Raul da Silva, (chefe do escritório de vendas da CMNP) de Maringá, provavelmente inspirado na canção de Joubert de Carvalho. Tal canção apresenta a história de uma retirante nordestina.

[...] na cidade de Pombal, interior da Paraíba, numa ruazinha coberta por ingazeiros, morava uma linda cabocla de nome Maria do Ingá. Era filha de retirantes nordestinos, dona de uma beleza encantadora, de corpo bem feito, pele morena, olhos e cabelos negros. Um dia, uma seca inclemente, levou a linda Maria, deixando o político Rui Carneiro desolado de tristeza. Bairrista como todo nordestino, Rui pediu ao amigo Joubert de Carvalho, que fizesse uma música que exaltasse a mulher amada e sua terra natal. Na fusão das palavras de Maria mais Ingá, surgiu Maringá, dando origem a Canção 'Maringá, Maringá', que por volta de 1935, estourava nas paradas de sucesso (IBGE, 2020, s.p.).

Assim, Maringá passou a ser o nome do futuro município, cabendo ao engenheiro Dr. Jorge de Macedo a tarefa de traçar o plano geral e definitivo da cidade, com a previsão da localização dos bairros residenciais, residencial popular, industrial, operário e de armazéns. Em 1943, o projeto de urbanização da cidade idealizava uma cidade jardim, com avenidas largas e canteiros com paisagismo, fato que se concretizou. Oficialmente, Maringá foi fundada em 10 de maio de 1947. A cidade é considerada média-grande, planejada e de urbanização recente, sendo a terceira maior cidade do estado do Paraná e a sétima da região sul do Brasil em relação à sua população. Estimada pelo IBGE de 2020 em 430.157 habitantes, com

taxa de alfabetização de 95,1% e taxa de urbanização de 98,4% (IBGE, 2020). Atualmente, Maringá se destaca pelo setor de comércio e pela prestação de serviços; a agricultura continua fundamental para o município, apesar de sua importância ter diminuído nos últimos anos. No segmento industrial, destacam-se a metalmeccânica, a agroindústria, o vestuário, a prestação de serviços e o turismo.

A cidade de Maringá possui a Universidade Estadual de Maringá (UEM) com cursos de destaque em âmbito nacional, os quais atraem estudantes de todo o Brasil. O Campus Sede, com aproximadamente 100 hectares, fica no centro de Maringá e tem uma população universitária estimada em mais de 18 mil pessoas, sendo 10.046 alunos da graduação, 2.857 alunos de pós-graduação, 1.700 de cursos livres, 1.296 professores e 2.414 servidores. A Universidade Estadual de Maringá é um dos principais centros de ensino universitário e de pesquisa científica do estado. A UEM também tem vários campi regionais espalhados pelas seguintes cidades do estado do Paraná: Umuarama, Cianorte, Goioerê, Cidade Gaúcha, Diamante do Norte e Porto Rico.

O município conta com diversas instituições privadas de ensino superior, algumas das quais atuam em outros níveis educacionais: UniCesumar, Centro Universitário Ingá, PUC-Maringá, Centro Universitário Internacional UNINTER, Faculdade Tecnológica América do Sul (Colégio Anglo Maringá), Unifamma, Faculdade Maringá, Faculdade Cidade Verde (FCV) e Faculdade Alvorada. Contando universidades públicas e privadas, o município abarca mais de 45 mil universitários (MARINGÁ, 2021).

O Conselho de Desenvolvimento Econômico de Maringá (Codem) é um conselho deliberativo e consultivo criado por meio da Lei Municipal nº 4.275/1996 e tem como finalidade propor e executar a política de desenvolvimento econômico do município. É constituído por entidades representativas dos diversos segmentos organizados da sociedade; suas atribuições são exercidas em parceria com entidades da sociedade civil e do poder público, destacando-se a Prefeitura Municipal, a Associação Comercial e Industrial de Maringá (ACIM), o Instituto para o Desenvolvimento Regional (IDR) e a Federação das Indústrias do Estado do Paraná (FIEP). Essa parceria reflete o grande lema do Codem: “Comunidade e Governo, juntos determinando nosso futuro”. O Codem tem como características a participação voluntária, visão de futuro e planejamento, suporte técnico profissional,

representatividade política, foco no desenvolvimento econômico e representatividade da sociedade organizada (MARINGÁ, 2020).

É muito importante destacar que, desde 2019, a educação de Maringá – e de todo Paraná – tem sido fortemente influenciada pelo Codem. Dentre as solicitações desse Conselho, entregues ao Governo do Estado para as escolas, estão políticas públicas para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); para a redução dos índices de reprovação, de evasão escolar e de distorção idade-série; para a integração entre municípios e estado na transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental; para o aumento do volume de estudantes que concluem a educação básica com condições de ingressar no ensino superior. Uma das iniciativas do Codem é o projeto de implantação de Educação Financeira em todas as escolas municipais, estaduais e privadas, a partir de 2020. Esse Conselho exerce forte influência na educação maringaense e dialoga com a educação empreendedora que tem sido implantada no município, sob a argumentação de ser um meio para a promoção do desenvolvimento econômico da cidade.

A inserção do empreendedorismo na cidade de Maringá, em razão dessa influência, tem um cunho ideológico e político de associações e de organizações que defendem a importância de uma formação empreendedora. Nessa ótica, Souza (2017, p. 64), em sua análise crítica, afirma que o município de Maringá possui os chamados “grupos de poder”, que influenciam diversos setores do município, entre eles, a educação. Esses grupos se distinguem por possuir um caráter de articulação mais efetivo e dominante que os demais, na medida em que utilizam meios para a consolidação de valores de seus interesses, para que os princípios e as tradições sejam preservados e/ou consentidos.

Pasquino (1998, p. 565) chama esses grupos de “grupos de pressão”, que se organizam para influenciar a distribuição de recursos da sociedade, “seja para mantê-la sem alteração, seja para introduzir mudanças em seu favor”, de forma que não participam diretamente da disputa eleitoral, mas se aproximam do poder público para ter o poder de influenciá-lo. Esses grupos necessitam de recursos e canais de acesso para efetivar seus interesses.

Para Souza (2017), os grupos de poder político-econômico de Maringá são representados pela Câmara Municipal de Maringá, a TCCC, a Prefeitura Municipal de Maringá e a Acim/Codem, organizados por interesses e, ao mesmo tempo, fazem pressão um ao outro e não só ao Estado, para atingir seus objetivos. A Acim possui

o slogan “ACIM, a casa do empreendedor em Maringá” e, portanto, traz indícios para a compreensão do nosso objeto de pesquisa. Essa associação, juntamente com o Codem, é histórica e constitui um poder político-econômico central na direção de tomada de decisão a respeito de diversas questões.

Como já destacamos, a CMNP, colonizadora da região, encomendou um moderno plano urbanístico, elaborado por Jorge de Macedo Vieira, com base nas diretrizes das “Cidades Jardins” e da “Carta Atenas”. Nesse sentido, a cidade foi projetada em zonas funcionais, como residencial, comercial, industrial, médico-hospitalar e administrativa. Elas foram articuladas por largas avenidas, por espaços abertos, por rótulas viárias para a amortização do tráfego, por ruas com amplos passeios, por quatro bosques e por uma densa arborização (MORO, 2003). Maringá emergiu, então, como um polo de grande negócio, devido ao seu plano urbanístico inovador e, conseqüentemente, pelo seu potencial fiscal e imobiliário. Entretanto, logo se iniciaram os conflitos entre os grupos pelo comando político do município, presentes na primeira eleição municipal, em 1952.

Nessas circunstâncias, a CMNP, para não perder o poder político-econômico, lançou como candidato o corretor da empresa Waldemar Gomes da Cunha (UDN), que disputou a eleição com Inocente Villanova Júnior (PTB), e com o representante dos empresários e idealizador da Acim, Ângelo Planas (PR) (ACIM, 2006). Com a vitória de Inocente Villanova, a companhia perdeu força no cenário político, mesmo ainda tendo vereadores como representantes da empresa. Por outro lado, nesse período, a classe empresarial se mobiliza e começa a ganhar mais força. Com efeito, impulsionado pelos embates entre poder público e privado, bem como em virtude dos sucessivos aumentos de impostos do primeiro prefeito, em 12 de abril de 1953, funda-se a Associação Comercial e Industrial de Maringá (ACIM) que, posteriormente, altera a palavra “industrial” por “empresarial”. A Acim¹⁶ surge, então,

¹⁶ Após um longo período de atuação, na década de 1970, a ACIM era a única representante dos empresários em Maringá, tornando-se, progressivamente, influente na cidade. Em motivo disso, recebeu importantes personalidades do meio político para ocupar a presidência e cargos importantes, como Rodolfo Purpur, reitor da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Somente na década de 1980, emergem em Maringá outras entidades de representação do empresariado, como o Sindicato do Comércio Varejista (SIVAMAR), a Câmara de Dirigentes Lojistas (CDL), o Sindicato das Indústrias Metalúrgicas, Mecânicas e de Materiais Elétricos de Maringá (SINDIMETAL), o Sindicato da Indústria Gráfica de Maringá (SINGRAMAR), o Sindicato da Indústria do Vestuário de Maringá e Região (SINDVEST), o Sindicato da Indústria da Construção Civil do Noroeste do Paraná (SINDUSCON-NOR/PR).

a partir de uma concepção hegemônica, com o objetivo de exercer influência no campo político.

Segundo Gini (2007), no ano de 1994, a Acim promoveu um grande debate entre as lideranças empresariais sobre a participação do empresário na política, o que resultou no “Movimento Repensando Maringá” como a principal voz nas questões relacionadas aos interesses da entidade. Do “Movimento Repensando Maringá” surgiu, na década de 1990, o Codem, já mencionado, com o objetivo de propor mudanças para a cidade, no sentido de promover políticas públicas e projetos para o desenvolvimento econômico¹⁷. Embora o Codem e o “Repensando Maringá” se denominem defensores do desenvolvimento econômico e do bem coletivo, na prática, a consolidação do poder político e econômico da Acim permitiu a prevalência dos seus interesses em detrimento dos interesses da maioria da população, principalmente, pela ação conjunta ao poder público.

Após a criação do Codem e do Movimento Repensando Maringá, a Acim e o poder público, especialmente a Prefeitura Municipal, iniciaram um vínculo resistente e difícil de distinção entre o público e o privado, até mesmo em situações que a Associação é a própria gestão pública, ou seja, uma forma de empreendedorismo urbano. O Conselho está organizado em 21 entidades que se reúnem e conversam entre si para levar propostas ao prefeito. Entre essas entidades, está o Sebrae, principal instituição incentivadora da educação empreendedora no município e em todo o território brasileiro.

O Movimento e o Conselho definiram a “Maringá esperada para o ano de 2020” (CODEM, 2007), com um projeto intitulado “Maringá 2020”. A proposta definiu políticas públicas para as áreas comunitárias (renda, educação, saúde, transporte,

¹⁷ Lideranças locais da ACIM – Associação Comercial e Industrial de Maringá –, da FIEP – Federação das Indústrias do Estado do Paraná – e da UEM – Universidade Estadual de Maringá – iniciaram um processo de discussão e envolvimento de outras lideranças representativas de entidades empresariais, de classes políticas, de clubes de serviços, religiões, de ONGs, de Instituições de Ensino, com o propósito de juntos buscarem a definição de um novo modelo de desenvolvimento para o município de Maringá. Essa iniciativa resultou no envolvimento de aproximadamente 80 líderes e ficou conhecida como Movimento Repensando Maringá. No entanto, esse esforço de organização, articulação e de formação de visão de futuro não poderia constituir-se somente em um esforço pontual sem provocar reflexos no processo de desenvolvimento da Cidade. Em razão disso, a sociedade organizada se articulou com o poder político com o objetivo de estabelecer instrumentos que permitissem a continuidade de ações organizadas e planejadas. Chegou-se, então, à criação do Conselho de Desenvolvimento Econômico de Maringá – CODEM (instituído por Lei Municipal nº 4275, de 11/09/96), como órgão municipal encarregado de propor e fazer executar políticas de desenvolvimento econômico e com competências deliberativas e consultivas, sendo efetivamente implantado com a posse de todos os seus membros e eleição de sua primeira Mesa Diretora, em 15/05/1997 (CODEM, 2007).

segurança e habitação) e universitária, para a integração tecnológica, os investimentos, a agricultura, a agroindústria, os comércios, o comércio exterior, os serviços e a gestão empresarial (CODEM, 2007). Para Pereira (2016), o movimento se manifestou, porque a cidade estava desprovida de concepções mais modernas, tal como podemos ler no trecho a seguir:

O Repensando Maringá vem pensando a cidade para conversar com o poder público, com objetivo de ajudar no desenvolvimento econômico. Assim, de lá para cá vem evoluindo os estudos e o diálogo com o prefeito, porque entendemos que o Movimento tinha que pensar em Maringá de uma forma internacional, a cidade precisava não só de um plano caseiro, mas internacional (PEREIRA, 2016, n.p.).

Esse objetivo modifica as diretrizes do espaço urbano, além de não incluir a participação popular, por meio de uma administração que segue um modelo de gestão empresarial destinado aos negócios (empreendedorismo urbano), aos investimentos internacionais e não, necessariamente, às pessoas. Evidencia-se a concentração de decisões em grupos restritos que buscam controlar as políticas públicas.

Para Souza (2017), a consolidação da Associação e do Conselho, desde a sua criação, têm o objetivo de instituir uma “casa” de poder em Maringá, na qual se criam e recriam importantes políticas públicas para o espaço urbano de Maringá, com o propósito de favorecer um pequeno grupo de pessoas, em detrimento do interesse comum da população maringaense.

Por fim, entendemos que a Acim e o Codem representam o poder econômico e o poder político, devido à capacidade de influência na esfera pública e à perpetuação de suas ideias e de seus valores de forma hegemônica. Além disso, esses grupos privados articulados com outros grupos, como o Sebrae, têm intenção de direcionar as políticas públicas e delas adquirir vantagens, controle, informações e poder, além de fomentar ações, como a formação empreendedora.

4.2 A educação no município de Maringá e as Escolas de Tempo Integral

Para entender a inserção da educação empreendedora no município de Maringá, faz-se importante situarmos a história da educação de Maringá e a institucionalização da Escola de Tempo Integral, com condições de tempo e de

estrutura para o desenvolvimento de oficinas pedagógicas complementares no contraturno escolar, em que se situa o empreendedorismo.

Amaro e Rodrigues (1999) apresentam um breve relato da história da criação da rede municipal de ensino maringense. Em março de 1946, surgiu o primeiro estabelecimento de ensino de Maringá, instalado na então Rua Pinguim (atual Antonio Carniel); o espaço era precário: uma pequena sala sem janelas, dezoito carteiras rústicas e uma pequena mesa para a mestra Dirce de Aguiar Maia, ao lado de outras professoras, que ministraram aulas para 48 crianças, em diferentes períodos, na Casa Escolar. Um ano depois, a Casa Escolar alterou seu nome para Escola Isolada do Maringá Velho. Em 1948, o educandário ganhou um espaço mais adequado para atender à demanda crescente de alunos. O evento de inauguração ocorreu em 1º de agosto daquele ano, contando com a presença do então prefeito de Mandaguari, Décio Medeiros Pullin. No mesmo ano, foi criada a segunda escola pública da cidade, o Grupo escolar do Maringá Novo, que mais tarde recebeu o nome de Grupo Escolar Dr. Osvaldo Cruz. Nos primeiros anos de criação dos dois grupos escolares, era ofertado apenas o Ensino Primário.

Concernente ao assunto, Amaro e Rodriguez (1999) afirmam que, na gestão do prefeito Inocente Villanova Júnior (1952-1956), teve início a construção das primeiras escolas municipais de Maringá. Até o ano de 1976, a Rede Municipal de Ensino de Maringá tinha 43 escolas rurais isoladas, que foram implantadas conforme o crescimento do município. O modelo que regia essas escolas era o mesmo para as escolas rurais no Brasil, de forma que eram construções de madeira, sem iluminação elétrica, com instalações sanitárias externas, classes multisseriadas, inexistência de uma equipe técnico-administrativa na instituição, além de ofertarem o ensino primário (AMARO; RODRIGUES, 1999). Inicialmente, o calendário escolar estabelecia 180 dias letivos, e as aulas oscilavam entre três e quatro horas. Nesse tempo estipulado para as aulas, “[...] incluía-se o tempo gasto no transporte dos professores e dos alunos, o que reduzia muito o tempo de contato entre professores e alunos” (AMARO; RODRIGUES, 1999, p. 374).

De acordo com Silva (2020), de 1972 a 1985, ocorreu o período de reformulação e implantação da Lei nº 5692/1971¹⁸ e, em nível municipal, deu-se o

¹⁸ A Lei nº 5.692/1971 modificou a estrutura de ensino do país, em que o curso primário e o antigo ginásio se tornaram um só curso de 1º grau. Foi uma lei promulgada no contexto da ditadura civil-

processo de nuclearização da rede que passou a criar escolas municipais na zona urbana, visando à melhoria da parte de infraestrutura da rede. A autora relata que, com o decorrer do desenvolvimento econômico da cidade, a demanda por educação básica cresceu e o processo de nuclearização na cidade ocorreu em meados de 1978, quando houve a unificação de escolas, e as séries, antes multisseriadas, passaram a ser unisseriadas. Para que houvesse uma organização do ensino, no ano de 1976, foi organizada uma equipe com professoras, um economista e uma datilógrafa, que integravam o Programa de Cooperação Técnico-Financeira Estado/Município (Promunicípio), cujo objetivo era averiguar a Rede de Ensino Municipal Público (Remp) de Maringá. A equipe constatou que o ensino municipal estava ascendente, mas de forma desorganizada, além de pontuar sobre o êxodo rural, a situação física das escolas e suas distâncias e, entre outros dados, “[...] apurou-se, que, apesar de a maior parte da população de Maringá residir na zona urbana, o município concentrava 93,3% de sua rede física escolar na zona rural” (AMARO; RODRIGUES, 1999, p. 378).

No período de 1986 a 1988, após a reestruturação em nível de legislação de ensino e de infraestrutura, as preocupações se voltaram para o campo pedagógico, com a instauração da divisão por áreas do núcleo comum. De acordo com Silva (2020), a década de 1990 ficou marcada por modificações políticas advindas de uma proposta de abertura da política e redemocratização do país e, assim, no contexto educacional, houve a reorganização curricular das escolas. A Rede Municipal de Ensino Público de Maringá passou por uma remodelação na década de 1990, com a nova administração municipal chamada de Administração Liberal “[...] que, ante ausência de uma proposta pedagógica para o setor educacional, investiu pesadamente no marketing político” (AMARO; RODRIGUES, 1999, p. 384), com o intuito de disseminar o pensamento da ineficiência do sistema público no ensino. Em decorrência do marketing político, iniciou-se a terceirização dos serviços públicos, entre eles, a educação. Tratava-se de uma proposta neoliberal que incitava a população crescente economicamente à escolha por tal ou qual escola de acordo com o “[...] nível econômico e capital cultural que indicariam a preferência” (AZEVEDO, 1995, p. 92). Nessa perspectiva neoliberal, o ex-prefeito de Maringá-PR, Ricardo Barros (1989- 1993), anunciou, em seus primeiros anos de mandato, que a

prioridade de sua gestão seria a privatização dos serviços públicos. Desde então, a educação maringaense enfrenta uma dicotomia entre a educação pública e a valorização das instituições privadas (SILVA, 2020).

Silva (2020) relata que os anos de gestão de Ricardo Barros (1989-1993) foram marcados pelas Parcerias Público-Privado (PPP) e pela instituição da chamada Escola Cooperativa de Maringá, entre os anos de 1991 e 1992. A Escola Cooperativa de Maringá seguia um modelo de privatização, que se contratava empresas que, constituídas por professores e profissionais do meio educacional, recebiam a infraestrutura necessária, como carteiras, prédios “e mais um custo por aluno atendido, suficiente para cobrir despesas, pagamento de pessoal e garantir uma margem de lucro. As empresas gozariam de autonomia administrativa e o município deveria centralizar a orientação pedagógica e, através da fiscalização, promover uma espécie de controle de qualidade” (DIAS, 1995, p. 10). Dias (1995) denominou as chamadas escolas cooperativas como “microgestão privada da escola pública”, ou seja, ofereciam o ensino público, gratuito e universal, porém sob parâmetros da iniciativa privada. No entanto, em 1993, esse modelo chegou ao fim, quando a luta em defesa da escola pública movimentou um grande número de pessoas. O educador Paulo Freire, em visita à Maringá, no ano de 1991, em entrevista coletiva, colocou-se frontalmente contra o modelo privatizante do ensino municipal local: “A educação não deve ser, nunca, fonte de lucro, como uma mercadoria qualquer. Se isto estiver acontecendo em Maringá, devem protestar” (O Diário, 18 out. 1991).

Após a saída de Ricardo Barros, assumiu seu segundo mandato Said Ferreira (1993-1996), cuja gestão foi marcada pela criação do Repensando Maringá pelos empresários e pela criação do Codem. Em seguida, a cidade de Maringá teve como prefeito Jairo Gianoto (1997-2000) que, em termos de legislação municipal para educação, podemos destacar a Lei nº 4.548/1997 (MARINGÁ, 1997b), que dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério; a Lei nº 4.547/1997, que autoriza o Poder Executivo Municipal a instituir o programa Bolsa Familiar para a Educação; a Lei nº 4.634/1998, que aprova a estrutura, as atribuições e a composição do Conselho Municipal de Educação e revoga a Lei nº 3.309/1992, que criou o Conselho Municipal de Educação; a Lei nº 4.662/1998, que institui a obrigatoriedade da divulgação dos instrumentos de

participação popular e dos prazos para prestação de contas do município e dá outras providências; e a Lei nº 272/1998, que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira, Cargos e Salários do Magistério Público Municipal (LOPES, 2016).

Lopes (2016) afirma que o Prefeito Jairo Gianoto terminou seu mandato com uma série de denúncias de corrupção e má aplicação do dinheiro público. De 2001 a 2003, assumiu a Prefeitura de Maringá o ex-prefeito José Cláudio Pereira Neto, que tinha como prioridade a educação. Foram construídas novas creches, algumas reformadas ou ampliadas. Foi criado o kit uniforme, com distribuição de camisetas, shorts e blusas. A administração foi interrompida com a morte de José Cláudio em 2003 e o vice, José Ivo Caleffi, assumiu completando 470 dias de mandato. Nessa gestão, ocorreu a organização e coordenação do Plano Municipal de Educação (PME), que se estrutura em apresentação, introdução e três capítulos, tratando sobre: 1) Financiamento e Gestão Democrática da Educação da Rede Municipal de Ensino; 2) Níveis e Modalidades da Educação Básica; e 3) Profissionais da Educação.

Em 2004, foi eleito o Prefeito Silvio Magalhães Barros II (2004-2008 e 2008-2012) que, durante 20 anos, ficou à frente da Prefeitura de Maringá. De acordo com a revista Acim (2006), Silvio Barros tinha como meta a atração de empresas e o desenvolvimento econômico; sua ideia era um modelo macroeconômico para Maringá que viabilizasse projetos rentáveis em diversos setores, como empresas de tecnologia, empresas indutoras de turismo, de compras no setor de confecções, shoppings atacadistas, negócios de interesse do empresariado. As ideias do prefeito se alinhavam ao já mencionado neoliberalismo de Terceira Via, pois considerava que a parceria com a classe empresarial aumentaria a competitividade de Maringá na atração de investimentos e negócios. Silvio Barros foi considerado pela mídia e pela elite empresarial maringaense um gestor visionário e com ideias avançadas de desenvolvimento econômico.

Na área da educação, a administração de Silvio Barros foi marcada pela municipalização do ensino fundamental. Em 2009, a Secretaria Municipal de Educação de Maringá desenvolveu algumas iniciativas no sentido de estabelecer diretrizes para a ampliação da jornada dos alunos na escola como um direito universal; entre elas, podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Lei do Fundeb (BRASIL, 2007) referente aos recursos financeiros para a educação formal, o Plano Nacional de Educação (2001-2011), o

Plano Nacional de Educação (2014-2024) e o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (BRASIL, 2007).

O Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação é o documento que apresenta a proposta do Programa Mais Educação e orienta a ampliação do tempo escolar em todo o país, com a ideia de mobilização da sociedade para a melhoria da qualidade da educação (CAVALIERE, 2014). A Educação Integral¹⁹, que faz parte do Plano Nacional de Educação (PNE) – instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 –, passou a ser vista como uma perspectiva para a formação do indivíduo de modo integral. Além de se tornar um objetivo do ensino fundamental e da educação infantil, é uma meta do PNE no que tange a um aumento progressivo da carga horária escolar. Sob essa ótica, foram desenvolvidas emendas e macrocampos sugeridos no Manual Operacional de Educação Integral (2014) e, entre esses macrocampos, uma das ofertas formativas contemplava: educação ambiental, artes, desenvolvimento sustentável, economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal).

Nesse último item, a orientação se pautava em atividades que pudessem gerar estímulo à criatividade, ao protagonismo, à vivência e à educação para o consumo responsável e consciente, ou seja, as formas de ser e estar no mundo. O empreendedorismo social também foi um dos temas indicados para ser trabalhado (MEC, 2014). Destarte, a temática do empreendedorismo aparece na educação básica e vem se tornando realidade em muitas escolas brasileiras.

Em 2012, a estrutura da educação integral de Maringá ofertava o atendimento de quatro horas destinadas aos conteúdos das aulas regulares, duas horas destinadas ao período intermediário e outras três horas destinadas às oficinas pedagógicas, que abrangem as várias áreas do conhecimento e linguagens, por meio de atividades oferecidas em ampliação de jornada e articulada ao Projeto Político-Pedagógico utilizando os diferentes espaços da escola e comunidade (MARINGÁ, 2012). No quadro a seguir, apresentamos as principais atividades desenvolvidas nas escolas de tempo integral:

¹⁹ A Educação Integral e a Escola em Tempo Integral foram trazidas para o Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014 – como meta (nº 6) para crianças e adolescentes. A Escola em Tempo Integral é a ampliação da permanência do aluno na escola. A Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural.

Quadro 6: Atividades do Programa Mais Educação das escolas municipais de Maringá – 2012

Eixos	Atividades
Atividades de linguagem e matemática	Matemática Língua Portuguesa Educomunicação Informática Acompanhamento pedagógico
Atividades esportivas	Jogos e brincadeiras Dança Jogos pré-desportivos Arte Teatro Música Xadrez Capoeira Atletismo Lutas
Atividades de formação pessoal e social	Empreendedorismo* Educação ambiental Direitos humanos e cidadania
Atividades diárias	Tarefa** Formação de hábitos***

Fonte: Maringá (2012).

*A oficina de empreendedorismo ainda não era realizada nas escolas. Sua implantação ocorreu em 2015, com a formação dos professores no SEBRAE.

**Acontecerá diariamente no início da 1^o ou 2^o oficina realizada pela turma, com duração de, no máximo, vinte minutos, sendo facultativo para as escolas que todos os alunos permanecem em Tempo Integral.

*** Formação de hábitos: as atividades de formação de hábitos são obrigatórias e devem acontecer no período do almoço, do lanche, do sono, com orientações de professores e/ou monitores.

De 2012 a 2015, Maringá passou de 18 para 25 unidades, ou seja, 52% das escolas públicas de ensino fundamental aderiram à ampliação da jornada escolar ampliada. Na atual gestão do Prefeito Ulisses de Jesus Maia Kotsifas – PDT (2017-2020) e (2021-2025), a Secretaria Municipal de Educação de Maringá é uma das maiores redes de ensino do Estado do Paraná, contando com 64 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) que atendem do Infantil 1 a 5, 52 escolas municipais que atendem no Ensino Fundamental I do 1^o ao 5^o ano, das quais 38 em tempo integral e 14 com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que totaliza, aproximadamente, 40 mil alunos. Os conteúdos curriculares estão organizados e

referendados pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP; são constituídos pelos componentes curriculares de Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa (MARINGÁ, 2020).

No fim de 2017, o Governo Federal desenvolveu o Programa Dinheiro na Escola (PDDE Interativo), para que novas escolas aderissem à ampliação do tempo escolar e para que as já existentes renovassem o seu contrato. As escolas municipais de Maringá, porém, precisavam atender aos seguintes critérios: a) escolas de ensino fundamental nos anos iniciais com Ideb inferior a 4.4 e nos anos finais, inferior a 3.0; b) escolas com mais de 50% de alunos provenientes de famílias beneficiárias do Bolsa Família. As escolas maringaenses não se encaixaram no perfil, por isso não puderam ser cadastradas e não poderiam contratar mais os mediadores e oficinairos²⁰ (MARINGÁ, 2019).

Em 2018, as escolas de Maringá deram continuidade ao atendimento em tempo integral, totalizando 36 escolas, com professores e educadores concursados para a oferta das oficinas de língua portuguesa, de matemática, de empreendedorismo, de atletismo, de artesanato, de música e de jogos e brincadeiras. Atualmente, a oferta de Educação em Tempo Integral atingiu, em 2019,

[...] 71% do total de suas escolas, ultrapassando a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014), que prevê a ampliação de Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica até 2024. Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação de Maringá atende 16.409 alunos no ensino fundamental do 1º ao 5º ano, dos quais 7.564 estão matriculados na Educação em Tempo Integral, totalizando assim o atendimento em 38 das 52 escolas da rede municipal de ensino (MARINGÁ, 2019, p. 920).

A partir de 2018, com a implantação do Programa Novo Mais Educação, as oficinas de Língua Portuguesa e de Matemática passaram a ser prioridade, reduzindo-se o tempo destinado às atividades esportivas, de artes, de música e para a oficina de empreendedorismo. As atividades curriculares ofertadas na Educação em Tempo Integral estão articuladas às propostas dos componentes curriculares da

²⁰ No Programa Mais Educação e início do Novo Mais Educação, o trabalho com as oficinas na escola era realizado por professores, por facilitadores e por mediadores, denominados oficinairos. Essas pessoas pertenciam à própria comunidade. Exemplo: professores de violão, de hip hop, de balé etc.

BNCC, do Referencial Curricular do Paraná e em consonância com o Projeto Político-Pedagógico das unidades de ensino. Essa articulação visa orientar a organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido em cada uma dessas atividades curriculares, denominadas oficinas pedagógicas. De acordo com a proposta da Seduc, as oficinas pedagógicas desenvolvidas nas unidades com educação em tempo integral têm como objetivo promover um processo de escolarização que favoreça o desenvolvimento de níveis cada vez mais elevados de formação cultural, psicológica, social, corporal, científica, estética, ética, afetiva, política. Por essa razão, são ofertadas oficinas vinculadas a diferentes macrocampos (MARINGÁ, 2019).

Quadro 7: Atividades desenvolvidas pelo programa Novo Mais Educação – 2019

Macrocampos	Oficinas Pedagógicas
Aprofundamento da aprendizagem	Língua Portuguesa e Matemática
Esporte e lazer	Jogos e brincadeiras ..Atletismo Esporte Oficinas opcionais
Cultura e arte	Música Artesanato
Mundo do trabalho e geração de Renda	Empreendedorismo

Fonte: Maringá (2019).

As políticas educacionais do município direcionam como conteúdo oficinas de Língua Portuguesa, de Matemática, de Atletismo, de jogos pré-desportivos, de Artesanato, de Música e de Educação Empreendedora (MARINGÁ, 2019). As oficinas possuem uma parte regular, que ocorre de forma contínua, e uma parte flexível do currículo, que ocorre considerando a disponibilidade dos profissionais da unidade de ensino com formação específica para poder ministrá-las; é prudente mencionar que compete à equipe gestora da escola ou à Seduc analisar a formação e as experiências dos profissionais (MARINGÁ, 2019).

Dentre as oficinas oferecidas pelo município de Maringá, no macrocampo “Mundo do trabalho e geração de renda”, temos a oficina de empreendedorismo, que faz parte do currículo da educação integral desde 2015. A oficina segue as orientações do Sebrae, desenvolvendo o curso “Dos Jovens Empreendedores: primeiros passos” nos anos iniciais do ensino fundamental. A educação

empreendedora no município, segundo documentos da própria Secretaria de Educação, tem o objetivo de desenvolver atitudes e pensamentos empreendedores, “[...] para que o sujeito possa encontrar soluções para os diversos problemas da vida, pensar coletivamente, avaliar oportunidades, valorizar a cultura local, interagir e integrar-se com pessoas e a tomar decisões pensando em objetivos comuns” (MARINGÁ, 2019, s.p.).

Assim, após conhecer as peculiaridades da educação em Maringá e as oficinas oferecidas nas escolas de tempo integral, iniciamos a análise dos dados por meio dos materiais didáticos utilizados nas oficinas de empreendedorismo e as entrevistas com os professores que atuam nessas oficinas.

4.3 Os caminhos da pesquisa: percurso metodológico

Nas primeiras seções desta pesquisa, apresentamos os referenciais teóricos que fundamentam todo o processo de formação para o empreendedorismo, desde as origens da ideia de indivíduo economicamente livre, até a concretização de tais pressupostos na educação escolar, quando tais princípios se transformam em políticas públicas educacionais que orientam a formação dos indivíduos. De modo geral, esse movimento foi muito importante para que pudéssemos analisar o material didático e as entrevistas com os professores, confrontando-os e identificando as convergências e divergências entre os dados apurados. Tal exposição nos permitiu superar a mera particularidade do objeto pesquisado, traçar elementos essenciais e notar as contradições que existem na educação empreendedora.

