

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUIGER FRANCO DE CASTRO

“APRENDER A EMPREENDER”: o projeto de educação do SEBRAE para a educação
básica pública

Juiz de Fora
2019

LUIGER FRANCO DE CASTRO

“APRENDER A EMPREENDER”: o projeto de educação do SEBRAE para a educação básica pública

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, campo “Trabalho, Estado e Movimentos Sociais”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Silva Martins

Juiz de Fora
2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Castro, Luiger Franco de.

"Aprender a Empreender" : o projeto de educação do Sebrae para a educação básica pública / Luiger Franco de Castro. -- 2019. 191 p.

Orientador: André Silva Martins


Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.


1. Empreendedorismo. 2. Educação. 3. Sebrae. I. Martins, André Silva, orient. II. Título.

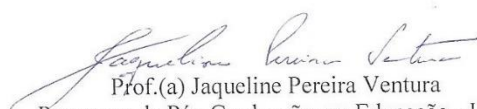
LUIGER FRANCO DE CASTRO

**"APRENDER A EMPREENDER": O PROJETO DE EDUCAÇÃO DO SEBRAE PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA**

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do título de Mestre(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:


Prof.(a) André Silva Martins - Orientador(a)
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF


Prof.(a) Hajime Takeuchi Nozaki
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF


Prof.(a) Jaqueline Pereira Ventura
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFF

Juiz de Fora, 29 de março de 2019.

Dedico este trabalho aos trabalhadores e trabalhadoras em educação que se dedicam à árdua tarefa de pensar uma educação para além do capital.

Carinhosamente para LARISSA, PEDRO e MARINA.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a uma série de pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo. Esta pesquisa somente se materializou devido ao apoio de vocês!

Primeiramente agradeço aos meus pais, Pedro e Maria Helena, pelo apoio e incentivo irrestrito. O exemplo de vocês, como pessoas íntegras, e o amor incondicional foram essenciais para a minha formação como ser humano!

À minha esposa Larissa pelo amor, dedicação e incentivo. A segurança que encontro em nosso lar foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Obrigado por estar sempre presente!

Aos meus filhos, Pedro e Marina, que, mesmo sem se darem conta, renovam minha energia e esperança num futuro melhor.

À minha irmã Analice, companheira que tenho desde sempre para dividir alegrias e tristezas. Como professores da educação pública, compartilhamos das mesmas angústias e vivenciamos as mesmas lutas.

Ao meu orientador André Silva Martins, pela dedicação, paciência e ensinamentos constantes. Suas orientações foram fundamentais na minha formação como um pesquisador da educação. Seu exemplo como professor é fonte de inspiração!

Ao professor Hajime Takeuchi Nozaki e à professora Jaqueline Pereira Ventura, pelas participações nas bancas de qualificação e de defesa. As contribuições de ambos foram fundamentais para desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus colegas de trabalho que, assim como eu, se dedicam à tarefa de educar os filhos da classe trabalhadora. Uma educação pautada por princípios críticos é condição essencial no processo de superação da atual sociedade de classes.

Aos meus alunos e alunas, tanto da rede pública quanto da rede privada, que me motivam na luta por uma escola unitária. Desejo para eles a mesma escola que desejo para meus filhos, qual seja: uma escola que eduque para as escolhas ao invés de assumir um caráter determinista e limitador vinculado às condições socioeconômicas.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação e Política Educacional (GTEPE), vinculado ao Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETEC) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). As reflexões realizadas no âmbito deste grupo foram fundamentais em todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa.

A todos vocês, meus sinceros agradecimentos!

A crítica arrancou as flores imaginárias dos grilhões, não para que o homem suporte os grilhões desprovidos de fantasias ou consolo, mas para que se desvencilhe deles e a flor viva desabroche.

Marx (2013, p. 152). “*Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução*”, 1844.

RESUMO

Este estudo, cuja temática aborda a relação entre empreendedorismo e educação, investiga o projeto de “educação empreendedora” do SEBRAE para a educação básica pública. A questão norteadora da pesquisa foi sistematizada da seguinte forma: Qual é a perspectiva político-ideológica do Programa Nacional de Educação Empreendedora do SEBRAE para a educação básica? Qual é o conteúdo pedagógico do projeto destinado ao ensino fundamental? Qual a concepção do SEBRAE sobre o trabalho dos professores envolvidos com seu projeto? O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar os fundamentos do projeto de “educação empreendedora” do SEBRAE para o ensino fundamental, buscando identificar seus aspectos político-ideológicos e pedagógicos para a formação humana e a organização da educação básica pública. A base epistêmica da pesquisa é o materialismo histórico dialético. O *corpus* documental foi formado por livros didáticos produzidos pelo SEBRAE para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). O material foi analisado de acordo com os procedimentos da pesquisa documental à luz das seguintes categorias de conteúdo: concepção de ser humano, trabalho e educação escolar. A pesquisa comprova que o projeto de empreendedorismo do SEBRAE para a educação escolar visa difundir a ideologia do empreendedorismo no ensino fundamental para afirmar a sociabilidade capitalista referência de vida e trabalho. Nessa linha, o SEBRAE afirma: i) uma perspectiva extremamente restrita sobre o trabalho educativo, configurando o professor como difusor e legitimador de seu projeto; ii) a legitimação a pedagogia das competências, esvaziando a função social da escola; iii) o desenvolvimento de “competências” vinculadas ao “mundo dos negócios”, apontando uma perspectiva de formação restritiva e pragmática para os estudantes da escola pública referenciada na ideia de educar para a sobrevivência; iv) o individualismo como princípio moral e o associativismo como negócio, afirmando o modelo de Estado com funções mínimas sobre a “questão social”. Isso significa que o projeto do SEBRAE está comprometido com a formação do cidadão trabalhador-empREENDEDOR o que implica numa formação restrita e unilateral do ser humano para a empregabilidade ou para as relações flexíveis de trabalho.

Palavras-Chave: EMPREENDEDORISMO. EDUCAÇÃO. SEBRAE.

ABSTRACT

This study, which deals with the relationship between entrepreneurship and education, investigates SEBRAE's "entrepreneurial education" project for public basic education. The guiding question of the research was systematized as follows: What is the political-ideological perspective of SEBRAE's National Program of Entrepreneurial Education for Basic Education? What is the pedagogical content of the project for primary education? What is SEBRAE's conception of the work of teachers involved in its project? The general objective of the research is to identify and analyze the foundations of SEBRAE's "entrepreneurial education" project for elementary education, seeking to identify its political-ideological and pedagogical aspects for human formation and the organization of public basic education. The epistemic basis of the research is dialectical historical materialism. The documentary corpus consisted of didactic books produced by SEBRAE for the final years of elementary school (6th to 9th grade). The material was analyzed according to the documental research procedures in light of the following categories of content: human conception, work and school education. The research proves that SEBRAE's entrepreneurship project for school education aims to spread the ideology of entrepreneurship in elementary education to affirm the capitalist sociability reference of life and work. In this line, SEBRAE affirms: i) an extremely restricted perspective on the educational work, configuring the teacher as diffuser and legitimator of his project; ii) legitimizing the pedagogy of competencies, depriving the social function of the school; iii) the development of "competencies" linked to the "business world", pointing to a perspective of restrictive and pragmatic training for public school students referenced in the idea of educating for survival; iv) individualism as a moral principle and associativism as business, affirming the state model with minimal functions on the "social question". This means that the SEBRAE project is committed to the formation of the worker-entrepreneur citizen, which implies a restricted and unilateral formation of the human being for employability or for flexible working relationships.

Keywords: ENTREPRENEURSHIP. EDUCATION. SEBRAE.

LITA DE IMAGENS

Imagem 1 – Exemplo de Plano de Atividades

Imagem 2 – Comportamento Empreendedor

Imagem 3 – Passos para uma Plano de Negócios

Imagem 4 – Exemplo de ilustração – Livro do 6º ano

Imagem 5 – Exemplo de ilustração – Livro do 7º ano

Imagem 6 – Exemplo de ilustração – Livro do 8º ano

Imagem 7 – Exemplo de ilustração – Livro do 9º ano

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – O Jovens Empreendedores Primeiros Passos
- Quadro 2 – Documentos do SEBRAE selecionados para análise documental
- Quadro 3 - Exemplos de orientações dadas aos professores
- Quadro 4 – Competências Cognitivas
- Quadro 5 – Competências Atitudinais
- Quadro 6 – Competências Operacionais
- Quadro 7 – Orientação Didática
- Quadro 8 – Estratégias e Recursos do JEPP
- Quadro 9 – Temas Motivadores para ações de Empreendedorismo Social
- Quadro 10 – Exemplos de objetivos e sua qualificação por competência
- Quadro 11 – Cursos do SEBRAE no âmbito do PNEE

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comportamento Empreendedor

Tabela 2 – Frequência das competências nos objetivos

Tabela 3 – Comportamentos Empreendedores nos encontros do 6º ano

Tabela 4 – Comportamentos Empreendedores nos encontros do 7º ano

Tabela 5 – Comportamentos Empreendedores nos encontros do 8º ano

Tabela 6 – Comportamentos Empreendedores nos encontros do 9º ano

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEBRAE – Centro Brasileiro de Assistência Gerencial à Pequena Empresa

CER – Centro SEBRAE de Referência em Educação Empreendedora

DEM – Democratas

EUA – Estados Unidos da América

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIMEPE – Programa de Financiamento à Pequena e Média Empresa

FUNDEPRO – Fundo de Desenvolvimento da Produtividade

GEAMPE – Grupo Executivo de Assistência à Média e Pequena Empresa

JEPP – Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos

MDIC – Ministério da Indústria e Comércio

MEI – Microempreendedor individual

NAI – Núcleos de Assistência Industrial

IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática

IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU – Organização das Nações Unidas

PDM's – políticas de desenvolvimento do milênio

PFL – Partido da Frente Liberal

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PSDB – Partido da Social-Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PND – Plano Nacional de Desenvolvimento

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego

PNEE – Programa Nacional de Educação Empreendedora

PRELAC – Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SMABC – Sindicato dos Metalúrgicos do ABC (Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul).

SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

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

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviética

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. CAPITALISMO FLEXÍVEL, DESEMPREGO E O SEBRAE: ASPECTOS HISTÓRICOS PARA COMPREENSÃO DO EMPREENDEDORISMO COMO FENÔMENO	24
1.1. Reestruturação produtiva, neoliberalismo e globalização como determinantes do desemprego: a configuração do paradigma flexível	24
1.2. A gênese do SEBRAE e sua função político-ideológica frente ao desemprego estrutural	34
1.3. Histórico da relação entre empreendedorismo e educação	53
2. ELEMENTOS TEÓRICOS PARA ANÁLISE DO OBJETO	58
2.1. Ideologia	58
2.2. Projetos de Educação: disputa pela hegemonia.....	73
2.2.1. O Projeto de Educação Capitalista	74
2.2.2. O Projeto de Educação Socialista.....	95
3. O PROJETO DE “EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA” DO SEBRAE E SUAS FORMULAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	114
3.1. O Programa Nacional de Educação Empreendedora do SEBRAE	114
3.2. Análise das formulações do SEBRAE: o material didático do Jovens Empreendedores Primeiros Passos destinado aos anos finais do ensino fundamental.....	117
3.2.1. “Boas-vindas”	120
3.2.2. “A importância do papel do professor”	123
3.2.3. “Propósitos”	128
3.2.4. “Justificativas, objetivos e competências”	132
3.2.5. “Conhecendo o livro do aluno”.....	140
3.2.6. Objetivos das aulas	149
3.2.7. Referências bibliográficas utilizadas pelo SEBRAE.....	152
CONCLUSÕES.....	156
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICES	172
ANEXOS	177

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se insere na linha de investigação que vem sendo desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação e Política Educacional (GTEPE), vinculado ao Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETEC) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O objetivo do GTEPE é produzir conhecimentos para a compreensão crítica da realidade educacional, privilegiando, para tanto, o estudo sobre projetos empresariais para a educação básica e suas repercussões nas políticas educacionais. O grupo busca identificar o significado e as implicações político-ideológicos de tais constructos para a formação dos filhos da classe trabalhadora na escola pública.

Com efeito, ao eleger o empreendedorismo e educação como tema e definir o “Projeto de “educação empreendedora” do SEBRAE para a educação básica pública” como objeto, busco analisar criticamente o significado e as implicações dessa construção na escola pública.

Meu primeiro contato com o tema “empreendedorismo e educação” aconteceu no ano de 2010, quando atuando como professor de Educação Física da educação básica na rede pública de ensino tive a oportunidade de cursar algumas disciplinas do *Curso de Especialização em Educação Empreendedora*, oferecido gratuitamente pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) via Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Na ocasião, através da leitura da produção dos principais autores da área, tais como Dolabela e Fillion, pude identificar alguns princípios que norteiam tal temática e questionar o significado das mesmas para a educação dos filhos da classe trabalhadora. Certamente, minha experiência de classe, um trabalhador da educação que exerce suas funções na rede pública de ensino e que também é oriundo desta mesma realidade, foi decisiva na formulação destes questionamentos.

Segundo Coan, “o discurso sobre o empreendedorismo se tornou lugar comum e permeia as propostas e políticas para a formação dos trabalhadores, principalmente da juventude, em diversos continentes” (2013, p. 3). Podemos encontrar várias referências relacionadas ao tema em documentos oficiais de organismos internacionais, tais como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), do próprio MEC (Ministério da Educação) e também de entidades privadas, como o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas).

O SEBRAE é uma organização da sociedade civil com forte influência da alta cúpula do setor empresarial brasileiro e instâncias governamentais que vem se destacando no desenvolvimento de iniciativas relacionadas ao tema no âmbito da educação pública.

Ao analisar o objeto supracitado, pretendo contribuir com a compreensão crítica sobre a relação entre ideologia e hegemonia com a educação e sobre as estratégias de construção da sociabilidade capitalista que envolvem a escola pública.

Estudos realizados por autores do campo crítico da educação demonstram que os interesses das classes dominantes vêm sendo contemplados nas políticas públicas educacionais porque tais políticas são geradas pelas relações de poder, envolvendo as organizações e os intelectuais orgânicos que representam as classes e frações de classes em luta num determinado contexto (NEVES, 1994; PINA, 2016). Segundo Duarte, “as classes dominantes já sabem, há muito tempo, que as classes dominadas precisam de normas morais que cerceiem a possibilidade de o descontentamento transformar-se em revolta social” (2006, p.50). Além disso, necessitam traduzir suas perspectivas de formação intelectual das massas nas políticas educacionais para assegurar o seu projeto de desenvolvimento e a sua hegemonia.

Apesar das resistências de educadores progressistas, é possível verificar que as políticas educacionais e os processos pedagógicos na educação pública traduzem em significativa medida as aspirações da classe dominante para a formação humana. Neste sentido, Mészáros afirma que

a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade (2008, p. 35).

Especificamente a partir dos anos de 1990, a intervenção da classe dominante na questão educacional sofreu algumas inflexões. Em primeiro lugar, setores dessa classe se renovaram no contexto das relações de hegemonia. Martins (2009) denomina os integrantes dessa frente de renovação política de “direita para o social”. Em segundo lugar, o neoliberalismo da Terceira Via se configurou como importante referência político-ideológica, sobretudo para a direita para o social, resultando em revisões importantes nas funções do Estado na educação e mesmo em relação às perspectivas de formação humana na educação básica pública (NEVES, 2005; MOTTA, 2009).

Nessa conjuntura, em que o neoliberalismo da Terceira Via foi se tornando uma referência importante no cenário nacional e internacional, os novos objetivos da classe dominante foram projetados para assegurar a manutenção da hegemonia. Essa estratégia pode ser sistematizada em pelo menos quatro aspectos (NEVES, 2005; MARTINS, 2009). O primeiro se refere à difusão de referências para a nova sociabilidade, envolvendo ideia de cidadania ativa que seria a expressão do novo individualismo associada à capacidade de cada cidadão em assumir riscos. O segundo relaciona ao processo de reconfiguração da sociedade civil, uma instância de organização de interesses e de lutas político-ideológicas, que passou a ser projetada como “terceiro setor”, uma espécie de esfera harmonicamente ordenada para viabilizar a colaboração e a coesão social, envolvendo inclusive o oferecimento de respostas para a “questão social”.¹ O terceiro se relaciona à tentativa de instituir o modelo de Estado gerencial como referência para a sociedade, exigindo revisões nos direitos sociais e a valorização dos bens sociais como mercadorias. O quarto se vincula a noção de nova economia mista ou de economia do conhecimento, envolvendo a ideia de “livre mercado” com justiça social, inovação criativa para dinamizar o processo de produção-circulação-consumo, iniciativa individual ou em pequenos grupos para renovar a configuração do mercado de trabalho. O empreendedorismo pode ser apontado como uma das expressões desse processo.

A afirmação de Dolabela, um dos principais intelectuais orgânicos que vem se dedicando a formular sobre o tema empreendedorismo e educação, oferece pistas importantes sobre essa problemática quando afirma o seguinte:

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 (2003, p. 130-131).

Nesse contexto, o empreendedorismo é projetado como uma referência importante para a sociedade, sobretudo para a classe trabalhadora.

¹ Segundo Pina, “a expressão ‘questão social’ surgiu no campo teórico conservador para conceber o social como natural, a-histórico, desarticulado das relações de poder e do movimento das classes sociais. [...] Trata-se de uma estratégia ideológica que tende a apresentar como puramente ‘sociais’ uma série de problemas que, na verdade, são gerados e/ou agravados pela economia política do capitalismo” (2016, p. 20).

A vinculação do empreendedorismo com a educação básica parece crescer significativamente com forte intervenção do SEBRAE. Em seu portal eletrônico, essa organização se define como “uma entidade privada que promove a competitividade e o desenvolvimento sustentável dos empreendimentos de micro e pequeno porte” (SEBRAE, s/d1). A entidade fundada em 1972 era inicialmente vinculada à administração pública, porém no ano de 1990 o SEBRAE desvincula-se do poder público e se torna um serviço social autônomo.

O SEBRAE, bem como toda a rede de entidades conhecidas como Sistema S,² é financiado majoritariamente por contribuições compulsórias das empresas. As bases legais de tais tributos estão garantidas na Constituição Federal do Brasil, que no seu artigo 149º inciso III regulamenta a “contribuição de interesse das categorias profissionais ou econômicas” (BRASIL, 1988).

Segundo o SEBRAE, seu foco está “no fortalecimento do empreendedorismo e na aceleração do processo de formalização da economia por meio de parcerias com setores público e privado, programas de capacitação, (...) estímulo ao associativismo” (SEBRAE, s/d1).

Neste ensejo, uma das áreas onde o SEBRAE também busca atuar de forma sistemática é no sistema educacional brasileiro. Para isso, ele dispõe de propostas de “educação empreendedora” para todos os níveis da educação formal e se utiliza de diferentes estratégias: produção de cartilhas e materiais didáticos; cursos de capacitação para estudantes, professores e outros profissionais da educação; articulações com escolas, com secretarias municipais e estaduais de educação e com o próprio MEC; além da interferência em currículos através da inclusão de disciplinas específicas, entre outras ações.

A atuação do SEBRAE não se dá de forma isolada. Articulações estratégicas com outros aparelhos burgueses são fundamentais no desenvolvimento dessa tarefa. Destacam-se entre os parceiros do SEBRAE na difusão do empreendedorismo o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social e o Instituto Empreender Endeavor do Brasil.

² Sistema S é o “termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares” (BRASIL, s/d). Além do SEBRAE, “fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest)” (BRASIL, s/d).

Diante do exposto, a questão que orienta este estudo foi elaborada e desdobrada na seguinte forma: **Qual é a perspectiva político-ideológica do Programa Nacional de Educação Empreendedora do SEBRAE para a educação básica? Qual é o conteúdo pedagógico do projeto destinado ao ensino fundamental? Qual a concepção do SEBRAE sobre o trabalho dos professores envolvidos com seu projeto?**

O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar os fundamentos do projeto de “educação empreendedora” do SEBRAE para o ensino fundamental, buscando apreender os aspectos político-ideológicos e pedagógicos para a formação humana e a organização da educação básica pública considerando a relação desta organização com o mundo do trabalho.

Por sua vez, os objetivos específicos são: a) Identificar e analisar a concepção de educação que o SEBRAE expressa em seu projeto de “educação empreendedora”; b) Identificar e analisar a concepção do SEBRAE sobre o trabalho educativo dos professores envolvidos com seu projeto; c) identificar e analisar *o modus operandi* do SEBRAE na educação básica pública brasileira.

Nossa hipótese é a seguinte: o projeto de empreendedorismo do SEBRAE para a educação escolar visa introduzir no currículo da escola básica pública os pressupostos da sociabilidade capitalista contemporânea por meio da chamada “educação empreendedora”. A finalidade do projeto é formar para a empregabilidade ou para relações flexíveis de trabalho, estabelecendo uma relação não crítica entre a instituição escolar e o mundo do trabalho.

A perspectiva epistemológica que orientou o desenvolvimento desse trabalho foi o materialismo histórico dialético (MARX, 2008), por ser esse “um método que permite uma apreensão radical (que vai a raiz) da realidade” (FRIGOTTO, 2000, p. 73) e capaz de promover a

distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a *práxis* utilitária cotidiana dos homens e a *práxis* revolucionária da humanidade ou, numa palavra, a ‘cisão do único’, é o modo pelo qual o pensamento capta a ‘coisa em si’. A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns (KOSIK, 2002, p. 20).

Nessa linha, é necessário ressaltar que

a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma

atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis (KOSIK, 2002, p.17).

Frigotto explicita a dialética materialista “ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação” (2000, p. 79). O autor aponta ainda a existência de um tríplice movimento no método do materialismo histórico dialético: “de crítica, de construção do conhecimento ‘novo’, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação”. (FRIGOTTO, 2000, p. 79).

O materialismo possibilita ao pesquisador desvendar o mundo real, ocultado pelo mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 2002). Segundo Kosik,

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade. (2002, p. 15).

O capitalismo, atual forma histórica do modo de produção da existência humana, gera os mecanismos de tal distorção. Neste sentido, o autor tcheco afirma que a “pseudoconcreticidade é justamente a aparente existência autônoma dos produtos do homem e a redução do homem ao nível da práxis utilitária” (2002, p. 24). Através do materialismo histórico dialético é possível superarmos as formas aparentes para alcançarmos a realidade, suplantando as concepções fetichizadas e reificadas (KOSIK, 2002).

Para Kosik, “a destruição da pseudoconcreticidade é o processo de criação da realidade concreta e a visão da realidade, da sua concreticidade” (2002, p. 24). Segundo Engels, “de acordo com a concepção materialista da história, o elemento finalmente determinante é a produção e a reprodução da vida real” (*apud* Frigotto, 2000, p. 84). Dessa forma, o presente estudo buscará apontar as contradições presentes naquilo que se apresenta inicialmente, no mundo da pseudoconcreticidade, como consenso.

A partir dos fundamentos epistêmicos do materialismo histórico dialético, a pesquisa está apoiada em conceitos que, emergindo desse campo teórico, permitem-nos interpretar o contexto de formulação e os enunciados do empreendedorismo e educação. De Neves (2005), utilizamos os fundamentos que evidenciam a existência de uma *nova pedagogia da hegemonia*. Em Marx, Engels, Lenin e Gramsci buscamos o conceito de ideologia, considerando como a representação produzida por uma classe social que, ao assegurar a unidade de classe, traduz a concepção de mundo e ordena as formas de ação política na sociedade. Destaco que esse

conceito assume uma importância decisiva para nossa pesquisa o que nos levou a dedicar o desenvolvimento de uma seção para seu delineamento. Ainda em Gramsci, buscamos outros importantes conceitos, tais como: sociabilidade (ou conformismo); hegemonia; bloco histórico; Estado ampliado (ou integral); aparelhos privados de hegemonia; e intelectuais orgânicos.

Estes conceitos, embora significativos, foram em certa medida tratados na reflexão sobre ideologia em decorrência de sua centralidade. Trata-se de uma escolha teórica realizada pelo recorte do objeto.

Em relação aos procedimentos da técnica de pesquisa, implementamos ações relacionadas à pesquisa documental (MARCONI e LAKATOS, 2002). Isso envolve o levantamento, seleção e análise de documentos do SEBRAE que se relacionem com o objeto. A partir da base epistemológica delineada e dos conceitos teóricos apontados analisamos o nosso objeto, visando elucidar a sua configuração e dinâmica na educação pública. Dessa forma, esperamos contribuir com o campo das pedagogias críticas e sua defesa por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

No que diz respeito à forma de organização desse trabalho ele está estruturado, além dessa introdução, em três capítulos e nas conclusões.

O primeiro capítulo, intitulado *Capitalismo Flexível, Desemprego e o SEBRAE: aspectos históricos para a compreensão do empreendedorismo como fenômeno*, está dividido em três seções e é dedicado à construção histórica do objeto de análise. A primeira seção, considerando o trabalho como categoria central para a compreensão da sociedade capitalista, problematiza a configuração do atual mundo do trabalho. Desta forma, procuramos demonstrar que a expansão do ideário neoliberal em conjunto com os fenômenos de globalização e de reestruturação produtiva são determinantes para a ampliação do desemprego estrutural e a precarização dos postos de trabalho. É justamente neste cenário que se dará o estímulo ao empreendedorismo. Na segunda seção, com o intuito de analisar a função político-ideológica do SEBRAE dentro da sociedade brasileira resgatamos os elementos que julgamos ser essenciais para a compreensão de sua gênese e evolução. Por fim, a terceira seção, com ênfase ao cenário brasileiro, traz uma reflexão de como se desenvolveu a relação entre empreendedorismo e educação.