Assim, buscamos organizar essa análise procurando respostas para o problema da pesquisa: que perspectiva de formação humana a educação para o empreendedorismo oferece? A leitura dos livros dos professores e dos alunos do 1º ao 5º ano, assim como os questionários realizados com os docentes, possibilitaram-nos identificar várias categorias passíveis de análise e escolhemos algumas para serem discutidas, deixando de lado outras que poderiam ser vistas como importantes e que podem ser exploradas em outros estudos.

4.3.1 Características da pesquisa

A metodologia da pesquisa envolveu estudos bibliográficos, documentais e pesquisa de campo. O levantamento bibliográfico tomou como referência produções teóricas no campo da educação e trabalho, políticas educacionais e os livros produzidos pelo SEBRAE para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), em particular do curso “Jovens Empreendedores Primeiros Passos” (JEPP).

Além dos dados coletados nos livros, utilizamos entrevistas com os professores que ministram a oficina de empreendedorismo. Rosa e Arnoldi (2006) expõem que a utilização de entrevistas em uma pesquisa ocorre quando o pesquisador tem necessidades de respostas mais profundas para alcançar com maior fidedignidade os objetivos do estudo, fazendo-se apropriada a escolha de coleta de dados por meio de entrevistas.

As entrevistas podem ser estruturadas, feitas a partir de questões fechadas; livres, pois não possuem nenhum roteiro ou estruturação; ou semiestruturadas, com questões que possibilitam que o entrevistado fale sobre o tema, apresentando o seu ponto de vista (ROSA; ARNOLDI, 2006). A entrevista estruturada, a qual adotamos nesta pesquisa, apresenta a vantagem de garantir a padronização na hora da aplicação, possibilitando a previsão da duração da entrevista e a segurança de que todos os candidatos terão a mesma oportunidade para expressar suas ideias e terão de responder às mesmas perguntas. A entrevista estruturada se desenvolve por uma lista fixa de perguntas que obedece a uma ordem similar para todos os entrevistados, podendo ser denominada questionário (GIL, 1999).

A entrevista realizada neste trabalho foi feita de forma virtual, por meio do aplicativo Google Meet, em virtude da pandemia do Coronavírus, que suspendeu as aulas presenciais em escolas e universidades, para que as pessoas evitassem aglomerações e, assim, diminuir os riscos de contaminação.

Para dar início à nossa pesquisa, solicitamos uma reunião com a responsável pela Educação em Tempo Integral de Maringá-PR na Secretaria de Educação Municipal de Maringá (Seduc), para requerer a permissão da realização da pesquisa e apresentar os objetivos e a metodologia empregada no estudo. Nesse encontro, solicitamos a Carta de Anuência (Apêndice 2) da Secretaria de Educação em Maringá para a realização das entrevistas. De posse dessa carta, entramos em contato com a escola para pedir a autorização da diretora e dos professores para a

realização da pesquisa. Com a anuência da Secretaria Municipal e da Instituição Escolar (Apêndice 3), o projeto foi submetido ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (Copep) da UEM. Após a aprovação, iniciamos a fase de coleta dos dados da pesquisa.

Fizemos um cronograma das entrevistas com as professoras, de acordo com a disponibilidade de cada uma. Nas entrevistas, utilizamos um roteiro estruturado (disposto no Apêndice 4) para todas elas. Para Triviños (1987), a entrevista estruturada tem como característica questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa; favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão da totalidade, de modo a manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Antes de iniciar cada entrevista, explicamos às professoras que esta seria gravada e aconteceria de forma virtual. Fizemos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 1), conforme prevê a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Além disso, solicitamos o preenchimento do questionário sociodemográfico (Apêndice 5) e assinatura do termo que enviamos no e-mail de cada professora.

Ao visar aferir se os entrevistados compreenderiam o significado das questões e que as respostas fornecidas iriam corresponder aos objetivos estabelecidos, foi feita uma primeira entrevista, a qual chamamos de entrevista piloto. Após essa primeira entrevista, os dados que haviam sido gravados foram transcritos e analisados; assim, foi elaborado um roteiro para as entrevistas com o intuito de compreender como funciona a oficina de empreendedorismo, quais os conteúdos dessa oficina, que tipo de formação se pretende, as avaliações, o planejamento e o interesse dos alunos. Em seguida, foi dada continuidade às demais entrevistas.

O grupo de educadores entrevistados foi composto por 10 professoras que ministravam a oficina de empreendedorismo em uma escola de tempo integral no município de Maringá. O questionário sociodemográfico aplicado nos permitiu conhecer a idade, a formação, o tempo de trabalho como professora e a experiência na educação empreendedora.

Assim, por meio do questionário sociodemográfico, pudemos identificar o perfil de cada participante. Esse tipo de questionário se constitui como uma

ferramenta de pesquisa que auxilia na composição da pesquisa para delinear o quadro social, cultural, familiar e econômico da população estudada. Tais elementos são essenciais na realização da presente pesquisa agregando informações fundamentais na organização e na análise dos dados obtidos.

O convite para a participação na pesquisa foi aceito por todas as professoras, porém duas delas não foram entrevistadas, uma porque entrou em licença maternidade, e a outra em função de sua pouca disponibilidade de horários. Todas as educadoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tiveram seus nomes substituídos para preservar a identidade, denominando-se: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8.

4.3.2 Caracterização inicial dos participantes da pesquisa

O questionário sociodemográfico nos possibilitou delinear o perfil profissional das professoras desta pesquisa. Vejamos:

Quadro 8: Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Professora	Idade (anos)	Gênero	Graduação	Pós-Graduação*	
P1	48	F	Letras	Educação Bilíngue para surdos e Gestão Escolar	
P2	50	F	Biologia	Educação Especial e Gestão Educacional	
P3	43	F	Pedagogia	Teoria Histórico-Cultural	
P4	39	F	Pedagogia	Alfabetização e Letramento e Educação a Distância	
P5	44	F	Pedagogia	Atendimento Educacional Especializado e Arte e Educação	
P6	36	F	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	
P7	50	F	Pedagogia	Gestão Escolar e Psicopedagogia	
P8	50	F	Pedagogia	Gestão Escolar	
Professora	Tempo de atuação profissional (anos)	Exerce outras ocupações	Tempo de atuação na escola de tempo integral (anos)	Tempo que ministra a oficina de empreendedorismo (anos)	Jornada de Trabalho (horas/semanal)
P1	20	Não	4	3	40
P2	3	Não	3	3	40

P3	15	Não	7	5	40
P4**	15	Não	5	3	40
P5	6	Não	3	1	40
P6	10	Não	3	3	20
P7	25	Não	14	3	40
P8	20	Não	14	3	40

Fonte: elaborado pela autora.

* Todas as pós-graduações são *lato sensu*.

** P4: tempo de atuação na escola de tempo integral foi exercido 2 anos como assessora e 3 anos como professora.

A maioria das professoras entrevistadas tem mais de dez anos de experiência profissional como docente e formação em Pedagogia, com pós-graduação *lato sensu* na área de Educação. As participantes têm, em média, entre 35 e 50 anos, com atuação média de 3 anos na oficina de empreendedorismo, registrando, no geral, uma carga de 40 horas semanais. As oito professoras entrevistadas esclareceram que, para se tornar docente na oficina de empreendedorismo, não há uma formação ou exigência específica. Todas as professoras regentes que trabalham na escola de tempo integral devem ministrar essa oficina, pois faz parte da grade curricular.

Após as entrevistas, todas foram transcritas, seguido de uma tabulação, ou seja, uma espécie de resumo de cada entrevista, dividindo os dados em cinco grandes colunas: formação dos professores para a educação empreendedora; os conteúdos e os materiais oferecidos nessas oficinas; o planejamento das atividades; a avaliação de aprendizagem dos alunos no processo desse ensino e o interesse dos alunos em relação à oficina de empreendedorismo.

De acordo com Pádua (2004), a etapa de análise e tratamento dos dados não pode ser feita de forma automática, como se fosse uma simples compilação de dados ou opiniões sobre determinado tema. Dessa forma, analisamos e reunimos todas as informações das entrevistas, sintetizando-as e organizando-as por meio de categorias de análise.

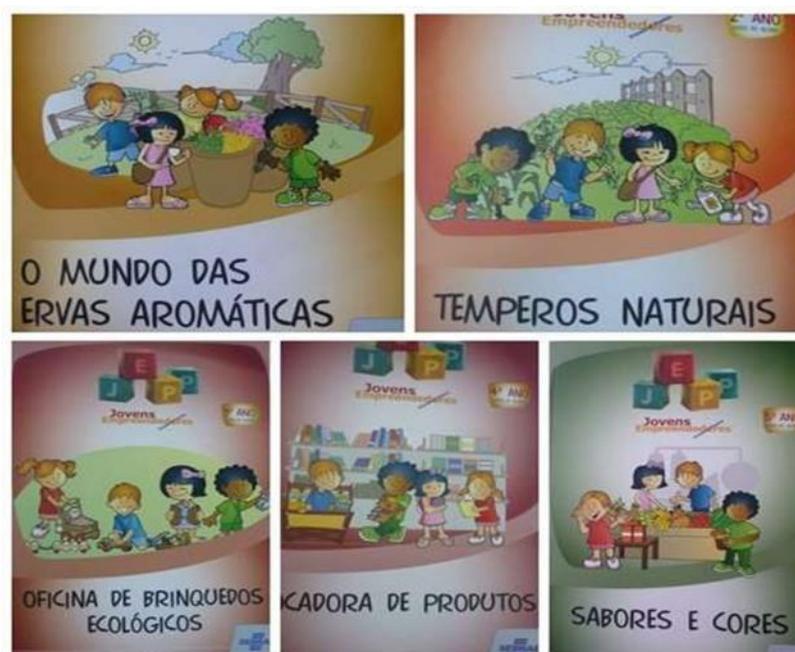
Após as leituras e transcrições das entrevistas, foi possível comparar os resultados de cada uma e identificar as citações recorrentes, bem como os aspectos de concordância e discordância nas falas das professoras. Os trechos referentes às falas dos sujeitos da pesquisa (que estarão padronizados com letra em itálico) foram recortados e agrupados para facilitar a comparação e seu confronto com o

referencial teórico e o material didático. Antes de dar início à análise dos dados, trazemos uma descrição do material didático, apresentando suas principais características e conteúdos, ao levar em consideração os relatos das professoras sobre esse material e sua utilização em sala de aula.

4.3.3 Descrição do material didático

Os alunos e professores que participam da formação do curso JEPP do 1º ao 5º ano recebem livros didáticos que são confeccionados pelo Sebrae e distribuídos às secretarias de educação e escolas que aderem ao projeto. Os livros dos alunos e professores possuem em torno de 120 páginas, todos publicados no ano de 2012. Os conteúdos vêm acompanhados de ilustrações coloridas, cujos autores não são especificados nos materiais. As imagens que aparecem nas capas dos livros da oficina de empreendedorismo mostram sempre um grupo de quatro crianças desenvolvendo ações empreendedoras em diferentes áreas. Essas capas chamam a atenção pelo colorido e pela boa qualidade do material, o que denota um grande investimento por parte do Sebrae.

Figura 5: Imagens dos livros da oficina de empreendedorismo: 1º ao 5º ano



Fonte: Sebrae (2020).

Apesar das qualidades estéticas do material e de conteúdos muito importantes, como: a reciclagem, a alimentação saudável, os brinquedos ecológicos, entre outros, as professoras criticam os livros de empreendedorismo por apresentarem e privilegiarem muitos conceitos da área empresarial em detrimento dos temas principais das unidades. Além disso, afirmam que determinados conceitos da área empresarial são complexos para os alunos (principalmente para os alunos do 1º ano) e relatam que algumas propostas de atividades demandam a compra de materiais que a escola não dispõe, falta de espaço físico para executar determinadas atividades: *“Os livros trazem muitas atividades de ler e escrever, nossos alunos estão cansados...”* (P1); *“As atividades pedem materiais que não são ofertados pelo SEBRAE, nem pela escola. Nós temos que gastar dinheiro do próprio bolso”* (P2); *“É muito difícil para as crianças entenderem sobre empreendedorismo”* (P2); *“Algumas experiências que constam para serem realizadas são difíceis de executar”* (P5); *“Não tínhamos onde plantar...”* (P3). As professoras fazem algumas descrições sobre o material:

O livro didático é o único material oferecido pelo Sebrae para o desenvolvimento da oficina de Empreendedorismo. Ele apresenta uma sequência didática a ser seguida a cada unidade, textos a serem lidos, atividades a serem realizadas, ou seja, o livro é a ferramenta principal da oficina. Com o livro didático em mãos, procedemos ao estudo da unidade prevista para a aula, por meio de leitura silenciosa e compartilhada, estudo de vocabulário, discussão e realização de atividades propostas no próprio livro, que é consumível. Às vezes, a unidade traz um jogo, cujo objetivo é o de desenvolver determinado comportamento empreendedor ou, ainda, um filme. Geralmente, ao final do período, não terminamos o estudo da unidade. Então, retomamos os estudos na próxima aula. Penso que as aulas poderiam ser mais práticas e dinâmicas. O livro traz muitas atividades de ler e escrever, nossos alunos estão cansados, eles já passam a manhã inteira copiando, escrevendo (P1).

Só temos o livro. O livro é o único material oferecido. As crianças não gostam nem de ver. As atividades pedem materiais que não são ofertados pelo Sebrae, nem pela escola. Nós temos que gastar dinheiro do próprio bolso, tirar do pouco dinheiro que recebemos para comprá-los. Do contrário, não temos como levar adiante as aulas por falta de materiais necessários para montar a feira de empreendedorismo. Eu acredito que a feira é o único momento que interessa aos alunos, por ser uma coisa diferente e descontraída. Muitos nem sabem o que significa empreendedorismo, apesar das explicações, pois falta amadurecimento. Coitados dos meus alunos! Eles são da turma do primeiro ano, têm crianças de cinco anos, é muito difícil para eles entenderem sobre empreendedorismo (P2).

Utilizamos o material didático fornecido pelo Sebrae. Mas acho os conteúdos um pouco complexos para as séries iniciais. A secretaria de educação oferece pouca formação para algo tão abrangente (P6).

Geralmente trabalhamos cada aula um capítulo do livro. As atividades são boas, mas já fiquei muitas vezes sem terminar o capítulo de forma adequada, porque quando a atividade pedia, por exemplo, para plantar sementes, não tínhamos onde plantar. Se nós, professores, trazíamos potes ou vasos com terra para plantar, não tinha onde deixar ...e por aí vai... (P5).

Utilizamos o livro didático que possui muitos conceitos utilizados nas empresas: marketing, concorrência, custo, consumidor, cliente. O tema da alimentação saudável trabalhamos muito pouco (P8).

As professoras P4 e P8, no entanto, demonstraram contentamento em relação ao material, mas com algumas ressalvas: “O Sebrae oferece um livro para encaminhar o trabalho na escola. Esse livro é utilizado para organizar o trabalho, a sequência das aulas, explorar leitura, atividades de interpretação/compreensão textual” (P4); “O livro que é fornecido pelo SEBRAE direciona as ideias de como tratar os assuntos, serve como instrumento para o professor planejar. Eu gosto de propor atividades diferentes das que estão no livro, gosto de adaptar a minha realidade e dos alunos” (P8).

Nas descrições preliminares do material, constatamos que não houve participação dos docentes na elaboração; desconhece-se a realidade das escolas e do processo de aprendizagem dos alunos. Em relação aos conteúdos oferecidos nas oficinas, os temas são diferentes para cada ano, como mostramos no Quadro 9.

Quadro 9: Síntese da temática dos livros do curso JEPP (1º ao 5º ano)

1º ano “**O mundo das ervas aromáticas**” – 6 anos: os alunos são instigados, a partir de uma história, a desenvolver o comportamento empreendedor e vivenciar as etapas de um plano de negócios, por meio da montagem de uma loja de ervas aromáticas. Com a ajuda da Filomena, personagem especial no material do 1º ano, as atividades favorecem a ludicidade e estimulam a imaginação dos alunos. Filomena envia presentes, bilhetes e ervas aromáticas para os alunos conhecerem. Além disso, os alunos são estimulados a despertar para uma visão ampla do empreendedorismo, que engloba a cooperação, a ecossustentabilidade, a cidadania e a ética.

2º ano “**Temperos naturais**” – 7 anos: no 2º ano, a partir da ideia de interação com a natureza, propõe-se o plantio e a montagem de uma loja de temperos naturais para vender, por exemplo, mudas de cebolinha e salsinha. Com jogos e brincadeiras cooperativas, a ideia é desenvolver comportamentos empreendedores, necessários para vivenciar as etapas de um plano de negócios. O material conta a história de Leonardo, que se muda da cidade para o campo e descobre muitas coisas interessantes sobre plantio e sobre agronegócios com seu novo vizinho, Sr. Mário.

3º ano “**Oficina de brinquedos ecológicos**” – 8 anos: no 3º ano, a proposta é a montagem de uma oficina de brinquedos ecológicos, elaborados com material reciclável. Nesse espaço, os alunos venderão os brinquedos e jogos elaborados por eles e poderão ensinar aos clientes como produzi-los. Além disso, o momento da brincadeira incentiva o autoconhecimento e a percepção do outro, aspectos necessários ao desenvolvimento dos comportamentos empreendedores. Ressalta-se, ainda, que o divertimento e o lazer são condições fundamentais para a promoção da saúde e qualidade de vida.

4º ano “**Locadora de produtos**” – 9 anos: a dinâmica do curso no 4º ano incentiva a diversidade de leitura e de outras formas de entretenimento, sensibilizando as crianças sobre o empreendedorismo por meio da montagem de uma locadora de livros, gibis, brinquedos, games ou vídeos. Durante os encontros, as crianças têm oportunidade de vivenciar o processo de planejamento, bem como o efetivo funcionamento de uma empresa de prestação de serviços. São convidadas a experimentar o empréstimo e a locação como uma oportunidade de ampliar e enriquecer os momentos de divertimento.

5º ano “**Sabores e cores**” – 10 anos: o 5º ano trabalha o alimento como uma grande oportunidade de negócio. Os alunos montam uma empresa de produtos alimentícios, priorizando produtos naturais, e aprendem sobre clientes, concorrentes e produtos. Os temas sabores e cores têm como pano de fundo a atenção voltada para a saúde, a correta e adequada manipulação de alimentos, a educação ambiental e a utilização consciente dos recursos da natureza, tendo em vista o desenvolvimento sustentável.

Fonte: Sebrae (2020).

Verificamos que a perspectiva do material se pauta em uma linha mais emocional e comportamental do que teórica, ou seja, os conteúdos são reduzidos às técnicas das empresas, por meio de um treinamento emocional para as diversas esferas da vida cotidiana. Várias atividades e dinâmicas presentes nos livros conduzem à sensibilização e capacitação dos alunos, com ênfase na esfera emocional, em um apelo psicológico: “Nós vamos exercitar os comportamentos empreendedores fazendo uma atividade para montar um negócio. Nosso negócio será na área da alimentação” (SEBRAE, 2012, p. 29); “Ao pretendermos ter sucesso em algo que estamos fazendo, precisamos nos dedicar para que isso aconteça, ser responsável, organizado, persistente, se esforçar para fazer benfeito” (SEBRAE, 2012, p. 31). Os professores relatam que são trabalhados diversos temas, como o mundo do trabalho, plano de negócios e o desenvolvimento de comportamentos empreendedores: “*Conteúdos relacionados a montar o próprio negócio*” (P2); “*São oferecidos conteúdos relacionados ao comportamento empreendedor e aos temas transversais*” (P4); “*Os conteúdos são diferentes a cada ano: ervas aromáticas, temperos naturais, brinquedos ecológicos, alimentação... tudo relacionado a montar um negócio e transformar os alunos em empreendedores desde pequenos*” (P6).

São oferecidos conteúdos voltados ao mundo do trabalho, tais como: Comportamento empreendedor; plano de negócios; plano de atividades... O livro aborda também conteúdos interdisciplinares, dependendo do tema de cada encontro, como Ciências, por exemplo, nas unidades que falam dos alimentos (P1).

Observa-se, nesses relatos, que a aprendizagem pressupõe o “aprender a fazer”, ou seja, o como fazer para montar um negócio, cuja aprendizagem está estreitamente ligada à questão profissional, com foco nas competências que devem ser desenvolvidas para se tornar empreendedor, que serão adquiridas na escola e postas em prática na vida. Temáticas importantes, como o estudo das ervas aromáticas, temperos, perdem espaço para a memorização de conceitos reduzidos a definições: o que é cliente, o que é empreendedor, o que é lucro, o que é prejuízo etc. O intuito é tornar o ensino mais agradável com a sugestão de um receituário de como ser empreendedor.

Todos os livros possuem a mesma estrutura de atividades e trazem uma ideia de negócio a ser desenvolvido pelos alunos:

[...] O que é um jovem empreendedor? Resumidamente, podemos dizer que empreendedor é a pessoa que define ne seus objetivos e age com determinação e persistência para alcançá-los. As pessoas empreendedoras buscam realizar os seus sonhos [...] Como curso, você terá a chance de aprender como os empreendedores agem para conquistar os seus objetivos. Você aprenderá que é importante acreditar no seu potencial, trabalhar em equipe e organizar e planejar as atividades que precisam ser feitas para realizar aquilo que se deseja (SEBRAE, 2012, p. 8).

As organizações dos encontros e das atividades se repetem, já que existe uma padronização das estratégias de aprendizagem. As atividades que compõem os livros didáticos dos alunos e professores, embora não possuam o mesmo título, apresentam semelhanças entre si: “Comportamento empreendedor” (se repete em todos os livros), “Momento do jogo” (1º, 2º e 5º anos), “Momento de Construção” (3º ano) e “Momento do brinquedo” (4º ano), “Plano de negócios e Vivenciando o funcionamento de uma empresa” (5º ano), “Planejamento para que tudo dê certo” (1º, 2º e 3º anos), “Conhecendo Mais sobre o negócio” (4º ano), “Momento de decisão” (2º e 3º anos), “Decisão da turma do 1º ano”, “Decisão do grupo” (5º ano), “Propaganda é a alma do negócio” (5º ano), “Divulgando a oficina” (3º ano), “A divulgação atrai clientes” (2º ano), “Divulgando a Locadora” (4º ano), “Divulgar é

contar uma notícia para muitas pessoas” (1º ano); “Para saber Mais” (2º ano), “Bate papo Empreendedor” (4º e 5º anos), “Espaço do saber mais” (3º ano), “Curiosidade” (1º ano) (SEBRAE 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, 2012e).

De acordo com Galuch e Crochík (2016), a regularidade na forma de organização no livro didático denota que não se trata de causalidade, mas de um meio para que se alcance determinado objetivo que, nesse caso, é o de formar sujeitos empreendedores. Para Marcuse (1982), a reprodução da forma indica que o meio se transforma no fim da formação, na democratização de meios para aprender por toda a vida, em detrimento de uma formação para toda vida que poderia resultar na democratização da cultura universal, que seria a condição para que os indivíduos se fortaleçam e possam ser capazes de resistir às imposições externas que o aparato tecnológico lhes impõe.

Galuch e Crochík (2016) apontam que a reprodução da forma das atividades é um indício de que o meio se transformou no fim da formação; desvia-se o foco do conteúdo a ser ensinado, para as estratégias, os procedimentos necessários para se tornar um empreendedor. A proposta a ser desenvolvida com os alunos do 1º ano, por exemplo, é a montagem de uma loja de ervas aromáticas. Enquanto planejam a montagem da loja, vivem as etapas de um Plano de Negócios. A meta é montar um espaço onde as pessoas possam comprar suas ervas aromáticas, conforme o conjunto de produtos que será definido e elaborado pelos alunos. As atividades se repetem em uma padronização da linguagem e existe uma perda do encantamento, pois o livro já expressa o que se espera. É uma forma de potencializar os alunos para uma formação empreendedora, porém que impede o indivíduo de refletir criticamente. De acordo com a P1, a repetição das atividades em todos os anos do curso é muito cansativa:

Os conteúdos trabalhados na oficina de Empreendedorismo não são aprofundados na série posterior. Em cada ano, o conteúdo muda, mas a forma de trabalhar é a mesma. O esquema das atividades não muda muito, tudo é muito parecido. Acho cansativo para os alunos, tudo parece a mesma coisa: comportamento empreendedor, como abrir um negócio, a importância de trabalhar em equipe e de fazer propaganda para atrair os clientes. Tudo muito igual, só muda o tema, um ano fala de ervas aromáticas, outro de brinquedos ecológicos, temperos, e assim por diante. Já mudei de turma e percebi que a forma de trabalhar permanece a mesma (P1).

A trajetória do plano de negócios apresenta 13 encontros, tempo em que os alunos vivenciam etapas que devem e precisam ser consideradas quando se quer montar um negócio (SEBRAE, 2012). Em cada encontro, o aluno realiza uma sequência de atividades que auxiliarão na construção de conceitos, procedimentos e atitudes relacionados ao plano de negócios e ao comportamento empreendedor, que são os dois eixos temáticos principais do curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos. Ou seja, tendo a proposta de montar uma loja, os alunos são “convidados” a exercitar diferentes comportamentos empreendedores, buscando uma postura mais consciente e ativa frente ao que ocorre em seu redor (SEBRAE, 2012). Para iniciar um negócio,

[...] é preciso planejar por onde começar e onde queremos chegar. Planejar é pensar e organizar tudo o que você precisa para fazer algo, antes de realizar de fato tal atividade. Você já deve ter visto em filmes ou em desenhos animados, pessoas fazendo planos, estudando um mapa do tesouro ou planejando as férias. Em se tratando de negócios, este planejamento tem o nome de plano de negócios. O plano de negócios é o conjunto de passos que devemos seguir para alcançar nossos objetivos. No nosso caso, o objetivo é montar um negócio na área de alimentação. Em cada encontro do curso, vamos conhecer esses passos e descobrir a importância de cada um deles para que tenhamos sucesso em nosso negócio (SEBRAE, 2012, p. 18).

No conjunto de encontros dos livros, temos sempre um texto inicial, que introduz o objeto de estudo proposto para aquele encontro. Os textos exploram alguma informação considerada importante para o conhecimento do negócio, geralmente relacionada ao perfil empreendedor:

Comportamento empreendedor

Empreendedores são pessoas que definem objetivos para serem alcançados e agem para chegar até eles. Isso quer dizer que os empreendedores são pessoas que se organizam, planejam e realizam tudo o que é necessário fazer para alcançar um determinado objetivo. Pâmela tem o objetivo de se tornar uma grande cozinheira, para depois montar um restaurante como empresária quando for adulta. Certamente não será do dia para a noite que isso acontecerá. Ela precisará estudar sobre o assunto, fazer cursos, praticar a arte de cozinhar, fazer várias receitas e oferecê-las às pessoas para que experimentem, corrigir e melhorar o que for necessário, aprender como montar uma empresa e estudar um pouco mais. Enfim, ela terá que fazer tudo isso e ainda outras coisas para se tornar uma cozinheira. Para que tudo isso aconteça, Pâmela precisará colocar em prática e desenvolver alguns comportamentos que serão decisivos para que ela alcance seu

objetivo. Ela já pode ir aprendendo e praticando estes comportamentos desde agora, afinal, estes comportamentos também serão importantes para outras situações do seu dia a dia, como na escola e na convivência com os amigos, por exemplo. Estamos falando de comportamentos empreendedores, como os seguintes: Saber o que deseja alcançar, planejar e acompanhar o que é preciso fazer para chegar até o objetivo determinado. Em geral, alguns destes comportamentos já são praticados pelas pessoas, e outros podem ser desenvolvidos. Durante o curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos você terá a oportunidade de aprender e praticar estes comportamentos empreendedores (SEBRAE, 2012, p. 14).

Os referenciais teóricos do curso JEPP são: Antunes (1998), *Jogos para estimulação das inteligências múltiplas*²¹; Brotto (1997), *Jogos cooperativos*; Dolabela (2008; 2009), *Oficina do empreendedor* e *Quero construir a minha história* (2009); Drucker (2006), *Inovação e espírito empreendedor: entrepreneurship. Prática e princípios*; Gadotti (2008), *Boniteza de um sonho: ensinar – e – aprender com sentido*; Lopes (2010), *Educação empreendedora: conceitos*; Morin (2000), *Os sete saberes necessários à educação do futuro*; Perrenoud (1999), *Construir as competências desde a escola*; e Ramal (2006), *Como transformar seu talento em um negócio de sucesso: gestão de negócio para pequenos empreendimentos*.

Peter Drucker, um dos referenciais dos livros, é considerado o pai da administração moderna. No livro *Inovação e espírito empreendedor: entrepreneurship. Práticas e princípios*, o autor oferece um guia sobre o empreendedorismo enquanto uma prática inovadora. Rose Lopes, outra referência utilizada nos livros, traz exemplos práticos e teóricos da educação empreendedora, enquanto o autor Edgar Morin, com *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, traz conhecimentos alinhados à pedagogia do aprender a aprender e à lógica do capital humano.

Philippe Perrenoud, um dos principais autores utilizados como referência nos livros do JEPP, defende a formação de competências, uma formação de treinamento de força de trabalho, pragmática, que busca desenvolver competências necessárias e exigidas pela realidade social dos indivíduos (PERRENOUD, 1999). O autor

²¹ Em 1983, o conceito das inteligências múltiplas foi criado pelo psicólogo Howard Gardner, cujo propósito era validar suas hipóteses a respeito da variedade de competências presentes entre as pessoas. A conclusão é que todo ser humano não tem uma, mas, sim, várias capacidades intelectuais latentes que se desenvolvem de maneira única em cada pessoa, conforme questões genéticas e culturais. Howard Gardner nunca recomendou um conjunto de técnicas para aplicar as Inteligências Múltiplas na educação, fazendo com que muitas das suas ideias ganhassem contornos práticos livremente.

acredita que as competências não são ensinadas, mas, sim, construídas por meio de um treinamento no qual os sujeitos precisam passar por situações complexas e se empenhar para tentar dominá-las, levando-os a “integração dos saberes, habilidades mais estritas, informações, métodos para enfrentar, para decidir em tempo real, para assumir riscos” (PERRENOUD, 2005, p. 75). O “treinamento” proposto pelo autor se conecta com o perfil do empreendedor na atualidade, especialmente a partir da ideia de *coaching*²². Salienta-se que o *coaching* para empreendedores é um segmento bastante procurado no mercado voltado para o desenvolvimento de pessoas que possuem negócios próprios e que buscam orientação e treinamento para obter resultados ainda melhores. O objetivo é que, por meio das sessões de *coaching*, o empreendedor possa desenvolver habilidades cruciais para o crescimento da empresa.

Para Perrenoud (2005), a escola deveria se preocupar em desenvolver competências que serão úteis ao indivíduo ao longo de sua vida. Portanto, as competências são formadas na prática, e a escola seria apenas mais uma agência de socialização, atendendo aos interesses e às necessidades imediatas das crianças. As possibilidades de a escola promover o desenvolvimento intelectual dos estudantes não se diferenciariam qualitativamente de outros locais sociais – tanto que o desenvolvimento intelectual, para o autor, acontece sem a mediação daquilo que é ensinado na escola.

Outro autor já mencionado neste estudo e que faz parte do referencial teórico dos livros é Fernando Dolabela. De acordo com o autor, a cultura empreendedora, assim como qualquer outra, deve ser compreendida como fruto de hábitos, práticas e valores do meio em que se vive, começando desde criança:

[...] o saber empreendedor ultrapassa o domínio de conteúdos científicos, técnicos, instrumentais. Esses, pouco servem para quem não sonha, para quem não tem capacidade de, a partir do sonho, gerar novos conhecimentos que produzam mudanças significativas para o avanço da coletividade. Por isso só o sonho (ou a ideia) não é suficiente para configurar uma ação empreendedora: é preciso transformá-lo em algo concreto, viável, sedutor por sua capacidade de trazer benefícios para todos, o que lhe dá o caráter de sustentabilidade (DOLABELA, 2013, p. 29).

²² *Coaching* é um processo em que um profissional certificado orienta um cliente por intermédio de técnicas e métodos voltados para o desenvolvimento pessoal ou profissional. Essa orientação acontece por meio de sessões de treinamento, que podem ser encontros pessoais ou por programas ou aplicativos de videoconferência.

Essa citação demonstra que os saberes necessários para a formação empreendedora são aqueles requeridos pelo sistema capitalista, a fim de que os membros da classe trabalhadora sejam capazes de atender às demandas do processo produtivo, adaptando-se às novas tecnologias. As referências utilizadas para a elaboração dos livros estão em consonância com um projeto de formação capitalista, que visa legitimar a ideologia empreendedora. Segundo Manacorda (2009), para esse tipo de formação, a educação escolar deveria abandonar o objetivo de formar indivíduos que sabem algo, limitando-se a formar indivíduos predispostos a aprender aquilo que possa se mostrar útil em seu processo de adaptação à ordem social, culminando em um quase esvaziamento do ensino escolar.

4.4 Apresentação das unidades de análise

Após ter realizado a descrição dos livros, seus conteúdos e as percepções dos professores sobre eles, iniciamos o trabalho de categorização, articulando os dados de forma simultânea e dialética. A interpretação dos dados considerou uma análise na qual se pôde confrontar, de modo concomitante, o que foi observado na pesquisa bibliográfica, na pesquisa documental e nas narrativas das entrevistas. Durante a análise de determinada unidade, por exemplo, identificamos evidências contidas na teoria, nos livros didáticos e nos relatos das entrevistas.

Organizamos nossa análise em seis unidades: Empreendedorismo e reprodução da sociedade burguesa; Empreendedorismo e a formação para adaptação; Propaganda: instrumento do capitalismo; A sustentabilidade como um negócio; Escola de Tempo Integral: espaço ampliado de heteronomia; Professor: “o acompanhante” na formação de competências. Apresentamos, no decorrer dessa análise, várias figuras materializadas nos livros como uma forma de mostrar de que modo os conceitos são organizados para reproduzir os preceitos da sociedade capitalista, de formar pessoas que aprendam a aprender e tenham comportamentos empreendedores.

4.4.1 Empreendedorismo e reprodução da sociedade burguesa

Figura 6: Empreender, como?



Fonte: Sebrae (2012c, p. 82).

A figura da menina sonhadora olhando para a boneca e pensando em como torná-la um grande negócio reproduz as características iniciais do jovem empreendedor como “a pessoa que define seus objetivos e age com determinação e persistência para alcançá-los. As pessoas empreendedoras buscam realizar os seus sonhos” (SEBRAE, 2012, p. 8). Nos livros, afirma-se que “sonhar é importante, pois quando sonhamos e desejamos algo de verdade, nos dispomos a agir no caminho de conquistar o que esperamos. Não é mágica; é esforço!” (SEBRAE, 2012, p. 9). A figura reproduz os preceitos liberais nos quais a iniciativa individual e o esforço são considerados condições para a prosperidade do indivíduo. Tais preceitos são reforçados no neoliberalismo que reconhece no indivíduo um juiz supremo dos próprios objetivos, cujas ideias devem governar sua conduta. Podemos também conectar a figura às propostas da Pedagogia Empreendedora, na qual o sonho é a base da metodologia desse ensino: “Qual é o seu sonho e como vai realizá-lo?” (DOLABELA, 2003).

A partir dessas considerações a respeito da figura, observamos na leitura dos livros didáticos dos alunos que, para formar sujeitos autônomos, criativos,

confiantes, organizados e persistentes, as propostas reproduzem conceitos do mundo dos negócios, visando formar cidadãos participativos, ao priorizar sempre os trabalhos em grupos e o desenvolvimento de habilidades e competências em detrimento da aprendizagem de conhecimentos. A tendência de formação encontrada nos livros é favorável ao desenvolvimento de sujeitos capazes de se adaptarem às condições sociais da atualidade.

Nos encontros do curso do 1º ao 5º ano, são estimuladas várias ações por parte dos alunos, como: escolher o tipo de negócio que irão abrir, o nome desse negócio, se será uma boa oportunidade de mercado, quais produtos vão vender, quem serão os seus clientes, onde será instalada a loja, que tipo de embalagem será usada nos produtos, como será a propaganda para chamar a atenção dos clientes (divulgação), divisão das tarefas entre os participantes do negócio e avaliação dos resultados após a inauguração da loja (SEBRAE, 2012). Constatamos que o Sebrae, ao ensinar os estudantes as técnicas de como abrir um negócio, busca transmitir valores empresariais a eles, agindo diretamente na subjetividade dessas crianças.

Com essa organização minuciosa das atividades, das técnicas para a elaboração do plano de negócios, espera-se produzir um determinado comportamento no aluno. Horkheimer (2000) faz uma crítica a esse agir técnico, instrumental, de racionalidade objetiva, pois, para que se apreenda rapidamente os conceitos e os fatos, a penetração intelectual do fenômeno da experiência fica em segundo plano, reduz-se ao imediatismo, na aprendizagem de preceitos que possam ser usados de forma imediata na vida. O autor afirma que os indivíduos reproduzem esses saberes imediatos com a falsa ideia de que estão sendo livres e autônomos para decidir sobre suas vidas, mas, na verdade, eles estão apenas se adaptando à sociedade em que vivem, ao modelar seus comportamentos às demandas sociais.

Essa formação vai ao encontro dos princípios do Relatório Delors (1998), de “aprender a aprender, conhecer e fazer”, fornecendo instrumentos para os educandos agirem sobre o meio, a fim de atender à necessidade do mundo do século XXI. Está atrelada, também, às políticas educacionais oriundas da década de 1990, que apontam para a formação de pessoas que assumam responsabilidades individuais e coletivas para o bem da sociedade, a fim de minimizar as tensões sociais:

O princípio geral da ação que deve presidir a esta perspectiva de um desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o incitamento, à iniciativa, ao trabalho em equipe, as sinergias, mas também o autoemprego e o espírito empreendedor: é preciso ativar os recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, com vistas à criação de novas atividades que afastem os malefícios do desemprego tecnológico (DELORS, 1998, p. 83).

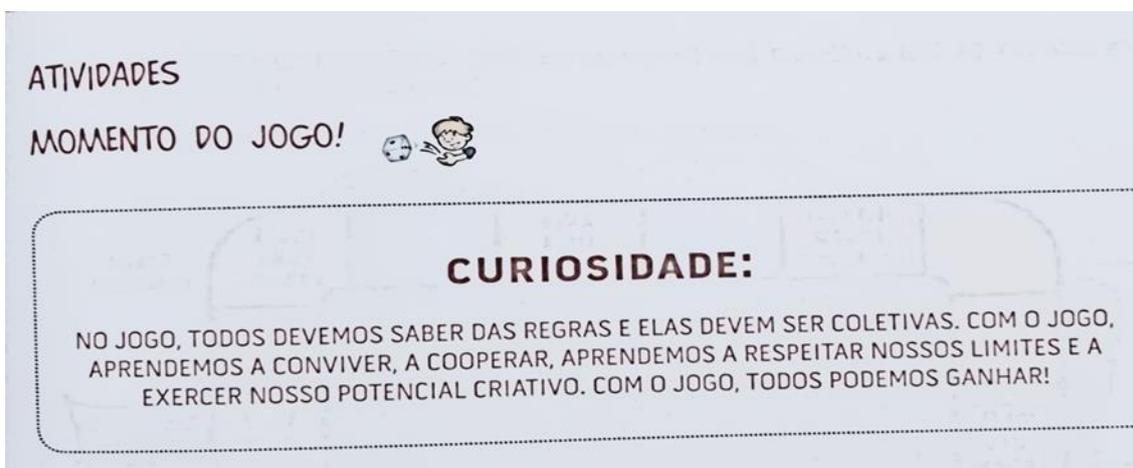
Em alguns trechos dos livros, destacamos a referência de responsabilizar os indivíduos quanto à sua empregabilidade e pelos problemas globais, que não são explicados como frutos das contradições da sociedade, das diferenças financeiras que existem entre os ricos e os pobres:

Aprender a valorizar e lidar com o dinheiro é muito importante. Se você cuidar do seu dinheiro de um jeito responsável desde cedo, você terá chances de utilizá-lo para ajudar na realização dos seus sonhos e desejos. [...] Você precisa se conscientizar sobre a importância e as vantagens da poupança como algo que pode ajudá-lo na conquista de seus objetivos (SEBRAE, 2012e, p. 85).

Essa citação retirada do livro do 5º ano pressupõe que todas as crianças têm acesso ao dinheiro, isto é, que podem economizar desde cedo para o futuro. Desconsideram-se as condições precárias em que muitas famílias vivem, pois muitos não possuem dinheiro suficiente para atender às necessidades básicas para a sobrevivência. Outro aspecto a ser destacado nos livros é a inclusão de atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) utilizadas como formas divertidas de se aprender e que objetivam sensibilizar os alunos para os comportamentos empreendedores (SEBRAE, 2012). A seguir, apresentamos alguns comentários sobre os jogos que constam nos livros:

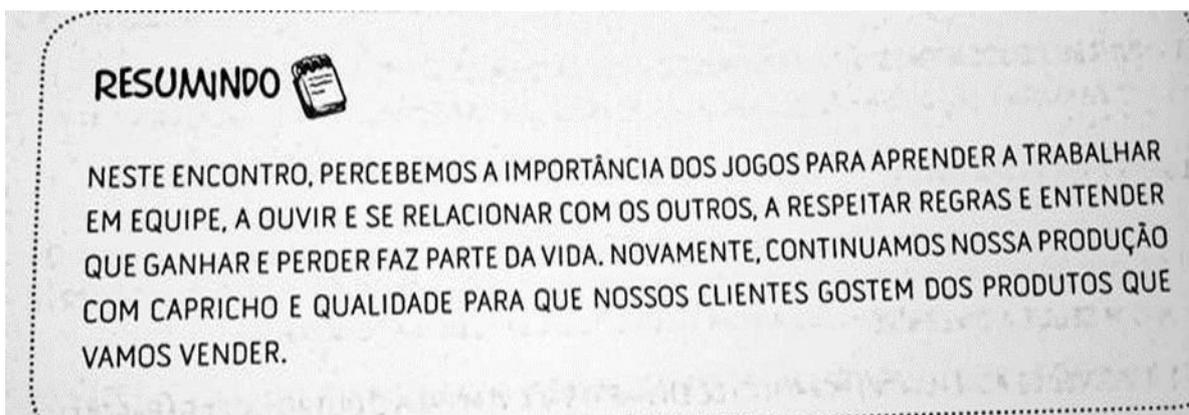
Momento do jogo. No mundo dos negócios, dificilmente alguém alcança o sucesso sozinho. As empresas geralmente são constituídas de várias pessoas que, trabalhando como equipes, dividem o trabalho para atingirem seu objetivo de forma mais rápida, econômica e com maior qualidade. Acompanhe as orientações do professor e participe de um jogo para compreender melhor a importância de se trabalhar em equipe e lembrar as diversas possibilidades de aplicação dos vegetais, frutas e legumes em nossa alimentação! (SEBRAE, 2012e, p. 17).

Figura 7: A utilização do jogo para aprender a ser empreendedor I



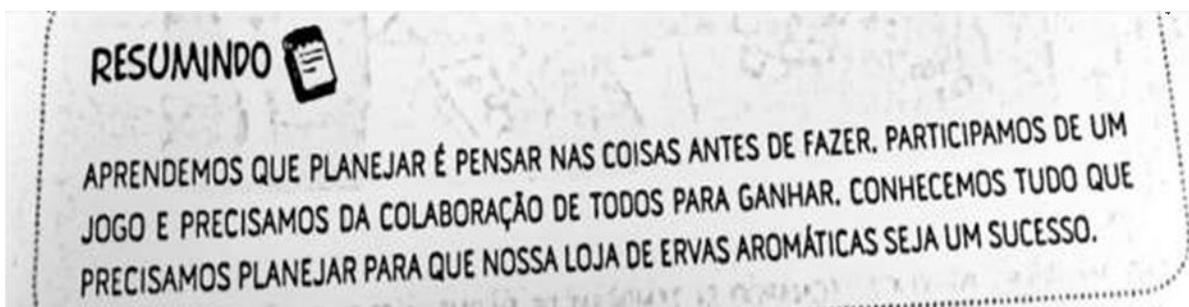
Fonte: Sebrae (2012b, p. 41).

Figura 8: A utilização do jogo para aprender a ser empreendedor II



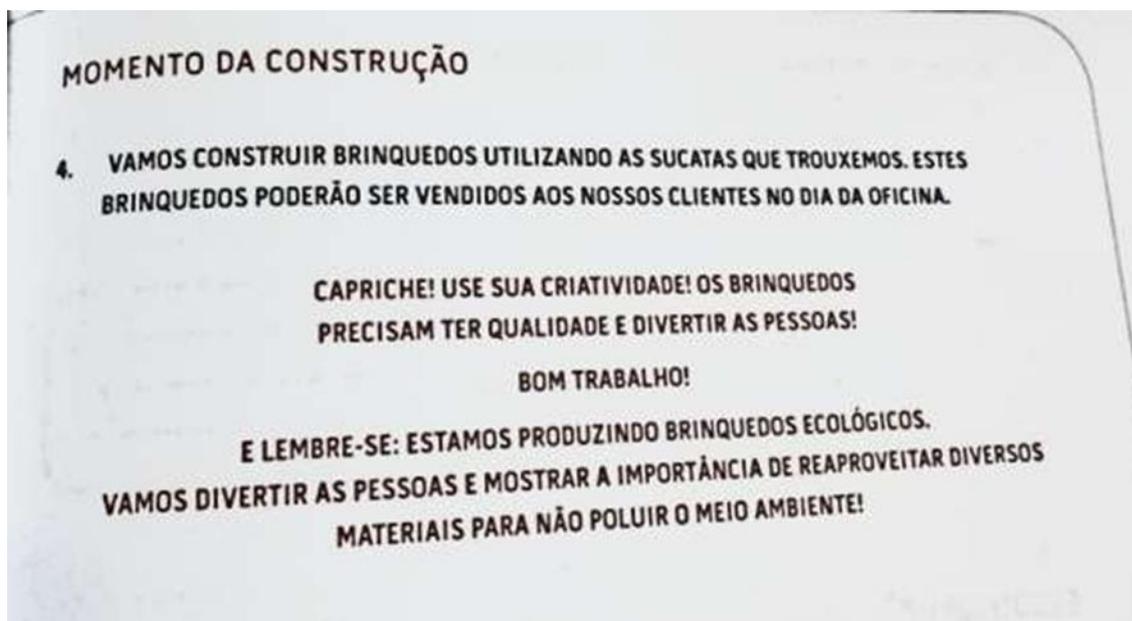
Fonte: Sebrae (2012c, p. 80).

Figura 9: A utilização do jogo para aprender a ser empreendedor III



Fonte: Sebrae (2012b, p. 57).

Figura 10: A utilização do jogo para aprender a ser empreendedor IV



Fonte: Sebrae (2012c, p. 53).

A citação e as figuras mostram que, nas propostas dos jogos, o intuito é a aprendizagem de procedimentos, adquirir instrumentos para a compreensão do que se espera. Na citação, o jogo tem claramente a finalidade de compreensão da importância do trabalho em equipe. Na Figura 6, enfatizam-se as qualidades que podem ser desenvolvidas com o jogo, como a consciência, a cooperação e o desenvolvimento da criatividade, além do respeito às regras. Na figura seguinte, esses aspectos são reiterados e, novamente, há destaque para o trabalho em equipe, apresentando uma lição: ganhar e perder faz parte da vida. As Figuras 9 e 10 trazem, respectivamente, as ideias de que, ao participar do jogo, as crianças podem aprender a planejar e que os produtos precisam ter qualidade.

Galuch e Crochík (2016) destacam que as mediações sociais proporcionadas nessas situações de jogos reproduzem conceitos que se quer que os alunos aprendam e coloquem em prática, principalmente o conceito de trabalho em equipe. No livro do 2º ano, por exemplo, o momento do jogo sugere determinados comportamentos que os estudantes devem ter: “Uma pessoa empreendedora tem algumas qualidades e um jeito diferente de ser! Durante esse jogo, você vai saber como um empreendedor precisa ser para buscar o sucesso! Use um dado e bom jogo!” (SEBRAE, 2012, p. 41). No livro do 3º ano “Oficina de brinquedos ecológicos”,

os alunos precisam produzir brinquedos para serem vendidos nas feiras e apresenta a importância dos jogos e das brincadeiras:

[...] além de ser divertimento e distração, o jogo prepara a criança para a vida. Quando jogamos, aprendemos e respeitamos regras, nos relacionamos com outras pessoas e percebemos que perder e ganhar são situações que fazem parte da vida. Os jogos divertem, ensinam e surpreendem! Um jogo sempre pode ser jogado novamente e ter um final diferente. Aliás, essa é uma das coisas boas em se brincar com jogos! E assim, jogando, brincando e se divertindo, podemos aprender muitas coisas! (SEBRAE, 2012, p. 69).

Nas entrevistas com as professoras, algumas descreveram aulas em que trabalharam jogos:

Teve uma aula que foi um jogo, tipo jogo de tabuleiro, que você joga o dado e vai avançando as casas. Foi um jogo para aprender quais são as características de pessoas empreendedoras. Nos quadradinhos do jogo, são descritas várias qualidades: ser persistente, ter espírito de equipe, criatividade, coragem, vontade de trabalhar, buscar qualidade e muitas outras. Os alunos gostaram dessa aula porque eles puderam brincar. Na maioria das aulas tem muitos textos, os alunos do integral estão muito cansados (P3).

Eu gostei muito de dar uma aula de jogos, de construir o jogo com os alunos e depois brincar. Eles confeccionaram um jogo da velha com cartolina, e usaram tampinhas de garrafa pet como pecinhas. O objetivo da aula era mostrar para as crianças a importância que os jogos têm para eles aprenderem a trabalhar em equipe, construir as coisas juntos, porque tem criança que não gosta de fazer nada, não gosta de ajudar (P4).

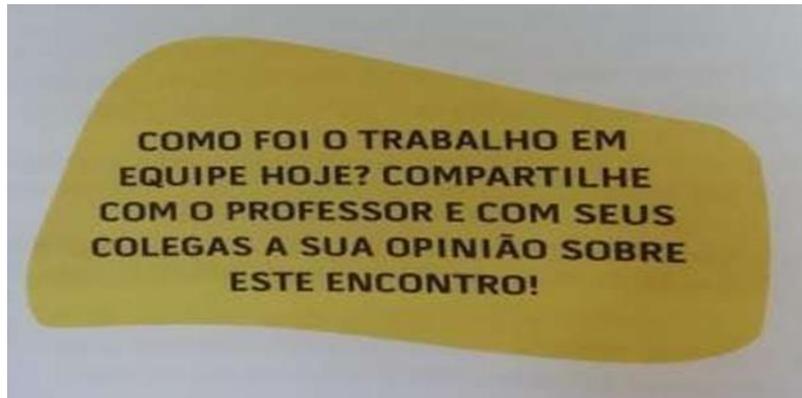
Os relatos reforçam que os jogos são utilizados para assimilação de conceitos que devem ser aprendidos pelos alunos. Além de divertir, na leitura dos livros, assim como nas falas das professoras, o objetivo dos jogos é fazer com que as crianças aprendam a trabalhar em equipe e sejam criativas. Segundo Antunes (2009, p. 120), “a **criatividade** e a fácil adaptação às mudanças constantes de tarefas, de objetivos e de tecnologias, passaram a ser demandadas aos trabalhadores”. Os jogos são utilizados como instrumentos para desenvolver a capacidade de “aprender a aprender”, de ter autonomia, tomar decisões rápidas, desenvolver atenção aos problemas que vierem a surgir e saber lidar com imprevistos. Em outras palavras, os jogos facilitam a aprendizagem de conceitos que o curso necessita que as crianças

aprendam, permeados por modos de ser, de agir e de pensar necessários para a sociedade capitalista.

O **trabalho em equipe** é um assunto que permeia todos os livros: “Trabalhar em equipe é muito bom: podemos aprender com nossos colegas, trocando informações e a chance de termos melhores ideias é bem maior” (SEBRAE, 2012, p. 55); “Você é importante para sua equipe” (SEBRAE, p. 104); “Na reta final do nosso plano de negócios vamos nos organizar e distribuir as tarefas entre o pessoal da empresa. Já vimos como é importante a colaboração e responsabilidade de todos!” (SEBRAE, 2012. P.105); “Da mesma forma, cada um de seus colegas de turma tem uma personalidade diferente e vocês podem trabalhar ainda mais unidos pelo sucesso do espaço gastronômico da turma do 5º ano” (SEBRAE, 2012, p. 102).

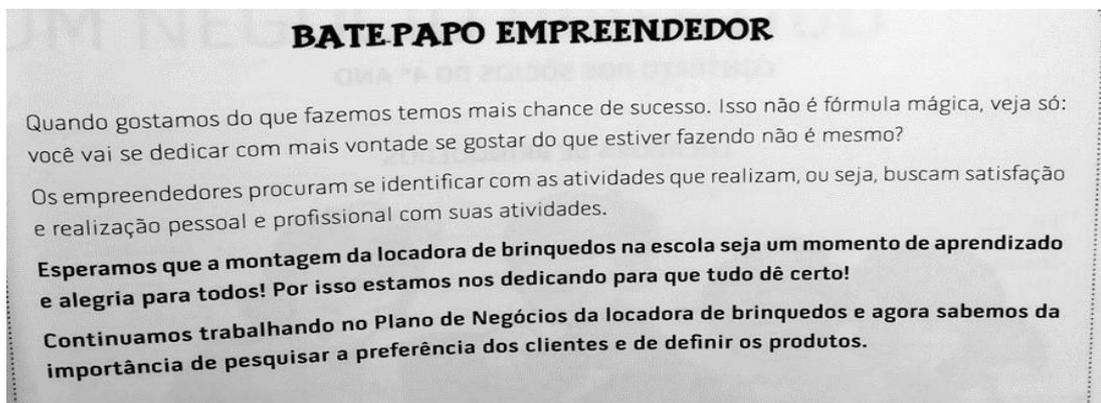
Todos os livros possuem figuras que enfatizam a importância do trabalho em equipe no planejamento de um negócio. Vejamos:

Figura 11: O trabalho em equipe



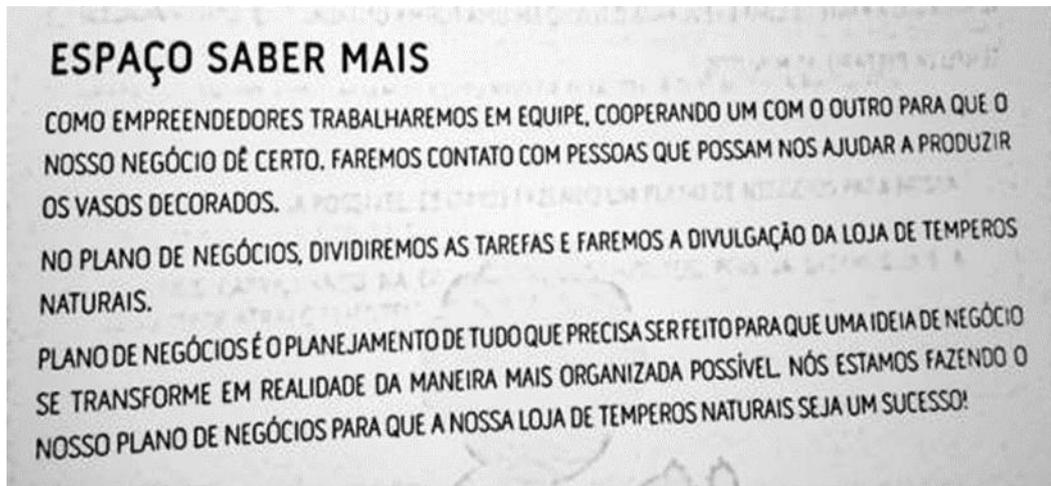
Fonte: Sebrae (2012c, p. 80).

Figura 12: A importância do trabalho em equipe



Fonte: Sebrae (2012d, p. 62).

Figura 13: A divisão das tarefas para que o negócio dê certo



Fonte: Sebrae (2012b, p. 67).

Figura 14: Todos juntos para o bem comum



Fonte: Sebrae (2012c, p. 68).

As Figuras 11, 12, 13 e 14 demonstram que a cooperação entre a equipe e a soma dos esforços e a união são ações imprescindíveis para que o negócio dê certo. Tal discurso se mostra aparentemente muito correto, como se, na sociedade capitalista, todos cooperassem civilizadamente para o bem comum, e o individualismo não existisse. Porém, um dos princípios da sociedade atual, oriundo dos pressupostos liberais e neoliberais, é o individualismo, no qual o sujeito busca seu próprio interesse. Em *O Capital*, Marx evidencia que o indivíduo na sociedade capitalista é reduzido a um agente de produção, de caráter puramente econômico: “são a personificação de categorias econômicas, portadores de relações de classes

e interesses de classes particulares” (MARX, 1975, p. 76). Nesse sentido, o destaque que se dá ao trabalho em equipe oculta as contradições que se estabelecem na realidade que potencializa um homem individualista, competitivo e preocupado com seus interesses privados.

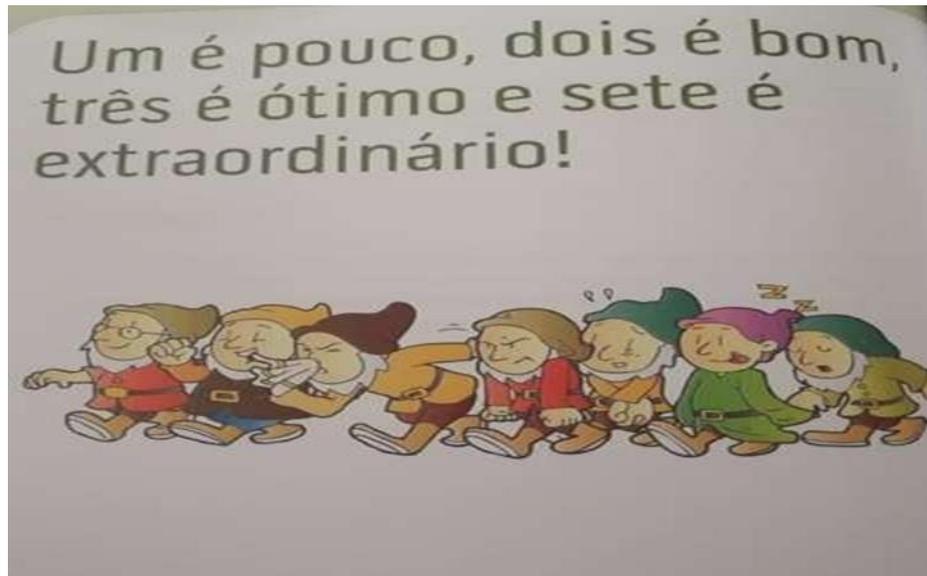
O realce para o trabalho em equipe parte da proposta do modelo de produção toyotista que estabelece a noção central de equipe, que é responsável por si mesma, que organiza seu trabalho e se autocontrola, com o objetivo de obter um melhor acabamento do produto. Essa organização de trabalho horizontalizada e por equipes, com trabalhadores polivalentes e plurifuncionais, é uma forma de escamotear a competição dos trabalhadores, pois o trabalho em equipe coloca cada trabalhador como supervisor do trabalho do outro, ou seja, um controla o trabalho do outro. Sob o toyotismo:

[...] a competição entre os operários e empregados é intrínseca à ideia de trabalho em equipe. Os supervisores e os líderes desempenham papéis centrais no trabalho em equipe (no caso do Japão, os líderes da equipe de trabalho – do team – são, ao mesmo tempo, avaliadores e representantes dos sindicatos). Permanece ainda, de certo modo, uma supervisão rígida, mas incorporada, 'integrada', vale salientar, à subjetividade contingente do trabalho. Em virtude do incentivo à competição entre os operários e empregados, cada um tende a tornar-se supervisor do outro. 'Somos todos chefes' é o lema do trabalho em equipe sob o toyotismo (ALVES, 2005, p. 3).

Alves (2005) aclara que a ideia de que “somos todos os chefes” captura a subjetividade do trabalho vivo pela lógica do capital, de forma mais consensual, envolvente, participativa e, conseqüentemente, mais manipulatória.

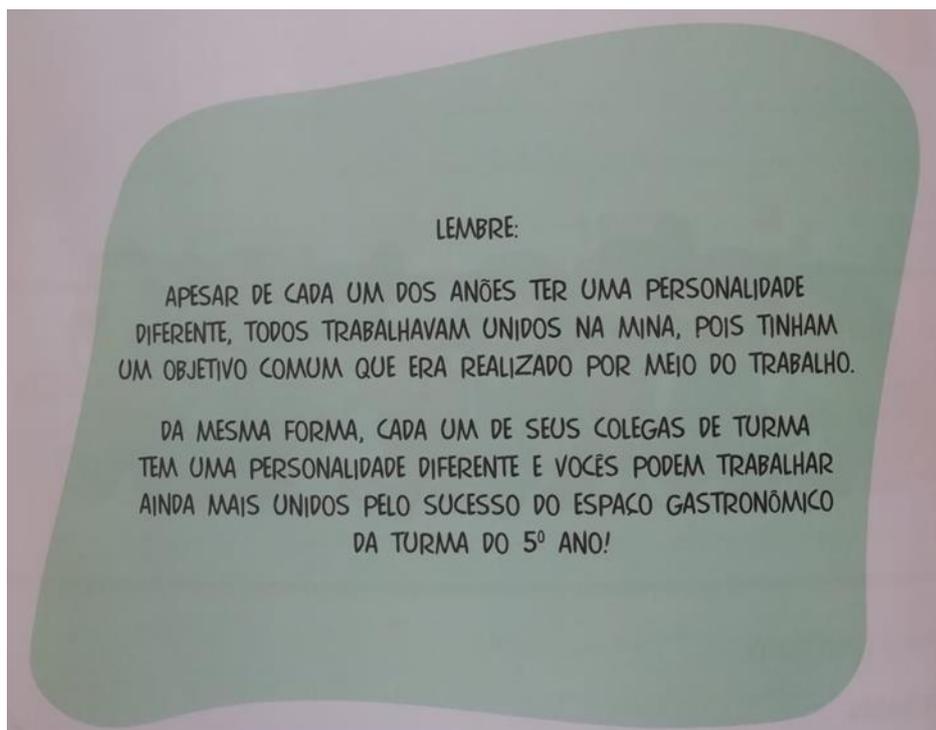
Nas figuras seguintes, o trabalho em equipe se apresenta de forma lúdica; para tanto, resgata-se um clássico da literatura infantil: “Branca de neve e os sete anões” para destacar o trabalho em equipe dos anões:

Figura 15: Os sete anões: trabalho em equipe



Fonte: Sebrae (2012e, p. 100).

Figura 16: Sucesso: trabalho em equipe



Fonte: Sebrae (2012e, p. 102).

As figuras trazem a mensagem explícita: trabalhar em equipe é fundamental para o sucesso do negócio. Para Antunes (2009), essa capacidade de atuar em equipe e de assumir riscos em atividades organizadas em forma de projetos, nos quais os resultados são colocados como metas a serem atingidas, passaram a ser

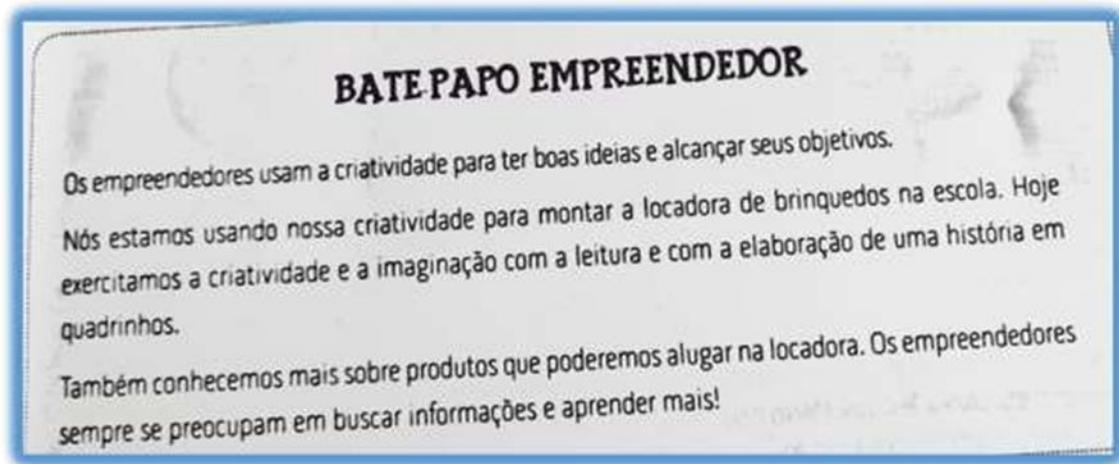
requisitos cada vez mais procurados e exigidos dos trabalhadores. No entanto, esse “trabalho em equipe”, em virtude das condições de assalariamento, estimula o espírito de competição entre os membros da equipe, pois, apesar de o cumprimento de metas envolver todo o coletivo dos participantes, os trabalhadores buscam se esforçar cada vez mais, trabalhando muitas horas para alcançar melhores salários.

A força de trabalho, segundo os que fazem apologia dessa corrente, teria deixado de ser apenas uma capacidade homogênea de operar equipamentos e executar tarefas. Ela compreende um conjunto de saberes-fazeres específicos, de habilidades, destrezas, conhecimentos teóricos e práticos que podem e devem ser desenvolvidos previamente pelos/as trabalhadores/as a fim de serem aplicados e consumidos produtivamente por quem os compra, ou seja, os que são detentores da riqueza e dos meios de produção. Trata-se, então, de uma nova fase da educação que se quer pragmática, utilitarista e desenhada segundo a lógica da razão instrumental. E que, para tanto, carece de novas personificações do capital (ANTUNES, 2009, p. 12).

Verificamos que o capital continua dependendo da subjetividade do coletivo humano (ALVES, 2005) e busca instaurar mecanismos de integração do trabalho para atender às suas próprias necessidades: mais produção e, conseqüentemente, mais lucro. Destacamos, também, que a ênfase dos livros ao trabalho em equipe, a capacidade de colaboração para solucionar problemas, alinha-se às competências socioemocionais referenciadas na BNCC, que ressalta a importância de se trabalhar não apenas o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mas também a sua dimensão socioemocional, a fim de garantir uma formação integral que os prepare para os desafios do século XXI.

As palavras “**criatividade**” e “**qualidade**” são outros termos que aparecem constantemente no livro do 2º ano e em demais materiais. Encontramos nos livros vários exemplos de como a criatividade é importante para se alcançar sucesso nos negócios:

Figura 17: Criatividade para aprender a se virar sozinho



Fonte: Sebrae (2012d, p. 33).

Essa criatividade descrita nos livros diz respeito à capacidade dos indivíduos de encontrar novas formas de ação que possam adaptá-los à sociedade capitalista; não é uma criatividade que busca transformações na realidade social, de superação da sociedade capitalista, mas, sim, uma criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam uma melhor reprodução dos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2008).

No capitalismo, a centralidade não está na criatividade, tampouco somente na produção de mercadorias, mas, essencialmente, na produção de mais-valia. O trabalhador produz não mais para si, mas para o capital. As figuras evidenciadas comprovam que os conceitos trabalhados nos livros escondem um vocabulário baseado em uma concepção em favor de interesses do capitalismo: ser criativo e inovador, ser capaz de transformar uma ideia em um negócio lucrativo, pois o lucro é o símbolo da expansão capitalista.