O segundo capítulo, intitulado *Elementos Teóricos para Análise do Objeto*, está dividido em duas seções. A primeira seção contempla uma reflexão teórica sobre o conceito de ideologia

onde, através da contribuição de diferentes autores, procuramos embasar nossa opção pela concepção gramsciana. Como já dito, consideramos o conceito de ideologia basilar no desenvolvimento de nossa pesquisa. A partir da reflexão sobre esse conceito é possível contrapormos, na segunda seção, projetos educacionais antagônicos que disputam a hegemonia da sociedade. Através da abordagem dos diferentes movimentos de reorganização dos padrões de sociabilidade, sobretudo a partir de meados do século XX, e sua relação com o âmbito educacional, através da teoria do capital humano e da teoria do capital social, procuramos compreender o projeto hegemônico de “construção do conformismo”. Ainda nesta segunda seção, apresentamos as categorias de análise ao mesmo tempo que buscamos indicar alguns pressupostos para a construção de um projeto contra-hegemônico.

O terceiro capítulo está dividido em duas seções e é dedicado a análise dos dados referentes ao projeto de “educação empreendedora” do SEBRAE para a educação básica.³ Na primeira seção apresentamos o curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP) e sua relação com o Programa Nacional de Educação Empreendedora (PNEE). Por fim, a segunda seção, é dedicada à análise dos livros didáticos do curso JEPP para o segundo segmento do ensino fundamental, isto é, 6º ao 9º ano, tendo como base as versões do “livro do professor”. Em alguns momentos, recorreremos às edições destinadas aos estudantes – “livro dos alunos” – para ampliar ou confirmar aspectos identificados no “livro do professor”. Foram analisadas 590 páginas nos livros destinados aos professores e 542 páginas nos livros dos alunos.⁴

Por fim, buscamos sintetizar as informações obtidas com o desenvolvimento da pesquisa através da elaboração das conclusões.

³ Em meados de 2017, realizamos um levantamento no *Catálogo de Teses e Dissertações* no portal da CAPES. Naquele momento, catalogamos 84 trabalhos que tratavam da temática “empreendedorismo e educação”, sendo que a grande maioria destes não abordavam o tema de forma crítica. Nesta primeira etapa, não localizamos nenhum trabalho que tratasse do curso JEPP. O resultado deste primeiro levantamento consta no ANEXO 1. Um segundo levantamento, realizado em junho de 2019, localizou quatro dissertações abordando o curso JEPP, sendo que dois destes trabalhos procuram dar um tratamento crítico ao tema. A lista desses trabalhos, defendidos entre junho de 2017 e agosto de 2018, consta no ANEXO 2.

⁴ A análise sistemática dos dados se deu primordialmente através dos livros destinados aos professores. As versões didáticas destinadas aos alunos foram utilizadas como forma de complemento e ampliação das análises.

1. CAPITALISMO FLEXÍVEL, DESEMPREGO E O SEBRAE: ASPECTOS HISTÓRICOS PARA COMPREENSÃO DO EMPREENDEDORISMO COMO FENÔMENO

O capítulo está dividido em três seções. Na primeira, apresentamos uma reflexão sobre o paradigma flexível e os impactos sobre o mundo do trabalho, destacando o desemprego estrutural como um fenômeno sócio-político-econômico determinante para a definição do empreendedorismo. A linha teórica desta seção é a compreensão do trabalho como categoria central para a explicação das relações sociais capitalistas e das relações de poder e, conseqüentemente, para compreensão da configuração do mundo do trabalho. Na segunda seção, partindo do delineamento de que o paradigma flexível tem gerado nos países dependentes o fenômeno do “empreendedorismo por necessidade”, apresentamos uma leitura crítica do desenvolvimento do SEBRAE, buscando revelar a função político-ideológica deste organismo na sociedade brasileira para possibilitar a compreensão do seu programa de “educação empreendedora” para a educação básica. Por último, a terceira seção aborda de forma sintética o histórico da relação entre o empreendedorismo e a educação, com ênfase na realidade brasileira.

1.1 Reestruturação produtiva, neoliberalismo e globalização como determinantes do desemprego: a configuração do paradigma flexível

A partir da segunda metade do século XX, com o término da Segunda Guerra Mundial, os países centrais do capitalismo buscaram reorganizar as bases de um novo padrão de sociabilidade. Este padrão deveria garantir certo nível de coesão social, atendendo os anseios da classe dominante, sobretudo da fração do empresariado monopolista, e certas demandas das frações da classe trabalhadora. Segundo Martins, “o amplo processo de reorganização social, política e econômica ocorrido nas formações sociais capitalistas nos anos de pós-guerra produziu referências importantes para redefinição do padrão de sociabilidade” (2009, p. 13).

Tais referências, necessárias para essa reorganização social, política e econômica, foram estabelecidas pelo chamado *consenso keynesiano*,⁵ gerando o modelo denominado de Estado

⁵ Segundo Martins, a ampliação das funções estatais estabelecidas pelo *consenso keynesiano* envolveu três pilares básicos: “(a) sustentação da economia mista com a forte presença de empresas estatais na atividade produtiva e pela efetiva regulação pública do setor privado; (b) arrojada política macroeconômica financiada pelo fundo público, envolvendo a política do ‘pleno emprego’, ainda que acompanhada de inflação (c) reconhecimento e

de bem-estar social. A teoria keynesiana, caracterizado pela defesa da dilatação das funções da aparelhagem estatal na economia e na “questão social”, foi capaz de proporcionar às forças políticas dominantes, dentro de um cenário de Guerra Fria, as orientações para a construção da estabilidade social e estratégias para o crescimento econômico capitalista. Segundo Filgueiras,

este pacto, impulsionado, decisivamente, pelo crescimento do movimento operário e pela existência da “guerra fria” e a “ameaça do comunismo”, implicou, pelo lado dos capitalistas, no reconhecimento dos sindicatos como legítimos representantes da classe trabalhadora e elemento essencial do processo de barganha salarial, inclusive com direito à utilização da greve econômica. Pelo lado dos trabalhadores, o pacto exigiu um movimento sindical/trabalhista tendo por limite a ordem capitalista, através do reconhecimento e legitimidade dos capitalistas como detentores dos meios de produção e organizadores do processo produtivo (1997, p. 904).

Desta forma, em decorrência das lutas sociais e da correlação de forças nos países centrais do capitalismo, o trabalho assalariado foi projetado como um dos direitos sociais e o desemprego combatido por meio de políticas econômicas e sociais arrojadas. Segundo Gentili, a política keynesiana de *pleno emprego* estava ancorada em três condições básicas. São elas: “a reestruturação profunda do modelo de Estado [...]; o impressionante avanço tecnológico [...]; e o aumento acelerado do nível educacional da população” (2008, p. 84).

Seja pelo sucesso das políticas keynesianas, sobretudo na Europa, ou pela consolidação do *New Deal* estadunidense,⁶ os países centrais do capitalismo experienciaram elevadas taxas de crescimento econômico no período do pós-guerra. Isso ocorreu de tal forma que esse período ficou conhecido como a *Era de Ouro do capitalismo* (HOBSBAWM, 1995).

No entanto, o final dos anos 1960 foi marcado por uma série de manifestações políticas de estudantes e trabalhadores na Europa e nos Estados Unidos, indicando assim os limites do *consenso keynesiano* instaurado na reconstrução do pós-guerra. Concomitantemente, no mesmo período, grupos de economistas burgueses identificaram a ocorrência da queda tendencial da taxa de lucro e, como resposta, passaram a defender medidas para a reestruturação do sistema capitalista. O modelo de desenvolvimento fordista, iniciado ainda no final do século XIX a

institucionalização de direitos sociais assegurados por meio de políticas públicas de educação, saúde, transporte, moradia, previdência, entre outras” (2009, p. 14).

⁶ Segundo Balanco e Pinto, “embora o New Deal tenha sido implementado já no início da década de 1930, a nova macroestrutura e seus efeitos sobre a retomada da acumulação somente se consolidaram ao final da Segunda Guerra” (2007, p. 36). Para os autores, “apesar de certo fracasso inicial, as diretrizes do New Deal de maior intervenção e regulação estatal sobre os mercados, além de uma nova forma de controle social, tornaram-se o eixo da acumulação capitalista entre o pós-II Guerra e a crise da década de 1970” (2007, p. 36)

partir dos avanços técnicos da 2ª Revolução Industrial e caracterizado pelo trabalho repetitivo e pela produção e consumo em massa, demonstrava seu esgotamento (FILGUEIRAS, 1997).

De acordo com Alves,

a crise do fordismo-keynesianismo em meados da década de 1970 significou a incapacidade de constituição de um novo modo de desenvolvimento capitalista na época da decadência histórica do capital, colocando-se a necessidade de recomposição da forma de subsunção real do trabalho ao capital (2011, p. 99).

Segundo Anderson (1995), essa grande crise econômica do modelo capitalista se caracterizou, de forma inédita, ao conjugar baixa taxas de crescimento econômico e elevados índices de inflação. Esse processo, que combina a estagnação econômica, elevando o número de trabalhadores desempregados, e o aumento contínuo dos preços ao consumidor (inflação), caracteriza aquilo que os economistas chamam de estagflação.

Desta forma, o período compreendido entre o final dos anos de 1960 e anos iniciais da década de 1970 representa um importante marco histórico na forma como setores da burguesia passaram reorganizar o capitalismo. Três significativos elementos, que se articulam profundamente entre si, fundamentam esta reestruturação com uma nova forma de organização social, política e econômica. São eles: a globalização, a difusão das ideias neoliberais e a reestruturação produtiva.

Para Alves, essa crise estrutural do capital introduziu

uma nova temporalidade histórica do desenvolvimento civilizatório, caracterizada por um conjunto de fenômenos sociais qualitativamente novos que compõem a fenomenologia do capitalismo global com seus ‘trinta anos perversos’ (1980-2010) (2012).

De acordo com Alves (2007) e Antunes (2009 e 2010), a reestruturação produtiva compreende as mudanças na forma de organizar a produção e o processo de trabalho viabilizada pelo uso de novas ferramentas de gestão e de recursos tecnológicos, gerando a intensificação do trabalho, a competição entre trabalhadores, a heterogeneidade da classe trabalhadora e a ampliação da acumulação privada da riqueza produzida.

Neste sentido, Filgueiras afirma que

A característica essencial desse novo paradigma tecnológico organizacional pode ser resumida em uma palavra, qual seja: *flexibilidade*. É a busca permanente para libertar os processos produtivos/comerciais/financeiros, sob o comando do capital, de todas as formas de rigidez do fordismo. Do ponto de

vista tecnológico, é a substituição da automação rígida (não programável) de base eletromecânica, pela automação flexível (programável através da informação) de base microeletrônica; que permite rápidas mudanças no processo produtivo – quantitativas (volume produzido) e qualitativas (diferenciação do produto) –, através da reorientação de máquinas e equipamentos, conforme as flutuações da demanda e a instabilidade dos mercados, próprios desse novo momento do capitalismo.

No que se refere aos novos métodos de gestão, o princípio da flexibilidade se apoia na noção de “just-in-time”, compreendido não simplesmente como a reorientação do fluxo da produção no sentido da jusante à montante (da demanda para a produção), produção na quantidade e momento exatos conforme a demanda e como, consequência, a inexistência de estoques. Mais do que isso, o “just-in-time” significa a economia de todos os elementos da produção e a eliminação de todos os desperdícios, de todas as “sobras” e de todos os tempos mortos no interior da jornada de trabalho; portanto significa a busca permanente de eficiência e diminuição de custos, através da racionalização do processo de trabalho. Isto implica em colocar a empresa e os trabalhadores sob tensão permanente, num processo interminável de aperfeiçoamentos e melhorias contínuas (*kayzen*) (1997, p. 907-8).

Sendo assim, podemos afirmar que a reestruturação produtiva tem como principal característica a efetivação de um modelo flexível de trabalho, em detrimento da rigidez do antigo modelo fordista/taylorista. No novo modelo, o trabalhador deve ser polivalente, ou seja, capaz de executar diferentes funções, sendo que o próprio ritmo da produção busca se adequar à demanda do mercado, em contraposição a antiga lógica da produção em massa e de estocagem de produtos.

Esta nova forma de reorganização da produção, que se iniciou com o *toyotismo* no Japão ainda na década 1970, foi sendo implementada no Brasil a partir da década de 1990 (RODRIGUES, 1998).

Tanto nos países centrais quanto nos periféricos, como é o caso do Brasil, o processo de reestruturação produtiva trouxe importantes desdobramentos para a vida da classe trabalhadora. A racionalização do processo de trabalho e o advento de novas tecnologias fez com a oferta de empregos fosse drasticamente reduzida. O desemprego estrutural e a precarização dos postos de trabalho, além da degradação do meio ambiente, passam a caracterizar este momento histórico do capitalismo (ANTUNES, 2009). Neste sentido, Alves afirma que

a partir da *crise estrutural do capital*, em meados dos anos 1970, sob o *sócio-metabolismo da barbárie* (que é subproduto das dilacerantes contradições sociais,) o sistema social do capital é *afetado por múltiplas negações*, sendo a principal delas, a *dessocialização* do ser social burguês. A partir do *sócio-metabolismo da barbárie* tende a emergir uma socialidade estranhada, decorrente do desemprego estrutural e das várias formas de alienação social. (2007, p. 16-7).

Neste sentido, o autor destaca que a atual configuração do mundo do trabalho intensifica ainda mais o processo de alienação. Para Alves, esta “captura” da subjetividade é condição essencial para a vigência do toyotismo, uma vez que, dentro de um contexto de crise estrutural do capitalismo, fez-se necessário constituir “[...] uma nova hegemonia capaz de articular coerção capitalista e consentimento do trabalhador” (ALVES, 2011, p. 99). Dentro desta nova sociabilidade, o mercado é projetado como instância reguladora da vida social.

Sendo assim, Antunes (2009) destaca que todo o avanço tecnológico vivenciado no período foi empregado não no sentido de atender as demandas humanas, como por exemplo a diminuição da jornada de trabalho, e sim para maximizar o processo de acumulação capitalista, uma vez que diminuindo o tempo necessário para a produção de uma mercadoria é possível reduzir seu valor de custo de produção bem como os custos com a força de trabalho.

Em síntese, podemos compreender a reestruturação produtiva como um processo contínuo que se expressa objetivamente, através de alterações no processo produtivo com a incorporação de novas tecnologias e na forma de se organizar o processo de trabalho, e subjetivamente, com a incorporação de um novo padrão de sociabilidade. Vale ressaltar que tal processo não se apresenta com uma forma acabada, sofrendo constantes mutações.

Concomitantemente a este processo de reestruturação produtiva temos o advento do neoliberalismo. O neoliberalismo, segundo Anderson (1995), é um projeto político-ideológico que, embora não tenha se tornado hegemônico de forma instantânea, logrou êxitos, tanto nos países desenvolvidos quanto nos subdesenvolvidos, ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990. De acordo com Filgueiras (1997), é justamente a exaustão do modelo de desenvolvimento fordista que criará, no terreno prático, as condições objetivas necessárias para a expansão da doutrina neoliberal.

As formulações neoliberais, teorizadas no pós-Segunda Guerra, são caracterizadas por severas críticas ao intervencionismo estatal, tanto no plano econômico quanto no aspecto social, viabilizado pelo keynesianismo. Os principais intelectuais responsáveis pela ascendência da doutrina neoliberal são: Friedrich Hayek, Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, entre outros, que se organizaram em torno da chamada *Sociedade de Mont Pèlerin* (ANDERSON, 1995). Segundo Anderson, o propósito deste coletivo “[...] era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro” (1995, p. 10).

O primeiro experimento neoliberal se dá na América Latina, após um golpe de estado no Chile, no ano de 1973, que destituiu e levou à morte do presidente democraticamente eleito Salvador Allende. O golpe em questão propiciou a ascensão de um governo ditatorial, liderado pelo general Augusto Pinochet, alinhado aos interesses neoliberais, quais sejam: a privatização dos serviços públicos e a desregulamentação do mercado. Todavia, não tardou para que os países centrais do capitalismo também tivessem suas experiências neoliberalizantes. Neste sentido, temos as vitórias eleitorais de Margareth Thatcher no Reino Unido, em 1979, e de Ronald Reagan nos Estados Unidos da América (EUA), em 1981. Desta forma, se deu o início da hegemonia da doutrina neoliberal que, entre erros e acertos, sob o ponto de vista dos capitalistas, e com seus nítidos limites classistas, perdura até os dias atuais.

De acordo com Anderson (1995), o primeiro sucesso dessa doutrina diz respeito ao controle da inflação e a recuperação das taxas de lucro. Neste sentido, Alves afirma que

a elevação dos índices de desemprego aberto no decorrer da década neoliberal contribuiu não apenas para fragilizar o poder de barganha dos trabalhadores assalariados e aumentar as taxas de exploração, intimidando o sindicalismo combativo de luta de classe; mas possuiu uma função sócio-reprodutiva, ou seja, criou a sociabilidade adequada aos consentimentos espúrios, às renúncias de direitos sociais e de conquistas trabalhistas históricas e aos envoltivos estimulados pelo medo do desemprego. No novo ambiente social da década neoliberal proliferaram valores, expectativas e utopias de mercado, impregnados de individualismo liberal que aparece como novo pragmatismo (2011, p. 126).

Sendo assim, podemos afirmar que os ganhos financeiros dos proprietários dos meios de produção foram obtidos, sobretudo, com o rebaixamento dos salários dos trabalhadores. Esse rebaixamento na remuneração paga ao trabalho assalariado foi assegurado, em meio ao enfretamento do poder dos sindicatos, através da elevação das taxas de desemprego. Tal combinação propiciou, sob o ponto de vista neoliberal, a desejável elevação das taxas de desigualdade.⁷ Desta forma, “em todos estes itens, deflação, lucros, empregos e salários, podemos dizer que o programa neoliberal se mostrou realista e obteve êxito” (ANDERSON, 1995, p. 15).

Buscando atender aos anseios dos detentores dos meios de produção, que almejam a mais ampla flexibilização das relações de trabalho, operou-se em diferentes níveis um processo de desregulação, ou seja, “[...] substituir o Estado pela ‘livre concorrência’ no que se refere ao

⁷ Cumpre assinalar que, segundo Adam Smith (1996), só há crescimento econômico nas sociedades capitalistas quando há apropriação privada da riqueza. Em outras palavras, o crescimento econômico está relacionado ao fenômeno da desigualdade social.

funcionamento dos diversos mercados, em particular os mercados financeiros e o de trabalho” (FILGUEIRAS, 1997, p. 910). Segundo Filgueiras (1997), no Brasil, assim como no conjunto dos países periféricos, as políticas neoliberais foram implementadas seguindo os ditames do *Consenso de Washington*,⁸ quais sejam: controle da inflação; austeridade fiscal; desregulação (abertura econômica e flexibilização das leis trabalhistas); e reformas estruturais (privatização).

No entanto, Anderson (1995) destaca que, mesmo com seu aparente sucesso, o projeto neoliberal não conseguiu recuperar as elevadas taxas de crescimento econômico do período de pós-guerra. As razões desse insucesso se devem ao fato de que, mesmo com a recuperação das taxas de lucro, não ocorreu o necessário investimento no setor produtivo. A desregulamentação do setor financeiro, como elemento importante do neoliberalismo, criou um cenário onde se tornava mais lucrativo o investimento na especulação financeira do que na produção propriamente dita.

Esse processo de financeirização da economia fez com que o capital financeiro se tornasse hegemônico na atual dinâmica do capitalismo global. Segundo Alves, “o desprezo pelo investimento produtivo e a busca avassaladora da rentabilidade líquida e segura são os traços principais da natureza do capital financeiro” (2007, p. 179). Desta forma, ocorre em nível global uma elevação nas transações exclusivamente monetárias (parasitárias) e uma diminuição na produção e circulação de mercadorias reais. A especulação financeira, realizada por uma fração dos capitalistas, objetiva uma valorização do capital-dinheiro sem o investimento no setor produtivo (CHESNAIS, 1995; ALVES, 2007).

Desta forma, como destaca Antunes (2009), o processo de reestruturação produtiva e a ascensão das políticas neoliberais não só se mostraram incapazes de recuperar as taxas de crescimento econômico dos “anos dourados de social-democracia” como foram as responsáveis pelo agravamento da crise estrutural do capitalismo. Em resposta a isso, temos nos Estados Unidos e na Inglaterra, nos anos 1990, a tentativa de modernização do capitalismo. As relações entre as forças políticas do Partido Democrata estadunidense, ao longo do governo Bill Clinton, com o Partido Trabalhista inglês, liderado por Tony Blair, foram decisivas para a construção de um projeto que buscou atualizar a socialdemocracia e o neoliberalismo, conjugando a noção de

⁸ O *Consenso de Washington*, formulado em 1989, se materializou hegemonicamente como um receituário neoliberal para os países da periferia do capitalismo. Este ajustamento macroeconômico, definido pelos organismos internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, teriam como objetivo propiciar o desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento. No entanto, as medidas de austeridade, de diminuição do aparelho de Estado e de abertura econômica não produziram os resultados anunciados.

justiça social com economia de mercado, conhecido sobre a alcunha de Terceira Via. O projeto da Terceira Via, que tem na figura do sociólogo britânico Anthony Giddens seu principal sistematizador, passou a nortear o ideário neoliberal não ortodoxo.

Segundo Neves, “a Terceira Via tem como objetivo a reforma ou governo do capitalismo por intermédio de mudanças na política e na economia” (2005, p. 44). Esse projeto parte do pressuposto de que, com o colapso da União das Repúblicas Socialistas Soviética (URSS), os ideais socialistas estão definitivamente superados e que a construção de uma nova fase da história da humanidade deveria ser realizada dentro dos limites do capitalismo, observando os esforços para minimizar os resultados negativos do neoliberalismo sobre a vida social e os limites da socialdemocracia europeia, especialmente no que se refere às políticas de direitos sociais e sua relação com o fundo público (NEVES, 2005).

Além da ascensão do neoliberalismo e do processo de reestruturação produtiva, temos outro importante elemento que se mostra essencial para compreendermos o atual mundo do trabalho, qual seja: a globalização. Segundo Filgueiras, “[...] o processo de reestruturação produtiva se constitui num dos elementos determinantes do processo de globalização, uma vez que o crescimento da produtividade exige a ampliação/globalização dos mercados” (1997, p. 909).

Vale ressaltar que o processo de internacionalização do capitalismo não se constitui num fenômeno novo, estando presente já nos primórdios deste modo de produção. No entanto, a partir da década de 1980 este processo passa a apresentar algumas particularidades, como por exemplo a centralidade no domínio da informação e do conhecimento (FILGUEIRAS, 1997). Segundo Antunes (2009), em virtude sobretudo da reestruturação produtiva, passa a operar uma crescente interação entre trabalho e conhecimento científico. Tais características aprofundam ainda mais a distância entre a periferia e o centro do capitalismo.

Um processo de intensificação na divisão internacional do trabalho ocorre como expressão do capitalismo globalizado. Esta divisão revela a hierarquia dos países na economia global capitalista. Segundo Alves (2011), é justamente nas décadas de 1980 e 1990 que se formata uma nova divisão internacional do trabalho. Podemos afirmar, como demonstra o autor, que essa nova divisão internacional do trabalho é cunhada a partir dos fenômenos da globalização e da reestruturação produtiva. Neste sentido, Alves afirma que

as décadas de 1980/1990, nos países capitalistas centrais, podem ser consideradas as “décadas das inovações capitalistas”, da flexibilização da

produção e da “especialização flexível”. Nessas décadas ocorreram os maiores movimentos de desconcentração industrial, com uma nova divisão internacional do trabalho e uma nova etapa da internacionalização do capital, ou seja, de um novo patamar de concentração e centralização do capital em escala planetária. O capital migrou para áreas de baixos salários da Ásia [...]. É a época dos novos padrões de gestão da força de trabalho, tais como *just-in-time* / *Kan-ban*, CCQ's e Programas de Qualidade Total, da racionalização da produção. Portanto, são décadas de impulso e consolidação da acumulação flexível e do novo complexo de reestruturação produtiva cujo momento predominante é o toyotismo (2011, p. 20).

Na mesma linha, Fontes elaborou a seguinte formulação:

Um dos resultados não desprezíveis dessa multinacionalização foi a consolidação de processos industrializantes em outros países, em alguns casos levados a efeito com a participação ativa de burguesias locais – e de seus governos. Não obstante ocorrerem sob estreita dependência dos países centrais, subalternizando-se (voluntariamente) tais burguesias (e seus governos) a decisões forâneas, resultaram em profundas transformações (a “modernização”) e integraram-nos à socialização internacional dos processos de trabalho, ainda que sob sua forma mais perversa: uma divisão internacional do trabalho lastreada em autocracias burguesas calcadas em peso militar e no controle estrito da ciência e da tecnologia de ponta pelos países dominantes, ao lado da exportação de indústrias, dentre as quais eram prioritariamente deslocadas as mais poluentes e/ou em processo de obsolescência. Qualquer que tenha sido seu formato, a dimensão espacial e histórica do processo de reprodução do capital se alargava, com uma socialização profundamente desigual da força de trabalho, efetivamente internacionalizada (2010, p. 166-7).

Alves procura demonstrar também como que, na atual fase do capitalismo globalizado, a “captura” da subjetividade do trabalhador serve tanto ao anseio de garantir a divisão hierárquica do trabalho quanto é utilitária no sentido de preservação da atual ordem vigente. Tal ideia fica muito nítida no seguinte constructo:

No capitalismo global, exacerba-se de forma inaudita, as formas ideológicas de manipulação que assumem dimensões ampliadas e que buscam tratar da crise de uma subjetividade complexa do trabalho vivo na etapa avançada do desenvolvimento civilizatório. Por exemplo, o que se interpreta como trabalhador mais qualificado e escolarizado é, na verdade, trabalho vivo com uma subjetividade complexa, que exige, para tornar-se força de trabalho adequada à ordem do capital, recursos de manipulação tão intensos e complexos quanto suas potencialidades, em geral subutilizadas/obliteradas e manipuladas para preservar as determinações da divisão hierárquicas do trabalho e do poder capitalista (ALVES, 2007, p. 133-4).

Segundo o autor, a construção da nova hegemonia do capital, pautada pelos princípios do produtivismo toyotista, extrapola o ambiente da produção e passa a pautar as mais diversas instâncias da sociedade civil. O produtivismo toyotista encontra assim forte ressonância na

ideologia do empreendedorismo e na teoria do capital humano. O indivíduo passa a ser visto como uma empresa, um empreendedor de si mesmo. Neste sentido, Gorz afirma que

Ela deve se tornar, como força de trabalho, um capital fixo que exige ser continuamente reproduzido, modernizado, alargado, valorizado. Nenhum constrangimento lhe deve ser imposto do exterior, ela deve ser sua própria produtora, sua própria empregadora e sua própria vendedora, obrigando-se a impor a si mesma constrangimentos necessários para assegurar a viabilidade e a competitividade da *empresa que ela é*. Em suma, o regime salarial deve ser abolido (2005 *apud* ALVES, 2007, p. 169-170).

Alves (2007) afirma que, sob o espírito do toyotismo, o modelo de acumulação flexível busca dissimular as contradições do atual estágio do regime capitalista. Nas palavras do autor

A máscara do toyotismo é a máscara do auto-empendedorismo. É a ideologia extrema da abolição do regime salarial, cujo sonho toyotista é um mundo da produção constituído apenas por empresas individuais de prestação de serviços individuais.

A ideologia do auto-empendedorismo é a solução fictícia à crise estrutural do mercado de trabalho capitalista [...].

É através da ideologia do auto-empendedorismo que o toyotismo como modo de organização do trabalho capitalista em sua etapa de crise estrutural busca constituir uma nova hegemonia social (p. 170).

Desta forma, dentro de um cenário de crise estrutural do capitalismo, operam-se ações, tanto no campo objetivo quanto na esfera da subjetividade, que buscam em última instância a descaracterização das contradições do capitalismo pela conciliação de classes para a manutenção da ordem. No entanto, podemos afirmar que os processos de globalização, de reestruturação produtiva e de implementação do ideário neoliberal renovado trouxeram significativos impactos na relação capital e trabalho.

No atual estágio do capitalismo global observamos um aumento significativo na complexidade, na heterogeneidade e na fragmentação da classe trabalhadora (ANTUNES, 2009). Alinhado a isso, o processo de estranhamento e alienação, característico do sistema capitalista, se intensifica de tal forma a capturar a subjetividade do trabalhador (ALVES, 2007). Diante dessa configuração, a ideologia do empreendedorismo é veiculada como alternativa de vida para os trabalhadores.

Em síntese, podemos asseverar que o paradigma da acumulação flexível é resultante das interações dos fenômenos da reestruturação produtiva, do neoliberalismo e da globalização, sendo determinante para a geração do desemprego e da desregulamentação do trabalho,

potencializando a ideia de “empreendedorismo por necessidade”,⁹ nos termos definidos por Nassif, Ghobril e Amaral (2009), fortemente presente nos países da América Latina, segundo Bruneau e Machado (2006), sem trazer impactos econômicos significativos nessas regiões, como revelado por Barros e Pereira (2008).

1.2. A gênese do SEBRAE e sua função político-ideológica frente ao desemprego estrutural

O SEBRAE, com sede nacional em Brasília, possui pontos de atendimento nas mais diversas cidades de todas as 27 unidades da federação.¹⁰ A organização se constitui atualmente como de cunho privado que atua na sociedade civil e em diferentes instâncias da aparelhagem estatal.

Os antecedentes históricos da criação do SEBRAE se relacionam aos esforços empreendidos pelas forças políticas integrantes do governo Juscelino Kubitschek que, em 1960, implementaram ações com o objetivo de articular as pequenas e médias empresas ao projeto desenvolvimentista em curso no país.

As ações até então realizadas pelo referido governo, sob orientação do Plano de Metas, destinavam-se a criar condições de infraestrutura para dinamizar a economia brasileira no contexto do sistema capitalista mundial reorganizado após a Segunda Guerra Mundial. O ideal da inserção autônoma na divisão internacional do trabalho do sistema capitalista defendido por setores do bloco no poder contrastava com as condições objetivas daquela conjuntura.¹¹ Em

⁹ Sobre o assunto, ver trabalho de Nassif, Ghobril e Amaral, intitulado *Empreendedorismo por Necessidade: o desemprego como impulsionador da criação de novos negócios no Brasil*. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/7075>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

¹⁰ Disponível em: <https://m.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/canais_adicionais/conheca_quemsomos>. Acesso em: 27 de jul. de 2018.

¹¹ Segundo Poulantzas, o bloco no poder é “composto de várias frações de classe burguesas (pois a burguesia é dividida em frações de classe), do qual participam em certas circunstâncias as classes dominantes provenientes de outros modos de produção, presentes na formação social capitalista” (1985, p. 145). O autor destaca o papel de organização exercido pelo Estado na representação do “interesse político a longo prazo do *bloco no poder*” (1985, pg. 145). O Estado organiza essa “unidade conflitual da aliança de poder e do equilíbrio instável dos compromissos entre seus componentes, o que se faz sob a hegemonia e direção, nesse bloco, de uma de suas classes ou frações, a classe ou fração hegemônica” (POULANTZAS, 1985, pg. 145). Sinteticamente podemos dizer que o bloco no poder diz respeito à unidade política e econômica entre frações da classe dominante, constituindo-se assim através de relações contraditórias. Esse bloco não é monolítico e muito menos estanque, no entanto, a manutenção de certo grau de homogeneidade interna é essencial. Tal homogeneidade é sustentada em torno de um determinado projeto hegemônico. Ainda na linha poulantziana, devemos considerar que setores de frações da classe

primeiro lugar porque, supostamente representando o interesse geral do sistema capitalista, os Estados Unidos já havia definido que os países do continente americano deveriam ser mantidos na condição de produtores de *commodities* e de produtos industrializados de baixo valor agregado. Em segundo porque impulsionar o processo de industrialização brasileira dependeria de financiamento externo que só seria obtido com o aval dos Estados Unidos.

No entendimento das forças hegemônicas no bloco no poder o país deveria se aproximar de forma mais orgânica dos Estados Unidos para, sob a liderança deste país, obter os recursos necessários e também receber empresas multinacionais para modernização do parque industrial brasileiro. A posição do governo brasileiro foi conveniente para os Estados Unidos porque possibilitou assegurar a dependência financeira do Brasil aos interesses públicos e privados daquele país por conta dos empréstimos contraídos e a dependência industrial em decorrência da forte presença das multinacionais que se instalaram em território nacional com inúmeras vantagens (YOUNG, 2013).

Em síntese, a política do governo Juscelino Kubitschek viabilizou a ampliação do capital internacional no país e ainda assegurou o aprofundamento da dependência internacional, sobretudo aos Estados Unidos (IANNI, 1991).

Mas se a nova fase da industrialização brasileira estava encaminhada com a atração das grandes empresas multinacionais, especialmente do setor automotivo, o bloco no poder ainda não havia traçado até aquele momento uma política específica para as pequenas e médias empresas. Com efeito, alinhá-las ao ritmo de desenvolvimento nacional e modernizar o pensamento e as práticas de seus empresários foi um desafio assumido pelo bloco no poder no governo Juscelino Kubitschek.

Ao lado de outras iniciativas que “[...] tinham por função elaborar e coordenar os programas setoriais definidos pela política econômica do governo” (COSTA, 2010) no âmbito do Executivo federal “foi criado, pelo Decreto nº 48.738, de 4 de agosto de 1960, o Grupo Executivo de Assistência à Média e Pequena Empresa (GEAMPE)” (COSTA, 2010).

trabalhadora podem compor, de forma subordinada, o bloco no poder, ora exercendo o papel de mediador político, ora disputando aspectos da direção das políticas sociais e econômicas, ou ainda, legitimando as decisões das frações hegemônicas de modo a preservar a coesão social. A história recente do Brasil ilustra esse quadro.

A função do GEAMPE foi “coordenar medidas de adequado estímulo às médias e pequenas empresas industriais” (BRASIL, 1960), integrando-as ao escopo da política de desenvolvimento econômico para o fortalecimento do capitalismo no Brasil.

Apesar dos esforços realizados pelas forças políticas integrantes do governo Juscelino Kubitschek, os programas destinados às pequenas e médias empresas só ganharam materialidade nos governos ditatoriais do pós-64, isto é, quatro anos após a criação do GEAMPE.

Em linhas gerais, a ditadura empresarial-militar instalada em 1964 consolidou a condição de dependência do Brasil ao sistema capitalista mundial e a centralidade do aparelho de Estado na coordenação e financiamento direto e indireto do desenvolvimento econômico com forte favorecimento aos interesses privados.

Nessa conjuntura, setores do bloco no poder também destacaram a importância de manter a política de alinhamento das pequenas e médias empresas locais à nova dinâmica do capitalismo brasileiro. Tal medida poder ser interpretada como resposta às expectativas de uma fração da classe empresarial que, embora não representada diretamente nos centros decisórios das políticas econômicas e sociais, se constituía como força política de apoio ao regime ditatorial. Considerando que grandes empresários e seus prepostos participaram do processo de desestabilização do governo João Goulart e do golpe de 1964, atuando fortemente através do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD),¹² como revelado por Dreiffus (1981), o processo de assimilação de toda classe empresarial ao projeto de modernização conservadora passou a ser uma questão estratégica. É importante ressaltar que as forças políticas de direita já haviam conseguido criar uma ambiência política favorável ao golpe,¹³ restando o desafio de ampliar o consenso social para sustentação ideológica dos governos do regime e suas medidas antipopulares e, além disso, assimilar os segmentos menos organizados da sociedade em torno de seu projeto.¹⁴

¹² O IPES e o IBAD se constituíram como importantes organizações no âmbito do golpe empresarial-militar de 1964. Numa acepção gramsciana, desempenhavam a função de partidos orgânicos a elite multinacional. Ocupavam-se da tarefa de convencimento, mas não hesitaram em apoiar e colaborar com os métodos coercitivos.

¹³ O apoio político à intervenção contou com vários setores da sociedade. Destacamos, por exemplo, a colaboração de setores conservadores da Igreja Católica ao golpe liderando as chamadas “marchas da família com Deus pela liberdade”. Sobre esse tema ver Presot (2004).

¹⁴ A título de exemplo desse esforço, podemos citar o processo de assimilação ideológica e econômica de famílias camponesas em microempresários do campo a partir das ações do Instituto Nacional da Reforma Agrária, como revelado por Soares (2015).

Nessa direção, as ações empreendidas em favor das pequenas e médias empresas foram significativas. No âmbito do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) – atual Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) – foi criado em 1964 o Programa de Financiamento à Pequena e Média Empresa (FIMEPE). Em 1966, também no âmbito do BNDE, o bloco no poder orientou a criação do Fundo de Desenvolvimento da Produtividade (FUNDEPRO) para financiar as ações destinadas a reverter o problema de produtividade das referidas empresas. Já em 1967, sob responsabilidade da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), foram criados os “núcleos de assistência industrial (NAI) com o objetivo de prestar consultoria gerencial às empresas de pequeno porte” (SEBRAE, s/d2) e, desse modo, integrar as pequenas e médias empresas da área de intervenção da SUDENE ao projeto de desenvolvimento capitalista brasileiro. Com essa iniciativa, além do financiamento a cargo do BNDE, os pequenos e médios empresários da área de atuação da SUDENE passaram a contar com assistência técnica para fortalecimento da competitividade de suas empresas. Cumpre assinalar que o próprio SEBRAE (s/d2) afirma que a sua criação emergiu das experiências desenvolvidas no âmbito dos NAI’s.

Como desdobramento das ações do BNDE e da SUDENE, com os NAI’s, e das definições contidas no I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND-1972 a 1974), em 1972, o bloco no poder criou o Centro Brasileiro de Assistência Gerencial à Pequena Empresa (CEBRAE), vinculado ao Ministério do Planejamento, para instituir maior organicidade de tais empresas ao projeto de poder e de desenvolvimento em curso no país.

Acreditamos que a criação do CEBRAE significou a confirmação do movimento de integração das pequenas e médias empresas no projeto econômico e político em curso no país naquele contexto histórico, bem como o fortalecimento do aparelho de Estado na coordenação do desenvolvimento econômico do país.

Como evidência, podemos apontar que, em 1974, o CEBRAE – órgão de governo – instalou agências em 19 capitais e em 1979 já tinha capacitado 1.200 consultores especializados no atendimento dos empresários de micro, pequeno e médio porte (SEBRAE, s/d2).

Ainda nos anos de ditadura empresarial-militar, o bloco no poder implementou programas e medidas, sob a coordenação do CEBRAE, para integrar as pequenas e médias empresas ao projeto de desenvolvimento em curso no país.

Com base em Prado (2015),¹⁵ destacamos as seguintes ações: a) em 1976, a criação de financiamento para capital de giro dessas empresas, com a utilização de reservas técnicas Caixa Econômica Federal; b) em 1977, a integração de ações envolvendo o CEBRAE, BNDES e Ministério do Trabalho para realização do Programa Nacional de Apoio à Microempresa com linhas de financiamento, assistência técnica e formação de força de trabalho; c) em 1979, a criação do Programa de Assistência Creditícia às Microempresas das regiões Norte e Nordeste com financiamento da Caixa Econômica Federal; d) em 1980, a criação do Programa de Apoio à Empresa Rural, visando transformar os pequenos produtores em empresários rurais e do Programa Nacional de Apoio à Pequena e Média Empresa Exportadora, formando consórcios empresariais para operar em maior escala a política de exportações, visando reequilibrar a balança comercial no contexto de crise do petróleo; e) em 1981, a criação do Programa Bolsa de Negócios que visou aproximar os empresários do setor com outros empresários de diferentes setores para impulsionar os negócios, bem como o Programa Nacional de Conservação e Substituição de Energia que teve como objetivo ampliar a eficiência produtiva no contexto de crise energética; f) em 1984, promulgação da lei nº 7.256 no escopo do programa de desburocratização adotado pelo último governo da ditadura empresarial-militar que visou estabelecer vantagens diferenciadas para a pequena empresa na relação com o aparelho de Estado e criação do Conselho de Desenvolvimento da Micro, Pequena e Média Empresa cuja função era elaborar as políticas de governo para tais organizações.

Além do aspecto econômico, essas medidas possibilitaram que os pequenos e médios empresários tomassem consciência de sua condição de fração de classe. Em pouco tempo, as medidas do bloco no poder para alavancar a pequena e média empresa por meio do CEBRAE possibilitou que os empresários dessa fração de classe apresentassem um nível de consciência política coletiva que Gramsci (2014) denominou de “solidariedade de interesses”, isto é, quando integrantes de uma fração de classe passam a se organizar em função de interesses comuns e atuar em defesa de interesses econômicos “apenas no terreno da obtenção da igualdade político-jurídica com os grupos [frações] dominantes, já que se reivindica o direito de participar da legislação e da administração e mesmo de modificá-las, de reformá-las, mas nos quadros fundamentais existentes” (GRAMSCI, 2014, p.41).

Uma das evidências dessa condição política foi a criação da Associação Brasileira de Pequenas e Médias Empresas em 1978 e a realização do I Congresso Brasileiro de Pequenas e

¹⁵ Ricardo Prado é autor de uma obra comemorativa do SEBRAE e editado pela organização. Sua formulação traduz o discurso oficial da entidade sem compromisso com a leitura crítica dos dados.

Médias Empresas em 1979. É importante assinalar que ao tratamento dispensado a essa fração de classe contrastou com as fortes restrições aos direitos civis e políticos, operadas pelos agentes das instâncias repressivas do aparelho de Estado e legalizadas pelo Ato Institucional nº 5. Isso significa que o CEBRAE foi um órgão governamental importante para organização da classe empresarial, conforme assinalado anteriormente.

No entanto, apesar de cumprir importantes funções para o projeto da classe dominante no país, este órgão não ficou imune à crise da chamada “abertura democrática”. No governo de José Sarney (1985-1990) o CEBRAE foi desvinculado do Ministério do Planejamento para integrar o Ministério da Indústria e Comércio (MDIC). Nesse mesmo período, o órgão perdeu prestígio institucionalmente e atravessou um período com restrições financeiras, proveniente de cortes orçamentários, que passou a comprometer sua própria existência (SEBRAE, s/d2; MELO, 2008).

Contudo, é possível verificar que a organização política da fração de pequenos e médios empresários não acompanhou tal esvaziamento. A primeira evidência foi a participação de parlamentares na Assembleia Nacional Constituinte atuando em defesa dos interesses dos pequenos e médios empresários. O artigo 179 da Constituição Federal de 1988 expressou o grau de articulação e força política da fração de classe construída pelas ações no âmbito do CEBRAE. O referido artigo constitucional foi assim definido:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios dispensarão às microempresas e às empresas de pequeno porte, assim definidas em lei, tratamento jurídico diferenciado, visando a incentivá-las pela simplificação de suas obrigações administrativas, tributárias, previdenciárias e creditícias, ou pela eliminação ou redução destas por meio de lei (BRASIL, 1988).

A segunda evidência foi a articulação entre CEBRAE, lideranças empresariais e a empresa Rede Globo que viabilizou a produção de um programa televisivo e de uma revista especializada em divulgar o empreendedorismo dos pequenos e médios empresários denominado de *Pequenas Empresas, Grandes Negócios* que foi ao ar em 1988 (PRADO, 2015).¹⁶ Apesar da falta de pesquisas que evidenciem as bases da articulação entorno do programa televisivo e da revista, com base em estudos que evidenciam que os sócios majoritários da empresa Rede Globo tinham forte alinhamento à ditadura empresarial-militar

¹⁶ Segundo a empresa Rede Globo, o programa foi idealizado para ter treze edições no formato de revista eletrônica, mas em decorrência do sucesso a empresa resolveu mantê-lo no ar nos anos seguintes. Informação disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/programas/jornalismo/programas-jornalisticos/pequenas-empresas-grandes-negocios/evolucao.htm>>. Acesso em: 25 de jul. de 2018.

(RAMOS e FREITAS, 2015; SANTOS e CAPPARELLI, 2005; LEAL FILHO, 2004), é possível notar que a fração de pequenos e médios empresários assumiu um papel político importante como integrante da classe burguesa no Brasil ainda que não integrassem o núcleo decisório do bloco no poder, projetando o CEBRAE e sua defesa em favor das pequenas e médias empresas para o grande público, contribuindo para divulgar a noção de empreendedorismo para o conjunto da sociedade brasileira.

A terceira evidência foi a candidatura do empresário e deputado federal Guilherme Afif Domingues à presidência da República pela Aliança Liberal Cristã, formada pelo Partido Liberal e pelo Partido Democrático Cristão, na eleição de 1989, tendo sido a quinta mais votada no primeiro turno num universo de vinte e dois candidatos. Este intelectual é reconhecido como importante liderança política em defesa dos interesses dos pequenos e médios empresários desde os anos de 1970 quando presidiu a Associação Comercial de São Paulo, liderou a realização das edições dos congressos brasileiros de pequenos e médios empresários durante a ditadura empresarial-militar, nos anos de 1979, 1980 e 1981, e idealizou o chamado Estatuto da Pequena Empresa que foi aprovado na primeira edição do referido evento político.

O fortalecimento político dessa fração da classe empresarial e de difusão do empreendedorismo em sua fase embrionária não impediu mudanças na natureza política do CEBRAE. No ano de 1990, a política de privatizações e de enxugamento do aparelho de Estado realizadas pelo governo Fernando Collor de Mello (1990-1992), seguindo a concepção do modelo de Estado mínimo proposto pelo neoliberalismo, extinguiu, por meio da Medida Provisória nº 151 de 1990, vinte e quatro órgãos federais da administração direta e indireta, oferecendo ao CEBRAE um tratamento diferenciado. A Medida Provisória estabeleceu o seguinte:

Art. 3º Fica desvinculado da Administração Pública Federal o Centro Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa - CEBRAE, que passará a reger-se, exclusivamente, pelo disposto no art. 1.363 e seguintes do Código Civil.

Parágrafo único. Os programas a cargo do Cebrae, custeados com recursos da União, passam a ser executados pela Secretaria Nacional de Economia do Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento (BRASIL, 1990a).

Por meio do dispositivo legal, o CEBRAE perdeu a condição de órgão de governo para ser lançado como organização privada. Na leitura de Costa (2010), isso ocorreu porque Paulo Lustosa, então presidente do Cebrae, diante do risco da completa extinção do órgão “apresentou a proposta que resultou na transformação do Cebrae em um serviço social autônomo

desvinculado da administração pública federal, denominado Sebrae” (COSTA, 2010), e sua consequente incorporação ao Sistema S.

O acordo firmado para a sobrevivência do órgão foi concretizado através da Lei nº 8.029, de 12 de abril de 1990, e do Decreto nº 99.570, de 9 de outubro de 1990 (MELO, 2008). Esse processo de privatização proporcionou ao SEBRAE o acesso a vultuosas somas de recursos públicos. Segundo o SEBRAE (s/d2), com sua desvinculação do poder público, a entidade “transformou-se em uma instituição privada, sem fins lucrativos, mantida por repasses das maiores empresas do país, proporcionais ao valor de suas folhas de pagamento”, embora a fonte de recursos seja de fato o fundo público.¹⁷

A Constituição Federal de 1988 garantiu, através do artigo 149º, os mecanismos legais necessários para que os integrantes do Sistema S recebessem esse repasse de recursos públicos. As “contribuições sociais”, como faz menção o artigo 149º da Carta Magna, dizem respeito a uma contribuição compulsória que incide sobre a folha de pagamento das empresas de acordo com cada ramo de atividade. Essa taxa é feita com base em alíquotas que variam entre 2,5% e 0,3% (BRASIL, s/d).

A receita bilionária do Sistema S, valores giram em torno de R\$ 20 bilhões anuais, não está sujeita ao devido controle fiscal (VICTOR, 2017). Algumas entidades que integram essa rede se utilizam de brechas legais para não dar a devida transparência tanto na arrecadação quanto na utilização das verbas públicas. Desta forma, a gestão dos recursos destinados ao Sistema S se configura como uma verdadeira “caixa-preta”.¹⁸

¹⁷ Defendemos essa posição porque os empresários pagam impostos ao Estado e parte de tais impostos são repassados ao Sistema S. A rigor, o imposto ao ser recolhido ao fundo público se converte em dinheiro público. Isso significa que é o fundo público que financia as atividades do Sistema S.

¹⁸ Sobre a falta de transparência na arrecadação e gestão dos recursos públicos arrecadados pelo Sistema S é possível encontrar farta variedade de matérias veiculadas por diferentes órgãos de imprensa. Como exemplo, podemos citar as seguintes publicações: *A caixa preta do “Sistema S” volta às páginas policiais* – 26/02/2018 (Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/rodrigo-constantino/artigos/caixa-preta-sistema-s-volta-paginas-policiais/>>. Acesso em: 26 de jun. de 2018); *Gestão do Sistema S rende R\$ 1 bilhão a entidades patronais* – 30/08/2017 (Disponível em: <<https://www.valor.com.br/brasil/5100102/gestao-do-sistema-s-rende-r-1-bilhao-entidades-patronais>>. Acesso em: 26 de jun. de 2018); *Cresce a arrecadação do Sistema S que não passa por controle do fisco* - 16/07/2017 (Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/07/1901639-cresce-a-arrecadacao-do-sistema-s-que-nao-passa-por-controle-do-fisco.shtml>>. Acesso em: 26 de jun. de 2018); *A caixa-preta do Sistema S* – 14/05/2017 (Disponível em: <<https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,a-caixa-preta-do-sistema-s.70001779709>>. Acesso em: 26 de jun. de 2018); *O ‘Sistema S’ continua uma caixa-preta* – 06/08/2014 (Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opinia/o-sistema-continua-uma-caixa-preta-13490158>>. Acesso em: 26 de jun. de 2018).

No caso específico do SEBRAE o repasse dos recursos públicos ocorre nos termos do §3º do art. 8º da Lei nº 8.029, de 12 de abril de 1990 (BRASIL, 1990b), sendo que esse montante é calculado sobre a folha de pagamento das empresas através de uma alíquota que é “variável no intervalo de 0,3% a 0,6%” (BRASIL, s/d). Essa tributação garante aos cofres da instituição cifras bilionárias que no ano de 2016, por exemplo, totalizaram R\$ 3,16 bilhões (LUPION, 2017). Esses recursos são distribuídos, ao menos em tese, de acordo com a seguinte regra:

45% se destinam ao custeio de despesas dos estados e DF sendo metade proporcional ao ICMS e o restante proporcional ao número de habitantes, 45% se destinam às políticas e diretrizes do Conselho Deliberativo, 5% às despesas de custeio do SEBRAE Nacional, e 5% às despesas de custeio dos SEBRAEs estaduais (MELO, 2008, p. 33).

Essas elevadas cifras garantem ao SEBRAE a execução de sua função técnico-política no âmbito da sociedade brasileira.¹⁹

Segundo o Estatuto Social da instituição,

o SEBRAE tem por objetivo fomentar o desenvolvimento sustentável, a competitividade e o aperfeiçoamento técnico das microempresas e das empresas de pequeno porte industriais, comerciais, agrícolas e de serviços, notadamente nos campos da economia, administração, finanças e legislação; da facilitação do acesso ao crédito; da capacitação e fortalecimento do mercado secundário de títulos de capitalização daquelas empresas; da ciência, tecnologia e meio ambiente; da capacitação gerencial e da assistência social, em consonância com as políticas nacionais de desenvolvimento (SEBRAE, 2009, p. 4).

Segundo Melo (2008), até a década de 1990, o SEBRAE trabalhava de forma individualizada no atendimento dos pequenos empresários, sendo “um processo do tipo caso a caso” (MELO, 2008, p. 66). Após a privatização, o SEBRAE passou a priorizar o atendimento realizado de forma coletiva.