A **qualidade** é outro aspecto que aparece em vários trechos dos livros como fundamental para um plano de negócios:

Figura 18: Qualidade Total



Fonte: Sebrae (2012b, p. 67).

Figura 19: Qualidade atrai o cliente

RESUMINDO 

NESTE ENCONTRO, FICAMOS SABENDO QUE O SENHOR MÁRIO SE PREOCUPA COM A QUALIDADE DOS PRODUTOS DO SEU SÍTIO.

- TODOS GOSTAM DE PRODUTOS COM QUALIDADE.
- EXISTEM OUTRAS PESSOAS QUE VENDEM OS MESMOS PRODUTOS QUE O SENHOR MÁRIO VENDE.
- TAMBÉM EXISTEM OUTRAS PESSOAS E LOJAS QUE VENDEM TEMPEROS.
- NA NOSSA LOJA DE TEMPEROS NATURAIS, VAMOS VENDER PRODUTOS COM QUALIDADE.
- ESTAMOS CAPRICHANDO NA DECORAÇÃO DOS PRODUTOS, AFINAL, A QUALIDADE ATRAI O CLIENTE!

Fonte: Sebrae (2012b, p. 62).

Figura 20: Qualidade X aumento da produção

ATIVIDADES

1. COMPLETE COM A LETRA QUE SE PEDE:

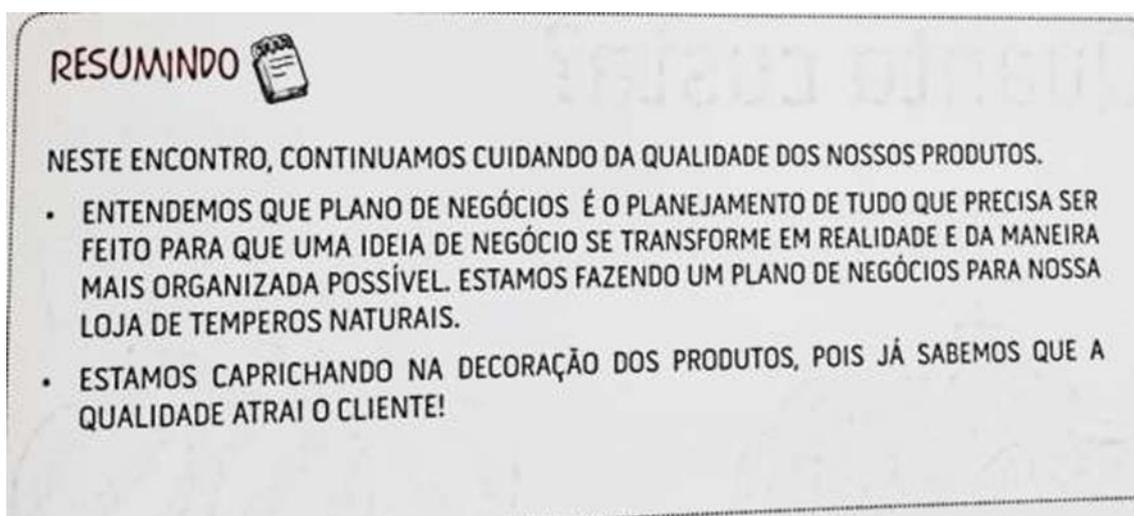
QUALIDADE COMEÇA COM A LETRA _____.

ORGANIZAÇÃO COMEÇA COM A LETRA _____.

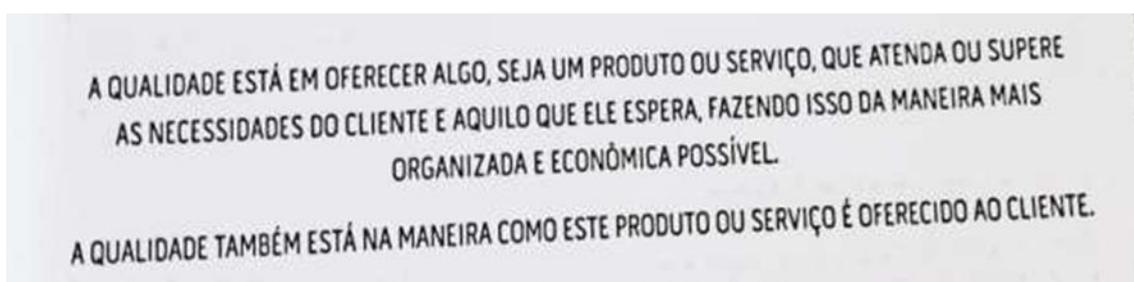
CAPRICHADO COMEÇA COM A LETRA _____.

COM QUALIDADE, ORGANIZAÇÃO E CAPRICHADO,
MUITOS PRODUTOS QUEREMOS VENDER!

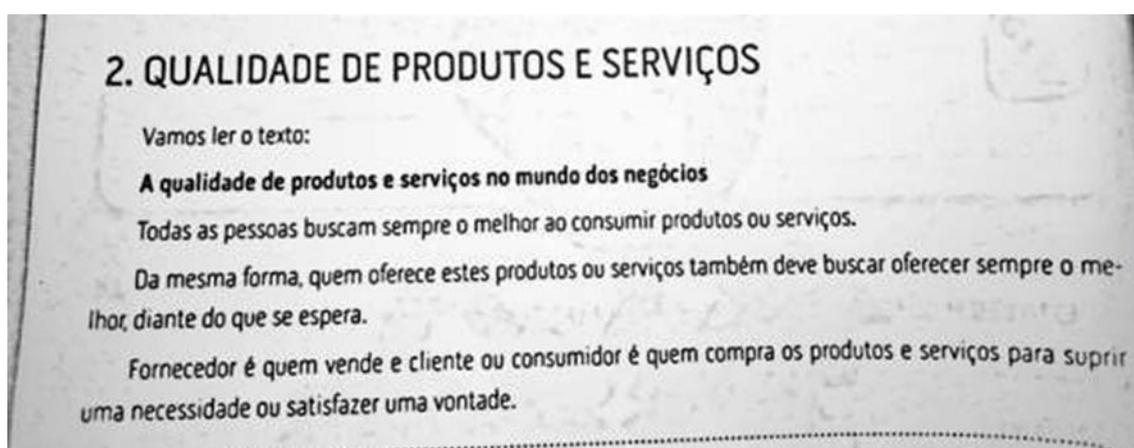
Fonte: Sebrae (2012a, p. 79).

Figura 21: Planejamento e qualidade

Fonte: Sebrae (2012b, p. 67).

Figura 22: Qualidade, organização e economia

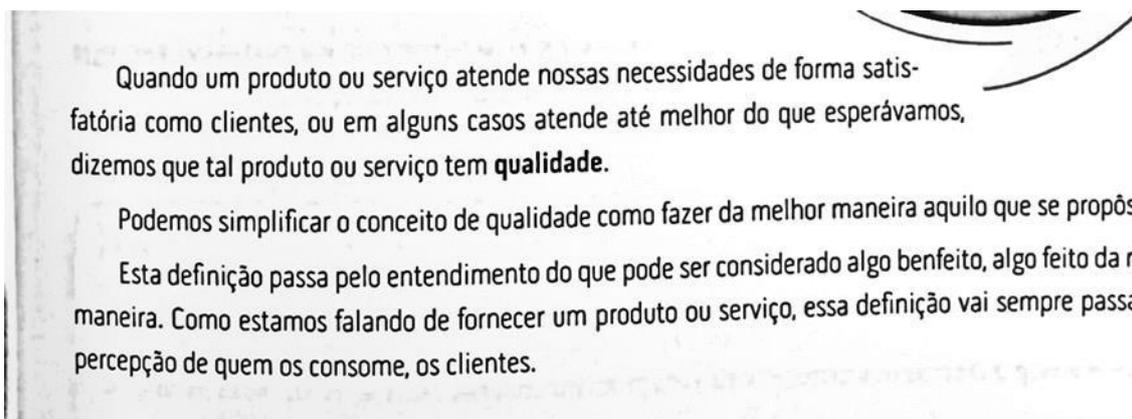
Fonte: Sebrae (2012e, p. 41).

Figura 23: Qualidade e consumidor

Fonte: Sebrae (2012e, p. 40).

As Figuras 18, 19, 20, 21, 22 e 23 mostram que a qualidade passa a ser um paradigma no atual contexto de produção da sociedade capitalista. Com o foco na qualidade, os livros estabelecem metas para que todos os alunos se comprometam com a qualidade dos produtos que serão vendidos na “empresa” que eles montarão. A missão é buscar um padrão de qualidade que satisfaça os clientes:

Figura 24: Os clientes e a qualidade



Fonte: Sebrae (2012e, p. 41).

A qualidade é um conceito-chave da produção flexível e seu objetivo é envolver os “empregados”, ou melhor, os alunos, estimulando-os na organização do trabalho para aumentar a satisfação dos clientes. Dessa forma, os alunos precisam buscar novos caminhos, novas atitudes, como sujeitos ativos no processo, que aceitam esses valores e princípios da lógica capitalista como parte integrante de sua própria formação, em função da qualidade.

Os livros apresentam, também, palavras como **sucesso** e **sonho** e listam algumas pessoas que alcançaram sucesso na vida, como uma forma de incentivar os alunos na busca pela realização de seus sonhos. O livro do 3º ano apresenta alguns exemplos de pessoas empreendedoras que tiveram muito sucesso: Beto Carrero, Walt Disney e Maurício de Souza, “pessoas que trabalharam muito para conquistar seus sonhos e torná-lo realidade” (SEBRAE, 2012, p. 82).

Vocês conhecem pessoas que tiveram um sonho e se esforçaram para que este sonho se tornasse realidade? Walt Disney, Maurício de Souza e Beto Carrero, por exemplo, conseguiram transformar um sonho em realidade. Eles são exemplos de pessoas que sonharam em fazer um trabalho que divertisse outras pessoas e alcançaram sucesso com isso! Eles são exemplos de empreendedores. Eles tinham um sonho e possivelmente trabalharam muito para que tudo

desse certo e seus negócios tivessem sucesso entre os clientes (SEBRAE, 2012, p. 82).

Os exemplos citados são de pessoas que primeiro sonharam, planejaram e conseguiram criar seu próprio negócio:

Quando gostamos do que fazemos temos mais chances de sucesso. Isso não é fórmula mágica, veja só: você vai se dedicar com mais vontade se gostar do que estiver fazendo não é mesmo? Os empreendedores procuram identificar com as atividades que realizam, ou seja, buscam satisfação e realização pessoal e profissional com suas atividades (SEBRAE, 2012, p. 45).

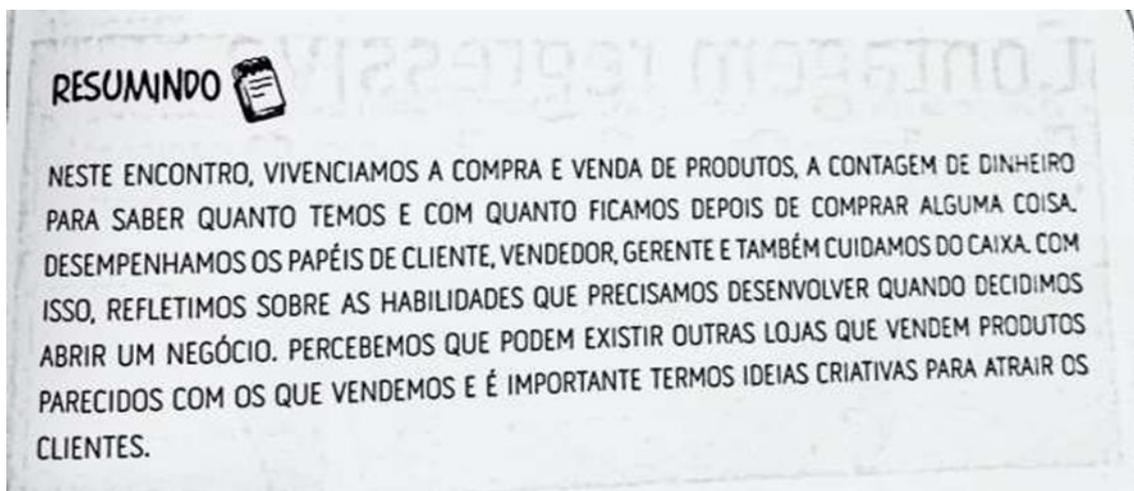
Será que isso acontece com todas as pessoas? As oportunidades são as mesmas para todos? Muitas pessoas não possuem a oportunidade de trabalhar naquilo que gostam, sentem-se felizes apenas pelo fato de ter um emprego. Além disso, nem todos serão empresários de sucesso, mesmo que trabalhem a vida toda tentando alcançar esse sonho, pois sabemos que vivemos em uma sociedade capitalista na qual as condições de vida não são iguais para todos. Apresentar o nome de pessoas que obtiveram sucesso na vida, porque sonharam e trabalharam para alcançar seus sonhos, é mostrar apenas as aparências, sem levar em consideração a realidade da luta de muitos trabalhadores que vivem em um contexto de subemprego, de trabalho precário, informal, sendo estas as maneiras que encontram para garantir a sobrevivência nessa era tecnológica do capital global (DUARTE, 2008).

Constatamos que o material do Sebrae traz a perspectiva de que, para realizar os sonhos e obter sucesso, existe a necessidade de mudanças de modos de ser. Os sonhos não se realizam se o indivíduo não se planejou e, dessa forma, será responsável pelo próprio fracasso. Destaca-se, com isso, a captura da subjetividade (ALVES, 2005), a qual se veicula à responsabilidade individual e ao desenvolvimento de competências empreendedoras para a chave do sucesso.

O livro do 5º ano, em relação aos outros, é o que apresenta a linguagem que mais reproduz palavras do mundo empresarial, da organização flexível: planejamento, plano de negócios, pesquisas sobre a área de negócios que será montada, quais os riscos do negócio, pesquisa da preferência dos clientes, qualidade total dos produtos, consumidor, definição de quem serão os clientes, como fazer para agradá-los, concorrência (aspectos positivos e negativos), dinheiro,

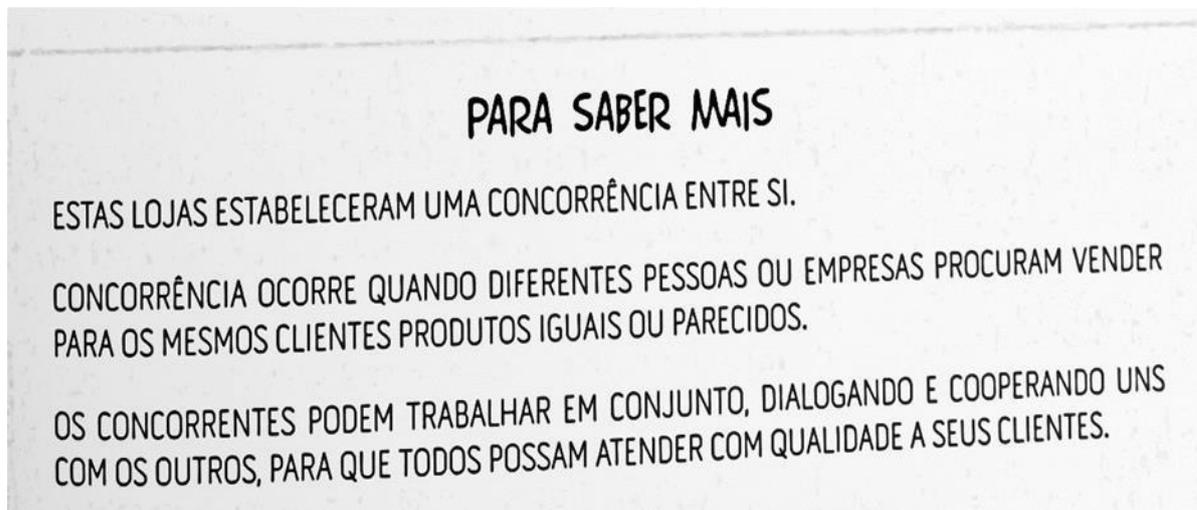
lucro, prejuízo, custos dos produtos, receita, delimitação dos preços dos produtos, divulgação e propaganda, maneiras de comercializar o produto, consumismo etc. Eis alguns exemplos:

Figura 25: Ideias criativas atraem os clientes



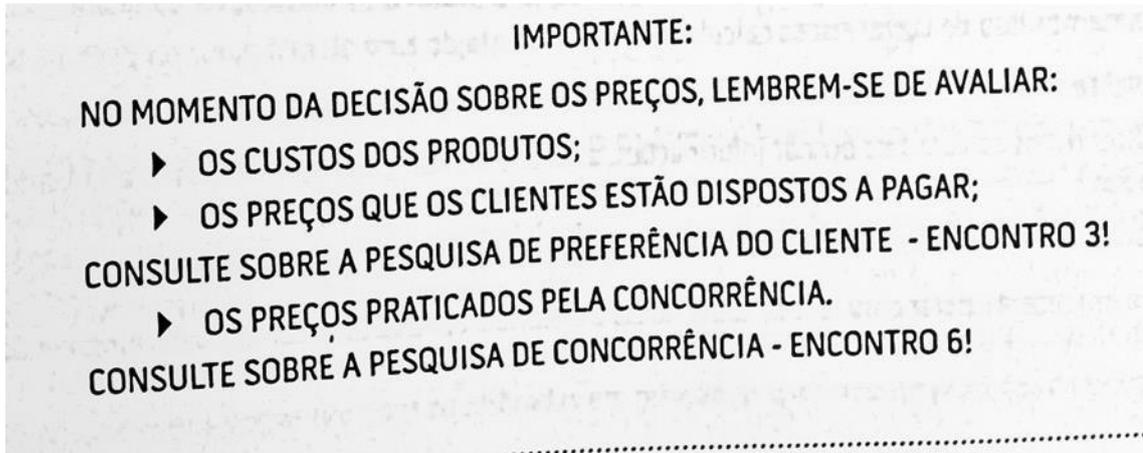
Fonte: Sebrae (2012c, p. 101).

Figura 26: Concorrência/Qualidade



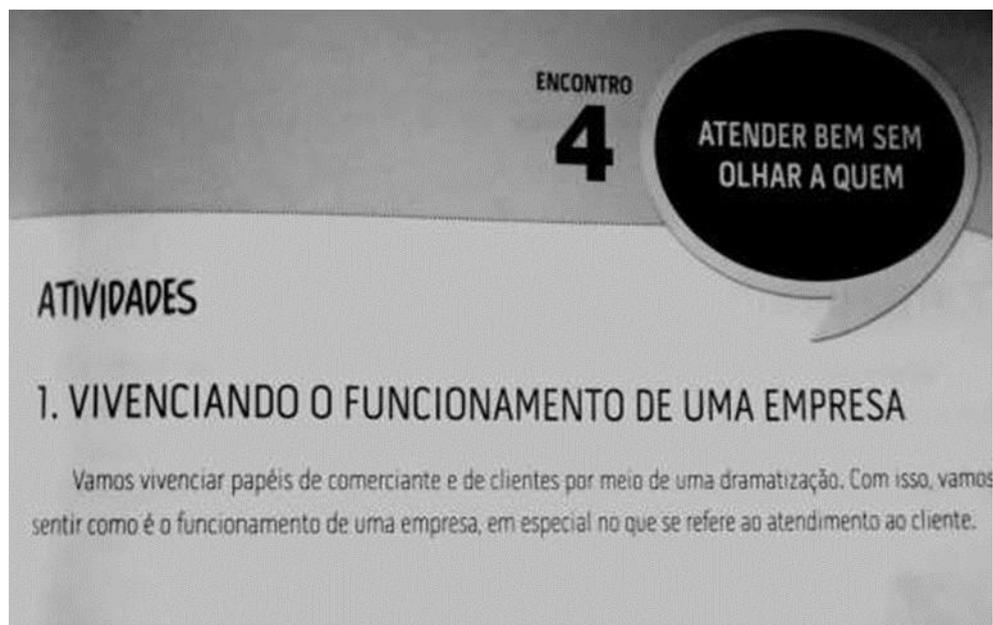
Fonte: Sebrae (2012c, p. 99).

Figura 27: Pesquisa aos clientes para aumentar o lucro



Fonte: Sebrae (2012e, p. 83).

Figura 28: Aprender o funcionamento de uma empresa



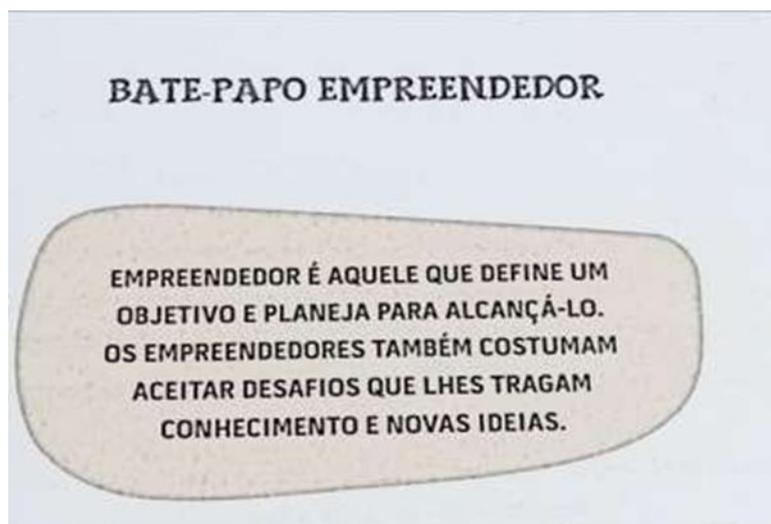
Fonte: Sebrae (2012e, p. 49).

Compreendemos que o material didático do curso JEPP, ao enfatizar conceitos como qualidade, criatividade, trabalho em equipe, entre outros, pauta-se na reprodução de conhecimentos da sociedade capitalista e cumpre a função de qualificar os alunos conforme as demandas emergentes do mercado de trabalho atual, reproduzindo modos de ser, de agir e de se comportar. Além disso, fortalece o papel do Estado a serviço do capital, um Estado burguês, que representa os interesses da classe burguesa que precisa instruir as pessoas seguindo parâmetros estabelecidos pelas relações capitalistas. O empreendedorismo se materializa na

educação escolar por meio de conteúdos e aprendizagens que focam em habilidades que se entrelaçam com a funcionalidade produtivista, de maneira a direcionar a formação dos sujeitos para atender às necessidades imediatas.

4.4.2 Empreendedorismo e a formação para a adaptação

Figura 29: Sujeito empreendedor



Fonte: Sebrae (2012d, p. 170).

O “comportamento empreendedor” é um segmento que aparece em todos os livros didáticos, tanto dos alunos como dos professores, e está atrelado às competências da BNCC que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo de toda educação básica e por toda a vida. A ênfase no desenvolvimento do comportamento empreendedor busca formar nos alunos e professores uma modificação de mentalidade, de comportamentos necessários para a manutenção da ordem capitalista. Os conteúdos dos livros não apresentam em nenhum momento as contradições do capitalismo, não mostram os altos índices de desemprego do nosso país, de como as pessoas estão fazendo para sobreviver, porque não possuem empregos formais e precisam “empreender” para não morrer de fome. É como se esses problemas não existissem. O que importa é a adaptação às condições de trabalhos instáveis do século XXI e ser um ótimo empreendedor. O foco do Sebrae é o desenvolvimento de comportamentos empreendedores, de como os estudantes precisam pensar, agir e se comportar; não se prioriza o desenvolvimento das

funções psíquicas superiores, pois se valoriza o “aprender a aprender”, para uma aprendizagem adaptativa.

Dessa forma, para incentivar os alunos a terem comportamentos empreendedores, os livros trazem quatro personagens principais: 1) Pâmela, 2) Mieko, 3) Maurício e 4) Leonardo. Esses personagens, que aparecem ao longo dos encontros dos livros, dialogam com os leitores, incentivando-os. No livro do 1º ano, por exemplo, temos outra personagem que ocupa papel fundamental, a Filomena, dona de uma loja de ervas aromáticas. O objetivo da presença de Filomena, ao longo das atividades, é fazer com que o aluno estabeleça uma relação de proximidade com ela, pois é por meio dela e da sua loja que os estudantes vão adquirir informações sobre as ervas aromáticas e sobre como montar uma loja considerando essa opção de negócio. A ideia é que os alunos, ao observar o exemplo da Filomena, visualizem uma boa oportunidade de negócios e sigam seu exemplo:

OLÁ, AMIGOS DA TURMA DO 1º ANO,
PREPARADOS PARA DESCOBRIR O MISTÉRIO DAS CAIXAS
CHEIROSAS?
ENVIO UM PRESENTE ESPECIAL PARA VOCÊS! ESPERO QUE
APROVEITEM O MEU PRESENTE PARA APRENDER MAIS
SOBRE ERVAS AROMÁTICAS. ENVIO ALGUMAS ERVAS
AROMÁTICAS E ALGUNS DOS PRODUTOS QUE VENDEREI NA
MINHA LOJA PARA VOCÊS CONHECEREM.
ABRAM, SINTAM OS AROMAS E DESCUBRAM AS CORES E
SABORES!
CONVERSEI COM O PROFESSOR DA TURMA E TIVEMOS A
IDEIA DE PROPOR QUE VOCÊS TAMBÉM MONTEM UMA LOJA
DE ERVAS AROMÁTICAS PARA FAZER E VENDER PRODUTOS
BEM CHEIROSOS. MUITO LEGAL ESSA IDEIA, NÃO É MESMO?
PENSEM COM CARINHO NA MINHA PROPOSTA E DEPOIS ME
ENVIEM UM BILHETE AVISANDO QUAL FOI A DECISÃO DA
TURMA E SE GOSTARAM DA MINHA SURPRESA.
UM BEIJO DA AMIGA, FILOMENA (SEBRAE, 2012a, p. 27).

Figura 30: Turma dos Jovens Empreendedores



Fonte: Sebrae (2012a, p. 8).

Nas leituras dos livros dos alunos e dos professores, encontramos as expressões: comprometimento, plano de negócios, desenvolvimento de ações de produção, busca de oportunidades e iniciativa, estabelecimento de metas, planejamento, ampliação de conhecimento sobre o negócio, exigência de qualidade e eficiência, correr riscos calculados, persistência, independência, autoconfiança, exigência, qualidade, persuasão etc. Essas palavras e expressões constituem no novo léxico do mundo do capital e que está adentrando no espaço escolar:

Nunca foi tão importante manter um bom relacionamento com os clientes como atualmente. Manter um cliente hoje em dia exige muito **jogo de cintura**. A **qualidade**, o bom atendimento e o cumprimento de prazos são cada vez mais valorizados. Um dos fatores mais valorizados pelos clientes é o serviço pós-venda.

O serviço pós-venda consiste em manter contato com o cliente para verificar se ele está satisfeito com a compra realizada, para ouvir suas sugestões e opiniões sobre o produto, o serviço, o atendimento recebido. Enfim, é manter o canal de **comunicação** sempre aberto com o cliente para favorecer um bom relacionamento e para valorizar suas contribuições. Manter um **bom relacionamento** com os clientes é, hoje em dia, um fundamento básico no mundo dos negócios, pois colabora para que estas pessoas continuem sendo clientes da empresa (SEBRAE, 2012e, p. 23, grifos nossos).

Figura 31: Empreendedor/Não Empreendedor



Fonte: Sebrae (2012e, p. 31). *

*Nessa atividade, os alunos precisam assinalar os comportamentos empreendedores.

A citação e a Figura 31 expõem os comportamentos necessários para que os alunos se adaptem às demandas que abrir um negócio exige: ser responsável, persistente, esforçar-se para fazer bem feito, ter jogo de cintura etc. Isso posto, evidencia-se que a educação empreendedora proposta pelo Sebrae está articulada à adaptação de comportamentos e qualificação para produzir e legitimar a ideologia dominante. As características de uma pessoa empreendedora que constam nos livros podem ser sintetizadas no Quadro 10:

Quadro 10: As características empreendedoras

CARACTERÍSTICA	DESCRIÇÃO
CRIATIVIDADE	Desenvolver a criatividade é essencial. O empreendedorismo inclui a boa imaginação, capacidade de solucionar problemas de maneira inovadora e de pensar fora da caixa.
INICIATIVA	A pessoa empreendedora não espera que alguém lhe diga que um problema deve ser solucionado. Ela está sempre procurando melhorias e novas formas de fazer as coisas.
AUTOCONFIANÇA	Sem confiança em suas capacidades, o empreendedorismo não pode perseverar. Afinal, é necessário confiar em seu julgamento para demonstrar iniciativa ou propor soluções.
OTIMISMO	Encarar erros como oportunidades de aprendizado e a vida no geral de maneira mais positiva é uma das características mais proeminentes no empreendedorismo.
RESILIÊNCIA	Resistir, adaptar-se e tentar novamente são habilidades necessárias para quem deseja conquistar qualquer coisa. Aprenda mais sobre a resiliência.
ADAPTAÇÃO	Conquistar grandes objetivos inclui encontrar obstáculos e imprevistos no caminho. Por isso, é preciso possuir a capacidade de se adaptar, ajustar os planos e continuar insistindo.
MANEJO DA ANSIEDADE E RISCOS	Empreendedorismo, por definição, exige que você saia da sua zona de conforto. Por isso, é fundamental saber lidar com riscos e ansiedades.
DESEJO DE PROTAGONISMO	Finalmente, a pessoa empreendedora tem vontade de se destacar. Quer mudar o mundo, quer melhorar a vida de outras pessoas e, principalmente, quer deixar um legado em seu nome.
COMUNICAÇÃO	Capacidade para transmitir ideias, pensamentos e emoções com clareza e objetividade, independentemente do tipo ou nível do cliente.
FLEXIBILIDADE	Capacidade para compreender situações novas e disponibilidade para mudar posturas e para aprender.
RELACIONAMENTO INTERPESSOAL	Capacidade de conviver e interagir com outras pessoas.
NEGOCIAÇÃO	Capacidade para fazer acordos que sejam bons para as partes interessadas.

Fonte: elaborado pela autora, a partir das leituras dos livros didáticos do JEPP.

Algumas dessas características são demonstradas no livro do 5º ano:

E é exatamente esse um dos objetivos práticos do curso, desenvolver o comportamento empreendedor. Esses comportamentos são:

- Saber o que deseja alcançar.
- Planejar e acompanhar o que é preciso fazer para chegar até o objetivo determinado.
- Se esforçar e se empenhar para que dê certo.
- Seguir em frente na busca do objetivo mesmo que apareçam algumas dificuldades, e tentar de novo e de forma diferente caso algo dê errado.
- Buscar sempre fazer benfeito aquilo a que se propôs.
- Estudar e buscar informações constantemente sobre o assunto em questão.
- Avaliar e colocar boas ideias em prática.
- Fazer o que precisa ser feito usando criatividade.
- Trabalhar em equipe sempre que necessário, se relacionar bem com as pessoas em geral, saber mostrar a sua ideia ou atividade como algo interessante.
- Avaliar as informações e situações que surgirem para tomar decisões.
- Acreditar no seu potencial para alcançar seus objetivos e melhorar cada vez mais (SEBRAE, 2012, p. 14-15).

Essa citação se relaciona com os objetivos do curso, de desenvolver nos alunos as competências atitudinais, operacionais e cognitivas explicitadas no Quadro 11:

Quadro 11: Competências que se pretende desenvolver nos alunos (nos livros dos professores)

COMPETÊNCIAS	OBJETIVOS
COGNITIVAS	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer aspectos do mundo dos negócios por meio da montagem de uma loja. - Compreender etapas de planejamento para concretizar um objetivo. - Conhecer características do comportamento empreendedor. - Estabelecer correlação entre a cultura empreendedora e os valores éticos, culturais e de cidadania.
ATITUDINAIS	<ul style="list-style-type: none"> - Posicionar-se de maneira autônoma diante de situações que estimulem o seu perfil como jovem empreendedor. - Predispor-se ao trabalho coletivo para alcançar um objetivo comum. - Adotar postura de convivência de forma ética e cidadã com o ambiente e as pessoas

	ao seu redor. - Tomar consciência do seu potencial criativo para resolver situações.
OPERACIONAIS	- Desenvolver estratégias para alcançar objetivos comuns. - Planejar etapas para a montagem da loja. - Realizar avaliação do planejamento efetuado, com foco na qualidade e eficiência. - Utilizar diferentes estratégias para resolver situações-problemas.

Fonte: Sebrae (2012).

Nossas leituras nos permitiram verificar que a perspectiva dos livros é essencialmente prática, já que são valorizadas as competências atitudinais e operacionais em detrimento da competência cognitiva. Isso se explica, pois, o comportamento empreendedor está em sintonia com as duas primeiras competências: planejar, estabelecer metas, buscar oportunidades, correr riscos etc. Mais uma vez, podemos confirmar que a formação proposta pelas aulas de empreendedorismo se baseia na adaptação dos indivíduos.

O quadro sinaliza o esvaziamento da função social da escola que, ao invés de promover experiências significativas em termos de conhecimento, centraliza o ensino no desenvolvimento de competências operacionais e atitudinais, de um saber técnico, no qual a forma é mais valorizada que o conteúdo. A competência cognitiva se reduz a conhecer aspectos e etapas do mundo dos negócios, além de aprender quais as características de um comportamento empreendedor.

A figura na sequência evidencia a importância que as atitudes e o desenvolvimento de comportamentos empreendedores têm nesse tipo de educação: “toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas” (LUKÁCS, 2013, p. 177):

Figura 32: Você é empreendedor?

ENCONTRO
6

FAZER APRENDE-SE FAZENDO!