De acordo com a autora, a organização “passou a investir em uma rede de parceiros terceirizados os quais executam os programas concebidos pelo SEBRAE” (MELO, 2008, p. 66). É justamente nesse contexto, como afirma Melo, que “surgem as consultorias coletivas, os

¹⁹ Organizado sob a forma de sistema, o SEBRAE foi estruturado organizacionalmente “através de um conselho deliberativo nacional (CDN), um conselho fiscal, um conselho consultivo e uma diretoria executiva” (COSTA, 2010). A organização sob a forma de sistema é determinada pelo Art. 6º do Estatuto Social do SEBRAE. O sistema “é composto por uma unidade nacional coordenadora e por unidades operacionais vinculadas, localizadas em cada um dos Estados da Federação e no Distrito Federal” (SEBRAE, 2009, p. 5).

cursos à distância, a contratação de consultores terceirizados (chamados multiplicadores). A idéia é promover a auto-implantação dos programas nas empresas” (2008, p. 66).

Na década de 1990, a temática do empreendedorismo entrou de forma sistemática na pauta do SEBRAE, justamente quando ocorreu o crescimento do desemprego estrutural no país. Esse processo, que se intensifica a partir dos anos 2000, é nitidamente perceptível através da realização de feiras, prêmios, programas e capacitações que tem no tema do empreendedorismo seu eixo central. Essas ações educativas – que no primeiro momento tinha como público alvo os pequenos e médios empresários já constituídos – vão se expandir de tal forma até alcançar o ambiente escolar.

A utilização do termo “empreendedor” para batizar o evento “Feira do Empreendedor” de 1992 se vinculava, em nossa avaliação, mais como expressão para designar a passagem de pessoas que se tornaram empresários do que para qualificar a perspectiva política de formação ou um movimento político-econômico que vai se tornar uma referência do SEBRAE na década seguinte. Contudo, com base nos dados consultados,²⁰ algumas iniciativas marcaram a mudança na forma de utilização do termo, possibilitando uma nova forma de uso.

Nessa linha, em 1993, o SEBRAE, acompanhando os processos de reestruturação produtiva, implementou o chamado Programa SEBRAE de Qualidade Total tendo “[...] como objetivo o incremento da competitividade dos pequenos negócios, a partir da implementação de um sistema de gestão voltado à qualidade”,²¹ envolvendo mudanças na concepção nas práticas gerenciais dos negócios. É possível que tal iniciativa tenha encontrado respaldo no Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade, implementado pelo governo Collor de Mello em 1990. Segundo Silva Jr. (1995), este programa federal funcionou como instrumento para a modernização da economia brasileira frente às novas determinações do padrão flexível de acumulação.

Também em 1993, o SEBRAE firmou um acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) da Organização das Nações Unidas (ONU) para ser o

²⁰ Estamos nos referindo ao livro de Prado (2015), anteriormente citado, e ao Memorial SEBRAE que mantém informações organizadas por ano de ocorrência, aberto a ampla consulta. O Memorial SEBRAE está disponível no seguinte link: <<https://memorial.sebrae.com.br/>>.

²¹ Disponível em: <<http://memorial.sebrae.com.br/historia/?ano=1993>>. Acesso em: 27 de jul. de 2018.

responsável pela execução do Empretec no Brasil.²² Num primeiro momento, ainda em 1993, o projeto foi realizado em sete unidades federativas (DF, ES, MG, PE, RS, SC e SP), sendo completamente nacionalizado no ano 2000 (SEBRAE, s/d3). Segundo o SEBRAE (s/d3), o Empretec “trata-se de uma metodologia voltada para o desenvolvimento de características de comportamento empreendedor e para a identificação de novas oportunidades de negócios”. É um de seus projetos mais importantes e com maior êxito, segundo o próprio SEBRAE.

Entre o final de 1994 e início de 1995, o SEBRAE assumiu uma posição de destaque na mídia empresarial brasileira com o tema da qualidade total. Segundo Silva Jr. (1995, p. 209), “o jornal *Folha de S. Paulo* em conjunto com o SEBRAE publicou oito fascículos sobre uma forma de gestão empresarial: a Qualidade Total, além de promover debates sobre o mesmo tema durante o segundo semestre de 1994 e o primeiro de 1995.”. Avaliamos que esse dado evidencia que o padrão de acumulação flexível e suas ferramentas gerenciais foram incorporadas pelo SEBRAE na linha de um novo entendimento de empreendedorismo. Com efeito, uma das linhas de ação passou a ser a renovação do pensamento de pequenos e médios empresários no país.

Cumprе assinalar que o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo em 1992 não produziu mudanças relacionadas às privatizações, incluindo a do CEBRAE. O governo Itamar Franco (1992-1994) não só manteve as medidas tomadas como também possibilitou a construção das condições políticas e econômicas para a vitória eleitoral da candidatura de Fernando Henrique Cardoso da coligação entre o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e o Partido da Frente Liberal (PFL) à presidência da república.

A partir de 1995, com uma composição mais orgânica do bloco no poder, fortalecida por uma vitória eleitoral no primeiro turno e com respaldo internacional por aderir aos preceitos do *Consenso de Washington*, o governo Fernando Henrique Cardoso aprofundou as medidas neoliberais iniciadas pelo governo Collor de Mello, apostando na modernização da economia brasileira com medidas que favoreceram a inserção subordinada do Brasil à dinâmica do capitalismo financeirizado.

A valorização da chamada “economia de livre-mercado”, a implementação de políticas econômicas que geraram o crescimento do desemprego no país, a contra-reforma do aparelho de Estado brasileiro com impactos negativos nas políticas sociais e, por fim, o aprofundamento

²² O Empretec (empreendedor + tecnologia) é um programa da ONU que está no âmbito do Pnud. Segundo Melo (2008), a primeira experiência sobre o tema ocorreu no ano de 1986 no Malawi, África. Dois anos mais tarde, em 1988, é iniciado na Argentina, onde de fato recebe o nome Empretec.

da reestruturação produtiva serviram como referências para apontar que os trabalhadores desempregados deveriam buscar novos caminhos para inserção produtiva e que os pequenos e médios empresários deveriam avançar na modernização de práticas gerenciais para disputar o mercado consumidor.

Com efeito, no governo Fernando Henrique Cardoso, a questão do empreendedorismo foi consolidada como referência estratégica para o SEBRAE. Nessa linha, em 1999, esse organismo participou da iniciativa governamental denominada de Programa Brasil Empreendedor. De acordo com os dados de Elache (2003), verificamos que ao governo coube fomentar linha de créditos para os micro e pequenos e novos empresários, por meio do Banco do Brasil, enquanto ao SEBRAE coube realizar a formação técnico-política dos novos empresários, oferecer suporte para elaboração dos planos de negócio e ainda assegurar a infraestrutura para a operação das agências do Banco do Brasil no fornecimento dos empréstimos dentro das unidades do próprio organismo.²³ Segundo o citado autor, a meta foi formar um milhão de novos empresários por meio do referido programa. Cumpre assinalar que essa relação estava completamente convergente com o programa de reforma do aparelho de Estado encaminhado pelo governo, em especial no que se refere ao fortalecimento das chamadas parcerias público-privada.²⁴

Na condição de organismo privado, o SEBRAE continuou gozando de significativo prestígio político porque suas lideranças apoiavam o governo Fernando Henrique Cardoso o que permitiu que no ano 2000 a organização efetivasse uma nova frente de intervenção política, qual seja: o campo educacional.

O SEBRAE firmou convênio com o Ministério da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso para implementar o chamado Programa Técnico Empreendedor cujo objetivo, segundo o organismo, foi “levar preceitos da educação e da cultura empreendedora a alunos que estudam nos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”.²⁵ Essa iniciativa pode ser apontada

²³ Cumpre destacar que nos dois períodos de governo Fernando Henrique Cardoso, o BNDES privilegiou os empréstimos para viabilizar as privatizações como revelado pelos entrevistados do jornal O Globo (Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/bndes-triplica-na-era-lula-retoma-acao-de-desenvolvimento-2806488>>. Acesso em: 20 de jul. de 2018).

²⁴ Para aprofundamento desse tema, ver Behring (2008).

²⁵ Disponível em: <<http://memorial.sebrae.com.br/historia/?ano=2000>>. Acesso em: 20 de jul. de 2018.

como aquela que confirma a posição do SEBRAE sobre empreendedorismo e educação. Nos anos seguintes, esse tema passa a integrar de forma mais explícita as iniciativas de formação técnico-política do organismo

O movimento do SEBRAE em direção ao tema do empreendedorismo e educação foi confirmado por meio de um convênio entre a organização e o Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (USP) realizado em 2001. Esse convênio possibilitou que no mesmo ano fosse elaborado um curso a distância para formação dos chamados empreendedores. Segundo o SEBRAE, o referido curso foi

Dirigido para o aprimoramento de empreendedores de “primeira viagem”, formais ou informais, o IPGN [sigla do curso: Iniciando um Pequeno e Grande Negócio] proporciona aprendizagens úteis acerca de temas como empreendedorismo, mercado, gestão do negócio e controle de finanças.²⁶

Nesta época, apesar do SEBRAE tratar do tema empreendedorismo com certo destaque, a formulação ainda não era clara a ponto de compor a linha estratégica do organismo. Isso fica evidente se compararmos as formulações sobre a perspectiva estratégica do organismo.

Na formulação de 1999, a perspectiva foi assim descrita “trabalhar de forma estratégica, inovadora e pragmática, para que o universo das micro e pequenas empresas no Brasil, tenha as melhores condições possíveis para uma evolução sustentável, contribuindo para o desenvolvimento do país (sic!) como um todo.” (SEBRAE: Direcionamento Estratégico 1999-2000 *apud* SEBRAE, 2003). Na formulação de 2003, a descrição foi assim definida: “Promover a competitividade e o desenvolvimento sustentável das Micro e Pequenas Empresas.” (*idem*). Como é possível notar, até 2003 a expressão “empreendedorismo” não foi citada. Essas formulações contrastam com a formulação atual, a saber: “Promover a competitividade e o desenvolvimento sustentável dos pequenos negócios e estimular o empreendedorismo”.²⁷

No período de 2003 a 2010, o SEBRAE continuou atuando no fortalecimento dos interesses dos pequenos e médios empresários em forte aproximação com os governos Lula da Silva, dando ênfase à questão do empreendedorismo.

Em 2003, foi formada a Frente Parlamentar Mista das Micro e Pequenas Empresas no Congresso Nacional. Segundo Fortes (2010), a Frente foi integrada por 310 parlamentares

²⁶ Disponível em: <<http://memorial.sebrae.com.br/historia/?ano=2001>>. Acesso em: 20 de jul. de 2018.

²⁷ Disponível em: <http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/canais_adicionais/conheca_estrategia#this>. Acesso em: 27 de jul. de 2018.

(senadores e deputados federais), chegando, em 2010, a ser composta por 410 parlamentares, tendo como foco central a aprovação do Projeto de Lei Complementar sobre Lei Geral da Micro e Pequena Empresa. De acordo com autora, a coordenação da Frente na primeira legislatura de sua vigência foi composta por: Deputado José Pimentel (PT/PE) como presidente; Senador Adelmir Santana (DEM/DF) como vice-presidente no Senado; o Presidente da Subcomissão da Micro e Pequena Empresa, Deputado Carlos Melles (DEM/MG), como vice-presidente na Câmara, e o Deputado Luiz Carlos Hauly (PSDB/PR) no cargo de secretário geral. Na legislatura seguinte, a autora revela que os mesmos partidos continuaram na representação da referida frente.

Com base nesses dados, fica evidente que o tema do SEBRAE mobilizou numa mesma linha política partidos com posições divergentes no Congresso Nacional.

É importante assinalar que nesses dois períodos de governos Lula da Silva, houve um reposicionamento da classe empresarial no bloco no poder. A emblemática presença do experiente industrial como vice-presidente da República, o empresário José Alencar, e mesmo a relação da direção do Partido dos Trabalhadores (PT) com lideranças empresariais (MARTINS, 2009) possibilitaram que o empresariado industrial passasse a ocupar maior espaço nas instâncias decisórias no Executivo, demandando uma reacomodação de forças no bloco no poder sem significar uma ameaça à hegemonia da fração financeira fortemente representada no governo (BOITO Jr, 2009).

De forma mais específica, em 2005, o SEBRAE passou a ser presidido por Paulo Okamoto – quadro dirigente do PT, ex-dirigente do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC (SMABC) e pessoa ligada diretamente ao presidente Lula da Silva – sucedendo Silvano Gianni – ligado ao PSDB, ex-integrante da Casa Civil no governo Fernando Henrique Cardoso e um dos responsáveis pela coordenação da equipe de transição de governo após a eleição da candidatura de Lula da Silva em 2002, e indicado pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso para a presidência do SEBRAE como afirma a colunista do jornal Folha de São Paulo, Eliane Catanhêde.²⁸

²⁸ Matéria disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1612200206.htm>>. Acesso em: 27 de jul. de 2018.

Na visão do jornal Estado de São Paulo, em matéria veiculada em dezembro de 2014, Okamoto teria participado da diretoria do SEBRAE presidida por Gianni para entrar na linha de sucessão da presidência do organismo.²⁹

A composição política entre um petista e um tucano e o fato de que o governo ter gestão sobre a presidência do SEBRAE é indicador de que esse órgão, mesmo se constituindo como organismo privado desde o início dos anos de 1990, não se desvinculou do bloco no poder.

Em entrevista concedida ao jornal Folha de São Paulo em dezembro de 2004, antes de tomar posse como presidente do SEBRAE, Okamoto deixou claro que sua gestão daria continuidade ao que seu antecessor havia construído e afirmou que a sua ligação pessoal com o presidente Lula da Silva criaria uma “overdose de possibilidades”.³⁰

Ao longo do governo Lula da Silva houve a reativação de linha de crédito no BNDES para pequenas e médias empresas e mudanças promovidas pela aprovação da Lei Geral das Micro e Pequenas Empresas que simplificou a questão tributária³¹ e a aprovação da Lei Complementar nº 128, de 19 de dezembro de 2008, que cria a figura do Microempreendedor individual (MEI).³²

Especificamente relacionado ao tema empreendedorismo, destacamos a atuação do SEBRAE no âmbito de uma iniciativa do governo Lula da Silva, realizada a partir de 2008, com a denominação de Programa Territórios de Cidadania. O foco do programa governamental foi promover o desenvolvimento sócio-econômico de regiões mais pobres do país. Segundo o documento oficial,

O Territórios (sic!) da Cidadania é uma estratégia de desenvolvimento regional sustentável e garantia de direitos sociais voltado às regiões do país que mais precisam, com objetivo de levar o desenvolvimento econômico e

²⁹ Matéria disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,troca-de-comando-completa-petizacao-do-sebrae,20041210p33318>>. Acesso em: 27 de jul. de 2018.

³⁰ Matéria disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi1312200411.htm>>. Acesso em: 27 de jul. de 2018.

³¹ Fonte disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u113137.shtml>> e <<http://www.df.agenciasebrae.com.br/sites/asn/uf/DF/presidente-lula-sanciona-a-lei-geral-das-micro-e-pequenas-empresas,024b36fdbd456410VgnVCM1000003b74010aRCRD>>. Acessos em: 27 de jul. de 2018.

³² Segundo o SEBRAE (s/d3), a instituição do MEI traz para a formalidade milhões de empreendedores e proporciona o acesso a diversos benefícios sociais (aposentadoria e assistência médico-hospitalar). De acordo com a instituição, “para ser um MEI é necessário faturar hoje até R\$ 81.000,00 por ano, não ter participação em outra empresa como sócio ou titular e ter no máximo um empregado contratado que receba o salário-mínimo ou o piso da categoria. [...] O MEI será enquadrado no Simples Nacional e ficará isento dos tributos federais (Imposto de Renda, PIS, Cofins, IPI e CSLL)” (SEBRAE, s/d4).

universalizar os programas básicos de cidadania. Trabalha com base na integração das ações do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, em um plano desenvolvido em cada território, com a participação da sociedade. Em cada território, um Conselho Territorial composto pelas três esferas governamentais e pela sociedade determinará um plano de desenvolvimento e uma agenda pactuada de ações (BRASIL, 2008, p. 1)

A vitória eleitoral da candidatura Dilma Rousseff à presidência da República pela aliança formada pelo PT e Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), tendo como vice-presidente Michel Temer, uma figura marcante pela adesão ao fisiologismo na política, confirmou a continuidade da relação do SEBRAE com o bloco no poder. A relação do organismo com o governo Dilma Rousseff (2011-2013 e 2014-2016) se manteve idêntica à linha da relação com o governo Lula da Silva. Algumas evidências confirmam essa afirmação.

Em primeiro, destacamos que em 2011, o SEBRAE passou a desenvolver o chamado Programa Nacional SEBRAE nos Territórios da Cidadania em estreita articulação com as ações oficiais do governo. Realizando um balanço da atuação do organismo no âmbito do programa governamental, no período de 2011 a 2014, Luiz Barreto – ex-dirigente da executiva nacional do PT e ex-integrante do governo Lula da Silva, quando ocupou cargo no Ministério do Turismo –, no exercício da presidência do órgão, afirmou:

Há mais de 40 anos, o Sebrae trabalha para desenvolver o empreendedorismo brasileiro, fomentando ações que estimulam, principalmente, a capacitação do empresariado de pequeno porte em todas as regiões do país. Nessa caminhada, batalhamos muito para melhorar o nosso ambiente de negócios e assegurar um tratamento diferenciado às micro e pequenas empresas, que representam 99% das empresas nacionais (BARRETO, 2014, p. 22).

Reportando-se especificamente à inserção do SEBRAE no programa governamental, afirmou

Desde então [refere-se ao ano de 2011], atendemos 105 dentre os 120 Territórios da Cidadania delineados pelo governo federal e ampliamos nosso escopo de atuação para as áreas urbanas e rurais incorporando ações multissetoriais. Atuamos sob três eixos estratégicos: atendimento individual e coletivo de empresários, e articulação com o poder público local, a fim de criar um ambiente de negócios mais favorável ao desenvolvimento (BARRETO, 2014, p. 23)

Na mesma linha, o coordenador do Programa Nacional SEBRAE nos Territórios da Cidadania afirmou que:

As intervenções do Sebrae nos Territórios da Cidadania propiciaram massificação do atendimento abrangendo a “rua do comércio” de milhares de municípios onde os pequenos negócios estão concentrados, assim como suas áreas rurais. Além disso, contribuiu com a criação de um **ambiente mais favorável ao empreendedorismo** e ao fortalecimento dos pequenos negócios,

tendo por propósito tornar os territórios abrangidos mais competitivos e dinâmicos (ABREU, 2014, p. 39 - grifos nossos).

Em 2013, Guilherme Afif Domingos, como já citado, intelectual importante para a fração de pequenos e médios empresários com vinculações com o regime ditatorial e com os partidos e governos de direita em São Paulo, foi nomeado como Ministro da Secretaria Especial da Micro e Pequena Empresa no governo Dilma Rousseff. Sobre a presença deste intelectual no governo Dilma Rousseff, o presidente do SEBRAE no ano de 2013, Luiz Barreto, fez a seguinte afirmação sobre a relação com o governo em entrevista ao jornal *A Crítica de Manaus*:

O ministro Guilherme Afif Domingos conhece há 30 anos o segmento, e com poucos meses de trabalho pude sentir uma forte sinergia, posso afirmar que ele é como um advogado permanente no governo, funcionando como um balcão único para todas as nossas reivindicações.³³

Em terceiro, destacamos um evento ocorrido em 2015, já no segundo mandato presidencial, em que a presidente Dilma e integrantes do governo participaram ao lado do SEBRAE de uma cerimônia comemorativa para celebrar o registro de 5 milhões de pessoas cadastradas como microempreendedor individual no país.³⁴ Em 2015, depois da reforma ministerial, o governo indicou o Afif Domingos, ex-ministro, para a presidência do SEBRAE, indicação confirmada pelo Conselho do organismo.³⁵

Em quarto, evidenciamos a relação com o Ministério da Educação, em 2013, quando foi lançada a vertente empreendedora do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), o chamado Pronatec Empreendedor. Segundo o SEBRAE (s/d3), o programa possui o objetivo de

mostrar, ensinar e aplicar conteúdos destinados ao empreendedorismo em diferentes cursos da educação profissional em todo Brasil, **gerando a possibilidade do autoemprego, sem a ajuda de um empregador, empresa ou instituição pública**, como a abertura de um negócio próprio ou o início de uma atividade de prestação de serviço (grifos nossos).

³³ Disponível em: <<https://www.acritica.com/channels/manaus/news/diretor-presidente-do-sebrae-diz-que-empendedorismo-sera-alternativa-no-am>>. Acesso em: 29 de jul. de 2018.

³⁴ Fonte disponível em: <<https://revistapegn.globo.com/Noticias/noticia/2015/06/governo-federal-e-sebrae-comemoram-marca-de-5-milhoes-de-mei-no-brasil.html>>. Acesso em: 28 de jul. de 2018.

³⁵ Fonte disponível em: <<https://www.brasil247.com/pt/247/brasil/199868/Dilma-indica-Afif-para-a-presid%C3%A2ncia-do-Sebrae.htm>>. Acesso em: 28 de jul. de 2018.

O golpe jurídico-midiático-parlamentar que levou ao impedimento da presidenta Dilma Rousseff e a instalação do governo Michel Temer não modificou a relação do SEBRAE com o poder federal.³⁶ Uma das evidências foi a participação do presidente na abertura do evento intitulado “Semana Global do Empreendedorismo 2017” ocorrido na sede do SEBRAE. Na oportunidade, segundo dados do *Jornal do Brasil*, o presidente declarou que iria atender a reivindicação do organismo sobre o projeto para a criação do cadastro positivo das micros e pequenas empresas.³⁷

No âmbito de suas próprias ações, aprofundando essa linha político-ideológica do empreendedorismo, em 2008, o SEBRAE criou a Semana do Empreendedor Individual e o Prêmio SEBRAE de Jornalismo para premiar as produções jornalísticas que abordem o tema do empreendedorismo.

A experiência realizada em articulação com o Ministério da Educação no governo Fernando Henrique Cardoso sobre empreendedorismo e educação somadas as experiências desenvolvidas nos anos seguintes, quando o tema empreendedorismo se tornou a opção político-ideológica, em nossa avaliação foram decisivas para a criação, em 2009, do Programa Nacional de Educação Empreendedora (PNEE) e a incorporação a este programa de outras experiências desenvolvidas pelas unidades estaduais do organismo.³⁸ Como desdobramento do PNEE, em 2011, o SEBRAE ampliou para todo o território nacional o programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP). Nos termos do próprio SEBRAE, esse programa, iniciado pelo SEBRAE-SP, “trabalha na capacitação de jovens para o empreendedorismo desde o ensino fundamental” (SEBRAE, s/d3). Segundo a organização, o JEPP tem

³⁶ Sobre o tema relacionado ao impedimento da presidenta Dilma Rousseff nos posicionamos politicamente em concordância com a argumentação de Saviani. Em entrevista publicada na *Revista Educação & Sociedade*, em 2018, o autor fez a seguinte afirmação: “a aprovação do impedimento da presidenta reeleita, sem que ficasse caracterizado o crime de responsabilidade, único motivo previsto na Constituição para justificar o *impeachment*, caracterizou-se como um golpe jurídico-midiático-parlamentar. Em consequência, rompeu-se a institucionalidade democrática, abrindo margem para todo o tipo de arbítrio. Assim, estamos vivendo um verdadeiro *suicídio democrático*, ou seja, as próprias instituições ditas democráticas golpeiam o Estado Democrático de Direito pela ação articulada da grande mídia, do Parlamento e do Judiciário, que, pelo golpe, se apossaram do Executivo”. Fonte disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-39-144-779.pdf>>. Acesso em: 03 de fev. de 2019.

³⁷ Disponível em: <<http://www.jb.com.br/economia/noticias/2017/11/16/temer-da-sinal-verde-a-aco-es-para-incentivar-micro-e-pequenas-empresas/>>. Acesso em: 29 de jul. de 2018.

³⁸ Estamos nos referindo, inicialmente, ao Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos idealizado pela unidade de São Paulo do SEBRAE que passou em 2011 ter abrangência nacional. Esse tema será retomado em outra parte da pesquisa.

o propósito de consolidar a cultura empreendedora na educação, buscando inseri-la nos currículos escolares. O Programa trabalha soluções educacionais com professores e alunos em duas frentes principais: o desenvolvimento de competências empreendedoras e a possibilidade de inserção sustentada no mundo do trabalho (SEBRAE, s/d3 – grifos nossos).

Em 2017, com a finalidade facilitar o acesso dos chamados empreendedores aos trabalhos acadêmicos que abordam essa temática, o SEBRAE Nacional lançou o Centro SEBRAE de Referência em Educação Empreendedora (CER). De acordo com o organismo, “o CER é um núcleo de captação, geração, gestão e disseminação do conhecimento associado aos temas Empreendedorismo e Educação Empreendedora” (SEBRAE, s/d3).

O fato de estar organizado em termos político-administrativo e financeiro no âmbito do Sistema S, com presença em todo o território brasileiro, e manter uma estreita relação com os diferentes governos, é possível afirmar que o SEBRAE se projetou no cenário brasileiro. Diante dos dados, podemos afirmar que o empreendedorismo para o SEBRAE se tornou nos anos 2000 uma referência político-ideológica importante porque a classe dominante identificou ser necessário implementar medidas para assegurar a coesão social em torno do modo capitalista de produção da existência.

Com efeito, além de dirigir seus esforços para a capacitação técnico-política dos pequenos e médios empresários, como historicamente vinha realizando, observamos que o SEBRAE inaugurou um novo campo de ação ao eleger a formação para o empreendedorismo, com programa específico dirigido à educação básica, atuando na afirmação do conformismo social sob a hegemonia da classe burguesa.

É necessário destacar que o SEBRAE atua tanto no apoio ao “empreendedorismo por oportunidade” quanto no empreendedorismo por necessidade nos termos assinalados por Nassif; Ghobril; Amaral (2009). Cabe destacar que o organismo apresenta uma definição própria das dimensões do empreendedorismo. Na visão do SEBRAE, “o empreendedor é aquele que sonha com bons resultados e tem atitudes que o levam ao alcance desses sonhos, sem prejudicar a humanidade e a natureza, aproveitando oportunidades ou superando necessidades” (2016a, p. 36), ou ainda é “[...] aquele que inicia algo novo, que vê o que ninguém vê, enfim, aquele que realiza antes, aquele que sai da área do sonho, do desejo e parte para a ação”.³⁹

³⁹ Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/bis/o-que-e-ser-empreendedor.ad17080a3e107410VgnVCM1000003b74010aRCRD>>. Acesso em: 25 de jan. de 2019.

Podemos concluir que as definições do SEBRAE supracitadas buscam oferecer uma visão romântica do empreendedorismo, buscando evitar a problemática do desemprego e da desregulamentação do trabalho como elementos que determinam a proliferação desse fenômeno no país. Trata-se de uma definição ideológica produzida no contexto das relações de poder do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo em nosso país.

1.3 Histórico da relação entre empreendedorismo e educação

Coan (2011), em sua tese de doutorado, *Educação para o empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas*, nos traz importantes referências quanto a origem do empreendedorismo como uma área de conhecimento. De acordo com o autor, essa empreitada se inicia no ano de 1947 “quando a Harvard Business School, Estados Unidos, implantou o curso Gerenciamento de Pequenas Empresas e passou a ensinar noções de empreendedorismo” (2011, p. 32).

Ainda segundo Coan (2011), no Brasil, a inclusão do tema empreendedorismo no campo educacional ocorreu em 1981, quando a Fundação Getúlio Vargas (FGV) inseriu o conteúdo na Escola de Administração de Empresas. De acordo com o autor, essa proposta se consolidou durante a década de 1990 com a expansão do conteúdo no âmbito do ensino superior, período esse quando “emergiram fortemente, no campo educacional no Brasil, os discursos sobre a reestruturação produtiva, inovação tecnológica e empregabilidade” (COAN, 2011, p. 33).

No que se refere a educação básica, vivenciamos ainda um processo de consolidação da temática referente ao ensino do empreendedorismo (COAN, 2011 e 2013). Nesse processo destacam-se a figura de Fernando Dolabela, e suas sistematizações referentes à “pedagogia empreendedora”, e a atuação do SEBRAE, sobretudo como seu PNEE.

Para compreendermos de forma ampla as formulações acerca da relação entre educação e empreendedorismo torna-se fundamental compreendermos também a forma como se concebe o empreendedor. Segundo Coan, “em termos históricos, o empreendedorismo, derivado do termo francês *entrepreneur*, traduzido para o inglês como *intrepreneurship*, remonta ao século XV e estava relacionado às pessoas de negócios” (2011, p. 32). No entanto, foi com a ascensão do sistema capitalista que essa expressão se difundiu, extrapolando assim o meio econômico e chegando também ao ambiente educacional (COAN, 2011).

De forma geral, os intelectuais orgânicos do campo hegemônico concebem o empreendedor como um sujeito capaz de se adaptar e superar os dinâmicos processos de mudanças e conflitos que são inerentes à vida social (CARVALHO e SOUZA, 2011). Desta forma, a figura do empreendedor se insere dentro de um contexto de mudança social. No entanto, vale destacarmos que essa “mudança” não significa necessariamente um movimento em direção ao “avanço”.

Segundo Filion (1999), um intelectual de referência que sistematiza sobre o tema da “educação empreendedora”, o empreendedor se caracteriza pela criatividade e por sua disposição em perseguir os objetivos propostos. Para o pesquisador canadense, o empreendedor está sempre atento ao ambiente e as oportunidades, sendo capaz de tomar decisões e de inovar. Nas palavras do autor, “um empreendedor é uma pessoa que imagina, desenvolve e realiza visões” (FILION, 1991 *apud* FILION, 1999, p. 19).

Por sua vez, Dolabela, um dos mais destacados intelectual do campo hegemônico que trabalha com a relação entre empreendedorismo e educação no Brasil, define o empreendedor da seguinte forma:

o empreendedor é alguém que define por si mesmo o que vai fazer [...]. Ao definir o que vai fazer, leva em conta seus sonhos, desejos, preferências e o estilo de vida que quer ter. Desta forma, consegue dedicar-se intensamente, já que seu trabalho se confunde com prazer (1999, p. 69 *apud* SEBRAE, 2016a, p. 36).

O autor, pretensamente questionando o padrão de sociabilidade que naturaliza o trabalho assalariado, afirma que as atuais relações de trabalho, predominantes nos últimos dois séculos, nega aos homens sua própria humanidade e não produz felicidade. Isso ocorre, de acordo com as formulações de Dolabela, porque as pessoas não trabalham com aquilo que amam. Essa idealização, expressa nas obras do autor, é nitidamente perceptível no seguinte constructo: “a aposentadoria não é prática de pessoas que amam o que fazem. Poetas, atores, artistas, profissionais liberais, empreendedores e tantos outros que amam o que fazem jamais pensam em se aposentar” (DOLABELA, 2008, p. 15).

Dolabela, embora evitando a dicotomia empreendedorismo *versus* emprego, afirma que “o velho modelo [pautado pela lógica do trabalho assalariado] entrou em crise e presenciamos a emergência do paradigma do empreendedor” (2008, p. 15-16). Nesse ensejo, o autor critica aquilo que ele denomina ser a “síndrome do empregado”. Segundo suas formulações, essa característica cultural, que enfatiza o trabalho formal, também pode ser chamada de “síndrome

da dependência”. De acordo com Dolabela (2003; 2008), o indivíduo, mesmo muitas vezes tendo o domínio dos parâmetros técnicos de sua profissão, é incapaz de inovar necessitando constantemente do direcionamento de um superior hierárquico.

Segundo o autor, a escola, ao ser “monopolizada por temas acadêmicos” (2008, p. 13), é potencializadora dessa cultura desfavorável ao empreendedorismo e a inovação, uma vez que está comprometida em formar o sujeito “como especialista no conhecimento já existente” (2008, p. 13). Dolabela, embora reconhecendo a importância que a formação de especialistas teve para o desenvolvimento tecnológico, enfatiza que no mundo contemporâneo o indivíduo “deve ser preparado para ser especialista naquilo que não existe, principal competência do empreendedor” (DOLABELA, 2008, p. 13).

O autor, ao propor o ensino do empreendedorismo para toda a educação básica (dos 4 aos 17 anos) e para o ensino superior, afirma que

é possível que qualquer pessoa aprenda a ser empreendedor. Mas tal aprendizado se dá sob circunstâncias específicas. O conhecimento empreendedor não é transferível, como temas acadêmicos convencionais, de quem sabe para quem não sabe. O que se pode fazer é *desenvolver* o potencial empreendedor presente na espécie humana [...] A educação empreendedora dinamiza, torna disponível e utilizável um potencial presente em todo ser humano (2008, p. 14).

Nesse sentido, embora o autor enfatize que qualquer pessoa possa desenvolver seu potencial empreendedor, faz-se necessária uma metodologia de ensino específica, não convencional. Segundo Dolabela, “o desafio da proposta educacional empreendedora é construir novos valores em uma sociedade heterogênea, marcada positivamente pela diversidade cultural, mas negativamente pelas diferenças abissais de renda, poder e conhecimento” (2003, p. 33). Para o autor, a “pedagogia empreendedora” é um instrumento útil para a elaboração e busca do “sonho coletivo” das comunidades e o empreendedorismo se constitui como um fator de superação das desigualdades sociais e econômicas (DOLABELA, 2003).

O discurso e as formulações em prol da relação entre empreendedorismo e educação procuram, ao menos no plano imediato e aparente, se apresentar de forma crítica e até mesmo com um viés progressista. No entanto, uma vez que não propõe uma ruptura radical com o atual *status quo* pode ser classificada, nos termos de Saviani (2008), como uma formulação vinculada à teoria educacional não crítica. Ao utilizarem expressões e preceitos que dão a falsa percepção de “democratização das oportunidades” a ideologia do empreendedorismo dissemina um certo

conformismo e uma adaptação a atual dinâmica de retrocesso social que se materializa no campo prático com a desvalorização e precarização do trabalho e com o desemprego.

A proposta de “educação empreendedora” está perfeitamente inserida dentro da lógica dominante e segue as diretrizes determinadas pelos organismos internacionais. O empreendedorismo está diretamente relacionado com a teoria do capital humano, de tal forma que Dolabela considera esse ser “o elemento do capital humano mais importante para o desenvolvimento” (2003, p. 49), e com a teoria do capital social, no sentido de ser, também nas palavras do autor, “a capacidade dos membros de uma comunidade se associarem e se organizarem em torno da solução de seus problemas e da construção de sua prosperidade social e econômica” (2003, p. 50).

A ideia de “educação empreendedora” articula-se também com “os quatro pilares da educação” propostos pela UNESCO no ano de 1996 e que constam no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (relatório Jacques Delors), sendo eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DOLABELA, 2003; COAN, 2011; COAN, 2013). No entanto, para Coan, “a manifestação de maior abrangência em prol do empreendedorismo na educação” (2013, p. 3) ocorreu na América Latina com o Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC), também da UNESCO, através da inclusão do quinto pilar da educação, qual seja: “aprender a empreender” (UNESCO, 2004).

É possível percebermos também a proximidade do tema empreendedorismo com as formulações da Terceira Via. Segundo Martins, “não são poucas as referências positivas presentes no programa que fazem menções ao espírito empreendedor” (2009, p. 93). De acordo com o autor, “o indivíduo de que fala a Terceira Via é o ‘homem burguês’ mediatizado na figura do empreendedor” (2009, p. 93). Na construção da nova sociabilidade restringe-se as funções da aparelhagem estatal,⁴⁰ com a retirada de direitos sociais, e amplia-se a responsabilização do indivíduo, que “tornar-se-ia o empreendedor de seu próprio sucesso (ou fracasso)” (MARTINS, 2009, p. 84).

Outra importante observação acerca da relação entre empreendedorismo e educação diz respeito ao seu nítido aspecto ideológico. Dolabela, ao pensar a “educação empreendedora”

⁴⁰ Sobre o tema ver NEVES (2005) – *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. O conceito de *nova pedagogia da hegemonia* (NEVES, 2005) explicita um movimento educativo fundamentado no neoliberalismo da Terceira Via que tem por objetivo manter a dominação de classes através da renovação da sociabilidade capitalista.

para adultos e crianças, concebe o empreendedorismo como “uma forma de ser” (2003, p. 35). Nesse sentido, o autor deixa claro que o êxito de seu intento passa necessariamente por mudanças culturais. Essa concepção é muito nítida na seguinte formulação:

O entendimento de que o espírito empreendedor tem origem nas práticas sociais de determinado grupo, no seu sistema de crenças e valores, nos induz a pensar que estratégias pedagógicas relativas à educação empreendedora devem enfrentar, quando necessário e de forma pertinente, o desafio de operar mudança cultural (DOLABELA, 2003, p. 36).

Desta forma, a chamada “educação empreendedora” busca se afirmar como um instrumento de organização da vontade coletiva.

Pelo exposto, acreditamos que o conceito de ideologia é central para elucidar o significado do empreendedorismo na educação.

2. ELEMENTOS TEÓRICOS PARA ANÁLISE DO OBJETO

O segundo capítulo está dividido em duas seções. Na primeira, apresentamos as formulações de Marx e Engels acerca do conceito de ideologia. Na reflexão sobre o tema, nos valem também das contribuições de variados autores do amplo campo marxista. A partir da apresentação de diferentes linhas de interpretação do conceito buscamos explicitar o nosso posicionamento e apontarmos a perspectiva adotada na pesquisa. Consideramos o conceito de ideologia central para a compreensão do empreendedorismo na sua relação com a educação.

Na segunda seção, realizamos a contraposição de projetos educacionais diametralmente antagônicos e que disputam a hegemonia da sociedade. Desta forma, apresentamos *O Projeto de Educação Capitalista*, que busca atender os interesses dos setores dominantes tendo a teoria do capital humano como eixo central, e *O Projeto de Educação Socialista*, alicerçado nos conceitos de omnilateralidade e de politecnia. Nesta última parte do capítulo apresentamos também as categorias de análise construídas para o desenvolvimento da pesquisa.

2.1 Ideologia

As diferentes experiências históricas, com destaque para a dissolução da antiga URSS, e a expansão global do capitalismo já levaram e, em alguns casos, ainda levam a afirmações que assinalam o “fim das ideologias”. As obras *O Fim da Ideologia*, de 1959, de Daniel Bell, e *O Fim da História e o Último Homem*, de 1992, de Francis Fukuyama, exemplificam essa formulação.

Em contraposição a esse pensamento fatalista, que considera a irrevogabilidade dos acontecimentos futuros, Mészáros afirma que

em nossas sociedades tudo está “impregnado de ideologia”, quer a percebamos, quer não. Além disso, em nossa cultura liberal-conservadora o sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante funciona de modo a apresentar – ou desvirtuar – suas próprias regras de seletividade, preconceito, discriminação e até distorção sistemática como “normalidade”, “objetividade” e “imparcialidade científica” (2004, p. 57).

Desta forma, é importante termos clareza que a tese sobre o “fim das ideologias” é por si própria impregnada por um caráter ideológico (STOPPINO, 1998). Ela traz implícita a ideia

de que interesses antagônicos, expressos em diferentes posicionamentos políticos, são conciliáveis. Nessa linha, podemos apontar que a suposta crise do trabalho, que teria sentenciado o fim da centralidade do trabalho na sociedade capitalista, projetaria os empresários e os trabalhadores como “parceiros” e “colaboradores” em favor do desenvolvimento. Com base em Frigotto (2010), podemos afirmar que também tal tese, tão funcional à noção de empreendedorismo, é também uma construção ideológica.

Sendo assim, podemos inferir que essa aparente naturalidade com que a ordem dominante se apresenta atende aos anseios da classe dominante. Essa classe, com o objetivo de manutenção do atual *status quo*, procura garantir a coesão social negando a possibilidade de existência de qualquer conflito, naturalizando assim as distorções e as desigualdades sociais.

Dentro do campo marxista, a definição do conceito de “ideologia” não é consensual. Identificamos duas linhas de interpretações sobre esse conceito confirmadas por Larrain (2013). De acordo com esse autor, uma linha define que a ideologia seria uma construção exclusiva da classe dominante para ocultar a realidade e, assim, exercer o domínio sobre o conjunto da sociedade. Segundo ele, a outra interpretação compreende a ideologia como construções das classes e frações de classes que expressam as concepções de mundo na dinâmica das relações sociais de produção e nas relações de poder. Nessa linha, é possível considerar a existência de ideologias hegemônicas e ideologias contra-hegemônicas (LARRAIN, 2013). Reconhecemos que as interpretações acima sintetizadas expressam o próprio movimento teórico-prático do marxismo no final do século XIX, ao longo do século XX e, pelo menos, nas primeiras duas décadas do século XXI a partir de condições objetivas da realidade.

Larrain afirma que “é necessário considerar o conceito de ideologia dentro do contexto das várias fases do desenvolvimento intelectual de Marx” (2013, p. 293). Segundo o autor, é somente após a morte de Marx que o conceito de ideologia passa a ser utilizado de forma mais ampla, não se limitando à ideia de “falseamento”. Nesse sentido, além de sua conotação negativa, o termo passa a se referir mais frequentemente a duas outras configurações, quais sejam: “uma concepção da ideologia como a totalidade das formas de consciência social – que passou a ser expressa pelo conceito de ‘superestrutura ideológica’ – e a concepção da ideologia como as ideias políticas relacionadas com os interesses de uma classe” (LARRAIN, 2013, p. 295).

Considerando a relevância do conceito de ideologia para a compreensão crítica do fenômeno do empreendedorismo e sua inserção no campo educacional, iremos apresentar, num

primeiro momento, as formulações de Marx e Engels e as diferentes linhas de interpretações a partir de alguns de seus representantes para, em seguida, explicitar o nosso posicionamento teórico, apontando a perspectiva que será adotada na presente pesquisa.

As formulações de Marx e de Engels, em contraposição ao pensamento idealista, produziram elementos importantes para o delineamento da ideologia, entre outros conceitos. Suas análises sempre buscam as explicações no mundo real e em suas contradições. Esse pressuposto fica claramente delineado na seguinte formulação contida na obra *A Ideologia Alemã*:

As premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais que só podemos abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação (MARX e ENGELS, 1998, p. 10).

Neste sentido, Marx e Engels afirmam que “se, em toda a ideologia, os homens e suas relações nos aparecem de cabeça para baixo como em uma câmara escura, esse fenômeno decorre de seu processo de vida histórico” (1998, p. 19). Dessa forma, podemos afirmar que a conotação de ideologia como uma “inversão da realidade” deve ser compreendida como o resultado das próprias condições de existência material dos homens.

Segundo os autores, “a produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens” (MARX e ENGELS, 1998, p. 18). Sendo assim, podemos afirmar que a produção intelectual e a produção material estão intrinsecamente ligadas de tal forma que aqueles que detêm o domínio dos meios materiais também expressam essa dominação no campo intelectual. Nesse sentido, Marx e Engels asseveram que “os pensamentos da classe dominante são também em todas as épocas, os pensamentos dominantes” (1998, p. 48). Desta forma, podemos afirmar que os pensamentos dominantes no capitalismo contemporâneo viabilizam, entre outras questões, a dominação dos meios de produção, a legitimação da propriedade privada, a meritocracia como explicação do sucesso pessoal e o empreendedorismo como instrumento de formação humana.

No Prefácio à *Contribuição à Crítica da Economia Política*, Marx afirma que:

Minhas investigações me conduziram ao seguinte resultado: as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si

mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, condições estas que Hegel, a exemplo dos ingleses e dos franceses do século 18, compreendia sob o nome de “sociedade civil”. Cheguei também à conclusão de que a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política. [...] O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. **Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura. Quando se consideram tais transformações, convém distinguir sempre a transformação material das condições econômicas de produção - que podem ser verificadas fielmente com ajuda das ciências físicas e naturais - e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim.** Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. Uma sociedade jamais desaparece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas que possa conter, e as relações de produção novas e superiores não tomam jamais seu lugar antes que as condições materiais de existência dessas relações tenham sido incubadas no próprio seio da velha sociedade. Eis porque a humanidade não se propõe nunca senão os problemas que ela pode resolver, pois, aprofundando a análise, ver-se-á sempre que o próprio problema só se apresenta quando as condições materiais para resolvê-lo existem ou estão em vias de existir. Em grandes traços, podem ser os modos de produção asiático, antigo, feudal e burguês moderno designados como outras tantas épocas progressivas da formação da sociedade econômica. As relações de produção burguesas são a última forma antagônica do processo de produção social, antagônica não no sentido de um antagonismo individual, mas de um antagonismo que nasce das condições de existência sociais dos indivíduos; as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa criam, ao mesmo tempo, as condições materiais para resolver esse antagonismo. Com essa formação social termina, pois, a pré-história da sociedade humana (MARX, 2008, p. 47-40 – grifos nossos).

Através desse constructo, elaborado por Marx, é possível termos clareza que o processo de produção social da vida – as relações sociais – e das condições de produção material – forças produtivas – de um dado momento histórico são determinantes para o desenvolvimento das diferentes formas de consciência social. No entanto, as relações de produção engendram em seu próprio seio as contradições com as forças produtivas que, em última instância, podem eclodir numa revolução social. As formas ideológicas são justamente o terreno onde os homens tomam consciência desse conflito.

Diante do exposto, podemos apresentar as diferentes linhas de interpretações do conceito de ideologia elaboradas por autores marxistas.

Chauí (2008) qualifica a ideologia como “ocultamento da realidade social” (2008, p. 24).⁴¹ Para ela, “essas idéias ou representações tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política” (CHAUI, 2008, p. 24). A autora reafirma essa definição em publicação de 2016. Para ela, a ideologia se constitui em

Um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Por sua anterioridade, a ideologia predetermina e pré-forma os atos de pensar, agir e querer ou sentir, de sorte que os nega enquanto acontecimentos novos e temporais (p. 247).

Nessa perspectiva, a ideologia é reafirmada com uma finalidade clara, a saber:

finalidade de produzir uma universalidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe: aquela que domina as relações sociais. Assim, a produção desse universal visa não só ao particular generalizado, mas sobretudo a ocultar a própria origem desse particular, isto é, a divisão da sociedade em classes (CHAUI, 2016, p. 247).

Retomando a obra de 2008, verificamos que para a autora as ideologias “representam a aparência social, as imagens das coisas e dos homens” (2008, p. 86).

Para tanto, segundo Chauí, “[...] a eficácia ideológica depende da interiorização do corpus imaginário, de sua identificação com o próprio real e especialmente de sua capacidade para permanecer invisível” (2016, p. 247). Tal eficácia se confirma quando uma ideologia “flui espontaneamente como verdade igualmente aceita por todos” (2016, p. 247), tornando-se o senso comum de uma sociedade. A autora ressalta ainda que “a lógica ideológica só pode

⁴¹ Vale destacar que a primeira edição dessa obra data de 1980. Estamos trabalhando com a nona reimpressão da 2ª edição, lançada em 2008.

manter-se pela ocultação de sua gênese, isto é, a divisão social das classes” (2016, p. 247), confirmando a perspectiva de falseamento através da inversão da realidade. Contudo, na obra de 2008, Chaui faz o seguinte alerta:

Por ilusão não devemos entender “ficção”, “fantasia”, “invenção gratuita e arbitrária”, “erro”, “falsidade”, pois com isto suporíamos que há ideologias falsas ou erradas e outras que seriam verdadeiras e corretas. Por ilusão devemos entender: abstração e inversão (2008, p.94).⁴²

A autora argumenta também que uma ideologia fundamenta formulações teóricas comprometidas com a conservação das relações sociais capitalistas. A ideia é apresentada nos seguintes termos:

Por essa razão, a ideologia deve fabricar teorias a respeito da origem da sociedade e das diferenças sociais de modo a poder negar sua origem verdadeira. Trata-se, pois, da produção de uma gênese imaginária sustentada por determinadas “teorias” da história nas quais ideias, como as de progresso ou de desenvolvimento, têm a finalidade de colocar o presente como uma fase necessária do desdobrar do passado e do advento do futuro, estabelecendo continuidade entre eles (CHAUI, 2016, p. 248).

Em síntese, de acordo com a definição de Chaui, a ideologia é um constructo da classe burguesa para viabilizar o exercício da dominação. Portanto, a ideologia é resultante de uma prática social onde os intelectuais “estão encarregados, por meio da sistematização das idéias, de transformar as ilusões da classe dominante (isto é, a visão que a classe dominante tem de si mesma e da sociedade) em representações coletivas ou universais” (CHAUI, 2008, p. 87).

Nessa leitura, a ideologia teria o propósito exclusivo de garantir a dominação da classe burguesa sobre o conjunto da sociedade. Seria uma formulação pela qual a burguesia procura desvincular seus interesses de uma perspectiva de classe para dar a eles um caráter de universalidade. Trata-se de uma formulação importante, mas que não esgota a potencialidade do conceito no campo do materialismo histórico dialético.

Em relação à segunda linha de interpretação do conceito, é necessário destacar que, segundo Larrain (2013), as duas gerações de marxistas subsequentes à morte de Marx, com destaques para Lenin e Gramsci, foram responsáveis pela difusão de uma outra forma de

⁴² Por abstração Chaui entende ser “o conhecimento de uma realidade tal como se oferece à nossa experiência imediata, como algo dado, feito e acabado que apenas classificamos, ordenamos e sistematizamos, sem nunca indagar como tal realidade foi concretamente produzida. Uma realidade é concreta porque mediata, isto é, porque produzida por um sistema determinado de condições que se articulam internamente de maneira necessária” (2008, p. 94). Já por inversão a autora entende como “tomar o resultado de um processo como se fosse seu começo, tomar os efeitos pelas causas, as consequências pelas premissas, o determinado pelo determinante” (2008, p.94).

conceber o conceito de ideologia. Para o autor, existiram três fatores distintos e complementares que explicariam tal questão. O primeiro diz respeito ao fato de que a obra *A Ideologia Alemã*, embora tenha sido escrito por Marx e Engels em 1846, permaneceu inédita até o século XX, tendo sua primeira publicação só ocorrido em 1932. O segundo fator é que elementos de uma concepção mais ampla do termo podem ser encontrados nas obras de Marx e de Engels posteriores à formulação de *A Ideologia Alemã*. Já o terceiro fator, e talvez o mais importante, segundo o autor, está relacionado diretamente ao campo prático e diz respeito às lutas políticas travadas nas décadas finais do século XIX e início do século XX.

Lenin (1978) reconhece a existência de ideologias com vieses díspares e destaca as diferenças fundamentais entre elas. De forma objetiva, o autor projetou a oposição entre a ideologia burguesa e a ideologia socialista. Com efeito, buscando respostas às exigências históricas de sua época, Lenin procurou demonstrar a incapacidade da ideologia burguesa em oferecer saídas na linha da conciliação de interesses contraditórios. Para ele,

o problema coloca-se exclusivamente assim: ideologia burguesa ou ideologia socialista. Não há meio-termo (pois a humanidade não elaborou uma “terceira” ideologia; e, além disso, em uma sociedade dilacerada pelos antagonismos de classe não seria possível existir uma ideologia à margem ou acima dessas classes). Por isso, toda diminuição da ideologia socialista, todo distanciamento dela implica o fortalecimento da ideologia burguesa. Fala-se de espontaneidade. Mas o desenvolvimento espontâneo do movimento operário resulta justamente na subordinação à ideologia burguesa (1978, p. 31-32).