4.3. PENSE NO SEU COMPORTAMENTO NO DIA A DIA E AVALIE MARCANDO COM X SUAS RESPOSTAS:

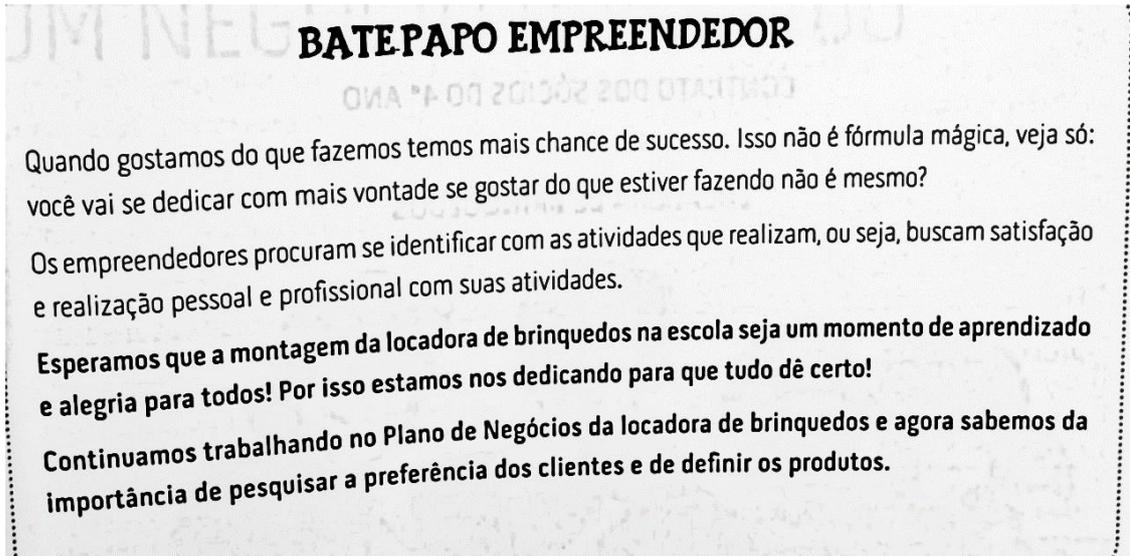
Comportamento	Nunca	De vez em quando	Sempre
Tenho disciplina para realizar minhas atividades.			
Sou persistente diante de dificuldades que aparecem.			
Tenho iniciativa para realizar o que preciso fazer e não deixo a preguiça tomar conta da minha rotina.			

Fonte: Sebrae (2012e, p. 73).

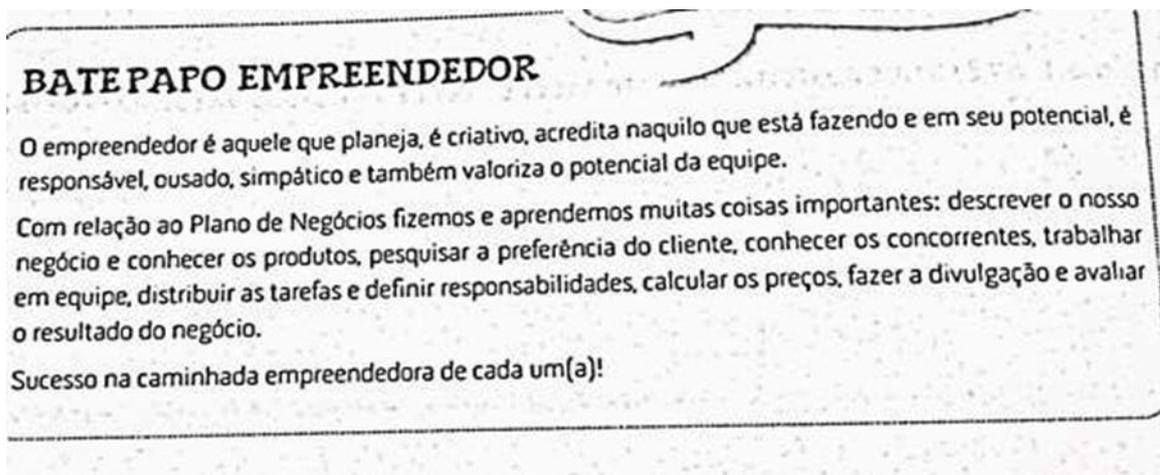
Encontramos, ainda nos livros, a ideia de que “Quando a criança é bem-educada financeiramente, ela tem tudo para se tornar um adulto capaz de poupar e gastar com eficiência” (SEBRAE, 2012, p. 85). De acordo com Dolabela (2008), um dos referenciais teóricos dos livros, os comportamentos empreendedores aprendidos possibilitarão as pessoas serem novos trabalhadores, que buscam inovar e encontrar soluções para a empresa, sentindo que fazem parte do negócio como colaboradores e não mais como simples trabalhadores. É nesse sentido que o autor defende que as crianças e os jovens precisam receber uma educação com novos valores.

Em todo o curso do JEPP, existe a divulgação da ideia de que quem tem sonhos e traça um caminho para alcançá-lo efetiva o primeiro passo para alcançar o sucesso:

Sonhar é importante, pois quando sonhamos e desejamos algo de verdade, nos dispomos a agir no caminho de conquistar o que esperamos. Não é mágica; é esforço! E assim são os empreendedores, sonham, planejam o que é preciso fazer e se esforçam para realizar o que desejam (SEBRAE, 2012, n.p.).

Figura 33: Empreendedores: realização pessoal e profissional

Fonte: Sebrae (2012d, p. 45).

Figura 34: Características empreendedoras

Fonte: Sebrae (2012d, p. 90).

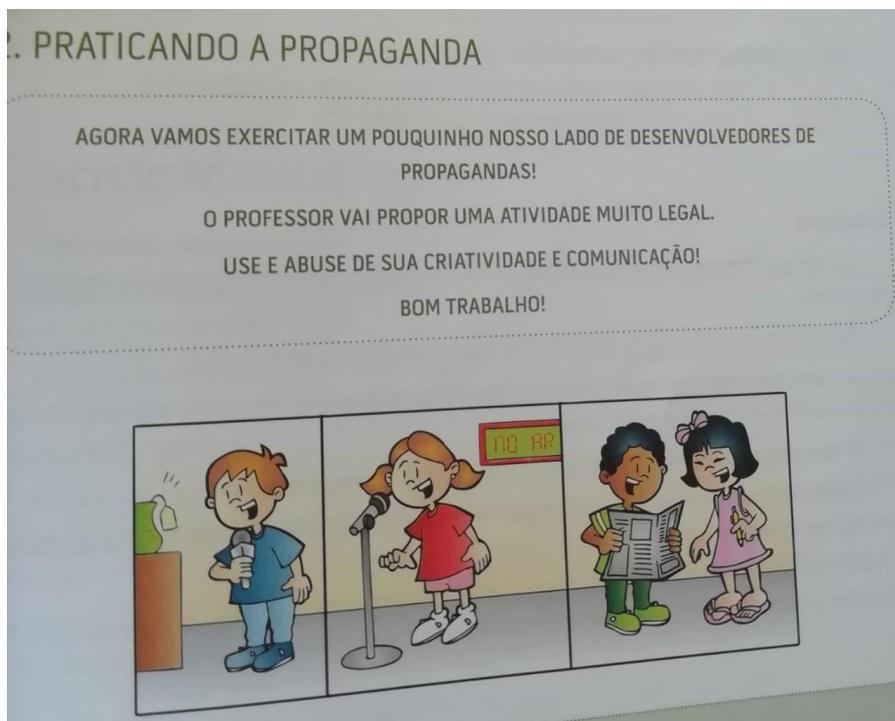
Nessa formação do aprender a aprender, valoriza-se o conhecimento construído na e pela experiência, em detrimento do conhecimento historicamente elaborado, depositado nas produções humanas. O fato de o indivíduo não poder ter acesso ao conhecimento historicamente acumulado é uma forma de negar-lhe o direito de se desenvolver plenamente. Essa negação do saber sistematizado revela a influência das reformas na educação brasileira a partir de 1990, que sustentam os ideais neoliberais, de uma formação pragmática, pois uma sociedade educada para o empreendedorismo é essencial para a construção de um ambiente favorável à economia, preparando os indivíduos para o mercado capitalista. Sua essência

consiste “em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado” (LUKÁCS, 2013, p. 178).

4.4.3 Propaganda: instrumento do capitalismo

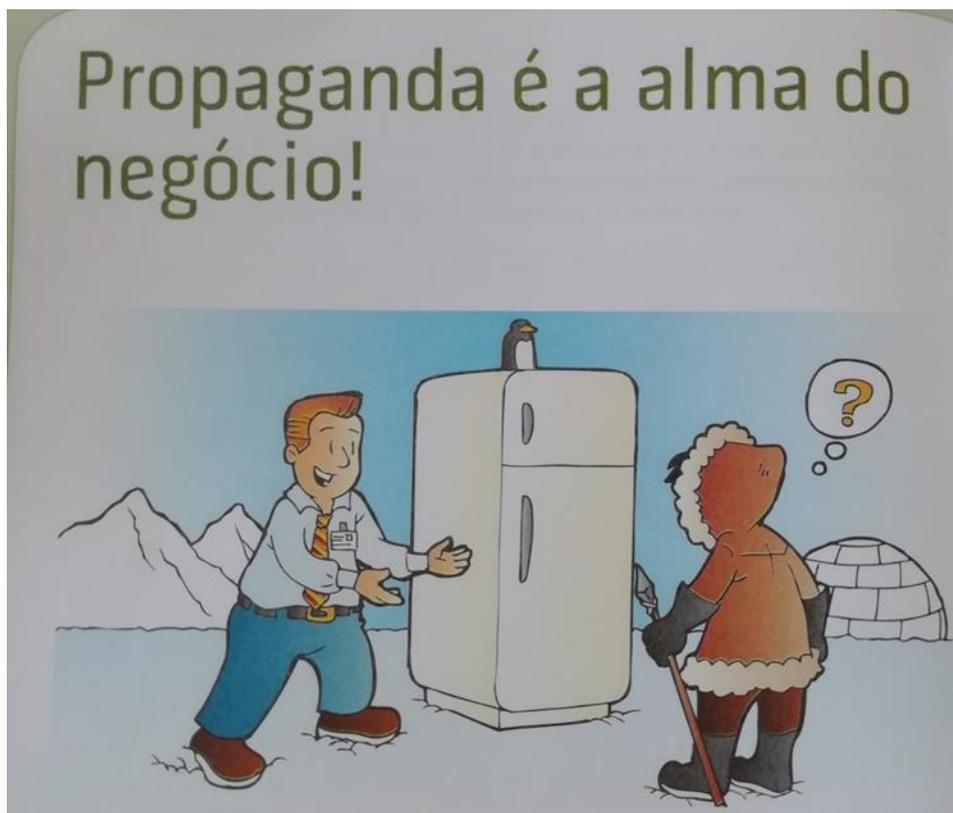
A publicidade representa um instrumento de reprodução da ordem capitalista. O investimento na estética das mercadorias, nas embalagens, traduz-se em mecanismos de persuasão e sedução para vender produtos almejando o lucro. A proposta de educação empreendedora do curso JEPP direciona os alunos para práticas de comercialização de produtos, a confecção e divulgação de objetos, a extensão de convites e a elaboração de cartazes ilustrados com propagandas. Essas atividades estimulam a aprendizagem para a conscientização dos alunos sobre a importância da propaganda para quem abre um negócio, como mostram as figuras:

Figura 35: Praticando a propaganda



Fonte: Sebrae (2012e, p. 91).

Figura 36: Propaganda é a alma do negócio



Fonte: Sebrae (2012e, p. 88).

Figura 37: Divulgação



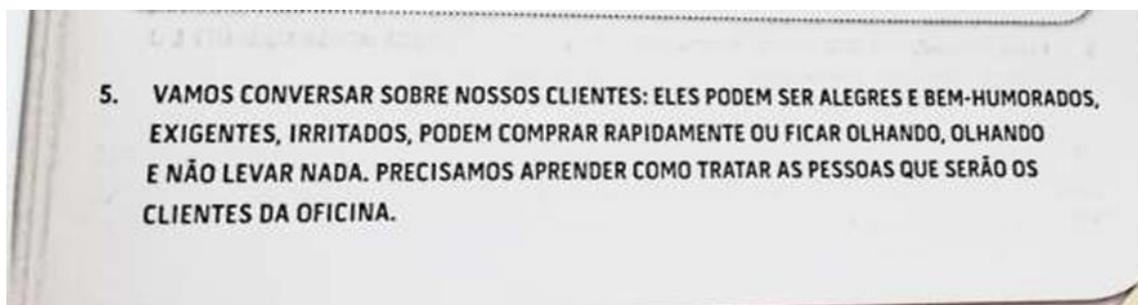
Fonte: Sebrae (2012c, p. 90).

Figura 38: O aprender a divulgar



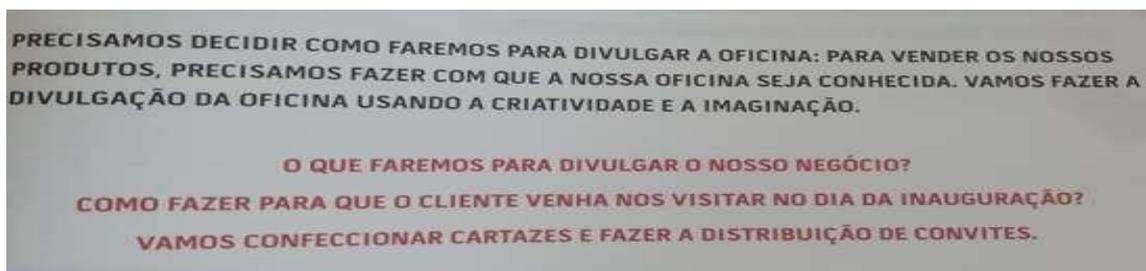
Fonte: Sebrae (2012d, p. 69).

Figura 39: A propaganda e os clientes

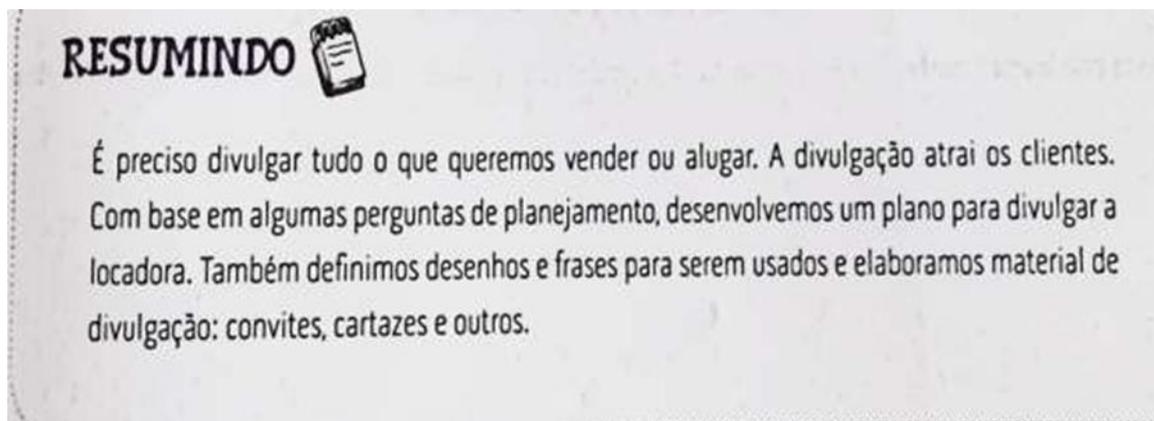


Fonte: Sebrae (2012c, p. 93).

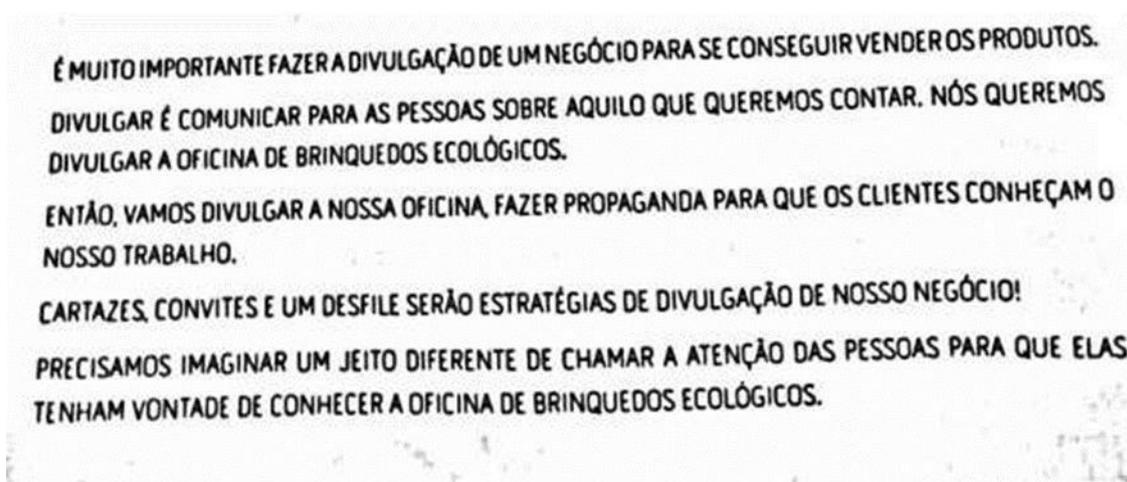
Figura 40: Propaganda: criatividade e imaginação



Fonte: Sebrae (2012c, p. 91).

Figura 41: Divulgação atrai clientes

Fonte: Sebrae (2012d, p. 73).

Figura 42: Propaganda: um jeito diferente de atrair clientes

Fonte: Sebrae (2012c, p. 92).

As figuras mostradas se referem a um encontro de cada livro, no qual as informações trazem a importância da propaganda para a divulgação do negócio. Os alunos aprendem que, por meio da propaganda, “eles podem atrair e satisfazer os seus clientes. Propaganda é uma ação de marketing” (SEBRAE, 2012, p. 90). As informações dos encontros, principalmente no livro do 5º ano, abordam as principais ações de propaganda e marketing para a divulgação do negócio: maneiras de comercializar o produto (exposição em lojas e vendas de porta em porta); a embalagem dos produtos: “para muitos consumidores, a embalagem é tão importante quanto o produto” (SEBRAE, 2012, p. 90).

Ademais, os textos sobre propaganda buscam convencer os clientes da qualidade dos produtos e mostrar a eles a vantagem de comprar aqueles que estão sendo vendidos (a partir de cartazes, panfletos, convites etc.). Todos esses

elementos são explicados detalhadamente para os alunos, enfatizando a importância da propaganda para o empreendedor como a melhor forma de ele conseguir se comunicar com o cliente, de modo a informar suas vantagens (SEBRAE, 2012e).

A satisfação dos clientes é um aspecto considerado importantíssimo e que permeia o conteúdo de todos os livros. Crochík (2008) analisa que a propaganda revela a oportunidade de expansão da lógica capitalista, pois, desde cedo, as crianças aprendem nos livros o passo a passo para convencer e atrair as pessoas para o seu produto. O livro produzido pelo Sebrae leva para o interior da escola determinadas formas de viver, de pensar e agir na sociedade, preservando e duplicando os anseios de construir nos alunos os ditames da produção capitalista.

Para exemplificar esse assunto, trazemos as descrições de duas aulas das professoras P1 e P2 concernentes à propaganda:

Posso descrever a aula “Propaganda é a alma do negócio”. Para iniciar essa aula, eu fiz algumas perguntas, como: vocês já ouviram este ditado popular? Na sua opinião, o que ele quer dizer? Qual é o objetivo de uma propaganda? Por que ela é tão importante para um negócio? Em seguida, realizei uma análise coletiva de uma propaganda selecionada previamente, tendo em vista a identificação das características do referido gênero textual. Chamei a atenção da turma para a intencionalidade de alguns elementos constitutivos de uma propaganda, como: o uso de verbos no modo imperativo; o tamanho e formato das letras; o emprego de linguagem verbal e não verbal; as cores utilizadas etc. Apresentei uma charge por meio de Datashow, pedi aos alunos que lessem e interpretassem o texto da charge fazendo relações com que estávamos estudando. Deixei os alunos falarem, pedindo que observassem as imagens do texto, e questionando sobre alguns elementos significativos: a mensagem da propaganda, o cenário, a expressão facial dos personagens etc. Procurei motivar os alunos sobre as influências negativas que uma propaganda pode causar no leitor, fazendo perguntas do tipo: Desejar é o mesmo que precisar? Será que tudo que compramos realmente precisamos? Você já comprou algo influenciado pela propaganda? Como devemos nos comportar diante das propagandas? Que postura devemos ter? Depois da discussão, pegamos o livro didático e efetuamos a leitura do texto que fala sobre a propaganda, fazendo relação com as discussões da aula. Essa aula teria de continuar na próxima semana, para as crianças realizarem as atividades propostas nos livros: criação de propaganda; confecção de convites; discussão sobre espaço gastronômico (P1).

Para começar a aula sobre como divulgar a loja, eu costumo explicar para os alunos que, antes de abrir um negócio, como a loja de ervas

aromáticas, a gente precisa chamar a atenção das pessoas, achar um meio de divulgar. Aí eu pergunto para a sala como podemos divulgar a loja, como podemos fazer. Na turma do primeiro ano, eles não têm muita noção disso. Aí eu pergunto: quando vocês querem convidar alguém para ir na sua casa, na sua festa, o que vocês fazem? A maioria dos alunos fala do convite. Daí eu explico que uma das formas das pessoas conhecerem a loja é por meio de convites. Distribuo papel colorido, canetinhas, e peço que eles desenhem ervas aromáticas e copiem do quadro o que é para escrever no convite, tipo assim: venha conhecer a loja de ervas aromáticas do primeiro ano, que será realizada no dia tal, na hora tal. Como a maioria dos alunos não é alfabetizado, vai umas duas aulas para escrever e desenhar no convite. Depois saímos pela escola distribuindo os convites para os funcionários, como a diretora, alunos, professores, porque nós não podemos divulgar para pessoas de fora, nem os pais podem participar, o que eu acho errado. A aula é mais ou menos assim (P2).

A reflexão feita pela professora (P1) com seus alunos se difere das propostas do livro que não apresentam nenhuma reflexão mais aprofundada sobre o tema; ela vai além dos conteúdos do livro, propondo uma reflexão crítica. Situação contrária à professora (P2), que não promove nenhuma reflexão sobre o tema, principalmente por achar que os alunos do primeiro ano não possuem noção sobre o assunto. Percebemos que os conteúdos dos livros não direcionam os alunos a um questionamento sobre a propaganda e seus possíveis efeitos negativos; na realidade, ocorre o inverso: busca agir diretamente na subjetividade dos indivíduos.

No curso do JEPP, as crianças aprendem que o marketing é um instrumento essencial para os negócios: “Marketing pode ser entendido como o conjunto das ações definidas para que seja comunicada uma ideia e vendido um produto ou serviço, buscando atrair e satisfazer os clientes” (SEBRAE, 2012e, p. 90); “Quando Pero Vaz de Caminha escreveu a primeira carta ao Rei de Portugal, D. Manuel, no dia 1º de maio de 1500, falando das maravilhas deste país, nascia a primeira propaganda” (SEBRAE, 2012e, p. 90). Pressupomos que preparar os alunos a serem persuasivos é uma necessidade do sistema capitalista para sua manutenção, utilizando a publicidade e a propaganda como instrumentos que estimulem as pessoas ao consumo com discursos sedutores: “Agora vamos exercitar um pouquinho nosso lado de desenvolvedores de propaganda!” (SEBRAE, 2012e, p. 91); “A propaganda é um meio de comunicação para conquistar os clientes e mostrar a eles as vantagens de comprar os produtos que vendemos” (SEBRAE, 2012e, p. 98).

Outro aspecto a ser destacado nos livros é a valorização da estética dos produtos: “Como podemos fazer para que nossos produtos fiquem bonitos e chamem a atenção dos clientes?” (SEBRAE, 2012a, p. 70); “Para muitos consumidores, a embalagem é tão importante quanto o produto em si. Por isso a embalagem precisa ser bem estudada e elaborada de acordo com o produto, as possibilidades da empresa e o que o cliente espera, é claro” (SEBRAE, 2012e, p. 92). Esse cuidado estético e mercadológico com os produtos, sobretudo quando fala acerca das embalagens, traduz os mecanismos de persuasão que causam fascínio nos indivíduos e funcionam para convencer as pessoas a comprarem os produtos. São formas que encantam e levam as pessoas a consumirem mais buscando satisfação.

A propaganda, enquanto instrumento do capitalismo, revela, ainda, a disputa por liderança no mercado entre as empresas, fato que consta nos livros: “A concorrência tanto pode estimular a melhoria dos produtos e serviços quanto pode influir positivamente sobre o custo de vida da sociedade” (SEBRAE, 2012e, p. 58). O discurso da concorrência, da competitividade, é uma estratégia do capital para vender seus produtos: “bom vendedor vende até geladeira para esquimó” (SEBRAE, 2012e, p. 88) e “a propaganda é a alma do negócio” (SEBRAE, 2012e, p. 93). Na escola, tais práticas que ensinam técnicas de propaganda não revelam as formas implícitas de dominação de classes na sociedade capitalista, de consumo em larga escala e a busca incessante pelo lucro.

4.4.4 A sustentabilidade como um negócio

O termo sustentabilidade é utilizado nos livros didáticos e faz frequentemente referência à solidariedade, à cooperação e ao desenvolvimento sustentável, consideradas ações que devem ser desenvolvidas pelas pessoas: “cooperação e solidariedade: agir em conjunto com outros na busca de objetivos previamente determinados” (SEBRAE, 2012, p. 60). Um ponto muito importante

[...] foi o cuidado com o planeta terra, reutilizando materiais, diminuindo a produção de lixo e não poluindo o meio ambiente. Desenvolvemos a responsabilidade social, respeitando os clientes e todas as pessoas que colaboram com a oficina (SEBRAE, 2012c, p. 109).

Um dos grandes problemas atuais da humanidade é a quantidade de lixo gerada pelas pessoas. Na cidade ou no campo, na casa ou no apartamento, em qualquer lugar, as pessoas jogam fora muitos materiais que podem ser reciclados ou reaproveitados, como latas, embalagens de bebidas, papelão, retalhos de tecido e roupas que não usam mais, por exemplo. Como jovens empreendedores, pensamos em contribuir com a ecologia, na oficina de brinquedos ecológicos, vamos utilizar materiais que podem ser reaproveitados e reciclados. Assim, colaboraremos com a qualidade de vida de todos oferecendo diversão e cuidado com o meio ambiente (SEBRAE, 2012 c, p. 31).

A natureza tem que ser respeitada e preservada. Nós precisamos da natureza para ter uma vida mais saudável. A natureza precisa de nós para cuidarmos dela. Não poluir e preservar as plantas são exemplos de cuidados com a natureza (SEBRAE, 2012b, p. 17).

O Sebrae procura convencer, por meio dos livros didáticos, que a conduta sustentável para a problemática ambiental seria algo ao alcance de cada indivíduo, indicando que basta ter novas atitudes que são apreendidas pela ideia de empreendedorismo. Ao propor aos alunos ações pedagógicas que envolvem a reciclagem para a construção de brinquedos, não existe nenhum debate sobre aspectos importantes da questão ambiental na sociedade capitalista, tal como o consumo e o fetiche da mercadoria. Porém, essas condutas são influenciadas novamente pelo Relatório Delors: “A educação tem, pois, uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário, e a Comissão pensa que as políticas de educação devem deixar transparecer, de modo bem claro, essa responsabilidade” (DELORS, 1999, p. 94). Vejamos mais informações:

A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações (DELORS, 1999, p. 95).

O discurso da sustentabilidade proposto pelo Sebrae articula a preservação da natureza com o crescimento econômico, com a possibilidade de as crianças e os jovens pensarem em um negócio no qual, além de preservar o meio ambiente utilizando materiais descartáveis, podem adquirir lucro, ou seja, é a capacidade de se adaptar às demandas ambientais e transformá-las em novos estímulos à competitividade produtiva, aliando economia com o meio ambiente. Nesse enfoque

da lógica neoliberal, o indivíduo é o principal agente da sustentabilidade, por isso é importante uma educação que propague a dinâmica da sustentabilidade, de inspirar a crença que todos têm responsabilidade de mudanças para um mundo sustentável.

Cabe sinalizar que, ao invocar a responsabilidade individual para a sustentabilidade, evidencia-se o modelo de neoliberalismo de Terceira Via, no qual se preconiza que os membros da sociedade ajudem a si, ou ao próximo, isto é, criem soluções para problemas os quais o Estado não atua ou deixou de atuar e passam a depender de outros agentes: instituições, empresas, empresários e empreendedores.

Verificamos que os livros trazem o conceito de sustentabilidade conectado à defesa da natureza e da construção de uma sociedade com melhor qualidade de vida: “Nós vamos montar um espaço para divertir as pessoas com brinquedos ecológicos- será uma oficina de brinquedos ecológicos. Vamos contribuir com a diversão e qualidade de vida de todos utilizando materiais que seriam jogados fora para construir brinquedos” (SEBRAE, 2012c, p. 35). Tal discurso ganha um status de solução para desafios ambientais contemporâneos, como a grande quantidade de lixo produzida no mundo. Todavia, os livros deixam de fornecer um debate importante sobre esse assunto e quanto à crise ambiental vivenciada por todo o planeta.

Oliveira (2005) nos adverte que o desenvolvimento sustentável diz respeito a um ajuste feito no próprio sistema capitalista global, no sentido de pensar a natureza enquanto recurso e, com isso, possibilitar o movimento em prol da manutenção do próprio sistema. Não se pode dizer, portanto, que essa proposta represente alternativa, já que denota um ajuste da ordem vigente sem se abordarem os pilares da conjuntura hegemônica atual. Além disso, a ideia de que o meio ambiente saudável pode coexistir com o modo de produção capitalista aparece naturalizada, uma vez que não verificamos questionamentos sobre tal ideia, tampouco se existe uma reflexão crítica sobre os problemas ambientais.

O curso JEPP indica que, para termos uma sociedade sustentável, cada um deve fazer a sua parte, tomar consciência dos problemas ambientais e buscar soluções para resolvê-los. Contudo, “independente de boas intenções de indivíduos, de grupos sociais, de empresas e/ou de governos, as leis do capitalismo continuam a reger a vida humana enquanto existir esta forma de sociabilidade” (TONET, 2016,

p. 216). A exploração da natureza e a sua destruição são frutos da acumulação do capital, que destroem a natureza para transformá-la em mercadoria que gera lucro.

Ao trazer o tema da sustentabilidade com um discurso moralista e bem-intencionado, no qual cada um tem de fazer a sua parte, os livros do Sebrae não contribuem para que os alunos compreendam as causas mais profundas dos problemas ambientais e da real solução para eles. Seu objetivo é desenvolver comportamentos que se alinhem às formas de ser e agir na sociabilidade capitalista. A conscientização implica conhecer as relações entre o homem e a natureza, bem como da lógica de reprodução do capital que, ao mesmo tempo em que desenvolvem em larga escala as forças produtivas, também se agravam os problemas ambientais.

Consideramos muito importante que o discurso da sustentabilidade seja problematizado na escola, não com uma percepção ingênua, mas para a formação de uma consciência crítica e reflexiva que desnaturalize tais discursos e mostre os caminhos e descaminhos dos problemas ambientais.

4.4.5 Escola de Tempo Integral: espaço ampliado para a heteronomia

Figura 43: Autonomia ou heteronomia?



Fonte: Sebrae (2012d, p. 26).

De acordo com Lenardão (2016), a formação humana, mediada dentre outras esferas pela educação escolar, pode ser sustentada de duas formas: por uma ideia de desenvolvimento humano vinculada à autonomia dos sujeitos mediante a

apropriação dos bens materiais e culturais acumulados ao longo da história; ou por uma ideia de desenvolvimento humano vinculada à crença de que “os sujeitos devem se apropriar dos bens materiais e culturais vinculados às demandas circunstanciais dadas no presente vivido, que lhes permitam adaptar-se às diferentes situações cotidianas” (LENARDÃO, 2016, p. 16).

O autor acredita que, no primeiro caso, o projeto de formação estaria pautado na valorização e transmissão a todos dos conhecimentos universais acumulados, próprios do ser humano-genérico; no segundo caso, os imperativos formativos resultariam de demandas subjetivas, individuais, requeridas pelas condições imediatas.

Ao realizar as leituras dos livros do JEPP, os conteúdos ensinam de forma lúdica e simplificada como os alunos podem abrir uma empresa, o passo a passo dessa organização. É uma espécie de manual de instruções para realizar os sonhos ou alcançar objetivos na vida. Entretanto, essas ideias encantadoras trazem na sua essência a tentativa de moldar a personalidade dos alunos, de responsabilizá-los pelo sucesso e fracasso, afinal, estão sendo dadas as oportunidades para aprender a ser empreendedor, basta ter esforço pessoal.

Mediante essa polaridade, procuramos realizar a leitura do “Currículo da Educação Municipal de Maringá – Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental”, tendo como foco a educação em tempo integral e a oficina de empreendedorismo desenvolvidas nesse tempo de aula ampliada. O documento explicita que, para a materialização do contraturno, as políticas educacionais do município direcionam, como conteúdo, oficinas de: língua portuguesa, matemática, atletismo, jogos pré-desportivos, artesanato, música e a educação empreendedora.

Além das especificações de cada oficina, o currículo apresenta como pressupostos teóricos os princípios filosóficos, psicológicos e pedagógicos encontrados no Materialismo Histórico-Dialético, nos fundamentos psicológicos da Teoria Histórico-Cultural e nos fundamentos pedagógicos na Pedagogia Histórico-Crítica (MARINGÁ, 2019). Essas teorias, embora tenham objetos de estudo diferentes, encontram-se de forma articulada no currículo, pois estão em sintonia no modo de conceber os seres humanos e a sociedade, à medida que buscam promover o desenvolvimento integral, possibilitando aos indivíduos superarem o senso comum e se perceberem como sujeitos, no processo histórico, capazes de

atuar de forma crítica e reflexiva no contexto social, tendo em vista uma sociedade mais humanizada (SAVIANI, 2010).

O currículo prevê que a escola que atende o estudante em um tempo ampliado se propõe a expandir a possibilidade de formação omnilateral, por meio de uma organização curricular que prioriza a apropriação por parte dos alunos, dos conhecimentos mais elaborados de diferentes áreas (MARINGÁ, 2019). De acordo com Manacorda (2007), uma formação omnilateral diz respeito ao desenvolvimento total do homem, completo, multilateral, em todos os sentidos, e tem o trabalho como princípio educativo, pois não busca apenas a união entre ensino e trabalho, mas parte da perspectiva de emancipação humana, tendo como horizonte a formação enquanto crítica da forma capitalista do trabalho, de superação da sociedade de classes.

Ao verificar essa relação antagônica entre o que está posto nos referenciais teóricos do currículo e a sua materialização nas aulas de empreendedorismo por meio dos livros didáticos, verificamos que a formação humana que se propõe no currículo não se concretiza na realidade da sala de aula, principalmente ao propor oficinas de empreendedorismo que, ao invés de buscar a autonomia dos alunos, legitimam os princípios das relações sociais capitalistas, contribuindo para a internalização da ideologia dominante e a conseqüente alienação humana²³. Amplia-se uma educação para a heteronomia. O material da proposta do curso JEPP não busca a emancipação dos sujeitos, apenas reforça a divulgação dos interesses da ideologia dominante, pois:

Todas as atividades do curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos têm propósito pedagógico e são alicerçadas na premissa da educação empreendedora que busca promover a prática, o aprender fazendo como estratégia educacional que possibilite estimular atitudes empreendedoras nos alunos. Com a realização de atividades lúdicas, o curso possibilita aos alunos momentos de conhecimento, criação e sensibilização à cultura empreendedora, aprendendo de forma prática e contextualizada (SEBRAE, 2012, n. p.).

²³ Karl Marx, em sua obra *Manuscritos econômico-filosóficos*, usou o termo para descrever a falta de contato e o estranhamento que o trabalhador tinha com o produto que produzia. A alienação é descrita também como um momento no qual os homens se perdem a si mesmos e a seu trabalho no capitalismo. Para Marx, as relações de classe eram alienantes, pois o trabalhador assalariado se encontrava em uma posição de barganha desigual perante o capitalista (empregador). Dessa forma, o capitalista conseguia dominar a produção e o trabalhador.

Podemos afirmar que o JEPP está em consonância com os interesses dos Organismos Internacionais, principalmente o Banco Mundial, objetivando desenvolver, cada vez mais cedo, o espírito empreendedor, no qual a criança possa aprender buscar meios de trabalho, sem ficar dependendo do sistema. Ao fazer uma crítica ao material didático, não queremos dizer que o aluno não deve ser empreendedor ou que o empreendedorismo não pode ser ensinado nas escolas; longe disso. O termo pode se apresentado para o aluno, mas sob outra perspectiva: real, objetiva, em uma compreensão da totalidade, exigindo o reconhecimento do real objetivo dessa necessidade de formar pessoas empreendedoras, possibilitando aos alunos conhecimentos para que percebam os dois lados da moeda. Precisamos considerar que nem todos os indivíduos dispõem das mesmas condições para se tornarem empresários de sucesso ou de conseguir abrir um negócio que dará certo. Os exemplos citados no livro do 3º ano, Beto Carrero e Walt Disney, são raros; a maioria das pessoas, apesar de se esforçar e trabalhar a vida inteira, não alcançará os mesmos resultados que os exemplos salientados, pois vivemos em uma sociedade desigual, na qual a educação configurada pela sociedade capitalista não permite que todos tenham as mesmas condições de vida.

A ideia de que o esforço pessoal é a receita para a realização dos sonhos cria nas crianças e nos jovens muitas expectativas que não se realizam, pois nem todos têm as mesmas chances, as condições objetivas para concretizar o sonho de ser rico, bem-sucedido, um grande empresário:

Ao pretendermos ter sucesso em algo que estamos fazendo, precisamos nos dedicar para que isso aconteça [...]. Ser responsável, organizado, persistente, esforçar-se para fazer bem-feito o trabalho, colaborar com os colegas e trabalhar em equipe são alguns comportamentos praticados pelos empreendedores (SEBRAE, 2012, p. 31).

Problematizar a questão do empreendedorismo na sociedade capitalista, mostrando aos alunos as dificuldades que muitos trabalhadores enfrentam todos os dias, a precariedade do trabalho, os baixos salários, o elevado número de desemprego, o crescente número de trabalhos informais, enfim, são questões muito importantes para serem trabalhadas nas escolas, a fim de que os alunos conheçam o discurso que está por trás da formação de pessoas empreendedoras.

4.4.6 Professor: o “acompanhante” na formação de competências

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passando do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber” (DELORS, 1996, p. 148).

De acordo com Delors (1996), o professor deve ser um acompanhante no processo de aprendizagem, alguém que ajuda os alunos a encontrar o saber. Nessa perspectiva, perguntamos às professoras sobre a formação recebida para se tornar um “acompanhante” na educação empreendedora, conforme apresenta o Quadro 12:

Quadro 12: Formação dos professores na Educação Empreendedora

PROFESSORA	FALA
P1	<p><i>“Tornei-me professora da oficina de Empreendedorismo a partir do momento em que ela foi inserida na Educação Integral das escolas municipais de jornada ampliada. Não há um concurso específico para contratar professores de Empreendedorismo, nem existe a exigência de formação acadêmica ou profissional. Eu não gosto da oficina de empreendedorismo, nem vejo com bons olhos, não consigo enxergar benefício nenhum, por mais que tenha algum. Encaro essa oficina meio que na marra, porque é obrigado”.</i></p>
P2	<p><i>“Na educação integral, temos essa oficina para ser trabalhada. O Sebrae nos dá essa formação. Não sei se existe concurso para ser professora do empreendedorismo, só sei que faz parte do currículo do integral e somos obrigadas a trabalhar”.</i></p>
P3	<p><i>“Me tornei professora de forma automática, assim que escolhemos ser regente de uma turma do integral. Não existe concurso e nem perguntam se queremos ou não. Existem algumas formações ao longo do ano ofertadas pelo Sebrae”.</i></p>
P4	<p><i>“Não há um concurso específico para essa oficina. Ela faz parte da grade semanal da Jornada Ampliada e, como</i></p>

	<i>professora concursada, tenho que lecionar empreendedorismo”.</i>
P5	<i>“A primeira vez que tive contato com a oficina de empreendedorismo foi quando substitui uma professora durante sua licença prêmio em uma turma de 2º ano do integral. Sem concurso nenhum, sem nenhuma formação. A formação veio no ano seguinte, apenas uma tarde, quando assumi uma sala de 2º ano no começo do ano letivo, quando uma professora foi afastada por licença médica”.</i>
P6	<i>“A oficina de empreendedorismo faz parte da grade curricular, sendo o professor regente responsável por ministrar a aula, sem concurso específico, apenas uma formação no Sebrae”.</i>
P7	<i>“Não necessitei prestar nenhum tipo de concurso. A oficina de empreendedorismo foi inserida na turma que eu estava lecionando. Não exigiu nenhuma formação, apenas a empresa que introduziu o empreendedorismo nas escolas ofertou esclarecimentos sobre o que e como seria trabalhado. A aula acontece na forma de encontros semanais”.</i>
P8	<i>“Quando surgiu esta disciplina de empreendedorismo, todos os professores da jornada ampliada do integral tiveram de fazer formação no Sebrae para trabalhar com todas as séries do 1º ao 5º ano”.</i>

Fonte: elaborado pela autora.

Foi possível verificar, na fala das professoras, que, para ser docente na oficina de empreendedorismo, basta estar inserido na escola de tempo integral e ser professor regente da turma. A formação que todos recebem é feita pelo Sebrae, porém, se acontecer qualquer imprevisto e um professor que não recebeu essa formação tiver de assumir uma turma, ele terá de ministrá-la sem receber nenhum tipo de formação, como mostram as falas das professoras P5 e P7. Em algumas falas, as professoras demonstraram desagrado em relação à oficina:

Depois que participamos da capacitação, vamos para a escola cheia de ideias. A maioria não conseguimos colocar em prática, falta espaço, material ou devido ao número exagerado de alunos que nos impedem de realizar certas atividades, e muitas vezes acabamos por realizar apenas a metade (P3).

Eu não gosto da oficina de empreendedorismo, nem vejo com bons olhos, não consigo enxergar benefício nenhum por mais que tenha algum, encaro essa oficina meio que na marra, porque é obrigado (P1).

Apesar das capacitações, ainda acho que falta um preparo a mais, pois acho que algumas atividades que constam para serem realizadas são muito difíceis de executar (P7).

Não me sinto preparada para dar aula sobre empreendedorismo, porque a pouca capacitação que me foi ofertada aconteceu depois do início das atividades. O tema não era do meu interesse e do meu conhecimento, as orientações de plantio que tive foram dos envelopes de sementes que comprei, e algumas orientações que colhi de um produtor de uma horta comunitária (P5).

A capacitação realizada pelo Sebrae é interessante, saímos de lá cheias de sonhos, mas, quando voltamos à realidade, percebo que trabalhar na prática, com várias crianças, é completamente diferente da teoria do livro. Não temos os materiais que são solicitados no livro para fazer um bom trabalho e isso é bastante desanimador. Acho que deveria ter mais capacitação dentro da realidade dos alunos (P2).

Quando perguntadas sobre o porquê a escola adotou o ensino de empreendedorismo e quais os objetivos que se pretende alcançar com esse ensino, os gestos, os olhares e as falas demonstraram incertezas sobre o porquê e o para que dessa adoção: *“Não posso afirmar com certeza, mas acredito que a parceria firmada entre Secretaria da Educação e o Sebrae tenha o objetivo de estimular a cultura empreendedora nos alunos, com vistas à formação de pessoas aptas a gerir negócios. A Secretaria de Educação determina, as escolas acatam” (P1); “Acho que a escola seguiu determinação da Secretaria Municipal de Educação de Maringá” (P4); “Não sei responder” (P2); “Pelo que sei é uma parceria da prefeitura com o Sebrae” (P3).* As professoras foram unânimes em afirmar que o objetivo de a escola adotar o ensino de empreendedorismo foi desenvolver nos alunos o comportamento empreendedor.

Os relatos das professoras evidenciam que existe uma falta de articulação e conhecimento por parte dos professores em relação à inserção dessa oficina na escola. O Sebrae define os objetivos que vão orientar a prática dos professores; estabelecem-se parcerias entre secretarias e escola, define-se o tipo de formação que será dada aos alunos, porém o professor não é consultado sobre esse processo, tudo é definido previamente: conteúdos, material didático, atividades, entre outros aspectos, sem a participação do professor, sem esclarecimentos

prévios. Seu papel é apenas executar o trabalho, reproduzir conhecimentos que lhe são impostos, sem perceber as divergências que compõem o empreendedorismo, que traz, consigo, a reprodução das relações capitalistas e dos princípios neoliberais.

Os livros oferecidos aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental trazem informações sobre como ministrar as aulas, o tempo estimado para a realização das atividades, os objetivos que se pretendem alcançar com cada aula e os comportamentos empreendedores que devem ser apropriados pelos alunos. A leitura dos livros nos permitiu organizar um quadro que apresenta o objetivo e a justificativa para cada etapa de ensino. Vejamos:

Quadro 13: Livros dos professores

ANO	OBJETIVO	JUSTIFICATIVA
1º ANO	Buscar promover a prática e o aprender fazendo com a realização de atividades lúdicas que possibilitem estimular atitudes empreendedoras nos alunos.	Todas as atividades do curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos têm propósito pedagógico e são alicerçadas na premissa da educação empreendedora que busca promover a prática, o aprender fazendo como estratégia educacional que possibilite estimular atitudes empreendedoras nos alunos com a realização de atividades lúdicas. O curso possibilita aos alunos momentos de conhecimento, criação e sensibilização à cultura empreendedora, aprendendo de forma prática e contextualizada (SEBRAE, 2012a).
2º ANO	Incentivar os alunos a conhecerem as possibilidades de agronegócio e sensibilizá-los ao empreendedorismo.	(Idem ao 1º ano)
3º ANO	Estimular os alunos a pensar coletivamente a avaliar as oportunidades, a valorizar a cultura local, a interagir e integrar-se às pessoas e tomar decisões pensando em objetivos comuns.	(Idem ao 1º ano)
4º ANO	Possibilitar aos alunos momentos de conhecimento, criação e sensibilização à cultura empreendedora, aprendendo de forma prática e contextualizada.	O curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos, como um curso do Sebrae destinado a fomentar a cultura empreendedora, procura apresentar práticas de aprendizagem, considerando a autonomia do aluno para aprender, o desenvolvimento de atributos necessários para a gerência da própria vida (pessoal, profissional e social). Essa visão vai ao encontro dos quatro pilares da educação, propostos pela Unesco de aprender a conhecer, aprender a

		fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Nesse sentido, a educação empreendedora incentiva que o sujeito busque o autoconhecimento, novas aprendizagens, além do espírito de coletividade. Dessa forma, a educação deve atuar como transformadora desse sujeito e incentivá-lo à quebra de paradigmas e ao desenvolvimento das habilidades e dos comportamentos empreendedores.
5º ANO	Despertar nos alunos o espírito empreendedor que deverá ser desenvolvido ao longo de sua existência. O desenvolvimento desse espírito empreendedor tem como objetivo que o aluno aprenda a empreender a própria vida.	(Idem ao 4º ano)

Fonte: elaborado pela autora, a partir da leitura dos livros dos professores.

Exposto que a metodologia do JEPP é semiaberta, cabe a cada professor ter um olhar competente em reconhecer o contexto e as circunstâncias locais, observando limitações e oportunidades, ao trazer para a aplicação do material as adequações que se fizerem necessárias para atingir os objetos propostos a cada encontro (SEBRAE, 2012a). Embora sejam feitas essas considerações, na mesma introdução, existe a orientação: “Orientamos não suprimir nenhuma das atividades programadas” (SEBRAE, 2012a, p. 9). Evidencia-se a ausência de autonomia dos professores, já que existe um engessamento das atividades; até o tempo de execução delas é explicitado, como podemos mostrar nestes dois exemplos:

Exemplo 1: 1) Tema: Recorte e colagem; 2) Atividade: Busca de informações; 3) Estratégias: Recorte e colagem, atividade 1 do livro do aluno; 4) Recursos: livro do aluno, revistas para recortar, tesoura e cola; 5) Tempo: 25’.

Exemplo 2: 1) Tema: Abertura; 2) Atividades: Motivação para a temática do curso 2ºano. Conhecimento de mercado: informações do sítio do senhor Mário; 3) Estratégias: Leitura do texto com o apoio de imagens para contar a história (Texto inicial do Encontro do Livro do Aluno); 4) Recursos: Livro do Aluno; 5) Tempo: 10’ (SEBRAE, 2012g, n. p.).

Com essas orientações, as professoras relataram como planejam suas atividades:

Quadro 14: Planejamentos das atividades empreendedoras

PROFESSORA	FALA
P1	<p><i>“Todas as atividades da oficina de Empreendedorismo são planejadas com base no livro do professor. Aliás, esse livro já traz todas as aulas esquematizadas para cada encontro, em forma de tabela, contendo: Tema; Atividades; Estratégias; Recursos e Tempo. Com base nesse esquema, desenvolvemos as aulas. Somos executores do que já está pronto e predeterminado”.</i></p>
P2	<p><i>“O Sebrae nos fornece os livros com as propostas e atividades já prontas para serem respondidas pelos alunos. O que se torna cansativo para eles”.</i></p>
P3	<p><i>“Geralmente, o Sebrae oferta um curso para os professores que não trabalharam com o empreendedorismo. O curso é bem legal, tem muitas dicas e tal. Mas nem sempre conseguimos colocar as ideias em prática por inúmeros fatores, entre eles, o número grande de alunos por sala. Planejamos as aulas em cima do livro didático de empreendedorismo e tentamos acrescentar algo atrativo à aula como um vídeo, música ou literatura que fale do mesmo tema”.</i></p>
P4	<p><i>“No início do ano, eu e a professora da mesma série nos reunimos com a supervisora educacional para analisar o livro enviado pelo Sebrae, verificar os objetivos para o ano, bem como organizar o trabalho, definir quais materiais serão utilizados... Também é realizada uma reunião com a equipe diretiva da escola e os professores da Jornada Ampliada para definir como e quando será realizada a feira de empreendedorismo”.</i></p>
P5	<p><i>“O livro é dividido em capítulos com diferentes temas, trabalhamos muita teoria semanalmente. No caso do 2º ano, trabalhamos temperos naturais e plantamos algumas sementes. Observamos e cultivamos as plantas para serem vendidas em uma feirinha em um dia estipulado pelas supervisoras, em que as turmas colocam à venda as mercadorias que produziram”.</i></p>
P6	<p><i>“A aula ocorre uma vez por semana. São lidos e explicados os conteúdos de cada capítulo do livro e realizadas as atividades</i></p>

	<i>propostas nele. Também são confeccionados os produtos e, ao final, realizamos uma feirinha onde são vendidos os produtos produzidos pelos alunos”.</i>
P7	<i>“Planejo as aulas na hora-atividade organizando o tema a ser trabalhado”.</i>
P8	<i>“As aulas são planejadas de acordo com as orientações que adquirimos durante as formações do Sebrae”.</i>

Fonte: elaborado pela autora.

O planejamento das atividades ocorre conforme está escrito no livro didático: os professores executam as atividades, tal qual elas se apresentam no livro: *“A aula ocorre uma vez por semana, em que são lidos e explicados cada capítulo do livro e realizadas as atividades propostos nele”* (P6); *“O Sebrae nos fornece os livros já com as propostas e atividades para serem respondidas pelos alunos”* (P2); *“Todas as atividades da oficina de Empreendedorismo são planejadas com base no livro do professor. Aliás, esse livro já traz todas as aulas esquematizadas para cada encontro, em forma de tabela, contendo: Tema; Atividades; Estratégias; Recursos e Tempo”*. A fala da P1 retrata o que acontece no planejamento, visto que tudo já está planejado e esquematizado, os professores são *“executores do que já está pronto e predeterminado”* (P1). A professora P3 afirma que nem sempre consegue colocar as ideias do livro em prática, pois o número de alunos é grande, mas ela tenta *“acrescentar algo atrativo à aula como um vídeo, música ou literatura que fale do mesmo tema”* (P3).

O Quadro 15 apresenta mais orientações aos docentes:

Quadro 15: Livro do professor: orientações

ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS	DESCRIÇÃO
RESUMINDO O ENCONTRO	É uma pequena síntese, com informações gerais sobre o encontro, isto é, com informações gerais acerca do que será desenvolvido: <i>“Neste encontro, os alunos são apresentados ao universo dos Jovens Empreendedores”</i> (SEBRAE, 2012a, p. 18).
COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR	São comportamentos estimulados (com as atividades desenvolvidas) em relação ao perfil empreendedor. Exemplo: criatividade, busca de oportunidades e iniciativa, planejamento e monitoramento sistemático.

PLANO DE NEGÓCIOS	Refere-se a uma atividade relacionada à montagem da loja, na qual os alunos aprendem termos relacionados ao passo a passo para a execução do plano de negócios, a identificação da oportunidade de mercado e a definição do tipo de negócio.
ORIENTAÇÕES/ ENCONTROS	Apresenta aos professores os objetivos de cada atividade, as estratégias sugeridas, os recursos, o tempo estimado para cada atividade e as orientações gerais de como executar cada encontro.

Fonte: elaborado pela autora, a partir da leitura dos livros dos professores.

O quadro evidencia o direcionamento e o detalhamento de todas as atividades. De acordo com as professoras, os conteúdos tratam, especificamente, do mundo do trabalho, comportamentos empreendedores, plano de negócios, relacionando-se a outras disciplinas, principalmente Matemática e Português. Os conteúdos deixam claro qual aluno se espera formar: um indivíduo que aprenda por meio de atividades lúdicas a ser um empreendedor, que saiba gerir um negócio, tomar decisões, ou seja, um futuro trabalhador que se adapte ao modelo de acumulação flexível, um sujeito economicamente livre, que tenha iniciativa individual para prosperar. Para Duarte (2006), na medida em que a formação escolar se constitui no aprender fazendo, passa a ser um ensino pautado na lógica de treinamento, em que o desenvolvimento de competências é mais importante do que a formação do indivíduo.

As orientações aos professores são feitas sempre com a utilização de verbos no imperativo: “Apresente os quatro personagens” (SEBRAE, 2012g, p. 22); “Conte a história” (SEBRAE, 2012g, p. 23); “Explique que eles ganharam” (SEBRAE, 2012g, p. 23); “Inicie perguntando” (SEBRAE, 2012g, p. 23); “Oriente que os alunos conversem” (SEBRAE, 2012g, p. 25). Mediante todos esses exemplos e por meio da leitura dos cinco livros dos professores, verificamos que a metodologia já está definida a priori, já que existe um passo a passo de como desenvolver as atividades; o professor não possui liberdade de organizar os conteúdos e buscar a melhor forma de ensiná-los a seus alunos. Em outras palavras, o trabalho do professor se encontra prescrito, pois basta seguir as instruções como um professor mediador que busca a formação de competências: “a formação de competências exige uma revolução cultural para passar de uma lógica de ensino para uma lógica de treinamento (coaching)” (PERRENOUD, 1999, p. 54). Duarte (2003) acredita que essa maneira de ensinar, na qual o professor apenas executa o trabalho,

desempenha um papel negativo no ato de ensinar e no ato de aprender, pois a forma de ensinar ocupa um papel mais importante que o conteúdo.

O Sebrae declara a importância do professor:

O papel do professor é de extrema importância nesse curso, porque ele será o mediador entre a visão empreendedora proposta e os alunos. Por isso, é necessário que você ‘compre’ a ideia, veja o curso como um empreendimento e, assim, contribua com suas experiências e sua criatividade (SEBRAE, 2012g, p. 13).

Esse pequeno trecho nos mostra como o Sebrae busca transformar o docente em um professor empreendedor: “Por isso, é necessário que você verá as possibilidades de desenvolver-se como pessoa e como empreendedor” (SEBRAE, 2012g, p. 13). Além de transformar os alunos em sujeitos empreendedores, o professor precisa seguir a lógica empresarial, difundindo o empreendedorismo como um princípio de vida e de trabalho. O Relatório Delors possui a mesma perspectiva em relação aos professores:

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passando do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber (DELORS, 1999, p. 148).

Uma das finalidades essenciais da formação de professores, quer inicial quer contínua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades (DELORS, 1999, p. 155).

Em todos os livros dos professores, ressalta-se a importância do desenvolvimento da autonomia:

[...] o curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos, como um curso do SEBRAE destinado a fomentar a cultura empreendedora, procura apresentar práticas de aprendizagem, considerando a autonomia do aluno para aprender, o desenvolvimento de atributos e atitudes necessárias para a gerência da própria vida (pessoal, profissional e social) (SEBRAE, 2012g, p. 10).

Para o Sebrae (2012), o professor deve desenvolver a autonomia no aluno (mesmo que ele não tenha essa autonomia em suas aulas), para que ele seja capaz de gerenciar a própria vida, que saiba aprender a aprender, de acordo com os

propósitos do Relatório Delors. A palavra gerência, utilizada pelas empresas, revela uma educação que segue os princípios empresariais. A ênfase no aprender a aprender que aparece em todos os livros dos professores manifesta que a educação deve ser “transformadora deste sujeito e incentivá-lo à quebra de paradigmas e ao desenvolvimento das habilidades e comportamentos empreendedores” (SEBRAE, 2012g, p. 10). O professor é orientado a incentivar os estudantes a serem pessoas que lutem para buscar seus meios de sobrevivência, pois, em tempos de altos índices de desemprego, com poucas oportunidades de trabalho formal, o empreendedorismo é a salvação. Nessa perspectiva, a formação flexível é ideal para o aluno, pois ele pode aprender a “assumir riscos calculados, tomar decisões e perceber, ao seu redor, oportunidades e inovação, mesmo em situações inovadoras” (SEBRAE, 2012g, p. 10).

Ao seguir a lógica da acumulação flexível e dos ideais neoliberais, a educação empreendedora tem o objetivo de formar um novo tipo de trabalhador, um sujeito empreendedor considerado pelo SEBRAE imprescindível para o desenvolvimento social e econômico do país:

Ressalta-se que o fazer empreendedor nas instituições escolares é um fazer social econômico também para a região, estado ou país onde está inserido, uma vez que o ambiente e a prática da aprendizagem ultrapassam naturalmente as paredes escolares, envolvendo assim, as pessoas da comunidade em questão (SEBRAE, 2012g, p. 10).

Mais uma vez, o material didático revela sua proximidade com o Relatório Delors, atribuindo à educação a função de desenvolvimento social e econômico, ao ensinar nas aulas de empreendedorismo a construção de conceitos, procedimentos e atitudes que tornarão os alunos futuros empreendedores que contribuirão para a economia do país:

Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades (DELORS, 1999, p. 79).

[...] a Comissão pensa que, tendo em conta a contribuição própria da educação para o desenvolvimento social, esta deve poder dispor de uma proporção significativa da ajuda pública ao desenvolvimento (DELORS, 1999, p. 192).

Nessa visão, a escola cumpre a função de desenvolver nos alunos habilidades e competências que impulsionarão o desenvolvimento do país, e o professor é o mediador desse ensino que promova “um desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade e do incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe, as sinergias, mas também ao autoemprego e ao espírito empreendedor” (DELORS, 1999, p. 80).

O professor, mediador das descobertas do grupo, deve abrir-se às novas maneiras de aprender e ensinar; para tanto, sua prática necessita interagir com diferentes formas de aprendizagem, contribuir para um ambiente motivador, respeitar os estilos individuais e do grupo, acolher a realidade e o interesse da região, estimular a autonomia, a argumentação e a criação, propiciando que todos alcancem os objetivos (SEBRAE, 2012a). A sua tarefa principal consiste em levar os alunos se apropriarem de todas as competências e colocá-las em prática no dia a dia.

De acordo com Martins e Castro (2021), o trabalho educativo, na concepção do Sebrae, postula uma relação imediata entre as atividades escolares e as demandas da vida cotidiana dos alunos, com o objetivo de formar um indivíduo disposto a aprender aquilo que for útil para se adaptar ao mercado globalizado. O professor deve inserir o aluno em ações práticas do curso, internalizando as competências empreendedoras. Para os autores, o Sebrae reduz a dimensão crítica e científica do trabalho educativo à dimensão reprodutivista e técnico-instrumental, ao exigir a “alienação das professoras e professores” (MARTINS; CASTRO, 2021, p. 18) que, ao invés de ensinar, devem treinar e acompanhar seus alunos.

Nessa direção, o trabalho do professor se limita ao treinamento, ao conformismo e à adaptação. Os processos pedagógicos são padronizados no curso para controlar o trabalho educativo e captar a subjetividade dos professores para que se comprometam e façam parte “do exército de difusores da ideologia do empreendedorismo”, e a escola, um lugar de treinamento de competências, “possa capturar corações e mentes para o conformismo social que vislumbra o empreendedorismo como princípio de vida e de trabalho” (MARTINS; CASTRO, 2021, p. 21).

Embora o Sebrae ressalte o tempo todo sobre a importância do professor como mediador da proposta empreendedora e os alunos, as docentes possuem visões diferentes acerca da inserção desse ensino na escola:

Quadro 16: A opinião das professoras sobre a Educação Empreendedora

PROFESSORA	QUAL SUA OPINIÃO SOBRE A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NA ESCOLA?
P1	<p><i>“Considero a educação empreendedora importante para a formação cidadã. Entretanto, penso que ela não seja indispensável na educação integral, visto que nossa clientela é composta de crianças de 6 anos incompletos a 10 anos de idade. Trata-se de uma clientela mentalmente cansada, que passa cerca de 9 horas no ambiente escolar, que já estudou, já escreveu, já esteve submetida às regras da sala de aula e que, à tarde, anseia por lazer, entretenimento, enfim, precisa de atividades que possibilitem extravasar, gastar todo o gás que criança naturalmente tem. Já tivemos, na escola, oficinas assim, como o slackline, ginástica rítmica, hip-hop, violão... Essas, sim, considero indispensáveis e necessárias para crianças”.</i></p>
P2	<p><i>“É interessante. Mas não acho que nas series iniciais faz muito sentido. As crianças do 1º e 2º anos não assimilam muito devido à falta de maturidade. As atividades são para eles uma brincadeira, na qual quem acaba trabalhando sozinho são os professores, porque os alunos são muito pequenos e imaturos”.</i></p>
P3	<p><i>“Eu penso que deveria ser montado um formato novo para o empreendedorismo, assim como fazemos com informática, a professora fica com 15 alunos para administrar a oficina e depois os outros 15. Assim, daria para iniciar um trabalho legal”.</i></p>
P4	<p><i>“Acredito que ela seja interessante e propicia o desenvolvimento de alguns comportamentos importantes. Porém, não a considero indispensável, visto que alguns objetivos dela podem ser explorados em outras oficinas”.</i></p>
P5	<p><i>“Minha opinião é que deveria ter um profissional capacitado e verdadeiramente empreendedor que levasse os alunos a vê-lo como exemplo. Deveria ser uma oficina prática, quem sabe, já que buscam deixar as crianças ocupadas, poderia ser em um dia de sábado”.</i></p>
P6	<p><i>“A educação empreendedora é muito abrangente e um tanto complexa, com dinâmicas, às vezes, difíceis de serem</i></p>

	<i>incutidas nos alunos menores. Acho que é uma disciplina dispensável como objeto de conhecimento, pois não se consegue absorver sua real essência e acaba sendo para o aluno algo meio superficial e intuitivo”.</i>
P7	<i>“Não acho essa disciplina necessária nesse momento em sala de aula, pois os alunos ainda são muito imaturos para compreenderem e analisarem o estudo do empreendedorismo”.</i>
P8	<i>“Excelente, ela desenvolve novas formas de metodologia. É mais um conteúdo a ser trabalhado, mas percebemos atitudes empreendedoras nas crianças, prepara nossos jovens a serem mais criativos com condições de inovar, encontrando soluções para determinados problemas”.</i>

Fonte: elaborado pela autora.

As falas das professoras revelam na sua maioria, com exceção da P8, que elas não consideram que a inserção do ensino de empreendedorismo seja necessária; argumentos relacionados à complexidade, à falta de maturidade dos alunos e às dinâmicas difíceis foram apontados como justificativa. Além disso, a falta de interesse dos alunos é outro ponto que as professoras destacaram, conforme é perceptível averiguar no Quadro 17:

Quadro 17: O interesse dos alunos em relação à oficina de empreendedorismo

PROFESSORA	INTERESSE DO ALUNO
P1	<i>“Acredito que todo e qualquer conhecimento só pode ser consolidado se houver o interesse do aluno. No caso da nossa clientela da Educação Integral, o que desperta o interesse, nessa faixa etária, é o brincar. Nenhuma criança que passa cerca de 9 horas na escola está preocupada em ser empreendedora. Nossos alunos pensam no hoje. Durante a oficina de Empreendedorismo, os alunos se comportam de um modo normal, isto é, da mesma forma que se comportam diante de uma aula teórica. Isso porque o livro traz muitas atividades de ler e escrever e, desse modo, a oficina não é prática. Assim, as crianças passam um tempo considerável do ano letivo ansiosas pelo produto final do JEPP, que é a “inauguração da loja”. Isso</i>

	<p>porque sabem que sairão da rotina, atenderão clientes, precisarão ser persuasivos para vender. Em outras situações, serão clientes, farão compras de verdade (com dinheiro fictício), terão de conferir o troco, para saber se não foram logradas... enfim... aprende-se muito mais nesse momento do que durante o longo estudo do livro didático”.</p>
P2	<p>“Na verdade, nas turmas que trabalhei de 1º e 4º anos, percebi que o interesse pela oficina de empreendedorismo era muito pouco. Acredito que eles não tenham muita maturidade para compreenderem bem a perspectiva de mudança e crescimento que o empreendedorismo faria em suas vidas. Ainda levam tudo muito na brincadeira, e quem acaba trabalhando para produzir a feirinha são os professores e estagiários. Eles não demonstram muito interesse, dependendo da atividade e ano. Principalmente quando temos de trabalhar com o livro. Ficam bastante desinteressados e irritados. Acho que a formação que se pretende com essa oficina é proporcionar aos alunos serem capazes de transformar o meio em que eles vivem, despertando a criatividade e a vontade de crescerem. Também, incentivá-los a criarem estratégias básicas e fundamentais, para colocar em prática suas ideias e inovações transformando suas vidas”.</p>
P3	<p>“É bem variado o interesse, uns adoram e trazem até sugestões dos pais para as aulas. Outros não demonstram nenhum interesse e até ficam desmotivados quando sabem que é dia de empreendedorismo. Gosto de levar a turma para o pátio nessas aulas, ai no pátio ficam mais agitados. O interesse maior deles é quando se trata de calcular lucros. Acredito que o objetivo é formar crianças que sejam bons trabalhadores”.</p>
P4	<p>“Essa oficina tem o objetivo de desenvolver a criatividade, o trabalho em grupo, cooperação, ética... Os alunos demonstram interesse nas atividades lúdicas e construção de objetos em grupos. Nas atividades de escrita e leitura, existe pouco interesse. Acredito que os textos poderiam ser mais curtos e ter menos atividades. Seria interessante se viesse algum recurso diferente, como vídeo (creio que despertaria mais o interesse dos alunos) e materiais para ajudar na parte prática das</p>

	<i>aulas”.</i>
P5	<i>“O interesse é maior nas aulas práticas”.</i>
P6	<i>“É muito difícil despertar o interesse dos alunos do 1º ano, o livro não atrai eles, tem muitas atividades para escrever e eles ainda estão em processo de alfabetização. Eles sempre dizem que estão cansados. Sem contar que, no primeiro semestre do ano, eu tenho de passar de carteira em carteira colocando na página da atividade, porque muitos desconhecem o numeral. Não é fácil, tento trazer materiais concretos de casa para ajudar nas explicações. Não acredito muito que essa oficina pode ajudar na formação dos alunos do 1º ano, pois o objetivo é de formar pessoas inovadoras, ativas, e os alunos do 1º ano ainda estão desenvolvendo sua autonomia, não há maturidade para compreender o termo empreendedorismo”.</i>
P7	<i>“Os alunos demonstram interesse quando colocamos em prática o que aprendemos, a feira de empreendedorismo. É a hora de mais interesse”.</i>
P8	<i>“Há aulas em que os alunos não demonstram interesse, como a aula com leitura e registros escritos. É diferente quando ocorre a interação com materiais concretos, manipuláveis etc.”.</i>

Fonte: elaborado pela autora.