Lenin, reconhecendo a impossibilidade de conciliar a emancipação humana com o projeto societário capitalista, afirmou ser fundamental que “os socialistas tenham a plena possibilidade de revelar à classe operária a oposição hostil entre os seus interesses e os da burguesia” (1978, p. 13). Nesta acepção, a ideologia socialista, sob o ponto de vista da classe trabalhadora,⁴³ não se trata de uma “falsa consciência”, pois almeja exatamente que o proletariado tome consciência de sua condição de classe. Desta forma, podemos concluir que a ideologia socialista para o proletariado não é um falseamento, mas uma concepção de mundo

Gramsci (1999) também assevera que nem todas as ideologias são iguais e que a adesão ou não das massas a uma ideologia é reflexo de sua própria racionalidade. Nesse sentido, o

⁴³ Segundo Stoppino, “em Marx, Ideologia denotava idéias e teorias que são socialmente determinadas pelas relações de dominação entre as classes e que determinam tais relações, dando-lhes uma falsa consciência. [...] A falsidade e a função social da Ideologia não são reciprocamente independentes e sim estreitamente ligadas entre si” (1998, p. 585-6). Nesta perspectiva, é nitidamente perceptível a indissociabilidade do aspecto da “falsa consciência” com as relações de poder e de dominação entre as classes, sendo essas relações sua própria gênese.

autor destaca a existência de uma diferença fundamental entre a filosofia da práxis e as outras ideologias:

as outras ideologias são criações inorgânicas porque contraditórias, porque voltadas para a conciliação de interesses opostos e contraditórios; a sua “historicidade” será breve, já que a contradição aflora após cada evento do qual foram instrumento. A filosofia da práxis, ao contrário, não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, ou, melhor, ela é a própria teoria de tais contradições; não é o instrumento de governo de grupos dominantes para obter o consentimento e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; é a expressão destas classes subalternas, que querem educar a si mesmas na arte de governo e que têm interesse em conhecer todas as verdades, inclusive as desagradáveis, e em evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e, ainda mais, de si mesmas. (GRAMSCI, 1999, p. 388).

A concepção gramsciana de ideologia é indissociável do paradigma da luta de classes e das relações de poder. Segundo Gramsci, “a filosofia da práxis sustenta que os homens adquirem consciência de sua posição social no terreno das ideologias” (1999, p. 217). Para o autor, “as ideologias não são de modo algum arbitrarias; são fatos históricos reais, que devem ser combatidos e revelados em sua natureza de instrumentos de domínio [...] por razões de luta política” (1999, p. 387). No pensamento gramsciano, a ideologia é entendida como “uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (GRAMSCI, 1999, p. 98-9).

Sendo assim, o conceito de ideologia, tanto em Lenin quanto em Gramsci, assume um caráter essencialmente vinculado às classes sociais, às frações de classes e, mais especificamente, às relações entre as classes. Os autores reconhecem a existência de concepções ideológicas de diferentes matizes em disputa. Desta forma, as ideologias em disputa visam oferecer unidade política e capacidade de ação a uma classe na relação com a classe antagonista.

Nesse sentido, o conceito de ideologia expressa a dimensão relacional entre as classes sociais em luta. Pensar a ideologia pela perspectiva da relação de classes implica no reconhecimento de que um constructo ideológico é para a classe adversária um elemento elaborado para delineamento do conteúdo das relações de poder. Se as ideologias burguesas expressam uma inversão da realidade para a classe trabalhadora, também é verdade que as ideologias de conteúdo emancipatório expressam a impossibilidade da classe burguesa se afirmar como tal, o que significaria a superação das classes sociais. Sendo assim, ao mesmo tempo em que a ideologia burguesa expressa uma inversão da realidade para a classe

trabalhadora ela é a expressão para a burguesia da compreensão de sua própria condição. Neste sentido, também é verdade que as ideologias de conteúdo emancipatório expressam tanto a elevação da consciência do conjunto da própria classe trabalhadora quanto o processo de superação das próprias classes sociais.

Nessa concepção, o conceito de ideologia estabelece uma relação muito estreita com o conceito de hegemonia de Gramsci. Segundo o autor, o exercício da hegemonia

caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública (2014, p. 96).

Nesta perspectiva, não se pressupõe a exclusividade no emprego de estratégias de convencimento. Embora tais estratégias sejam extremamente importantes, a utilização da “força” também se faz presente. No entanto, para Gramsci, nas sociedades “ocidentais”⁴⁴, a “força” está sempre ancorada no consenso. Sendo assim, torna-se fundamental demonstrar a necessidade de sua utilização. Configura-se, desta forma, uma dupla formulação da dominação nas sociedades complexas através do par dialético: coerção (força) + consenso (convencimento).

O conceito de hegemonia assume posição central no pensamento gramsciano e pode ser entendido como processo de assimilação e subordinação moral e intelectual de uma classe ou frações de classes sobre as demais, através da educação e persuasão política, oferecendo um novo elemento para o exercício da dominação. Para o autor, “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica” (1999, p. 399). No entanto, tal relação não é exclusividade do ambiente escolar, pois

está relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército (GRAMSCI, 1999, p. 399).

⁴⁴ A expressão “sociedades ocidentais” é uma denominação que qualifica o aprofundamento e complexificação das relações de poder na sociedade civil, materializando o fenômeno estatal como algo complexo. Com essa expressão, Gramsci buscou delimitar a distinção entre sociedades urbano-industriais ou em processo de industrialização das sociedades agrárias em que a baixa complexidade da organização política é a principal marca. Portanto, a expressão não pode ser confundida como critério para a delimitação geográfica. Para saber mais ver: Gramsci (2014).

O compartilhamento de uma mesma concepção de mundo (ideologia), com seus modos de agir e pensar, é essencial tanto para a criação como para a conservação de um padrão de sociabilidade. Segundo Gramsci,

pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte? (GRAMSCI, 1999, p. 94).

Desta forma, podemos inferir que o conformismo não é por si só um problema. A questão se remete ao tipo histórico de conformismo ao qual pertencemos. Nesse sentido, o autor afirma que “a compreensão crítica de si mesmo é obtida (...) através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas” (1999, p. 103).

Com efeito, cumpre assinalar que o Estado, como expressão da criação ou da conservação de um determinado tipo de sociabilidade, síntese de múltiplas determinações, assume uma função educativa delineado pelo resultado das lutas sociais, implicando na criação de “[...] um novo tipo de civilização” (GRAMSCI, 2014, p. 28). Com efeito, o Estado capitalista tem por função a criação, renovação e conservação da sociabilidade capitalista.⁴⁵

Para Gramsci, a obtenção do consenso é algo a ser organizado. O autor afirma que “o Estado [integral] tem e pede o consenso, mas também ‘educa’ este consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente” (2014, p. 121). Tais organismos, os aparelhos privados de hegemonia, constituem-se como sujeitos coletivos e assumem relevante participação na tarefa educativa, ou seja, no convencimento. Na definição gramsciana, “os aparelhos privados de hegemonia são organizações políticas e culturais de diferentes tipos responsáveis por atuar de modos e espaços distintos, visando a conquista, a consolidação e a manutenção do consenso em torno de um projeto societal” (MARTINS, 2009, p. 19).

Segundo Mendonça (2007), os aparelhos privados de hegemonia são o espaço por excelência de organização dos diferentes interesses e projetos societários que disputam a hegemonia da sociedade. Para a autora, “o passo inicial para o estudo de qualquer política

⁴⁵ Retomaremos esse tema mais a frente com autores marxistas, buscando delimitar que não compreendemos o Estado como sujeito.

estatal deverá consistir no mapeamento dessas agências relacionadas à política pública, que se recorta para estudo, num dado momento histórico” (MENDONÇA, 2007, p. 7).

Nesse sentido, identificamos o SEBRAE como um aparelho privado de hegemonia que, atuando no âmbito da sociedade civil e com ramificações na aparelhagem estatal, procura difundir sua concepção empresarial de mundo, atrelando ao campo educacional suas formulações sobre o empreendedorismo.

Gramsci (2001) identifica, atuando junto a esses aparelhos, importantes agentes: os intelectuais. Esses intelectuais, qualificados pelo autor como “orgânicos”, desempenham um relevante papel na organização de uma classe. De acordo com Mendonça, eles atuam “como efetivo organizador das vontades e da ação coletiva” (2014, p. 35). Para Monasta, “a função dos intelectuais ‘orgânicos’ é a de liderar ‘intelectual e moralmente’ a sociedade por meio da educação e da organização da cultura, e não por meio dos tradicionais métodos de coação jurídica e policial” (2010, p. 23-4). Nesse sentido, Gramsci afirma que “todo grupo social (...) cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no campo social e político” (2001, p. 15).

É importante destacar que a classe dominante, e suas frações, possuem os seus intelectuais orgânicos, assim como as frações da classe dominada também possuem os seus intelectuais.

Sobre os intelectuais orgânicos do grupo dominante, Saviani (s/d) assinala que “são eles orgânicos em dois sentidos: porque gerados pelo próprio organismo constitutivo da classe dominante e porque desempenham, perante a ela, a função de organizá-la, de conferir-lhe unidade, coerência e homogeneidade”. O autor destaca ainda as quatro funções fundamentais desempenhadas por esses intelectuais. São elas:

- a) Organizar a função econômica provendo os quadros técnicos, economistas, tecnocratas e similares;
- b) Organizar as concepções heteróclitas dos membros e setores da classe que representam e do conjunto do corpo social numa visão de mundo coerente e homogênea;
- c) Favorecer o consenso espontâneo das grandes massas da população à classe hegemônica (concepção de mundo coerente à vida social);

- d) Assegurar legalmente a disciplina social atuando como funcionários da sociedade política (aparelho governamental) nos postos de ministros, juízes, militares, parlamentares, etc.

Essa homogeneidade nas esferas econômica e política, pretendida pela ação dos intelectuais orgânicos, nos remete a formulação gramsciana de “bloco histórico”. Um “bloco histórico” se forma quando uma classe ou fração de classe, dentro de um contexto de relações de força, se torna hegemônica dentro de uma sociedade capitalista. Esse bloco se caracteriza pela unidade de estrutura (economia) e superestrutura (as ideias, os costumes, os comportamentos morais, a vontade humana, etc.). Gramsci (2014) via com ressalvas as teorias que apregoavam um determinismo econômico, pois para ele a distinção entre estrutura e superestrutura é considerada abstrata. Sendo assim, a delimitação entre economia e política só é possível de ser feita no campo teórico. Os elementos econômico e político se relacionam de forma recíproca, não havendo dessa forma o predomínio nem de um “economicismo” e nem de um “ideologismo”.

Na definição de Gramsci, “bloco histórico” é a “unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e distintos” (2014, p. 27). A ação humana, no movimento histórico, traz certa primazia das relações sociais em comparação aos aspectos puramente econômicos. Nesse sentido, Gramsci afirma que

deve-se recordar ao mesmo tempo a afirmação de Engels de que a economia só em ‘última análise’ é o motor da história (...), que deve ser diretamente conectada ao trecho do prefácio à *Crítica da economia política*, onde se diz que os homens adquirem consciência dos conflitos que se verificam no mundo econômico no terreno das ideologias (2014, p. 50).

O conceito de “bloco histórico” revela que política e economia são aspectos imbricados e que se relacionam de forma dialética. Tal formulação, por exemplo, nos permite compreender como as questões referentes à educação não se restringem somente aos aspectos políticos, mas também se relacionam com as questões econômicas, assumindo assim um caráter mais amplo. É importante ressaltar que, dentro de uma dinâmica de relações de forças, a sociedade civil não se constitui num todo homogêneo.

A sociedade civil, que em Gramsci compõe o Estado integral, abrange o conjunto dos aparelhos privados de hegemonia. Ao identificar que a sociedade civil é uma das instâncias do fenômeno estatal, Gramsci amplia a noção geral de compreensão de Estado. Sendo assim, podemos dizer que “Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada

de coerção” (2014, p. 248). Desta forma, “por ‘Estado’ deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia” (GRAMSCI, 2014, p. 258).

Segundo Mendonça, na concepção gramsciana

o Estado não pode ser tomado como Sujeito, nem tampouco como Objeto, afirmando-se, isso sim, enquanto uma condensação de relações sociais, o que nos obriga, necessariamente, a vê-lo enquanto atravessado pelo conjunto das relações de classe presentes na própria formação histórica, incorporando os conflitos vigentes na Sociedade (2007, p. 5).

Nessa concepção, é possível percebermos as lutas e resistências acontecendo no interior do Estado e também permeando a aparelhagem estatal. O Estado é dinamizado a todo tempo pela luta de classes, mesmo que isso não se manifeste tão claramente. Desta forma, a sociedade civil constitui-se em palco principal das lutas ideológicas e do exercício da hegemonia. De acordo com a aceção gramsciana, a ideologia funciona como um “cimento” das relações de poder no âmbito da sociedade civil.

Poulantzas (1985), fazendo avançar a concepção gramsciana de Estado integral, também nos trouxe grandes contribuições na tentativa de se compreender a problemática estatal. Enquanto Gramsci reconhece a sociedade civil como uma arena para os conflitos ideológicos, o autor grego, e sua concepção de Estado relacional, irá expandir essa perspectiva percebendo a existência desses embates também no interior da aparelhagem estatal. O Estado torna-se então um campo estratégico e a expressão da luta de classes, sendo assim, “em sua ossatura institucional, a resultante do processo nacional de luta de classes, ou seja, da luta da burguesia contra a classe operária, mas também da classe operária contra a burguesia” (POULANTZAS, 1985, p. 137).

Para Poulantzas, “o Estado não é pura e simplesmente uma relação, ou a condensação de uma relação; é a condensação *material e específica* de uma relação de forças entre classes e frações de classes” (1985, p. 148), historicamente determinada. A difusão de diferentes ideologias não fica circunscrita à sociedade civil, mas penetra também nas diversas instâncias da aparelhagem estatal, dando assim uma dinâmica própria da luta de classes na constituição do Estado. Desta forma, podemos dizer que o aparelho de Estado é também o local da luta de classes, uma luta pela hegemonia. Sendo assim, é possível compreendermos o Estado tanto em sua configuração ampliada (sociedade política + sociedade civil) quanto em seu aspecto relacional (condensação das relações de força).

Assim como Lenin e Gramsci, Poulantzas define a ideologia através de uma compreensão ampla. Para o autor a ideologia “compreende também uma série de *práticas materiais* extensivas aos hábitos, costumes, ao modo de vida dos agentes, e assim se molda como cimento no conjunto das práticas sociais” (1985, p. 33). Para Poulantzas, a ideologia nunca é neutra, pois “só existe a ideologia de classe” (1985, p. 33). Sendo assim, a ideologia dominante deve garantir certo grau de coesão social, organizando o consenso em torno dos valores próprios da classe dominante.

Gramsci reconhece a existência de “uma luta pela objetividade (para libertar-se das ideologias parciais e falazes) e esta luta é a própria luta pela unificação cultural do gênero humano.” (GRAMSCI, 1999, p. 134). Segundo Marx e Engels, “a consciência da necessidade de entrar em relação com os indivíduos que o cercam marcam, para o homem, o começo da consciência do fato de que, afinal, ele vive em sociedade” (1998, p. 25).

Mészáros nos auxilia na compreensão da ideologia como uma forma específica de consciência social. O autor, na linha da tradição marxista, afirma que

a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal não pode ser superada nas *sociedades de classe*. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstituída) como *consciência prática inevitável das sociedades de classe*, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos (2004, p.65).

Cumpramos assinalar que para Marx e Engels, “os indivíduos isolados só formam uma classe na medida em que devem travar uma luta comum contra uma outra classe” (1998, p. 61). A existência da luta de classes é inerente a sociedade capitalista independentemente de sua fase. Vivemos em uma sociedade capitalista formada por classes antagônicas, na qual se sobrepõe de forma hegemônica a classe burguesa. Sendo assim, podemos afirmar que nosso Estado capitalista tem a sua gênese e dinâmica nas relações de classes, passando pelo exercício da hegemonia da classe burguesa.

Nesse sentido, o Estado capitalista é fundamental para preservar a propriedade privada dos meios de produção e assegurar as condições políticas, econômicas e jurídicas para a extração da mais-valia, além de naturalizar a desigualdade. A luta de classes está sempre presente em todos os momentos da sociedade capitalista e em suas instituições, mesmo que o embate não seja percebido no plano imediato.

Aqueles que negam os conflitos sociais e até mesmo a existência de classes antagônicas compartilham, de forma mais ampla, do mesmo referencial teórico daqueles que pregam o “fim das ideologias”. Nesse cenário, destaca-se as formulações de Anthony Giddens sobre a Terceira Via. Segundo Martins, através da análise do conteúdo dessas formulações, é possível afirmar que

a mensagem enviada é a de que as classes sociais – conceito que expressa a localização coletiva dos homens nas relações sociais gerais e de produção e a identidade política coletiva desses sujeitos na história – não mais existem. Na idealização da Terceira Via, o mundo não seria mais marcado pelos antagonismos classistas, mas sim pelas diferenças entre grupos, sendo que o maior impacto dessas mudanças teria se dado na sociedade civil (2009, p. 72).

Em contraposição ao pensamento que nega a capacidade explicativa do conceito de classes sociais e também da existência de conflitos, e em forte sintonia com a concepção mais ampla de ideologia, estão as formulações de Harvey (2008) e Thompson (2001). As transformações atuais de nossa sociedade não modificaram aquilo que é central em toda sociedade capitalista: a propriedade privada dos meios de produção e o forte processo de exploração para extração da mais-valia. Sendo assim, os conceitos de classe social e luta de classes permanecem extremamente atuais e necessários para se compreender a realidade. Esses conceitos interagem diretamente com conceito de ideologia, pois

as ideologias conflitantes de qualquer período histórico constituem a consciência prática necessária em termos da qual as principais classes da sociedade se inter-relacionam e até se confrontam, de modo mais, ou menos, aberto, articulando sua visão de ordem social correta, e apropriada como um todo abrangente (MÉSZÁROS, 2004, p. 65).

Em nossa contemporaneidade o pensamento dominante nega a existência de suas bases ideológicas, seja pelo status de “normalidade” ou pela “imparcialidade” de um discurso científico, ao mesmo tempo em que protagonizam uma verdadeira “caça às bruxas” das ideologias com viés emancipatório. A ideologia dominante, dentre as diversas estratégias de convencimento, abre espaço para que a aparência dos fenômenos seja tomada como a essência histórica dos mesmos.

Pelo exposto, compreendemos a ideologia como um conceito central relacionado ao conceito de hegemonia, portanto, vinculado às lutas sociais. Sendo assim, negar as ideologias é uma construção ideológica com efeitos práticos significativos na organização do consenso e legitimação da sociabilidade.

Reconhecendo a validade da afirmação de Gorender (1998), na *Introdução* do livro *A Ideologia Alemã*, quando afirma que ideologia “trata-se de conceito cujo significado continua em disputa e por consequência, toda sua aplicação discursiva e historiográfica”, assumimos uma filiação gramsciana para tratar do conceito. Isso significa que concebemos a ideológica como uma visão de mundo que organiza a classe e orienta a ação política no exercício da dominação.

Nesse sentido, é importante reconhecermos que a ideologia, antes de servir ao processo de dominação, é um instrumento de organização da vontade coletiva de uma classe. Com efeito, será possível encontrarmos na histórica tanto as ideologias comprometidas com a conservação das relações sociais e de poder quanto as ideologias críticas e com perspectiva emancipatória comprometidas com a superação do capitalismo.

2.2 Projetos de Educação: disputa pela hegemonia

Tendo exposta nossa apreciação acerca do conceito de ideologia passaremos agora a analisar criticamente as formulações de projetos educacionais com vieses ideológicos antagônicos.

Através da crítica daquilo que intitulamos de *O Projeto de Educação Capitalista* procuramos demonstrar os limites de uma concepção educacional pautada em atender única e exclusivamente as demandas dos setores dominantes. Apenas ultrapassando os limites da pseudoconcreticidade é possível percebermos o caráter classista da teoria do capital humano e de suas diferentes etapas de rejuvenescimento que buscam organizar os parâmetros de sociabilidade em favor das classes dominantes.

Somente através da contraposição dessas propostas capitalistas, que procuram se reafirmar hegemonicamente no âmbito da luta de classes como a única alternativa viável, é possível almejarmos uma sociedade justa e radicalmente igualitária. Foi justamente a partir de tal perspectiva que definimos nossas categorias de análise. Elas foram desenvolvidas no item denominado *O Projeto de Educação Socialista*.

Através da contraposição de projetos educacionais antagônicos procuramos localizar a temática da “educação empreendedora” no sentido de revelarmos seus significados para além de sua forma aparente.

2.2.1 O Projeto de Educação Capitalista

Os intelectuais da classe empresarial afirmaram a teoria do capital humano como referência central para a elaboração de projetos de educação e também para a definição das políticas públicas educacionais. Esse constructo tem suas bases teóricas na economia neoclássica e foi sistematizada, a partir da década de 1950, pelo grupo de estudos na Universidade de Chicago – um importante centro de defesa do chamado “livre mercado” – liderado pelo economista estadunidense Theodoro Schultz.

Este intelectual, assim como os liberais clássicos, parte do pressuposto de que a desigualdade é um fator indispensável para o desenvolvimento econômico. A acumulação privada da riqueza socialmente produzida, por parte de alguns poucos, constitui-se assim na força motriz que impulsionaria a economia. Nessa concepção, o desenvolvimento social se daria naturalmente a longo prazo como consequência do crescimento econômico.

A teoria do capital humano foi elaborada num contexto de fortes questionamentos sobre a eficiência do sistema educacional estadunidense em relação aos desafios científicos e tecnológicos no período da Guerra Fria.

Segundo Brooke (2012), a certeza por parte dos estadunidenses de sua superioridade tecnológica e científica foi profundamente abalada pelo lançamento do satélite soviético Sputnik em 1957. A constatação de que a URSS assumia a dianteira na corrida espacial catalisou significativas críticas ao sistema educacional estadunidense, sobretudo a pouca centralidade na transmissão de conteúdos e ao puericentrismo exacerbado. Sendo assim, setores dominantes nos Estados Unidos ordenaram uma ofensiva para superar a concepção escolanovista de John Dewey. Nesse sentido, fizeram aprovar no Congresso do país, no ano de 1958, a Lei de Educação e Defesa Nacional.

O objetivo da reforma do sistema educacional estadunidense seria formar uma elite intelectual capaz de empreender avanços científicos e tecnológicos, sobretudo na área militar e preparar uma grande massa de trabalhadores altamente produtivos e especializados. Nessa linha, a reforma envolveu um aumento significativo dos recursos financeiros para a educação e promoveu uma reforma curricular que privilegiou o ensino das ciências e da matemática (BROOKE, 2012).

A ideia de uma reforma educacional através de uma reorientação dos currículos não foi exclusividade dos EUA. Enquanto os americanos tinham a reforma curricular como eixo central para o desenvolvimento técnico e científico, sobretudo com aplicabilidade na área militar, a UNESCO, por exemplo, já difundia desde 1954 uma concepção de educação também pautada nos parâmetros da cientificidade e da técnica como pressuposto da modernidade e do desenvolvimento econômico (BROOKE, 2012).

Cumprir assinalar que os países da periferia do sistema capitalista, sob comando dos Estados Unidos, foram mobilizados para promoverem reformas educacionais através de acordos e tratados. Em meio aos complexos e contraditórios processos de industrialização que asseguraram a inserção de multinacionais nos países periféricos, as reformas buscaram somente adequar a força de trabalho às exigências do processo de industrialização dependente e subordinado aos Estados Unidos. Nesse sentido, a teoria do capital humano foi utilizada como um dos pilares das políticas desenvolvimentistas e de afirmação do capitalismo monopolista na periferia do sistema.⁴⁶

No Brasil, a teoria do capital humano começou a circular nas diferentes instâncias da aparelhagem estatal nos anos finais da década de 1950 em meio ao delineamento das políticas desenvolvimentistas de modernização econômica e social do país, sob influência da política exterior estadunidense.

Basicamente, as forças políticas hegemônicas na sociedade brasileira apostaram que a industrialização diversificada e o incentivo à urbanização, sob a coordenação do planejamento governamental e com financiamento público e com articulação com capitais estrangeiros, possibilitariam a integração do Brasil ao dinamismo do capitalismo do pós-guerra. Com efeito, no governo Juscelino Kubitschek, a educação foi incorporada no Plano de Metas por ter sido identificada como aquela que ofereceria condições para orientar a formação da nova força de trabalho para o grande esforço de construção da sociedade urbano-industrial brasileira.

Com o golpe de 1964, as orientações econômicas desenvolvimentistas reorganizadas pelo bloco no poder afirmaram a teoria do capital humano como constructo chave para a

⁴⁶ As teorias desenvolvimentistas são frutos dos esforços para a organização do imperialismo mundial e “vão ensinar aos EUA não só um intervencionismo econômico e militar, mas igualmente político, social e educacional, fortalecendo-os como detentores da hegemonia do imperialismo capitalista” (FRIGOTTO, 1993, p. 123-4). Ou seja, num contexto histórico onde as experiências socialistas se colocam pela primeira vez como alternativa ao modelo hegemônico capitalista são necessários esforços extras, por parte dos EUA, na reafirmação do sistema imperialista mundial.

organização das políticas educacionais e, como desdobramento, assumiram a pedagogia tecnicista para obter eficiência ao processo pedagógico. É importante destacar que a formulação de Schultz, com apoio dos intelectuais de seu grupo na Universidade de Chicago, está referenciada em preceitos neoliberais. Contudo, os intelectuais da ditadura empresarial-militar não vislumbraram problemas em adotar o capital humano como referência para a projeto de educação no contexto desenvolvimentista.