As falas das professoras revelam que existe um desinteresse dos alunos em relação às aulas de empreendedorismo: falta de maturidade, aulas cansativas, aulas muito teóricas, muitas atividades escritas para alunos em processo de alfabetização, falta de autonomia, falta de recursos diversificados e outros aspectos. No entanto, tais considerações não são levadas em conta pelo Sebrae na elaboração dos livros. Algumas docentes relataram que, nas formações recebidas pelos consultores do Sebrae, eles fazem considerações sobre o material, críticas à Secretaria de Educação e sobre as atividades, mas o material continua similar desde 2012.

Para finalizar a nossa análise dos livros, questionamos às professoras: a oficina proporciona uma reflexão sobre as desigualdades sociais, o aumento estrutural do desemprego e as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho? Os comentários da maioria das professoras estão sistematizados no Quadro 18:

Quadro 18: Educação Empreendedora: reflexão ou adaptação?

PROFESSORA	A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA PROVOCA REFLEXÃO?
P1	<p><i>“Não. Na oficina de Empreendedorismo, os alunos acompanham a trajetória de um grupo de personagens (também crianças) que estão aprendendo como se tornar um empreendedor, ter um sonho e conquistá-lo. Esse grupo representa muito bem a diversidade étnica: temos o branco, o negro, o oriental... Mas não faz nenhuma alusão às diferenças sociais. Além disso, nenhum capítulo do livro traz algum acontecimento ou imprevisto que viabilize a reflexão sobre dificuldades financeiras, desemprego etc. Ao final do livro, o grupo de crianças é bem-sucedido em tudo que empreendeu fazer, sem dificuldades ou obstáculos a superar”.</i></p>
P2	<p><i>“O objetivo é conscientizar as crianças sobre a mudança e diferença que o empreendedorismo fará na vida deles. Mas a teoria é completamente diferente da prática em qualquer situação, inclusive no empreendedorismo. Para as crianças de 6 a 12 anos, não vejo acrescentar nada. Justamente por conta do meio e realidade em que vivem. Suas perspectivas ainda são quase inexistentes e o mundo deles nesse período, muitas vezes, solicita apenas a nossa atenção, carinho e amor, e não uma responsabilidade dessas. Esse conteúdo deveria ser trabalhado no ensino médio, em que os jovens sentem a necessidade de terem sua própria renda e, com certeza, despertaria as ideias para transformarem suas vidas”.</i></p>
P3	<p><i>“Sim. Proporciona, mas nem todos os alunos conseguem assimilar essa reflexão. Depende muito da faixa etária, 1º e 2º compreendem muito pouco sobre o assunto”.</i></p>
P4	<p><i>“O material oferece pouco conteúdo sobre isso. Geralmente, esse tipo de abordagem é feito por alguns professores ao adaptarem atividades e nas rodas de conversa”.</i></p>
P5	<p><i>“Não promove reflexões alguma. Se o professor for um pouco mais atento a esse assunto, ele pode introduzir esse tema, mas, se não for, passa batido. Eu costumo questionar às crianças sobre o desemprego ou outras coisas que podem estar acontecendo, mas tem gente que lê de cabo a rabo o livro e acabou”.</i></p>
P6	<p><i>“Não há nenhuma reflexão desse tipo, os textos contidos nos livros demonstram que</i></p>

	<i>todos podem ser empreendedores, não fala nada de desigualdade, de rico e de pobre, de mudanças no mundo do trabalho”.</i>
P7	<i>“Sim”.</i>
P8	<i>“Com alunos menores, é difícil essa reflexão”.</i>

Fonte: elaborado pela autora.

Entendemos que os depoimentos das professoras demonstraram que a educação empreendedora que se efetiva na escola, ao desconsiderar as discussões de desigualdades sociais, o aumento do desemprego e as mudanças no mundo do trabalho, contrapõe-se a uma formação crítica e emancipadora, reduz-se a uma espécie de treinamento, que visa disseminar a ideologia do empreendedorismo, por meio do ensino de técnicas e do desenvolvimento de determinados comportamentos, sem a compreensão das relações de trabalho. A educação empreendedora materializa os pressupostos que o liberalismo econômico e o neoliberalismo idealizaram: um ensino pautado no desenvolvimento de habilidades e competências desde a infância, como a única alternativa para o desenvolvimento econômico e social, sem nenhuma discussão crítica que aponte para novas alternativas ao desemprego. As crianças são induzidas a certos tipos de comportamentos e mentalidades, e as reflexões críticas sobre as relações em sociedade são deixadas de lado.

A proposta não leva em consideração os conflitos de classe, mas aposta na iniciativa individual, na responsabilidade pelo sucesso e materialização do sonho: *“Ao final do livro, o grupo de crianças é bem-sucedido em tudo que empreendeu fazer, sem dificuldades ou obstáculos a superar”* (P1); *“Os textos contidos nos livros demonstram que todos podem ser empreendedores, não fala nada de desigualdade, de rico e de pobre, de mudanças no mundo do trabalho”* (P6). A relação entre trabalho e educação apresentada nas aulas de empreendedorismo demonstra que a escola assume unicamente a função de preparar os alunos para o mercado de trabalho, pois a classe dominante precisa de um ensino que estimule a aprendizagem de comportamentos empreendedores, que ensine técnicas que serão úteis para a inserção no mercado de trabalho. Ao configurar uma educação em função de conceitos empresariais, o processo de escolarização visa atender às expectativas capitalistas. Não há preocupação de possibilitar aos alunos, por intermédio da transmissão de conhecimentos, compreender a lógica produtivista.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, toda educação orienta-se para formar no educando possibilidades bem determinadas, que em dadas circunstâncias parecem socialmente importantes, e reprimir, ou modificar, aquelas que parecem prejudiciais para essa situação. A educação das crianças bem pequenas para que caminhem de forma ereta, para falar, para atuar no interior da assim chamada ordem, para evitar contatos perigosos etc. etc., no fundo nada mais é do que a tentativa de formar aquelas possibilidades (e reprimir as não correspondentes) que pareçam socialmente úteis e vantajosas para a vida daquele que será um dia um adulto (LUKÁCS, 2010, p. 224).

A epígrafe escolhida para iniciar as considerações finais desta pesquisa expressa a formação que os indivíduos vão recebendo desde a infância, na construção de sua história. Uma formação determinada para atender às orientações consideradas importantes socialmente e economicamente para que o indivíduo seja útil na vida adulta. Nesse sentido, ao tomarmos como objeto a educação empreendedora nos anos iniciais do ensino fundamental, pensamos na possibilidade de observar tal objeto nas suas relações entre o trabalho e a educação, como uma forma de entender o fenômeno do empreendedorismo no campo educacional e as exigências impostas por essa demanda educativa.

No processo de produção desta pesquisa, para compreender a educação empreendedora em sua totalidade, dentro de um movimento histórico e dialético, estabelecemos como objetivo maior analisar a proposta de educação empreendedora para os anos iniciais do ensino fundamental, visando compreender a perspectiva de formação humana subjacente a essa proposta e sua relação com os princípios neoliberais. Em vista disso, cada uma das seções que compuseram esta investigação teve como meta responder à seguinte questão: “Que perspectiva de formação humana a educação para o empreendedorismo oferece?”. Em cada seção, percorremos caminhos históricos, legais e políticos, na busca do entendimento da inserção da educação empreendedora nas escolas, tendo como pano de fundo a compreensão do modo de produção capitalista e suas relações com as políticas educacionais que se concretizam na esfera educacional.

Na segunda seção, que tratou sobre “As bases teóricas do empreendedorismo”, objetivamos analisar a relação entre trabalho e educação em seus fundamentos históricos, sociais e políticos, a fim de compreender seus desdobramentos na implementação da educação empreendedora. A princípio,

apresentamos o trabalho como prática fundamental da existência dos homens, ação por meio da qual o homem transforma a natureza para satisfazer às suas necessidades e, por consequência, transforma a si mesmo. A partir de uma perspectiva marxista, observamos que o trabalho é visto como a interação entre o homem e a natureza. Nesse sentido, na relação do homem com a natureza que tem por fundamento o trabalho, os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, como também lançam as bases para que se construam como indivíduos. Diferenciando-se da natureza, por se apresentarem como seres que possuem a capacidade de idealizar, de serem conscientes e de objetivar, os homens são capazes de refletir sobre a realidade e transformá-la pelo trabalho, cabendo a eles superarem a alienação proveniente do domínio do capital.

Nesse processo, percorremos o caminho da constituição do indivíduo economicamente livre e empreendedor, lançando as bases da sociedade capitalista aprendidas pelos ideais liberais e neoliberais, cujos pressupostos defendem a figura de um indivíduo livre, competitivo e individualista, ao mesmo tempo em que preza pela igualdade. Contextualizamos tais princípios historicamente, destacando a transição do processo de produção taylorista/fordista para o processo de toyotista, da acumulação flexível, e o aumento expressivo da precarização da força do trabalho e da necessidade imposta pelo capital de formar um trabalhador flexível, inovador, criativo, dotado de habilidades e competências para se inserir em um mercado de trabalho cada vez mais exigente. Destacamos o projeto neoliberal do capital para a formação dos indivíduos, em que a escola é vista como um espaço que reforça no aluno, e futuro trabalhador, a apropriação de novos conhecimentos e de seu ajustamento à flexibilidade ao novo padrão de produção.

Identificamos a atribuição de grande importância do modelo neoliberal na formação de “homens empresariais”, na qual a escola passa a ser considerada o lugar que pode contribuir significativamente para essa formação, como se fosse uma “fábrica de sujeitos neoliberais” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 133) que prepara as mentes para agir e empreender, desresponsabilizando o Estado pela criação de políticas de geração emprego. Essa nova figura de homem se configura como um sujeito ativo que deve se engajar plenamente, tornando-se um indivíduo empregável, ajustado aos circuitos de manutenção e valorização do capital.

Nessa perspectiva, o empreendedorismo interfere na dimensão política do sujeito, à medida que a preocupação com o meio se esvazia em nome da

preocupação individual. A comunidade deixa de ser concebida como um lugar para a liberdade e igualdade de direitos e bens, para ser assumida como campo de disputa em função da ideia de inovação, mercado, concorrentes e parceiros. O social é o termômetro do sucesso do empreendedor.

Asseveramos que, nesse prisma, a ofensiva do capital impõe um discurso falseado de igualdade, liberdade e educação para todos, mascarando a estratégia de manter a lógica perversa de exploração da classe trabalhadora. Vale lembrar que, na consolidação da sociedade capitalista, era evidente a luta pela formação de um homem livre. Acenava-se para uma formação universalizada, mas, na realidade, isso não se efetivou, pois, desde o princípio, a sociedade capitalista estava dividida em duas classes antagônicas: trabalhadores e proprietários, que vivem em condição de desigualdade e apenas com uma falsa ideia de liberdade. Constatamos que os desdobramentos contemporâneos dessa sociedade assumem um dualismo: de um lado a classe dirigente, com uma formação de base teórica, integral, e, de outro, a formação dos trabalhadores, mais empobrecida e destituída de conhecimento universal.

Acreditamos que o homem, sob uma concepção empresarial, é negado como um ser histórico, como produto das relações sociais. Sua história é destituída de análise, pois, ao se sentir empreendedor, ser soberano, chefe de si mesmo, sem vínculos, independente, ele não se enxerga como produto das relações sociais. Torna-se, assim, um indivíduo mergulhado no imediatismo, no instantâneo, sem história, cujo conhecimento é construído por si mesmo, pautado em experiências empíricas, imediatas e pragmáticas. O novo homem do século XXI seria, então, aquele que conduz seu próprio destino, voluntário, solidário, mas movido por interesses individuais que, contraditoriamente, negam o coletivo.

Tais exigências para o novo trabalhador adentram no contexto escolar modificando sua dinâmica e relação, ao requisitar uma nova formação para os indivíduos, expressa por meio de políticas públicas educacionais, orientadas por organismos internacionais multilaterais. A investigação acerca dessas orientações para a educação foi a temática da terceira seção. Nesta, realizamos uma incursão ao assunto, para, a partir dos documentos elaborados por esses organismos, entender como as recomendações mundiais adentram no campo educacional. Pelo estudo, constatamos que as diretrizes elaboradas para a educação buscam construir um consenso sobre os rumos das reformas educacionais nos países da América

Latina, e são partes integrantes do projeto neoliberal, do novo padrão de produção capitalista. Nesse sentido, as políticas educacionais do Brasil são o resultado de imposições de instituições internacionais, particularmente o Banco Mundial, que determinam as prioridades educacionais por um viés puramente econômico, com a finalidade de contribuir para aumentar a produtividade e a competitividade nos setores empresariais (DUARTE, 2007). Assim, nesse movimento, existe um constante ajustamento das políticas educacionais brasileiras às orientações dos organismos e ao ideário neoliberal, pautado na manutenção do sistema capitalista.

Encontramos nos discursos das agências multilaterais a concordância de que é preciso investir na educação básica, “satisfazer às necessidades mínimas de aprendizagem” como o único caminho para diminuir as desigualdades sociais e a pobreza. Contudo, essa atenção dada à educação, por parte dessas agências, não é acompanhada de reflexões críticas sobre as consequências da internacionalização da economia, na qual a maioria dos países da América Latina participa de forma subordinada. Assim, a defesa do desenvolvimento via educação, que é desenvolvida por essas instituições internacionais, representa uma forma de promover um cenário propício às necessidades do mercado.

É importante ressaltar que esse cenário se vincula às intensas e aceleradas transformações ocorridas desde a década de 1990, sempre em conformidade com os princípios neoliberais que ocupam um lugar central para a efetivação de ajustes econômicos, em que o empresariamento buscou demonstrar que o sistema educacional deveria sofrer modificações, de acordo com as novas formas de organização de produção e dos processos de trabalho. A educação se assume, nesse sentido, como um instrumento técnico para que o país se adeque a um modelo de desenvolvimento que visa ao crescimento econômico, centralizando a educação a uma funcionalidade instrumental, cuja formação de mão de obra contribui para colocar o país em um nível cada vez maior de competitividade.

Evidencia-se, nesse processo, que a escola, sob as orientações internacionais, tornou-se um lugar onde se aplicam estratégias formativas com fins utilitários para adaptação ao contexto da globalização competitiva. Entretanto, compreendemos que a educação escolar é uma prática social de formação humana, cujos objetivos convergem para a democracia e a justiça social, e que ela só se concretiza pelo provimento de condições efetivas de formação e desenvolvimento científico, cultural, ético, político e afetivo das crianças e jovens.

A ideia de desenvolvimento humano veiculada a uma concepção individualista e competitiva de ser humano, que saiba ler e escrever minimamente para entrar no mercado de trabalho, é a justificativa visível, na qual a aprendizagem de conteúdos úteis é mais importante que uma formação integral e democrática. Assim, é notória a ingerência dos pressupostos neoliberais nas políticas educacionais inspirados na educação para todos, mesmo que essa não seja igual para todos.

De forma concomitante, trazemos, ainda nessa seção, a educação empreendedora e sua implantação no Brasil, iniciada no ensino superior, espalhando-se por todo o Brasil, com o discurso de superação da pobreza e do aumento de renda dos trabalhadores. As visões dos teóricos do empreendedorismo, Dolabela (2003), Dornelas (2008), Acúrcio e Andrade (2005), fazem a defesa desse projeto como condição necessária para o crescimento pessoal e coletivo dos indivíduos. Tais premissas coadunam com os princípios liberais e neoliberais nos quais

[...] cada indivíduo procura apenas seu próprio ganho. Porém, é como se fosse levado por uma mão invisível para produzir um resultado que não fazia parte de sua intenção [...]. Perseguindo seus próprios interesses, frequentemente promove os interesses da própria sociedade, com mais eficiência do que se realmente tivesse a intenção de fazê-lo (SMITH, 1985, p. 96).

As acepções dos teóricos do empreendedorismo se respaldam no liberalismo, em uma visão de homem autônomo, livre, que, ao ter iniciativa individual, promove o bem coletivo. Esses preceitos traduzem a essência da educação empreendedora, na qual o objetivo é formar um sujeito que saiba enfrentar e resolver os problemas por si só. Essa educação enfatiza o uso intenso de metodologias de ensino que permitam aprender fazendo, na possibilidade de desenvolver as qualidades e habilidades necessárias a um empreendedor: comunicação, especialmente persuasão; criatividade; capacidade de reconhecer oportunidades empreendedoras; pensamento crítico e habilidades de avaliação; liderança; planejamento, comercialização e capacidade de tomar decisões. Aparentemente, a formação empreendedora é a possibilidade para o trabalhador ser um “novo” trabalhador, inovador, que está sempre em busca de soluções para empregar-se, de produzir riqueza, de ter coragem para assumir riscos e crescer em ambientes instáveis. Na essência, o curso JEPP para os anos iniciais do ensino fundamental tem a função de

gerar, nos pequenos alunos, a conformação, a consciência do desemprego, da diminuição dos empregos formais, deixando de lado discussões importantíssimas, como a luta dos trabalhadores por melhores condições de vida, das contradições sociais existentes na vida, sem expor as desigualdades sociais da sociedade capitalista.

Estabelece-se, assim, um impacto estético na vida dos sujeitos, em que a educação empreendedora muda a percepção dos indivíduos sobre si mesmos e sobre a natureza. Os fins se tornam meios para que o capital seja a finalidade a ser perseguida, isto é, a falta de emprego exige que o trabalhador persiga o empreendedorismo, em um caminho que, para ele, é natural. Evidenciamos que os projetos educacionais, como o curso JEPP, têm como horizonte se adaptar ao suposto mundo globalizado e consolidar interesses econômicos no sentido de ajustar a educação sob a orientação de organismos internacionais. Para os defensores da educação empreendedora, a educação é um importante instrumento que permite a possibilidade do desenvolvimento econômico e sustentável, com a promoção da igualdade e da economia. Emerge-se uma educação redentora das próprias contradições do sistema capitalista e se torna prioridade em países de economia atrasada.

Todavia, a nosso ver, a proposta de aprendizagem é restritiva e minimalista, compreendendo a formação de hábitos e atitudes como prioridade. O processo de aprendizagem se apresenta de forma aligeirada, desdobrando-se em um ensino destinado à classe trabalhadora, confinando-a à ocupação de postos de trabalho autônomos ou informais, sob a lógica do tema empreendedorismo.

Por último, na quarta seção, analisamos a proposta de educação empreendedora nas escolas de tempo integral nos anos iniciais do ensino fundamental do Município de Maringá, coletando os dados nos livros didáticos e em entrevistas com professoras. Viemos sinalizando ao longo deste trabalho os elementos constitutivos do empreendedorismo e suas contradições delineadas no processo de expansão do capital, bem como na sua concretização nas políticas educacionais, para, então, chegarmos à materialidade do objeto, na realidade em que se apresenta nas escolas. No contexto do Município de Maringá, o empreendedorismo vem sendo impulsionado a partir dos anos 2012 no âmbito educacional, por meio de atividades a serem realizadas no contraturno das escolas de tempo integral, promovidas pela parceria entre público e privado: Secretaria

Municipal de Educação e Sebrae. A leitura dos livros e a realização das entrevistas consistiram em práticas que nos permitiram construir seis unidades de análise.

Na unidade “**Empreendedorismo e reprodução da sociedade burguesa**”, vimos que a educação empreendedora reproduz conceitos da sociedade burguesa, dentre eles: o esforço individual para a realização dos sonhos, o trabalho em equipe, a criatividade, a competição, a busca constante pela qualidade total. Tudo isso no sentido de direcionar o aluno, por meio de conteúdos e metodologias, para um novo perfil de aluno e, por consequência, um novo perfil de trabalhador orientado para a economia de mercado pautada na produtividade e eficiência, abalando eticamente o indivíduo, que possui, na representação do empreendedor, a mudança de valores para se adaptar à sociedade do capital. Os relatos das professoras evidenciaram que os conteúdos e as metodologias são predeterminadas, sem a participação dos docentes no processo, visto que eles são meros “**reprodutores**” de conhecimentos sobre o plano de negócios. Professor e aluno são condicionados a participar de um processo no qual eles não possuem autonomia: o que ensinar, o como ensinar e o que se deve aprender são ações impostas; as tarefas já estão definidas, então, basta reproduzi-las tal e qual.

Nessa direção, houve a supervalorização dos métodos em detrimento do conhecimento, em um processo no qual a cultura do empreendimento provoca no sujeito um impacto de dimensão epistêmica, em que a educação é remodelada para atender às demandas do momento histórico. A formação integral se esvazia para que a educação operacional, instrumental e funcional seja assumida. A perspectiva educacional automatiza o indivíduo para responder aos interesses do capital. A utopia da emancipação e autonomia é substituída pelo sonho, pelo sucesso, pela riqueza e pelo reconhecimento socioeconômico. O conhecimento é expresso pela equação: informação + demanda = negócio.

Ao considerar a unidade “**Empreendedorismo e a formação para a adaptação**”, o foco foi o desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos como uma possibilidade de formar sujeitos protagonistas de suas vidas, capazes de construir-se fundamentados sob os cinco pilares: saber conhecer, saber fazer, saber conviver, saber ser e saber empreender. Percebemos que as competências que devem ser desenvolvidas no ensino de empreendedorismo convergem com a ênfase dada pela BNCC, em especial as competências e habilidades como: cidadania, responsabilidade, cidadania, comunicação, iniciativa, autoconfiança etc. Tais

competências precisam ser trabalhadas na escola para que os alunos se **adaptem** a uma sociedade de intensas mudanças estruturais e muito competitiva. A ideia é formar um modelo de homem neoliberal, restringindo ao máximo a formação humana à mera adaptação à ordem burguesa, um modelo naturalizado de indivíduo empreendedor, compreendendo modos de ser, pensar e agir conforme os ditames da sociedade vigente. Contraditoriamente, os princípios da educação empreendedora que apregoam que os alunos empreendedores serão protagonistas do crescimento econômico e da criação de novas oportunidades de trabalho têm como verdadeira intenção conformar as crianças e jovens à realidade do trabalho temporário, terceirizado, sem garantias e direitos sociais; acima de tudo, torná-los os principais responsáveis pelos próprios fracassos.

Tais princípios empreendedores provocam um impacto psicológico nos indivíduos, imprimem a responsabilidade individual para o alcance do progresso individual e coletivo. A individualidade é centrada em si mesma, propicia a competição, na qual o reconhecimento do outro é uma estratégia de ação mercadológica, no sentido de que o eu do outro apenas serve ao propósito do meu empreendimento. Identificamos um perfil naturalizado de indivíduo empreendedor, adaptado à nova realidade de mercado de trabalho, à dinâmica política do século XXI. O que se observa é um apelo emocional que aguça as mentes e os corações por meio de um discurso que atinge diretamente a subjetividade das pessoas, nas instâncias do corpo e da mente. O desenvolvimento de competências não se restringe à dimensão econômica, mas se configura como um projeto de vida, uma forma de ser, pois a produção do capital é, também, uma produção de subjetividades humanas (ALVES, 2005).

Nesse processo de adaptação às demandas sociais, os indivíduos são expropriados da capacidade de decisão e reação frente às necessidades que lhes são impostas pelo modelo social vigente. Entendemos que a educação tem a função de problematizar, e não aceitar como válidos, valores competitivos, uma formação baseada em competências. Adaptar é padronizar comportamentos; é perder a individualidade; é se conformar com o que está estabelecido, em um comportamento passivo e omissivo. Quando a educação se pauta exclusivamente em momentos adaptativos, age como se visasse converter os indivíduos em sujeitos de consciência ingênua, capazes de se omitirem e se resignarem frente às situações que lhes são impostas.

Na unidade “**Propaganda: instrumento do capitalismo**”, mostramos como o conteúdo dos livros tenta transmitir para os alunos a mensagem da importância da propaganda para o mundo dos negócios. A propaganda é uma necessidade de sobrevivência do sistema capitalista, que precisou, ao longo de sua constituição, razões de consumo para ampliar os mercados. “Educar” os alunos sobre a importância da propaganda, do uso de técnicas de persuasão e sedução, é um anseio dos capitalistas para aumentar, consideravelmente, o mercado consumidor de seus produtos. A criança cresce vivenciando esse mundo manipulado pela propaganda em casa e na escola, como algo que atrai, que desperta o desejo de comprar e consumir. A propaganda se torna, assim, um instrumento de reprodução da ordem capitalista na busca incessante de homogeneização de comportamentos e de lucros cada vez maiores.

Entre os assuntos mais comentados nos livros didáticos, está a sustentabilidade, que compõe a unidade: “**A sustentabilidade como um negócio**”. A ideia do desenvolvimento de uma sociedade sustentável se liga a um processo que minimiza a utilização de recursos naturais, de modo a causar o mínimo de danos e distúrbios nos ecossistemas. No entanto, a utilização desse conceito dos livros não deixa de ser contraditória, pois não explica aos alunos como o capitalismo explora a natureza visando à maximização dos lucros, valendo-se de fontes naturais até esgotá-las. Não se faz a discussão de que foi o processo de construção e consolidação da sociedade capitalista que levou à necessidade da sustentabilidade. A aceleração do consumo, a expansão dos níveis de produção e a acumulação capitalista geraram um impacto devastador no meio ambiente. Ao incentivar os alunos sobre a importância da reciclagem, do reaproveitamento de materiais, a discussão traz, em seu bojo, a questão da responsabilidade individual em nome do coletivo, sem revelar, porém, as questões que estão por trás.

No que se refere à unidade “**Escola de tempo Integral: espaço ampliado de heteronomia**”, procuramos demonstrar, por meio da leitura do “Currículo da Educação Municipal de Maringá: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” que, embora o referencial teórico do documento seja fundamentado pelo Materialismo Histórico-Dialético, que preconiza uma formação crítica e reflexiva do contexto social, a inserção da oficina de empreendedorismo contradiz tal concepção ao se basear em uma formação legitimada por valores capitalistas, uma educação para heteronomia, que reforça a ideologia dominante.

Na construção da última unidade de análise **“Professor: o acompanhante na formação de competências”**, a concepção de professor é de um acompanhante do aluno, no sentido de ensinar conteúdos que incentivam e estimulam a promoção de habilidades pessoais e técnicas para se tornar um bom empreendedor. Nessa perspectiva, os conhecimentos disseminados pelo professor se resumem em ensinar estratégias para a criação de negócios como se fosse uma formação técnica que estaria associada ao sucesso dos indivíduos e ao progresso econômico da sociedade. Na educação escolar contemporânea, a importância dos saberes docentes em uma perspectiva de transformação social é reduzida. A formação docente passa a ser um mecanismo de precarização da educação escolar e do trabalho educativo. No contexto de um mundo do trabalho permeado pelo processo neoliberal, o conhecimento passou a ser foco em razão da sua importância para o desenvolvimento econômico.

Visualizamos, assim, uma educação escolar cujo panorama histórico se constitui como reprodução de um contexto social, cujo principal objetivo é ampliar as relações de dominação e de poder que são inerentes ao mundo do trabalho capitalista. O trabalho educativo, aliado a um saber que é constituído a partir da reprodução social, aparece como uma dimensão na qual a ausência de crítica é parte constituinte desses saberes.

Os livros do professor procuram sensibilizar os docentes, convencer que a educação empreendedora é sinônimo de transformação e progresso. Esse “discurso sebrariano” ou “neoliberal” tenta convencer os educadores de que a perspectiva empreendedora é inovadora, capaz de melhorar a sociedade e a educação. Assim, diante de uma concepção mercadológica, o trabalhador, proprietário apenas da sua força de trabalho, passa a acreditar que precisa se qualificar e se aprimorar constantemente, sob pena de engrossar as fileiras do desemprego, sem se dar conta de que a sua escolarização serve aos interesses do capital em busca de lucros cada vez maiores.

Denunciamos, portanto, que as metodologias de programas como o JEPP, e de tantos outros promovidos pelo Sebrae e demais instituições privadas, impõem o pragmatismo com ênfase nas habilidades. A função é preparar o indivíduo com uma qualificação mínima, que seja suficiente para suprir uma formação necessária à sua sobrevivência. Presenciamos um trabalho educativo que restringe, significativamente, a autonomia do professor ao adotar livros que dirigem o trabalho

docente em toda sua prática e organização; práticas que deixam de lado os conteúdos sistematizados. O trabalho educativo se converte a um aparelho de disseminação da cultura empreendedora e a escola deixa de ser um aparelho cultural da sociedade para representar interesses particulares.

A proposta da educação empreendedora traz, nas suas muitas contradições, a valorização da individualidade na valoração das habilidades individuais, ao mesmo tempo em que oculta a manutenção de um sistema e de suas estratégias de lucro. No discurso neoliberal, o empreendedor é o motor da economia, agente de transformação, indivíduo adequado para a competitividade, adaptado ao regime de acumulação capitalista, portador de habilidades, como flexibilidade, autonomia, inovação e mobilidade social. Com esse discurso, o empreendedorismo se movimenta à procura de adesão às suas orientações, encontrando na escola o potencial de formar os futuros empreendedores.

Na construção das categorias, foi possível identificar que as formulações se pautam em uma perspectiva de formação humana que vê a educação como propulsora para o desenvolvimento individual e econômico. Dessa forma, procuramos, na medida do possível, uma apropriação e aproximação das contradições que envolvem a educação empreendedora, na busca de construir sua totalidade com reflexões, desvelando as mutações do capital e seus arranjos para garantir a reprodução do modo de produção capitalista e a adaptação dos indivíduos nesse sistema. Na construção deste estudo, temos a lucidez de que não conseguimos abarcar a totalidade do objeto, uma tarefa impossível, pois muitos esforços são exigidos, assim como muitos estudos. No entanto, procuramos apreender o movimento contraditório e complexo da educação empreendedora, na busca da tradução das aparências que compõem esse ensino.

As análises realizadas indicaram que a educação, quando subordinada à lógica capitalista, tende a conduzir uma proposta que reduz a crítica, a reflexão e a autonomia dos sujeitos, pois é instaurado um reducionismo pedagógico, no qual a educação escolar, via educação empreendedora, é uma ferramenta de treinamento empresarial, que visa perpetuar o modelo vigente. Uma das lógicas preconizadas nesse processo é o discurso do neoliberalismo de Terceira Via, o qual apregoa que a escola, por si só, não desenvolve conhecimentos e habilidades necessárias para o mundo do trabalho e, portanto, faz-se necessária uma intervenção de outras instituições, como as empresas, para que a escola se volte a transmitir

conhecimentos “úteis” e mais urgentes para o aluno, futuro-trabalhador, como forma de obter resultados econômicos e de instituir um projeto hegemônico pedagógico que assegure a inserção do Brasil na dinâmica internacional. Especificamente, constatamos que o Brasil e o Município de Maringá apresentam uma ampla influência da classe empresarial na educação, colocando em risco os paradigmas de direitos humanos educacionais, que são substituídos pela lógica de mercado. As consequências para a educação, além das questões mercantis, são a padronização dos conteúdos, as práticas de competições e a expropriação da autonomia.

Nessa dinâmica, entende-se a educação apenas como uma forma de tornar as pessoas cada vez mais produtivas e adequadas. Uma educação de propósito único: formar para atender às necessidades do mercado. Acreditamos que, enquanto educadores, devemos estar atentos aos ditames educacionais que nos são impostos a todo momento, além de repensar a supremacia de modelos como a educação empreendedora, pois a educação escolar deve ser problematizada; naturalizar as relações sociais capitalistas não nos permite enxergar as contradições e avançar em estudos que contribuam para a elevação do conhecimento, principalmente na escola pública, onde, talvez, seja o único lugar que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento formal.

Ainda que tenhamos consciência da hegemonia de concepções neoliberais tanto para o Estado como para o sistema educacional, precisamos captar a essência dessas orientações, a fim de compreender como as políticas educacionais se articulam às demandas econômicas e, a partir disso, ampliar nossas reflexões na busca das finalidades da educação escolar, dentro de uma perspectiva crítica.