Com efeito, a pedagogia tecnicista foi estruturada para ordenar e planejar o ensino, a seleção de métodos e técnicas de ensino, a forma de conceber como os estudantes aprendiam e como a aprendizagem deveria ser avaliada. Basicamente, o bloco no poder e seus intelectuais desejavam desenvolver o “capital humano” da chamada “mão de obra”. De acordo com Saviani,

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (2005, p.34).

O foco da pedagogia tecnicista seria a modernização do processo educativo para viabilizar a modernização do país em convergência com os requisitos da disciplina do trabalho e do civismo imposto pela nova ordem política e social.

Nesse sentido, nos governos da ditadura empresarial-militar de 1964, a teoria do capital humano se afirmou como referência para as reformas legais e as políticas educacionais do período. Materializa-se nesse período, com da promulgação da Lei 5.692 de 1971, a reafirmação da condição de dependência do Brasil no sistema capitalista mundial.⁴⁷ Através da determinação de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, essa reforma/atualização do que corresponde hoje ao ensino fundamental e ensino médio visava a primazia de conteúdos profissionalizantes em detrimento de uma formação geral e ampla. Com isso, o ensino médio foi modificado para se tornar eminentemente profissionalizante com a

⁴⁷ Ao fazer menção ao capitalismo dependente, estamos nos valendo da formulação de Fernandes (1972).

obrigatoriedade de conteúdos específicos. A nova legislação buscou adequar às especificidades do capitalismo dependente adotado no Brasil. Desta forma, atento a lógica do planejamento educacional de maximizar os retornos dos investimentos na área, ao mesmo tempo em que se tirava o foco no ingresso na educação superior buscava-se a incorporação dos alunos egressos do ensino médio ao mercado de trabalho (BROOKE, 2012).

Para o governo ditatorial, a função social do ensino médio era a formação profissional com o intuito de atender as demandas dos diferentes setores da economia capitalista no Brasil (SANTOS, 2007).

É importante destacar que os empresários do setor de ensino e os grupos religiosos que mantinham escolas privadas foram refratários à lei, pois, segundo Cunha, “[...] ignoraram totalmente a política de profissionalização universal e compulsória no 2º Grau, e prosseguiram na preparação de vestibulandos” (2017, p.374). O autor destaca ainda que a pressão política das forças de oposição sobre a inconsistência e inadequação da 5.692/71 foram importantes para que o bloco no poder recuasse. A promulgação da Lei 7.044, de 1982, que aboliu a obrigatoriedade de conteúdos profissionalizantes oficializou em definitivo o fim da orientação inicial da 5.692/71. Ficava assim, a cargo da escola a opção em oferecer uma educação mais geral, visando o ingresso no ensino superior, ou uma educação mais direcionada para a profissionalização.

De acordo com Cunha (2017), o principal impacto da profissionalização compulsória foi desorganizar o frágil e seletivo ensino médio brasileiro, aprofundando a desigualdade educacional. É importante destacar que Cury et. al. (1982), ao estabelecerem uma relação entre o ensino médio propedêutico e o ensino médio profissionalizante naquele contexto, verificaram que “O maior prestígio dos cursos superiores ligados à ciência e à tecnologia [por exemplo: cursos de engenharia e da área da computação] mostra que a oposição é, explicitamente, entre as tarefas de decisão e de execução, configurando a forma de divisão do trabalho, característica da grande empresa moderna”.

Frigotto (1993) revelou que a 5.692/71 e toda a política educacional dos governos da ditadura empresarial-militar foram referenciadas na teoria do capital humano, fato que significou o comprometimento da formação dos filhos da classe trabalhadora na escola pública.

A teoria do capital humano, ao mesmo tempo em que pautou a reestruturação do sistema educacional nos países centrais e periféricos, foi elaborada para explicar o estágio de

desenvolvimento econômico capitalista ocorrido no período do pós-guerra. As taxas de crescimento econômico daquele período não eram compatíveis com os parâmetros que até então tinham exclusividade nas análises dos economistas. Tais parâmetros eram o capital e o trabalho (FRIGOTTO, 1993).⁴⁸ Nesse sentido, Souza afirma que “durante certo tempo prevaleceu a compreensão de que esse resíduo da taxa de crescimento era um ‘terceiro fator’ que, para alguns, era a técnica, e para outros, era simplesmente uma incógnita que a própria economia ainda não conseguira decifrar” (2006, p.160).

Neste contexto, Schultz sustentou que o “investimento em capital humano explica a maior parte do expressivo aumento nos ganhos reais do trabalhador” (1961, p. 61). Até então a análise do desenvolvimento econômico levava em conta o nível de tecnologia (fator A), os insumos de capital (fator K) e os insumos de mão-de-obra (fator L). O economista estadunidense, ampliando a conceituação de capital, irá inserir o conhecimento como uma das variantes capazes de potencializar a geração de riqueza. Essa “nova” variante foi denominada capital humano (fator H – habilidades, conhecimentos, atitudes e valores) e teria a capacidade de potencializar o insumo mão-de-obra (FRIGOTTO, 1993).

Para Schultz, o capital humano se distinguiria das demais variantes econômicas por ser um misto de capital e de homem. Sendo assim, para o autor,

a característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É *humano* porquanto se acha configurado no homem, e é *capital* porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas (1973, p. 53).

Desta forma, através da relação escolaridade *versus* renda, Schultz procura demonstrar como o volume de conhecimento impactaria diretamente no crescimento econômico, tanto dos indivíduos quanto das nações. O economista estadunidense, buscando decifrar o enigma do crescimento econômico desse período iniciado no pós-guerra, constata que

o pensamento econômico tem negligenciado examinar duas categorias básicas de investimento que são de capital importância nas modernas circunstâncias. São elas o investimento no homem e na pesquisa, tanto no plano privado quanto no plano público (1973, p. 15).

Segundo Schultz, esse investimento em capital humano não se constitui como um fenômeno novo, pois já vinha sendo feito mesmo que de forma inconsciente. Até aquele momento, os gastos com educação e saúde eram interpretados como consumo, no entanto, com

⁴⁸ Frigotto (1993, p. 39) utiliza mais precisamente as expressões “estoque de capital físico” e “estoque de trabalho”.

a nova abordagem passam a caracterizar uma forma de investimento. Para o autor, “ao investir em si mesmas, as pessoas ampliam o leque de escolhas possíveis para elas” (SCHULTZ, 1961, p. 62), sendo esse investimento “a única forma pela qual os homens livres podem aumentar seu bem-estar” (SCHULTZ, 1961, p. 62).⁴⁹

Nessa concepção, a aquisição de conhecimentos e habilidades se caracteriza como um investimento em capital. Com efeito, o capital humano seria potencialmente capaz de proporcionar uma elevação nas taxas de crescimento econômico em parâmetros superiores quando comparado as demais variantes do modelo clássico. Nesse sentido, Schultz afirmou o seguinte:

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 têm-se 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 (1973, p. 31).

O intelectual, na tentativa explicar o suposto enigma do crescimento econômico, busca embasar sua argumentação em elementos palpáveis. Segundo as estimativas de Schultz, “em relação à força de trabalho, o acúmulo da educação aumentou oito vezes e meia entre 1900 e 1956, enquanto que o acúmulo de capital reproduzível aumentou quatro vezes e meia, também em valores de 1956” (SCHULTZ, 1961, p. 65).

Em síntese, podemos afirmar que a teoria do capital humano procura demonstrar que as variáveis “capital” e “trabalho” correspondem somente a uma parcela do crescimento econômico. Outra significativa parcela é explicada pelo investimento nos indivíduos, ou seja, no capital humano, visando potencializar o aumento da produtividade do trabalho.

⁴⁹ As formulações de Schultz, pretensamente relacionando a “ampliação do leque de escolhas” e o “aumento do bem-estar”, convergem com o trabalho de Amartya Sen. O economista indiano, influente intelectual no âmbito do Banco Mundial e vencedor do Prémio Nobel de Economia em 1998, ganhou notoriedade com seus estudos sobre “economia do bem-estar”. Segundo Sen (2000), a pobreza se caracteriza, para além do aspecto financeiro, pela privação das liberdades individuais. Neste sentido, o autor afirma que o “desenvolvimento é a eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente” (2000, p. 10). Embora reconheçamos que as mazelas da pobreza extrapolem o aspecto financeiro, é necessário indicarmos os limites da abordagem seniana. O autor, ao não questionar o atual padrão de acumulação, propõe “alternativas” perfeitamente alinhadas à ordem capitalista.

A base de formação e de ampliação do capital humano seria a educação formal, o treinamento e a saúde (FRIGOTTO, 1993; SOUZA, 2006), sendo que, para Schultz, “o investimento básico no capital humano é a educação” (1962 *apud* FRIGOTTO, 1993, p. 40).

Desta forma, por meio da teoria do capital humano, Schultz e demais intelectuais da classe empresarial buscaram complementar a explicação clássica dos fatores que levariam ao crescimento econômico, projetando-a como formulação necessária para subordinar a educação escolar aos esforços de reestruturação do sistema capitalista.

Nessa corrente ideológica, a escola adquiriu uma função essencial dentro de um amplo processo de integração social e econômica na sociedade capitalista do pós-guerra. Segundo Alves, dentro de uma concepção de educação pautada pela função econômica integradora, a “escola de massas tornou-se uma instituição central na criação de condições que deveriam permitir a integração plena dos indivíduos à cidadania” (2007, p. 252). O autor ressalta que, nesse contexto, “a escola e as políticas educacionais podiam e deviam ser um mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva (2007, p. 252), uma vez que a elevação do nível de qualificação dos trabalhadores foi interpretada como a forma mais eficaz de se garantir um processo de equidade social.

Sob o ponto de vista de seu formulador, a teoria do capital humano explicaria, num plano macroeconômico, as altas taxas de crescimento econômico e a elevação da massa salarial ocorrida nos países desenvolvidos no período do pós-guerra. Também no plano macroeconômico esta proposição procurou justificar o porquê da existência de muitos países subdesenvolvidos. O subdesenvolvimento adviria, sobretudo, do baixíssimo investimento em capital humano realizado nos países periféricos, tanto no plano coletivo quanto individual (SCHULTZ, 1961).

No aspecto microeconômico a teoria do capital humano também teria aplicabilidade, pois seria capaz de legitimar as diferenças de renda no plano individual, tanto nos países centrais quanto nos periféricos. Tais discrepâncias seriam resultado, sobretudo, dos diferentes níveis de escolaridade. Desta forma, na dimensão microeconômica, o capital humano poderia se configurar como um elemento catalizador de mobilidade social e, no aspecto macroeconômico, de desenvolvimento dos países subdesenvolvidos (FRIGOTTO, 1993; SOUZA, 2006).

Segundo Schultz, o investimento em capital humano seria capaz de colocar o trabalhador em condição de igualdade com os proprietários dos meios de produção. Para o

intelectual, “os trabalhadores se tornaram capitalistas, não porque todos compraram ações na bolsa, como se poderia pensar folcloricamente, mas sim porque passaram a adquirir conhecimentos e habilidades que têm valor econômico” (SCHULTZ, 1961, p. 63).

Souza revela que para a teoria do capital humano, "a definição da renda é uma decisão individual" (2006, p. 163). Nessa mesma linha, Frigotto afirma que para essa teoria

o fato de não ser proprietário, não dispor de um capital físico, ou de não pertencer à classe burguesa, nesta ótica pouco importa, uma vez que o indivíduo, investindo em capital humano, poderá aumentar sua renda (isso depende dele, pois a decisão é dele); e a médio ou longo prazo, este investimento lhe permitirá ter acesso ao capital físico ou dispor do mesmo *status* e privilégios dos que o possuem (1993, p. 50).

O caráter classista e positivista presentes na teoria do capital humano foram identificados por Frigotto (1993). O autor sinaliza que os limites dessa teoria esbarram nos próprios limites de classe dos intelectuais que a produziram. Nesse sentido, afirma que,

uma das preocupações fundamentais do pensamento econômico burguês é veicular a idéia de que a economia é uma ciência neutra, isto é, que existe uma independência entre os valores e posições do investigador e o processo de investigação. A economia, neste sentido, expungida de valores, envolve apenas uma busca imparcial de verdades econômicas. Seu método de investigação será, pois, um método positivista, isto é, que busca apenas fazer afirmações acerca de fatos verificáveis (1993, p. 54-5).

Outra relevante crítica do autor ao constructo de Schultz se relaciona ao aspecto circular contido na teoria. Essa circularidade transforma o determinante em determinado. Segundo Frigotto,

ocorre neste tipo de análise uma inversão que caracteriza o modelo circular de análise. Enquanto a educação é tida, na ótica do capital humano, como fator básico de mobilidade social e de aumento da renda individual, ou fator de desenvolvimento econômico, nestas análises, o “fator econômico”, traduzido por um conjunto de indicadores sócio-econômicos, é posto como sendo o maior responsável pelo acesso, pela permanência na trajetória escolar e pelo rendimento ao longo dessa trajetória. O que é determinante vira determinado. Ou seja, a escolarização é posta como determinante da renda, de ganhos futuros, de mobilidade, de equalização social pela equalização das oportunidades educacionais (tese básica do modelo econômico concentrador), e o acesso à escola, a permanência nela e o desempenho, em qualquer nível, são explicados fundamentalmente pela renda e outros indicadores que descrevem a situação econômica familiar (1993, p. 51).

O caráter circular da teoria do capital humano demonstra nitidamente seu limite teórico e, de certo modo, o interesse de classe. Essa circularidade, originária de um posicionamento ideológico classista, procura transmitir uma determinada concepção de homem e de sociedade

que em última instância irá naturalizar as relações de produção e exploração capitalista (FRIGOTTO, 1993).

De acordo com Frigotto, “a educação, para essa visão, se reduz a um fator de produção” (1993, p. 121). Desta forma, a teoria do capital humano, utilizando-se das prerrogativas da cientificidade e da técnica, oculta sua função basilar, a saber: ideológica e política (FRIGOTTO, 1993).

Neste sentido, Saviani (1985) destaca a inversão de cunho idealista sobre as funções e potencialidades da educação. De acordo com o autor, no ideário burguês, a educação não é percebida como elemento determinado pela estrutura social, ao invés disso é atribuída a ela a potencialidade de determinar toda essa estrutura.

A teoria do capital humano, tendo sua raiz na economia política burguesa, busca estabelecer uma explicação sobre o desenvolvimento pelos aspectos fenomênicos uma vez que procura explicar e propor soluções para as desigualdades econômicas e sociais, sejam elas no plano individual ou coletivo, sem ir ao cerne da questão, qual seja: a propriedade privada dos meios de produção, a extração da mais-valia sobre o trabalho assalariado e, conseqüentemente, a produção social da desigualdade (FRIGOTTO, 1993).

Nesta concepção, a desigualdade é interpretada não como um problema estrutural do capitalismo, mas simplesmente como decorrente da baixa qualificação dos trabalhadores. À luz da teoria do capital humano, a maior qualificação dos trabalhadores acarretaria não só o aumento da produtividade, mas também permitiria a diminuição das desigualdades sociais e econômicas. Em outras palavras, o nível de capital humano de cada indivíduo passou a ser apontado como determinante da repartição da riqueza socialmente produzida.

Podemos verificar que a teoria do capital humano possui um caráter extremamente meritocrático e concebe as relações capitalistas como justas. Nesse sentido, a exploração da classe empresarial sobre o trabalho fica ofuscada diante da promessa de mobilidade social e de desenvolvimento econômico.

A teoria do capital humano, ao trazer as respostas para os questionamentos que as teorias liberais clássicas não davam conta de responder, teve um rápido processo assimilação e difusão que não se restringiu aos países desenvolvidos. Segundo Brooke,

a noção relativamente simples de que o ritmo do crescimento econômico e social dos países se deve, em grande medida, ao nível de escolarização da sua

população e, portanto, que gastos com educação não são de consumo, mas de investimento, se espalhou por todo o mundo e deu início a uma nova era de otimismo e de expansão dos sistemas educacionais, sobretudo nos países em desenvolvimento. Os arautos dessa revolução foram as agências de desenvolvimento e os bancos multilaterais que, juntos, criaram uma nova indústria de planejamento educacional comandada pelos economistas, além de uma gama de assessores e de especialistas que se tornaram os agentes dessa nova ortodoxia. Em curto espaço de tempo, a forma de conceber o papel da educação na sociedade foi alterada em face das novas evidências de que havia uma estreita relação entre educação, produtividade e desenvolvimento econômico (2012, p. 55).

De acordo com a teoria de Schultz, as “decisões” educacionais tomadas pelos próprios indivíduos e pela sociedade como um todo se relacionam e explicam, sob o ponto de vista microeconômico, a diferença de renda entre os indivíduos. Brooke destaca que, sem grandes pormenores, “esses estudos confirmaram a hipótese de que os investimentos sociais e pessoais realizados na expansão dos sistemas educacionais e na elevação do nível educacional da população produziram retornos superiores aos investimentos em bens físicos” (2012, p. 55-6). Desta forma, os altos investimentos com a expansão educacional se justificavam frente suas altas taxas de retorno, tanto no nível individual quanto coletivo.

Sobre a assimilação da teoria do capital humano nos países em desenvolvimento, Brooke afirma que diversas instituições, tais como “a OCDE, a UNESCO, as fundações Ford e Rockefeller e o Banco Mundial que, através de pesquisas e financiamentos, ajudaram a difundir essa mensagem” (2012, p. 56). A teoria do capital humano, procurando oferecer uma justificativa para as desigualdades, parte do pressuposto que “todos os homens são ‘livres’ para ascenderem socialmente e esta ascensão depende única e exclusivamente do mérito individual e/ou da administração racional dos seus recursos” (SOUZA, 2006, p. 165). Ao procurar explicar/legitimar a desigualdade, entre indivíduos e nações, os intelectuais orgânicos do capital enfatizam e valorizam a educação. No entanto, dentro dessa perspectiva a educação se restringe ao único e exclusivo objetivo de atender as demandas do setor produtivo.

A subordinação da teoria do capital humano aos interesses da classe empresarial fica muito nítida quando os estudos na área da economia da educação propiciam o surgimento de uma nova especialização educacional na área de planejamento. Segundo Brooke, esses estudos trouxeram a possibilidade “de equilibrar a oferta e a demanda de mão de obra em termos do nível e do tipo de qualificação com base em projeções cada vez mais sofisticadas sobre as necessidades futuras dos diferentes setores da economia” (2012, p. 56).

Esse direcionamento fez com que o planejamento educacional fosse subordinado à economia da educação, produzindo uma grande flexibilidade na política de investimentos e uma significativa objetividade na política de formação da força de trabalho. Essas medidas tiveram como objetivo atender aos anseios do empresariado do setor produtivo, garantindo a existência de um "exército de reserva" habilitado ao processo de industrialização (SOUZA, 2006).

Outro importante aspecto que também evidencia a subordinação do planejamento educacional à teoria do capital humano é a existência de uma hierarquia na divisão internacional do trabalho. Segundo Brooke (2012), o Banco Mundial foi um dos grandes fomentadores na difusão das ideias, referentes ao planejamento educacional, sobretudo nos países em desenvolvimento. Isso se caracterizou pela expansão da educação “profissionalizante”, em especial o ensino médio técnico. Sobre o assunto, o autor sintetiza o pensamento de Zymelman da seguinte forma:

para atender às exigências do mercado de trabalho de um país em desenvolvimento, não é possível seguir o caminho dos países mais ricos, e que não há nada a ganhar em aumentar a proporção de graduados de nível superior. O que esses países precisam é de um novo modelo de educação que possa combinar a educação geral com uma formação profissionalizante, que permita ao indivíduo inserir-se no mercado de trabalho (BROOKE, 2012, p. 58).

Desta forma, com a diferenciação dos sistemas educacionais, renega-se aos países periféricos do capitalismo uma nítida condição de subserviência em relação aos países centrais. No entanto, o planejamento educacional, atrelado ao campo da economia da educação, passa a receber críticas devido a não materialização de sua efetividade no campo prático.

Brooke (2012) procura evidenciar, através da pesquisa de Foster publicada em 1965 com o título “*A Falácia da Escola Profissionalizante no Planejamento do Desenvolvimento*”, os motivos que levaram o Banco Mundial a abdicar, a partir do final da década de 1970, de sua política de incentivo da educação profissionalizante. A pesquisa de Foster traz à tona a problemática de que a expansão educacional não necessariamente produz as consequências planejadas. Nesse sentido, Brooke afirma que

pelo contrário, a história indicaria que não é o currículo que determina as aspirações profissionais e que, se há algum desequilíbrio entre a formação escolar e o destino profissional do indivíduo, isso se deve à estrutura de oportunidades no mercado de trabalho, e não ao desprezo pelas ocupações manuais que se ensina nos bancos escolares (BROOKE, 2012, p. 60).

Corroborando ainda mais com a pesquisa de Foster, que demonstra o fato de que o planejamento educacional abalizado unicamente em fatores economicistas quase nunca se

mostra eficaz, Brooke evidencia o desprestígio do campo de planejamento educacional naquele contexto. Sendo assim, o autor, referendado no pensamento de Psacharopoulos e Woodhall, conclui que

dadas as incertezas e a imprevisibilidade do crescimento econômico, o dinamismo do setor informal e a capacidade dos agentes econômicos de encontrar soluções alternativas com custos menores, as tentativas de especificar nos mínimos detalhes as necessidades futuras do mercado de trabalho estavam sempre fadadas ao fracasso (BROOKE, 2012, p. 60).

A rápida difusão e a perenidade que a teoria do capital humano alcançou, sobretudo nos países periféricos, certamente se relaciona com a grande capacidade que os intelectuais orgânicos do capital possuem em restituir sua capacidade de explicar a realidade, mesmo que limitada ao ponto de vista da classe dominante. Ao menor sinal do risco de ruptura da coesão social e/ou da diminuição das taxas de crescimento tendencial dos lucros faz-se necessário uma revitalização dos padrões de sociabilidade. É justamente esse processo, de reestruturação social, política e econômica, que ocorreu a partir da década de 1970.

Em conjunto, os processos de globalização, de reestruturação produtiva e de difusão das ideias neoliberais, produziram novas orientações para a educação escolar, sobretudo a partir da década de 1980. A promessa da escola como instituição integradora foi seriamente abalada com os desdobramentos da crise econômica ocorrida a partir da década de 1970. Segundo Gentili (2008), essas mudanças trouxeram impactos significativos para o projeto hegemônico de educação. Como demonstramos anteriormente, se no período anterior a década de 80, a educação teria desempenhado função de integração dos sujeitos ao mundo do trabalho, a partir desta década, em decorrência do aumento das taxas de desemprego, e incluindo o crescimento do desemprego estrutural, observa-se uma nova orientação para a escola, qual seja: a promessa da inserção.

Na dinâmica da reestruturação do capitalismo, continua-se a valorizar a educação como meio de elevação do capital humano, no entanto, tal formulação mudou o foco. De mecanismo de integração social, a educação passou a ser vista como instrumento de inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Sobre esse tema, Gentili destaca que

a desintegração da promessa integradora não tem suposto a negação da contribuição econômica da escolaridade, e sim uma transformação substantiva do seu sentido. Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.), a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que

cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (2008, p. 81).

Mesmo com seus claros limites de classe, a teoria do capital humano foi afirmada como referência do projeto hegemônico para o campo educacional, tanto nos países centrais quanto na periferia do capitalismo, destacando que nesses países não se presenciou o chamado pleno emprego (FRIGOTTO, 2010). Nessa perspectiva, Gentili, dialogando criticamente com os intelectuais da teoria do capital humano, Schultz e Blaug, afirma que:

a escola constituía-se assim num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade, formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado. O processo da escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual (2008, p.80).

Os organismos internacionais passaram a orientar as formulações das políticas educacionais dos países dependentes com a incorporação desse novo elemento à teoria do capital humano. Analisando esse contexto, Motta afirma que “no âmbito da educação, a ‘nova ordem mundial’ impulsionada pelo Banco Mundial foi a de ampliar o nível de escolaridade da população, constituindo-se em melhoria da qualificação do trabalhador como condição de ‘inserção no mercado de trabalho’” (2009, p. 553). Enquanto que na concepção de educação pautada pela ‘função econômica integradora’ a elevação no nível de qualificação dos trabalhadores seria a maneira mais eficaz para se alcançar a equidade social, na concepção educacional pautada pela ‘função econômica de inserção’ esta mesma elevação do nível de qualificação dos trabalhadores é substituída pela lógica da empregabilidade.

Para Gentili, “a desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: *a promessa da empregabilidade*” (2008, p. 81). Dentro da lógica da empregabilidade, o emprego não é mais encarado como um direito social. A responsabilidade de se inserir ou não no mercado de trabalho recai agora sobre o próprio trabalhador. Como indica o autor, com a desintegração da promessa integradora, “o desenho das políticas educacionais deveria orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis” (2008, p. 89).

Sendo assim, a empregabilidade é vista como a capacidade individual para esta inserção. É justamente este movimento que Frigotto (2010) irá chamar de “rejuvenescimento” da teoria

do capital humano. Desta forma, o conceito geral de capital humano se metamorfoseia para *sociedade do conhecimento*. O autor afirma que “a categoria *sociedade do conhecimento*, e seus desdobramentos, expressa, na sua formulação ideológica, uma efetiva mudança da materialidade da crise e das contradições da sociedade capitalista neste final de século (2001, p. 89)”.

Nessa ótica, que é a expressão ideológica da atual fase do capitalismo e de sua base técnica e científica, é primordialmente a escola, embora não seja ela o espaço exclusivo, que deverá proporcionar ao indivíduo o desenvolvimento das competências necessárias para a elevação do seu nível de empregabilidade.