Sabemos que o atual sistema de ensino nos apresenta muitos obstáculos que precisam ser transpostos se realmente queremos construir um espaço escolar com novas concepções e novas metodologias que não fiquem restritas apenas no “aprender a fazer”. Entendemos que é importante lutar contra o princípio que se deriva da competição mercadológica na educação escolar, perseguindo princípios éticos que abram espaços para a igualdade de oportunidades, sustentadas com bases de uma sociedade realmente democrática. Não podemos defender um princípio empresarial produtivista de qualidade, sem levar em consideração as consequências discriminatórias e as desigualdades que ele produz. Isso não é tarefa fácil, pois a educação escolar faz parte de um jogo de interesses que a condiciona, por meio da ideologia dominante.

Entretanto, entender os mecanismos que movimentam o sistema capitalista e intervir nesse contexto é fundamental na busca de outro tipo de sociedade que tenha um projeto educativo centrado no ser humano, ou seja, que possibilite aos sujeitos desvelarem as mensagens manipulatórias e ocultas da realidade social, além de se assumirem como sujeitos históricos comprometidos com a liberdade social, denunciando modelos que desumanizam.

Uma educação integral do ser humano só será empreendedora a partir do momento em que promover o encontro e o diálogo da subjetividade, da cultura, do econômico e do social no espaço dos empreendimentos inovadores e sustentáveis. Frente aos inúmeros e equivocados modelos de educação, não só empreendedora, que reforçam fórmulas ou receitas prontas, excluindo pessoas em suas singularidades, é preferível reafirmar a necessidade de uma educação ao alcance de indivíduos e organizações que promovam competências transversais mais próximas à crítica, à iniciativa, ao arrojo e à criatividade, enquanto artífices de forma autônoma.

Acreditamos que a escola é produtora de sujeitos sociais, críticos, capazes de transformar a realidade em que vivem. Sua função não deve ser de legitimar uma ideologia que produz indivíduos programados, para dar continuidade ao sistema capitalista, como acontece com a educação empreendedora. A concepção de uma educação dialética pode ser o caminho para rompermos com essa estrutura que nos é posta e que se limita ao simples ajustamento dos sujeitos. Uma escola que apenas reproduz os interesses da classe dominante tornará o homem cada vez mais escravo da sua própria condição, ou seja, um objeto manipulável. A conscientização seria, neste caso, um elemento essencial para uma sociedade que realmente preserve a liberdade e seja igualitária. Precisamos abrir caminhos e possibilidades dos sujeitos construir e exercerem sua liberdade, para a formação de uma consciência dirigida à autonomia.

Findamos acreditando que a introjeção de valores e os comportamentos via educação empreendedora servem para que se aprenda, desde criança, que temos, com os nossos próprios recursos econômicos, físicos e psicológicos, disposição e força para lutar por um espaço no mercado de trabalho. Embora esse modelo já esteja posto, procuramos apontar nesta pesquisa os processos pelos quais foi se construindo a educação empreendedora e como a propagação dessa mentalidade

representa uma oportunidade disfarçada para o trabalhador que, sem emprego, caminha na busca de alternativas de ofício.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para futuros pesquisadores, de modo a facilitar seus caminhos na procura de um entendimento da educação empreendedora enquanto uma nova estratégia de dominação hegemônica do sistema capitalista. Também, que a pesquisa suscite novas reflexões teóricas sobre essa realidade a ser superada e/ou compreendida na sua totalidade.

“A verdadeira missão de uma pessoa é subir no topo da montanha que está na sua frente, qualquer que seja. Ao chegar ao alto, verá outros cumes que não esperava. Escolha um. Não importa qual. Suba novamente. No topo verá uma vista que nunca pensou existir. Sempre há novos desafios e problemas. O propósito da vida não é ter uma lista de montanhas que escalou. É se tornar um excelente alpinista, pois assim será capaz de escalar todas as montanhas, mesmo as que não escolher”.

Daisaku Iqueda

REFERÊNCIAS

A PROPOSTA da educação empreendedora do SEBRAE. **SEBRAE**, [2021].

Disponível em:

<https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/pe/sebraeaz/educacao-empreendedora,429191c67982e410VgnVCM1000003b74010aRCRD#:~:text=A%20proposta%20do%20Projeto%20de,neg%C3%B3cios%20e%20fomentar%20o%20empreendedorismo%E2%80%9D>. Acesso em: 17 jun. 2021.

ACIM. **O sonho se faz ACIM**. Maringá: Dental Press, 2006.

ALVES, Giovanni. Trabalho, corpo e subjetividade: toyotismo e as formas de precariedade no capitalismo global. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, 2005.

AMARO, Hudson Siqueira; RODRIGUES, Isabel Cristina. Educação municipal em Maringá: uma história em meio século. *In*: DIAS, Reginaldo Benedito; GONÇALVES, José Henrique Rollo (org.). **Maringá e o Norte do Paraná**: estudos de história regional. Maringá: Eduem, 1999. p. 371-388.

AMESTOY, Micheli Bordoli; TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de. Políticas públicas e a influência dos organismos internacionais: a educação básica no foco do debate. **Research, Society and Development**, Itabira, v. 9, n. 2, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2189/1798>. Acesso em: 16 jun. 2021.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILLI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANTUNES, Caio Sgarbi. **A escola do trabalho**: formação humana em Marx. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil**. (Collor, FHC, Lula). Campinas: Autores Associados, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

ANTUNES, Ricardo. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Londrina, v. 1, n. 1, p. 25-33, jun. 2009.

ANTUNES, Ricardo. Dimensões da crise e metamorfoses do mundo do trabalho. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez, v. 50, 1996.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1998.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANTES, Aldo. Neoliberalismo e liberdade do capital. **Revista Princípios**, 2001. Disponível em: <http://revistaprincipios.com.br/artigos/60/cat/1347/neoliberalismo-e-liberdade-do-capital-parte-i-.html>. Acesso em: 16 jun. 2021.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Neoliberalismo e educação: público, privado & cia. *In*: DIAS, Reginaldo. (org.). **O público e o privado na educação**: a experiência da privatização do ensino em Maringá e temas afins. Maringá: SEED, 1995.

BAGGIO, Adelar Francisco; BAGGIO, Daniel Knebel. Empreendedorismo: conceitos e definições. **Revista de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 1, p. 25-38, 2014. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistasi/article/view/612>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. *In*: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Competências e empregos**: uma agenda para a juventude. Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas. Washington, DC: Banco Mundial, 2018.

BANCO MUNDIAL. **Educação primária**. Documento de política do Banco Mundial. Washington, DC: Banco Mundial, 1992.

BANCO MUNDIAL. **Educación**: documento de política sectorial. Washington, DC: Banco Mundial, 1974.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades e estratégias para a educação**. Washington, DC: Banco Mundial, 1996.

BARRETO, L. P. Educação para o empreendedorismo. **Educação Brasileira**, v. 20, n. 41, p. 189-197, 1998.

BARRETO, Maribel Oliveira. **Educação lúdica**: uma experiência na Escola 1-2-3. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

BARROSO, João. **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

BEECH, Jason. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 32-50, 2009. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/beeceh.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

BOOM, Alberto Martinez. **De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina**. Barcelona: Anthropos Editorial; Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2004.

BONAL, Xavier. **Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina**. [S. l.: s. n.], 2002. Disponível em: https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2002/170876/revmexsoc_a2002v64n3p3iSPA.pdf. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017a.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação econômica e empreendedorismo na educação pública**: promovendo o protagonismo infanto-juvenil. Brasília, DF: MEC, [2021]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8214-educacao-economica-final-versao-preliminar-pdf&Itemid=30192arquivo. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília, DF: MEC/SEB, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília, DF: MEC, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede de Saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília, DF: MEC, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. Brasília, DF: MEC, 2009c.

CAMARGO, Gabrieli Boenke de. **O Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos do Sebrae e a divulgação do empreendedorismo na educação**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

CASTRO, Luiger Franco de. **“Aprender a empreender”**: o projeto de educação do Sebrae para a educação básica pública. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

CAVALIERE, Ana Maria V. **Escola de educação integral**: em direção a uma educação escolar multidimensional. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

COAN, Marival. Educação para o empreendedorismo como slogan do capital. *In*: EVANGELISTA, Olinda. **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2014. p. 141-172.

COAN, Marival. **Educação para o empreendedorismo**: implicações epistemológicas, políticas e práticas. 2011. Tese (Doutorado em Educação) –

Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

CONSELHO de Desenvolvimento Econômico de Maringá. **CODEM**, [2021]. Disponível em: <https://codem.org.br/>. Acesso em: 17 jun. 2021.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção. *In*: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 75-123.

CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário etmológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 182-186, set./dez. 2008.

CUSTÓDIO, C. M. **Do regime militar ao período neoliberal**: uma revisão bibliográfica sobre as intervenções do capital estrangeiro nas políticas de educação no Brasil. 2006. Monografia (Pós-Graduação em Ensino de Ciências), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-480, 2004.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Cristian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DECLARAÇÃO de Incheon. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, DF: [s. n.], 2015.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIAS, Reginaldo Benedito. **O público e o privado na educação**: a experiência da privatização do ensino em Maringá e temas afins. Maringá: SEED, 1995.

DOLABELA, Fernando. **A ponte mágica**: como Luísa, aos 11 anos cria sua primeira empresa para realizar seu sonho. São Paulo: Mirian Paglia Editora de Cultura, 2004.

DOLABELA, Fernando. **O segredo de Luisa**. Uma ideia, uma paixão e um plano de negócios: como se nasce o empreendedor e se cria uma empresa. São Paulo: De Cultura, 2006.

DOLABELA, Fernando. **Oficina do empreendedor**: a metodologia de ensino que ajuda a transformar o conhecimento em riqueza. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia empreendedora**: o ensino do empreendedorismo na educação pedagogia empreendedora básica, voltado para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

DOLABELA, Fernando. **Quero construir a minha história**: todos nascem com potencial empreendedor. Os pais podem transformá-lo em talento real. Ou inibi-lo. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo corporativo**: como ser empreendedor, inovar e se diferenciar em organizações estabelecidas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo**: transformando ideias em negócios. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

DRUCKER, Peter F. **Inovação e espírito empreendedor** (entrepreneurship): prática e princípios. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2005.

DRUCKER, Peter F. **Inovação e espírito empreendedor**: prática e princípios. São Paulo: Pioneira, 1987.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos CEDES**, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskyana. Campinas: Autores Associados, 2006.

EDUCAÇÃO para Todos: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

ENTENDA as 10 competências gerais que orientam a Base Nacional Comum. **Porvir**, 25 maio 2017. Disponível em: <https://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 17 jun. 2021.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 52-71.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. *In*: LIBÂNEO, José C.; SUANNO, Marilza V. R.; LIMONTA, Sandra V. **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações, 2013. p. 13-46.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o alívio da pobreza: novotópico da agenda global. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 20, junho 2006.

FILION, Louis Jacques *et al.* **Boa idéia!** E agora? São Paulo: Cultura e Editores Associados, 2000.

FILION, Louis Jacques. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 5-28, 1999.

FILION, Louis Jacques. O planejamento do seu sistema de aprendizagem empresarial: identifique uma visão e avalie o seu sistema de relações. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 31, n. 3, 1991.

FREIRE, Paulo. Afronta à liberdade. **O Diário do Norte do Paraná**, 18 out. 1991.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 80, p. 301-327, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 348-365, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3., 2011, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2011.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo & liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

FRIEDMAN, Milton; FRIEDMAN, Rose. **Livre para escolher**: um depoimento pessoal. Rio de Janeiro: Editora Record, 2015.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. *In*: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 35-57.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. *In*: LINHARES, Célia (org.). **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, Silvio. **Pedagogia do risco**: experiências anarquistas em educação. São Paulo: Papirus, 1995.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Da vinculação entre ciência e ensino de ciências**: contribuições para a formação docente. Maringá: Eduem, 2013.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Desenvolvimento do pensamento crítico e valorização da realidade nos anos iniciais do ensino fundamental: vivência ou experiência? **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 263-269, 2013.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; CROCHÍK, José Leon. **Formação cultural, ensino, aprendizagem e livro didático**: para os anos iniciais do ensino fundamental. Maringá: Eduem, 2018.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; CROCHÍK, José Leon. Propostas pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 234-258, 2016.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; PALANGANA, Isilda Campaner. Experiência, cultura e formação no contexto das relações de produção capitalistas. **Intermeio**, Campo Grande, v. 14, n. 28, p. 71-87, 2008.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 55-66, 2011.

GINI, Sérgio. **A construção da hegemonia empresarial**: o caso do movimento repensando Maringá (1994 - 2004). 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. *In*: MOLL, Jaqueline. (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 1, 2006.

GROPPO, Luís António; MARTINS, Marcos Francisco. Terceira Via e políticas educacionais: um mantra para a educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n. 2, p. 215-233, 2008.

HADDAD, Sérgio. Desenvolvimento humano e educação. *In*: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

HADDAD, Sérgio. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 75-124.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola: 1993.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola: 1998.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, David. **Os limites do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

HAYEK, Friedrich von. **Direito, legislação e liberdade**: uma nova formulação dos princípios liberais de justiça e economia política. São Paulo: Visão, 1985.

HAYEK, Friedrich von. **O caminho da servidão**. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HAYEK, Friedrich von. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HAYEK, Friedrich von. **Os fundamentos da liberdade**. Brasília: UnB, 1983.

HERÉDIA, Vânia Beatriz Merlotti. Dilemas da globalização. *In*: OLIVEIRA, Maria Lolita de (org.). **Qualidade em educação**: um debate necessário. Passo Fundo: Universidade Educação Básica, 1997.

HEYWOOD, Andrew. **Ideologias políticas**: do liberalismo ao fascismo. São Paulo: Ática, 2010.

HINCKEL, Nágila Cristina. **Educação, inovação e empreendedorismo**: implicações pedagógicas da orientação empreendedora educacional. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

HISRICH, Robert D.; PETERS, Michael P.; SHEPHERD, Dean A. **Empreendedorismo**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

HÖFLING, Eloisa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 55, p. 30-41, 2001.

KEYNES, John Maynard. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KEYNES, John Maynard. Perspectivas econômicas para os nossos netos. *In*: NAPOLEONI, Claudio (org.). **O futuro do capitalismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

LASKI, Harold J. **O liberalismo europeu**. São Paulo: Mestre Jou, 1973.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.

LEMOS, Adriane Guimarães de Siqueira. Do liberalismo ao neoliberalismo: liberdade, indivíduo e igualdade. **Revista Inter-Ação**, v. 45, n. 1, p. 108-122, 2020.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. A formação de professores no curso de pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do ensino fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças? *In*: BRZEZINSKI, Iria; SILVA, Marco Antonio da (org.). **Formar professores-pesquisadores: construir identidades**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Aguinaldo Luiz de. **Os riscos do empreendedorismo: a proposta de educação e formação empreendedora**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LOCKE, Jonh. **Dois tratados do governo civil**. Lisboa: Almedina, 2012.

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas**, São Paulo, 1978.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. 2. ed. Porto: Publicações Escorpião, 1989.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais em Marx. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MANACORDA, Mario Aliguiero. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Cultura, 1985.

MARINGÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Maringá: SEDUC, 2012.

MARINGÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Maringá: SEDUC, 2019.

MARSHALL, Alfred. **Princípios de Economia**. São Paulo: Abril Cultural, 1890.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MARTINS, André Silva *et al.* Intelectuais, educação escolar e hegemonia: análise das formulações empresariais sobre trabalho docente. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 14, n. 60, p. 260-272, 2014.

MARTINS, André Silva. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo "Todos pela Educação". **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, 2009.

MARTINS, André Silva; CASTRO, Luiger Franco de. A concepção de trabalho educativo do Sebrae: assimilar a docência para difundir o empreendedorismo. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 152-179, abr. 2021.

MARTINS, André Silva; PINA, Leonardo Docena. Crítica à concepção empresarial de educação: uma contribuição da pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 100-109, jun. 2015.

MARX, Karl. A maquinaria e a indústria moderna. *In*: MARX, Karl. **O Capital**. Livro I. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos e filosóficos. *In*: FROMM, Erich. **Conceito marxista de homem**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 83-222.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MELLO, Andrei Simão de. **O Manual Pedagógico da Educação Empreendedora: proposta de ensino de empreendedorismo popular**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MERQUIOR, José Guilherme. **O liberalismo antigo e moderno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MIRANDA, Aurora Amélia Brito de. O assistente como trabalhador e o projeto profissional crítico. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 5., 2011, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: JOINPP, 2011.

MOLL, Jaqueline. Da crise da escola e do seu (re)encontro com a vida. *In*: QUIJANO, Graciela Reyna. **Jornada de educação popular: pelo encontro da escola com a vida**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 59-76.

MOLL, Jaqueline. Educação Integral no Brasil: itinerários na construção de uma política pública possível. *In*: TENDÊNCIAS para a educação integral. São Paulo: Fundação Itaú Social/CENPEC, 2011. p. 11-17.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Pátio**:Revista Pedagógica, Porto Alegre, n. 51, 2009.

MORAES, Roselaine Monteiro. **Educação empreendedora no Ensino Fundamental: uma investigação sobre o Programa de Educação Empreendedora Sebrae – Jovens Empreendedores Primeiros Passos – JEPP em Pejuçara, RS**. 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

MORAIS, Paulo Roberto Benegas de. **Estruturação de produtos educacionais para a capacitação empreendedora de alunos da educação básica: um estudo de casos múltiplos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MORO, Dalton Áureo. Maringá: espaço e tempo. *In*: MORO, Dalton Áureo (org.). **Maringá espaço e tempo**: ensaio de geografia urbana. Maringá: Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2003. p. 49-87.

MOTA, Ana Elizabete. **Crise Contemporânea e as transformações na produção capitalista**. *In*: SERVIÇO social: direitos sociais e competências profissionais. CFESS/ABEPSS, 2009.

MOTA, Lúcio Tadeu. **As guerras dos índios Kaingang**: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924). Maringá: Eduem, 2008.

MOTA, Lúcio Tadeu; CARSTEN, Aluízio Alfredo. Virotos: espacialização e uso por populações indígenas no Sul do Brasil. **Clio Arqueológica**, v. 28, n. 2, p. 21-39, 2013.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, 2012.

O QUE é o Sebrae? **SEBRAE**, [2021]. Disponível em: https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/canais_adicionais/o_que_fazemos. Acesso em: 17 jun. 2021.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva Afonso. Modelos de formação humana: paideia, Bildung e formação omnilateral. *In*: CENCI, Angelo Vitor; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (org.). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 208-222.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, 2009.

OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (org.). **Hegemonia às avessas**. São Paulo: Boitempo, 2010.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor Henrique *et al.* **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PARO, Vitor Henrique; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências. Rio de Janeiro: Mauad, 2009. p. 13-20.

PASQUINO, Gianfranco. Grupos de pressão. *In*: BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 11. ed. Brasília: UnB, 1998. p. 562-570.

PAULO NETTO, José. **Capitalismo e reificação**. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1981.

PAULO NETTO, José. Transformações societárias e Serviço Social – notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez, v. 50, 1996.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, George Amaral; SANTOS, José Deribaldo; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Formação docente no horizonte da educação para o mercado: alguns elementos para o debate. **Revista Cocar**, v. 14, n. 28, p. 401-419, 2020.

PEREIRA, Potyara A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. *In*: BOSCHETTI, Ivanete *et al.* **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008. p.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política social**: temas e questões. São Paulo: Cortez, 2009.

PEREIRA, William Eufrásio Nunes. Do estado liberal ao neoliberal. **Interface**, v. 1, n. 1, p. 11-24, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20**: taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

PRELAC. Uma trajetória regional em direção à Educação para Todos. **Revista PRELAC**, ano 1, n. 0, 2004.

PRYTOLUK, André Luis. **Articulações entre a educação empreendedora e o ensino de Ciências**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002.

ROCHA, Nathália Fernandes Egitto; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Espaço Currículo**, v. 9, n. 2, p. 215-236, 2016.

SANTOS, Helaine Monique Araújo dos. **Educação empreendedora no Ensino Fundamental**: o Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP). 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SANTOS, Laudinéia de Souza. **Empreendedorismo no Ensino Fundamental**: uma aplicação. 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SANTOS, Laudinéia de Souza. **Modelo de ambiente virtual para o desenvolvimento de habilidades empreendedoras em crianças**. 2004. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SANTOS, Lucilaine de Souza. **Modelo de implantação de educação para o trabalho**: um estudo de caso. 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia crítica e a defesa do ensino público. **Caros Amigos**, São Paulo, jun. 2011b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHULTZ, Theodore William. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SCHUMPETER, Joseph Alois Schumpeter. **Teoria do Desenvolvimento Econômico**: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. Berlim: Nova Cultural, 1997.

SEBRAE. **Edital de Educação Empreendedora no Ensino Fundamental**. Chamada pública para a seleção de propostas para implantação do curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos nas escolas públicas de Ensino Fundamental do estado de Santa Catarina. Florianópolis: Sebrae, 2015. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Edital%20de%20Educa%20c3%a7%20c3%a3o%20Empreendedor%20para%20Ensino%20Fundamental%20em%20SC%20-%20JEPP%202015.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

SEBRAE. **Estratégias educacionais vivenciais**. Manual do Participante. Brasília, DF: Sebrae, 2014.

SEBRAE. **Fundamentação metodológica**. Educação empreendedora. Manual do Participante. Brasília, DF: Sebrae, 2015.

SEBRAE. **Fundamentação metodológica**. Manual do Participante. Brasília, DF: Sebrae, 2012k.

SEBRAE. **Jovens empreendedores**: primeiros passos. 1º ano – Livro do Aluno. O mundo das ervas aromáticas. Brasília, DF: Sebrae, 2012a.

SEBRAE. **Jovens empreendedores**: primeiros passos. 1º ano. Livro do Professor. O mundo das ervas aromáticas. Brasília, DF: Sebrae, 2012f.

SEBRAE. **Jovens empreendedores**: primeiros passos. 2º ano – Livro do Aluno. Temperos naturais. Brasília, DF: Sebrae, 2012b.

SEBRAE. **Jovens empreendedores**: primeiros passos. 2º ano. Livro do Professor. Temperos naturais. Brasília, DF: Sebrae, 2012g.

SEBRAE. **Jovens empreendedores**: primeiros passos. 3º ano – Livro do Aluno. Oficina de brinquedos ecológicos. Brasília, DF: Sebrae, 2012c.

SEBRAE. **Jovens empreendedores**: primeiros passos. 3º ano. Livro do Professor. Oficina de brinquedos ecológicos. Brasília, DF: Sebrae, 2012h.

SEBRAE. **Jovens empreendedores**: primeiros passos. 4º ano – Livro do Aluno. Locadora de produtos. Brasília, DF: Sebrae, 2012d.

SEBRAE. **Jovens empreendedores**: primeiros passos. 4º ano. Livro do Professor. Locadora de produtos. Brasília, DF: Sebrae, 2012i.

SEBRAE. **Jovens empreendedores**: primeiros passos. 5º ano – Livro do Aluno. Sabores e cores. Brasília, DF: Sebrae, 2012e.

SEBRAE. **Jovens empreendedores**: primeiros passos. 5º ano. Livro do Professor. Sabores e cores. Brasília, DF: Sebrae, 2012j.

SEBRAE. **Manual de Operacionalização**. Guia do Gestor Estadual. Brasília, DF: Sebrae, 2012l.

SEBRAE. **Referenciais para uma nova práxis educacional**. Brasília, DF: Sebrae, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 3, n. 2, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba M. C.; CAMPOS, Roselane F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação. *In*: HALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Cristina Amboni da. **Empreendedorismo, tecnologia e design thinking: proposta de oficina para alunos concluintes da educação básica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, Renata Valério. **Políticas de ajuste estrutural e os desafios para a efetivação do Caqi e Caq na rede de ensino municipal pública de Maringá- Pr**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SMITH, Adam. **Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. São Paulo: Abril, 1976.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Muncial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-40.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, 2006.

SOUZA, Nali de Jesus de. **Uma introdução à história do pensamento econômico**. [S. l.: s. n.], [2021]. Disponível em: <https://docplayer.com.br/50612-Uma-introducao-a-historia-do-pensamento-economico-1.html>. Acesso em: 17 jun. 2021.

SOUZA, Rodrigo Vilas Boas de. **Grupos de poder e políticas públicas para o transporte coletivo: uma abordagem para Maringá – PR**. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, Francisco José Soares (org.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1996.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. **Educação e luta de classes**: construção de uma pedagogia a serviço da classe trabalhadora. Quixadá: [s. n.], 1994.

TOMMASI, Livia de. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 195-227.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, Rosa María. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio

(org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 125-193.

TRAGTENBERG, Maurício. **Educação e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1988.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Nova Delhi: UNESCO, 1993.

VASCONCELOS, Rosylane Doris de. **As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez, 1992.

WCEFA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Nova York: WCEFA, 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

WOOD, Ellen Meiksins. **O império do capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES E EDUCADORES INFANTIS

Gostaríamos de convidá-la a participar da pesquisa intitulada “Políticas Públicas Educacionais e a Formação Empreendedora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação e é orientada pela Prof^a Dr^a Telma Adriana Pacífico Martineli, da Universidade Estadual de Maringá – UEM. O objetivo da pesquisa é buscar compreender como a educação em tempo integral e as atividades educativas desenvolvidas nessas escolas podem contribuir para uma formação integral dos alunos.

Para isso, a sua participação é muito importante e ela se daria por meio do preenchimento de um questionário sociodemográfico e da participação em uma entrevista estruturada que envolve questões relacionadas à rotina da escola de tempo integral, a oficina de empreendedorismo e o material didático utilizado nas aulas. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Informamos que os riscos da pesquisa podem ser: desconforto psicológico, ansiedade, insegurança e receio de dar informações a respeito da instituição. Todavia, caso isso ocorra, nos comprometemos em oferecer a você todo o apoio e assistência necessária, sem, contudo, onerar o SUS.

Informamos, ainda, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade (caso você não queira identificar-se), de modo a preservar a sua identidade, sendo que, após a análise das gravações (registradas em um gravador) as mesmas serão destruídas. Ressaltamos que no momento das transcrições dos dados utilizaremos códigos com o intuito de manter em sigilo a sua identidade.

Esperamos, com a realização dessa pesquisa, beneficiar o trabalho realizado nas escolas de tempo integral contribuindo para um olhar mais atento sobre as práticas educativas desenvolvidas nessas escolas com jornada escolar ampliada. Esperamos também, que as informações dadas pelos professores a respeito de

suas vivências na escola de tempo integral possibilitem reflexões acerca das atividades desenvolvidas nessas escolas, instigando outros pesquisadores a desenvolverem pesquisas acerca da temática.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambas (pela pesquisadora e por você), de forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,....., declaro que fui devidamente esclarecida e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela.

Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Gláucia Botan Rufato, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Data:.....

Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com as pesquisadoras responsáveis, conforme os endereços abaixo:

Nome da Mestranda: Gláucia Botan Rufato

Endereço: Rua Osvaldo hrecek, nº 130, Jardim paris III, Maringá/PR, CEP 87083-500. Telefone/email: (44) 999013059ou glauciaefelipe@hotmail.com

Nome da Orientadora: Telma Adriana Pacífico Martinelli Telefone/e-mail: (44)99172763 /tapmartineli@uem.br

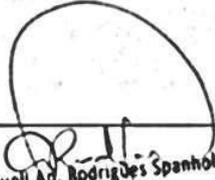
Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM - Universidade Estadual de Maringá. Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4, Bairro: Jardim Universitário, CEP: 87.020-900. Maringá- PR

Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE 2 - CARTA DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE MARINGÁ

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar os professores que atuam na educação integral da Escola Municipal para o desenvolvimento das atividades de entrevistas realizadas de forma remota referentes à Pesquisa de Mestrado intitulada: **"Políticas Públicas Educacionais e a Formação Empreendedora De Sujeitos "** da mestranda Gláucia Botan Rufato, sob orientação da Prof. Dr. Telma Adriana Pacífico Martineli, do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais, da Universidade Estadual de Maringá. O período de execução previsto para o desenvolvimento da pesquisa corresponde de setembro de 2020 a outubro de 2020, conforme cronograma do projeto apresentado.


Suelli Ap. Rodrigues Spanhol
Matricula 1990041490
Gerente de Educação Integral
Assinatura e carimbo

CPF 602.147.087-34

e-mail: SADC_MAIS_EDUCACAO@MARINGA.PR.GOV.BR



**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
GERÊNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Autorização de Pesquisa

Em atenção ao protocolo 00001800 de 02 de julho de 2020, autorizamos **Glaucia Botan Rufato Mestranda** do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais da Universidade Estadual de Maringá (UEM) desenvolver na Escola a pesquisa intitulada: "**Políticas Públicas Educacionais e a Formação Empreendedora de Sujeitos**", Orientada pela Professora Doutora **Telma Adriana Pacifico Martinelli**, com período de execução previsto de setembro de 2020 à outubro de 2020.

Tal pesquisa tem o intuito de:

- Analisar a proposta de educação empreendedora para o ensino fundamental, visando compreender a relação dessa proposta com o contexto atual da sociedade capitalista e os mecanismos para a sua reprodução.
- Compreender a organização social do trabalho ao longo da história e suas implicações para a formação humana;
- Apresentar o contexto histórico, social e político da implantação da educação para o empreendedorismo como uma das ações da Política Educacional;
- Explicitar a gênese da educação empreendedora nas escolas do município de Maringá, a formação e o conhecimento que essa educação prioriza;
- Analisar a proposta de educação empreendedora adotada nas escolas de tempo integral dos anos iniciais do ensino fundamental de Maringá, tendo como instrumento o material didático oferecidos aos alunos e professores nos anos iniciais do ensino fundamental.

Participarão da pesquisa 10 professores regentes da educação integral do 1º ao 5º ano que ministram a oficina de empreendedorismo a fim de complementar a pesquisa documental, tomando como base o material didático utilizado nas escolas no ensino do empreendedorismo.

APÊNDICE 3 - CARTA DE ANUÊNCIA DA DIRETORA DA ESCOLA

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar os professores que atuam na educação integral da Escola Municipal para o desenvolvimento das atividades referentes à Pesquisa de Mestrado intitulada "Políticas Públicas Educacionais e a Formação Empreendedora de Sujeitos da mestranda Gláucia Botan Rufato, sob orientação da Profa. Dra. Telma Adriana Pacífico Martineli, do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais, da Universidade Estadual de Maringá. O período de execução previsto para o desenvolvimento da pesquisa corresponde a setembro de 2020 a outubro de 2020, conforme cronograma do projeto apresentado.

Assinatura e carimbo

CPF 064.175.878-27

e-mail: *ednacristinabarbeiro@hotmail.com*

APÊNDICE 4 – ENTREVISTA ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DA JORNADA ESCOLAR AMPLIADA DO ENSINO FUNDAMENTAL I

FORMAÇÃO/ESCOLA

- 1) Por que a sua escola adotou a formação para o empreendedorismo?
- 2) Como você se tornou professor da oficina de empreendedorismo? Há um concurso só para isso? Ela exige algum tipo de formação?
- 3) Que objetivos a escola espera alcançar com essas oficinas?

CONTEÚDOS

- 1) Que conteúdos são oferecidos nas oficinas de empreendedorismo?
- 2) Os conteúdos trabalhados nas oficinas das séries iniciais do ensino fundamental são aprofundados nas séries mais avançadas?
- 3) As oficinas de empreendedorismo se articulam às demais disciplinas ou a outros projetos da escola? Quais? Como?
- 4) Como é utilizado o material oferecido pelo Sebrae para a Educação empreendedora nas oficinas de empreendedorismo na sua escola?
- 5) Além do material didático oferecido pelo SEBRAE, você utiliza outros materiais para preparar suas aulas da oficina de empreendedorismo? Quais? Como são utilizados?

PLANEJAMENTO

- 1) Como são planejadas as atividades das oficinas de empreendedorismo? (atividades, recursos, interação com o SEBRAE)
- 2) Qual a sua opinião sobre a Educação empreendedora do Sebrae? E quanto a sua inserção na escola? Ela é necessária/indispensável como um objeto de conhecimento dos alunos?

AValiação

- 1) Há avaliação da aprendizagem dos alunos nas oficinas de empreendedorismo? O que é avaliado? Como são realizadas as avaliações?

INTERESSE DO ALUNO

- 1) Que formação os conhecimentos ensinados pela oficina de empreendedorismo proporciona aos alunos?
- 2) Como os alunos se comportam em relação aos conteúdos trabalhados nas oficinas? No que os alunos demonstram mais interesse nessas oficinas?
- 3) A oficina proporciona uma reflexão sobre as desigualdades sociais, o aumento estrutural do desemprego e as mudanças que vem ocorrendo no mundo do trabalho?

APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA OS PROFESSORES E EDUCADORES INFANTIS

1. Gênero:

M ()

F ()

2. Idade: _____ anos.

3. Escolaridade:

() Magistério.

() Ensino Superior Completo. Qual curso? _____

() Especialização. Qual curso? _____

() Mestrado. Área? _____

() Doutorado. Área? _____

4. Tempo de atuação profissional:

() 0 a 5 anos.

() 5 anos e 1 mês a 10 anos.

() 10 anos e 1 mês a 15 anos.

() 15 anos e 1 mês a 20 anos.

() Mais de 20 anos.

5. Trabalha em mais de uma escola?

() Não.

() Sim.

6. Jornada de trabalho: _____ Horas/Semanais

() Manhã.

() Tarde.

() Noite.

7. Exerce outras ocupações? _____

8. Nos últimos dois anos você fez curso de aperfeiçoamento, atualização ou especialização em sua área de atuação:

() Não.

() Sim. Em qual área: _____

9. Tempo de atuação na escola de tempo integral?

10. Quanto tempo ministra a oficina de empreendedorismo?

11. Quantidade de alunos atendidos? _____