Com efeito, verifica-se um crescente interesse pela educação que, além de ser vista como uma mercadoria, é tida como importante elemento da competição capitalista, tanto pelo incremento de novas tecnologias na produção como também no desenvolvimento de sua própria base organizacional (RAMOS, 2001). Neste sentido, sobretudo a partir dos anos 1990, os países periféricos do capitalismo, sob a alegação de promoverem o desenvolvimento nacional, passam a pautar a elaboração de suas políticas educacionais a partir do modelo da pedagogia das competências. No caso brasileiro, é perceptível a influência desta concepção nas reformas educacionais do ensino médio e da educação técnica.

Sendo assim, podemos observar que no Brasil, durante os períodos de governo da abertura política na segunda metade dos anos de 1980 e nos anos de 1990, a teoria do capital humano não foi abandonada como referência para delineamento da política educacional. Ainda que os discursos oficiais relacionassem a educação como referência para a construção da cidadania, a subordinação da educação aos projetos de desenvolvimento econômico se constituiu como um elemento importante. Como exemplo, podemos destacar o Decreto Presidencial nº 2.208/97, assinado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, instituindo a desvinculação entre formação geral e formação técnica na educação profissional e a ampla flexibilização curricular através do mecanismo de currículo organizado por módulos para vincular essa modalidade às determinações do empresariado.

Neste sentido, a pedagogia das competências é de grande funcionalidade ao modelo de acumulação flexível e busca suprir sua demanda por trabalhadores que se adequem a esta nova realidade. Duarte (2008) considera a pedagogia das competências como parte integrante de uma corrente educacional contemporânea mais ampla, qual seja: a pedagogia do “aprender a

aprender”.⁵⁰ Segundo o autor, esta concepção se caracteriza pelo esvaziamento dos conteúdos escolares e pela exacerbação da dimensão prática (experimental), buscando, desta forma, preparar os alunos para o dinamismo da atual sociedade.

Sobre o tema, Ramos caracteriza a pedagogia das competências da seguinte forma:

em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (2001, p. 221).

Neste sentido, Frigotto afirma que “o ideário neoliberal, sob as categorias de *qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia e descentralização* está impondo uma atomização e fragmentação do sistema educacional e do processo de conhecimento escolar” (FRIGOTTO, 2001, p. 79).

A forma como se apresenta tal concepção, frente ao atual momento histórico, leva Ramos (2001) ao seguinte questionamento: a pedagogia das competências permite a autonomia ou a adaptação? Como resultado de seus estudos, a autora conclui que a pedagogia das competências, ao reconfigurar o papel da escola, se presta ao papel de adaptar os alunos, futuros trabalhadores, ao atual estágio histórico do capital. Para Ramos, “na pós-modernidade a escola é uma instituição mediadora da constituição da alteridade e de identidades autônomas e flexíveis” (2008, p. 304).

Dentro desta perspectiva, a “qualificação” se restringe a um viés funcionalista. Sendo que “os conceitos, hoje mais qualitativos, de formação para a competitividade, qualificação e formação flexível, abstrata e polivalente, qualidade total, explicitam também, a nível mais operativo, a categoria de *sociedade do conhecimento*” (FRIGOTTO, 2001, p. 89). Segundo Frigotto,

os novos conceitos que se relacionam à qualificação reduzem-se fundamentalmente aos elementos básicos do capital humano: dimensões cognitivas (conhecimento abstrato) e valores, atitudes, comportamento. Hoje, apenas por necessidade do capital com uma base de características psicossociais e de participação subordinada maior e, pelo menos para os que têm emprego fixo e atuando num esquema de reconversão tecnológica, um nível melhor de escolaridade (2001, p. 102).

⁵⁰ A pedagogia do “aprender a aprender” se relaciona diretamente com a noção de “educação ao longo da vida” ou de “educação permanente”.

O conhecimento adquire assim um caráter puramente utilitário e pragmático, sendo que a própria subjetividade do trabalhador, alinhada ao modelo de empresa flexível e verificável através de atitudes e comportamentos, passa a configurar a “nova” força de trabalho. Neste sentido, o objetivo final da pedagogia das competências

é construir um novo profissionalismo que implica preparar os indivíduos para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas, para o subemprego, para o trabalho autônomo ou para o não-trabalho. Em outras palavras, a ‘pedagogia das competências’ pretende preparar os indivíduos para a adaptação permanente ao meio social instável da contemporaneidade (RAMOS, 2008, p. 304).

Segundo Ramos (2008), os limites da pedagogia das competências esbarram nos limites da própria concepção de mundo que a constitui. Dentro desta perspectiva, configura-se “uma escola esvaziada de funções sociais, onde a produtividade institucional possa ser reconhecida nas habilidades que seus *clientes-alunos* disponham para responder aos novos desafios que um mercado altamente seletivo impõe” (GENTILI, 2008, p. 90).

Dessa forma, ao mesmo tempo em que se consolida uma crescente oferta na área educacional a tese da empregabilidade é projetada no cenário real através da elevação do desemprego, do trabalho informal e do trabalho precário. Diante do iminente risco de ruptura da coesão social a pobreza passou a ser encarada como “pivô de uma série de outros problemas que reforçam a interdependência de todos os países e de todos os seres humanos” (MESTRUM, 2005, p. 248 *apud* MOTTA, 2009, p. 505-6). Segundo Motta, os

setores dominantes concluíram que esse quadro de tensões colocaria em risco a coesão social e o equilíbrio internacional e que a manutenção deste tipo de regime de acumulação, na virada para o novo milênio, demandaria mecanismos de intervenção extra-econômicos (2009, p. 550).

Diante deste quadro, os intelectuais orgânicos do capital se debruçaram sobre o problema a fim de novamente reorganizar os padrões de sociabilidade. Para Frigotto, esse “ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo e da qualificação por um revisitar e ‘rejuvenescer’ a teoria do capital humano, com um rosto, agora, mais social” (2010, p. 154).

A ‘nova’ forma de organização social, política e econômica, que se caracterizou pela implementação da reestruturação produtiva, pela propagação das políticas neoliberais e a intensificação do processo de financeirização da economia em escala mundial, como forma de enfrentar a crise econômica iniciada na década de 1970, produziram grandes custos sociais. Segundo Frigotto, “os efeitos do ajuste neoconservador no enfretamento da crise, que significa

a definição de um novo modelo de acumulação e regulação social, dentro de um novo reordenamento mundial, têm como consequência o aumento da exclusão social” (2010, p. 89).

A estagnação econômica, fruto sobretudo das políticas neoliberais e da hegemonia do capital financeiro, gerou um quadro de instabilidade social. Para Frigotto, “a ideia de *custos sociais e humanos* materializa-se pelo aumento da miséria absoluta, da fome, da violência, de doenças endêmicas e pelo desemprego e subemprego que atinge de modo diferenciado os países do Cone Norte e Sul” (2010, p. 89). Esse acentuado processo de desigualdade social e econômica trouxe novamente a necessidade de reorganização dos padrões de sociabilidade.

Nesse sentido, Motta afirma que

em meados da década de 1990, os intelectuais orgânicos do capital chegaram à conclusão de que não basta ‘educar para o desemprego’, isto é, não basta atribuir à escola a função de atender as demandas do capital, qualificando e modernizando as forças produtivas para aumentar a capacidade competitiva; não basta atribuir à escola a função de atender a demanda do trabalhador de inserção no mercado de trabalho – é preciso ‘educar para sobreviver’; é necessário atribuir outras funções à escola. E opera-se uma outra etapa de ‘rejuvenescimento’ da ‘teoria do capital humano’ introduzindo elementos da ‘teoria do capital social’ de Robert Putnam (MOTTA, 2009, p. 555).

A teoria do capital social, que tem a figura de Robert Putnam como um de seus principais formuladores, preza pelo desenvolvimento e valorização do compromisso cívico dos cidadãos diante a sociedade. As práticas sociais, com a participação dos cidadãos em diferentes tipos de organizações (cultural, política ou religiosa), são consideradas fundamentais para o desenvolvimento das relações de confiança e conseqüentemente para a manutenção da coesão cívica.

Nesta concepção, ganha ênfase uma nova equação política, qual seja: a afirmação do individualismo como valor moral radical combinada com o estímulo à associação entre os indivíduos como forma de promover a nova cultura cívica. Tais aspectos seriam essenciais para o desenvolvimento social e econômico. Para Motta, “esta idéia de renovar a ‘cultura cívica’ encontra respaldo na proposta de Giddens da ‘Terceira Via’, no sentido da necessidade de alterar o quadro de declínio cívico configurado no final de século” (2009, p. 558).

Nesse sentido, os intelectuais orgânicos do capital estimulam o surgimento de organizações sociais, no âmbito da sociedade civil, que compartilhem os princípios ideológicos hegemônicos ou que sejam funcionais a essa ideologia para aprofundar a legitimação do neoliberalismo da Terceira Via como referência para o desenvolvimento capitalista

contemporâneo (NEVES, 2005). Esse projeto incorporou a noção de capital social como uma das referências para o trabalho político-ideológico das organizações envolvidas.

A definição de capital social pode ser descrita nos seguintes termos:

[...] as associações civis contribuem para a eficiência e a estabilidade do governo democrático, não só por causa dos seus efeitos ‘internos’ sobre o indivíduo, mas também por causa de seus efeitos ‘externos’ sobre a sociedade. No âmbito interno, as associações incutem em seus membros hábitos de cooperação, solidariedade e espírito público. [...] A participação em organizações cívicas desenvolve o espírito de cooperação e o senso de responsabilidade comum para com os empreendimentos coletivos. Além disso, quando os indivíduos pertencem a grupos heterogêneos com diferentes tipos de objetivos e membros, suas atividades se tornam mais moderadas em virtude da interação grupal e das múltiplas pressões. Tais efeitos, é bom que se diga, não pressupõem que o objetivo manifesto da associação seja político. Fazer parte de uma sociedade orfeônica ou de um clube de ornitófilos pode desenvolver a autodisciplina e o espírito de colaboração. No âmbito externo, a ‘articulação de interesses’ e a ‘agregação de interesses’, como chamam os cientistas políticos deste século, são identificadas por uma densa rede de associações secundárias [...]. De acordo com essa tese, uma densa rede de associações secundárias ao mesmo tempo incorpora e promove a colaboração social (PUTNAM, 2002, p. 103-4 *apud* MARTINS, 2009, p. 203).

É possível afirmarmos que a noção de capital social envolve os aspectos econômico e social de modo imbricado. Isso significa que para a legitimação da nova ordem capitalista não bastaria investir na elevação do capital humano e aguardar desdobramentos automáticos ou ganho secundários com o social. A legitimação e suporte necessários para a sustentação do sistema passariam necessariamente também pelo investimento no chamado capital social. Como indica Motta,

o obstáculo, nessa concepção, é uma questão cultural. Com isso, compreendem que para introduzir um modelo de desenvolvimento que possibilite gerar oportunidades para os pobres é preciso promover o ‘desenvolvimento humano’, e isso não pode ser tarefa somente de um mercado em bom funcionamento. Para o Banco Mundial, a sociedade (não só a local ou nacional, mas também a sociedade global) deve ajudar o pobre a superar os obstáculos que impedem sua participação no mercado de forma livre e equitativa e a promover o desenvolvimento social (MOTTA, 2009, p. 556).

Para Giddens, a exacerbação do individualismo não é um problema em si, mas necessitaria de uma reafirmação democrática da noção de autoridade, que deveria assumir um caráter mais participativo. Isso fica nítido quando o autor afirma que “o novo individualismo não corrói inevitavelmente a autoridade, mas exige que ela seja remodelada de forma ativa ou participatória” (GIDDENS, 2005, p. 76 *apud* MOTTA, 2009, p. 558).

Diversos organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a UNESCO, passam a apresentar seu receituário aos países periféricos do capitalismo, onde “‘renovação cívica’, ‘solidariedade’, ‘confiança’, potencial produtivo ou vocação produtiva dos pobres são as ideologias da ordem” (MOTTA, 2009, p. 559). Segundo Motta,

as idéias de renovar a ‘cultura cívica’, estimulando o sentimento solidário e comunitário (...), e de pobreza como ‘fonte potencial de desenvolvimento’ vão ao encontro dos ensejos dos setores dominantes, sinalizando a saída que buscavam para amenizar as tensões do final do século (2009, p. 558-9).

A introdução de tais interesses na agenda global, por parte dos organismos internacionais (Banco Mundial, BID, UNESCO), como assinala Motta (2009), é nitidamente verificável, ainda nos anos 1990, com a elaboração das ‘políticas de desenvolvimento do milênio’ (PDM’s). Essas deliberações foram produzidas a partir do encontro da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995) e do encontro de Cúpula do Milênio da ONU (Nova York, 2000). Esta nova redefinição das bases ideológicas de dominação almeja a implementação de um processo de humanização da economia através da geração de capital social.

O BID conclui que o processo de globalização, valorizando o trabalho mais qualificado, fez crescer ainda mais a desigualdade social na América Latina. Um cenário com maior desigualdade social faz conseqüentemente aumentar também as demandas sociais. Sendo assim, os organismos internacionais se voltam para a questão da pobreza com o intuito de garantir a coesão social através do desenvolvimento do chamado capital social. Segundo Motta, nessa perspectiva a educação passa a desempenhar uma dupla função:

de aprimorar o capital humano para aumentar a competitividade e a produtividade do indivíduo e de construir uma ‘cultura cívica’ como mecanismo de construção de uma sociedade solidária, harmônica, confiável, ‘da paz’, necessário para aliviar a pobreza. *Alarga-se o papel da educação e restringe sua função política* (MOTTA, 2009, p. 561).

Na atualidade, para Motta (2009), é possível distinguir no discurso hegemônico duas recomendações distintas para diferentes frações da classe trabalhadora. Para os trabalhadores ativos, recomenda-se o permanente investimento em capital humano como forma de manter a produtividade do trabalho e conseqüentemente o emprego. Para os trabalhadores desempregados que possuem capacidade produtiva, isto é, que constituem o exército de reserva,

recomenda-se o investimento em capital social como forma de recuperação moral dessa força de trabalho, visando a manutenção das condições de empregabilidade.⁵¹

Cumprir assinalar ainda que, segundo a autora, não se verifica no discurso hegemônico recomendações para o lumpemproletariado. Para esse contingente populacional que vem crescendo, sobretudo no Brasil, resta a condenação de vida, qual seja: depender da caridade e das políticas minimalistas de assistência social até a morte chegar.⁵²

No âmbito do projeto hegemônico de sociabilidade, a sociedade civil é projetada teoricamente como sujeito político e protagonista do desenvolvimento do capital social em nome da coesão cívica. Isso significa que os conflitos e lutas sociais precisam ser silenciados em nome da harmonia política. O referido projeto busca repolitizar a política para projetar ideologicamente a viabilidade histórica do capitalismo de face humanizada e assim construir a nova sociabilidade (NEVES, 2005).

Um dos argumentos utilizados pelos intelectuais orgânicos da classe empresarial no processo de repolitização da política é que a sociedade civil deveria assumir um relevante papel, uma vez que o mercado não seria capaz de sozinho garantir a elevação do capital social.

Esses enunciados correspondem a uma leitura distorcida da realidade porque afirmam que a sociedade civil seria um sujeito ou, no máximo, uma instância de conciliação social.

Ao contrário, concebemos a sociedade como arena de luta de classes, como assinalam Marx e Engels (1998) e Gramsci (2014), onde diferentes interesses estão representados por meio de organizações e movimentos que se enfrentam e, nesse processo, buscam afirmar suas elaborações como referência para toda a sociedade. Além disso, os enunciados sugerem que as atividades econômicas estão descoladas da vida política ao conceber o mercado como um sujeito ou no máximo como instância autônoma de harmonização de interesses.

⁵¹ Segundo Frigotto, a juventude da classe trabalhadora é a mais atingida pelo desemprego. Sobre o assunto o autor coordenou no ano de 2009 a produção do documentário *Juventude com Vida Provisória e em Suspensão* (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yXj6pTXn7zs>; <https://www.youtube.com/watch?v=eUCShbnNPRQ>; <https://www.youtube.com/watch?v=-Iz8m2mgNLY>). Acesso em: 06 de jun. de 2018).

⁵² Consideramos que o lumpemproletariado se mantém na atual fase do capitalismo como “vidas descartadas”. Essa fração é constituída no Brasil predominantemente por pessoas muito pobres que vivem durante longo período a condição de desemprego ou de subemprego, em profunda condição de pobreza. Muitos deles, em função das condições de vida e saúde, tornaram-se dependentes químicos e/ou desenvolveram doenças mentais. Para saber mais, ver: Braga (2013).

Defendemos que o mercado deve ser visto como uma unidade contraditória organicamente vinculada às leis gerais do modo de produção capitalista e determinada historicamente pelas ações humanas. Sua materialidade é expressa, concreta e provisoriamente, no conjunto das atividades econômicas realizadas numa formação social e entre diferentes formações sociais, determinada pelo desenvolvimento das forças produtivas, pela circulação de mercadorias, pelos padrões de consumo, e, de forma mais ampla, pelo movimento das lutas sociais em cada conjuntura.

Em síntese, os intelectuais orgânicos da classe empresarial perceberam que nesta nova etapa de reorganização dos padrões de sociabilidade não bastaria os investimentos em capital humano. Para garantir a majoração do processo de extração de mais-valia e a manutenção da paz social seria necessário investir também em capital social. Segundo Martins (2009) e Motta (2009), todo este movimento de ressignificação dos padrões de sociabilidade visa educar para o conformismo na fase atual das relações sociais capitalistas.

Com base nos elementos expostos e analisados, podemos afirmar que as recorrentes revisões dos parâmetros de sociabilidade, expressas, por exemplo, nas diferentes etapas de rejuvenescimento da teoria do capital humano, buscam, em última análise, assegurar a dominação das massas trabalhadoras de tal forma que elas se adequem às exigências do capital e que se conformem com a desigualdade. Vale ressaltar que esse processo é ainda mais nítido nos países dependentes, cuja exploração é mais intensa (CARDOSO, 2006). Segundo Neves e Pronko,

Essas alterações incessantes na configuração do trabalho simples e complexo, no capitalismo, estão relacionadas às necessidades do constante aumento da produtividade do processo de trabalho – mais especificamente da força de trabalho – e às necessidades de sua conformação ético-política às incessantes alterações das relações sociais capitalistas, tendo em vista a sua reprodução – e, concomitantemente, ao estágio de organização das classes dominadas com vistas à defesa de seus interesses econômico-corporativos e ético-políticos” (2008, p. 23).

A construção do conformismo objetivará a obtenção e/ou manutenção da hegemonia na sociedade. Vale lembrar que, segundo Gramsci (1999; 2014), a relação hegemônica ocorre com a combinação entre força e consenso e que se configura, em última instância, como uma relação pedagógica.

Desta forma, procura-se garantir a coesão social e afastar qualquer possibilidade de ruptura. Tais padrões de sociabilidade adquirem sempre um caráter provisório, sendo a

materialização, tanto no plano individual quanto coletivo, de como o homem produz e reproduz os aspectos objetivos e subjetivos de sua existência (GRAMSCI, 1999; MARTINS 2009). Os intelectuais orgânicos da classe empresarial procuram em todas as épocas, e nos diferentes estágios do capitalismo, traduzir e expressar sua concepção de mundo hegemônica com vistas a garantir a coesão social através da difusão de diferentes padrões de sociabilidade.

Ao longo dos anos, a promessa integradora da escola foi sendo redefinida pela incorporação da noção de empregabilidade cujo fundamento é a teoria do capital humano rejuvenescida com elementos específicos da chamada “sociedade do conhecimento” e da teoria do capital social. Neste contexto, emerge a figura do homem como empreendedor de si mesmo.

Entendemos que a ideologia do empreendedorismo, dentro de um cenário onde se acentua as desigualdades sociais e que o emprego não se constitui como um direito social, procura atender única e exclusivamente os anseios daqueles que não desejam mudanças significativas na estrutura de nossa sociedade. Na perspectiva hegemônica, o empreendedor se constitui como um sujeito dotado de capital humano e de capital social, sendo que essas valências devem ser empregadas tanto para seu desenvolvimento individual quanto de sua comunidade.⁵³ Nesse trabalho, através da análise do projeto de “educação empreendedora” do SEBRAE, buscaremos desnudar essa perspectiva e demonstrar seu viés classista e conservador.

2.2.2 O Projeto de Educação Socialista

A constituição de um projeto hegemônico anticapitalista, que almeje a emancipação humana, é necessariamente uma construção coletiva. Tendo como pressuposto o conceito de ideologia, podemos afirmar que a superação da atual sociedade de classes, que procura legitimar como necessárias e naturais a existência dos abissais índices de desigualdades social e econômica, traz a necessidade de suplantarmos também a atual forma como se concebe o homem, o trabalho e a educação, pois, como afirma Saviani, “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 154).

⁵³ Na atual fase do desenvolvimento capitalista a ideologia da responsabilidade social se converte como importante elemento de sociabilidade. Sobre o assunto ver Martins (2009) e Pina (2016).

A classe empresarial, na difusão da sua ideologia, utiliza-se de diferentes mecanismos educativos na educação escolar e na educação política, dentre eles o empreendedorismo, para conceber seu modelo de “homem empreendedor” que irá se defrontar com um mundo do trabalho cada vez mais desregulamentado e precarizado.

Diante dessa problemática, buscamos construir categorias de análise que possam servir de instrumentos teóricos para interpretação do nosso objeto. Considerando a natureza e especificidade de nosso objeto, e considerando também que “trabalho e educação são atividades especificamente humanas” (SAVIANI, 2007, p. 152) que se apresentam historicamente relacionadas, definimos as seguintes categorias de análise: **(1) concepção de ser humano; (2) trabalho; e (3) educação escolar.**

O questionamento sobre “o que é o homem” vem despertando reflexões e debates ao longo da história. O ser humano, como propõe o pensamento que visa legitimar a sociedade capitalista, pode ser compreendido sobre o aspecto do indivíduo e de sua conseqüente individualidade. No entanto, ao tomarmos o materialismo histórico dialético como referência para estruturação do pensamento crítico diante da realidade complexa, tal resposta não é suficiente para explicar a dimensão humana.

Gramsci também se ocupou com tal reflexão. O autor afirma que a concepção de homem precisa ser ampliada de forma a extrapolar os limites da individualidade. Para ele, a partir da filosofia da práxis

deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza (1999, p. 413).

Desta forma, podemos compreender que para Gramsci o homem não se encerra em sua individualidade, mas que esta individualidade o compõe dentro de um conjunto que engloba as relações sociais de uma forma mais ampla. Segundo o autor,

o homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa e objetivos ou materiais, com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão e um erro supor que o “melhoramento” ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da

individualidade é “individual”, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para fora, transformadora das relações externas, desde aquelas com a natureza e com os outros homens em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive, até a relação máxima, que abarca todo o gênero humano. Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente “político”, já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os outros homens realiza a sua “humanidade”, a sua “natureza humana”. (1999, p. 406-7).

Sendo assim, as relações sociais assumem caráter central na configuração da natureza humana através de uma unidade dialética. Neste sentido, Gramsci diz que

a afirmação de que a “natureza humana” é o “conjunto das relações sociais” é a resposta mais satisfatória porque inclui a idéia do devir: o homem “devém”, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais; e, também, porque nega o “homem em geral”: de fato, as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal. (1999, p. 245).

Dentro desta ótica, podemos afirmar que a essência humana não é algo dado, mas sim constituída historicamente pela ação dos próprios homens através do trabalho. A existência humana, como fruto do trabalho, é determinante para compreendermos a essência humana, pois,

a maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o *que* eles produzem quanto com a maneira *como* produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (MARX e ENGELS, 1998, p. 11).

Gramsci, na esteira de Marx, ao refletir sobre a afirmação de Feuerbach de que “o homem é o que ele come”, destaca o caráter orgânico das relações do indivíduo com os outros homens e também com a natureza. O autor enfatiza mais uma vez a relevância do conjunto das relações sociais na elaboração de uma concepção de homem pautada no materialismo histórico dialético. Para o autor,

é também verdade que “o homem é o que come”, na medida em que a alimentação é uma das expressões das relações sociais em seu conjunto e que todo agrupamento social tem uma alimentação fundamental própria; mas, da mesma maneira, é possível dizer que o “homem é a sua moradia”, o “homem é o seu modo particular de reprodução, ou seja, a sua família”, já que — na alimentação, no vestuário, na casa, na reprodução — residem elementos da vida social, nos quais, da maneira mais evidente e ampla (isto é, com extensão de massa), manifesta-se o conjunto das relações sociais (GRAMSCI, 1999, p. 244).

A compreensão do homem enquanto um processo ativo nos permite transcender seu aspecto meramente individual e ampliarmos tal percepção em direção ao “homem coletivo”, que

pressupõe a conquista de uma unidade “cultural-social” pela qual uma multiplicidade de vontades desagregadas, com fins heterogêneos, solda-se conjuntamente na busca de um mesmo fim, com base numa idêntica e comum concepção do mundo (geral e particular, transitoriamente operante – por meio da emoção – ou permanente, de modo que a base intelectual esteja tão enraizada, assimilada e vivida que possa se transformar em paixão) (GRAMSCI, 1999, p. 399).

No entanto, é preciso ter clareza que o “homem coletivo” não anula a questão da individualidade, aliás é exatamente o contrário disso. Segundo Gramsci, a “consciência crítica não pode não nascer [...] sem um florescimento da individualidade” (2014, p. 293). Ou seja, é justamente através do desenvolvimento da individualidade crítica que se torna possível o desenvolvimento de um “homem coletivo” pautado no conformismo proposto. Para o autor,

luta contra o individualismo é luta contra um determinado individualismo, com um determinado conteúdo social, e precisamente contra o individualismo econômico num período em que ele se tornou anacrônico e anti-histórico (não esquecer, porém, que ele foi historicamente necessário e representou uma fase do desenvolvimento progressivo) (GRAMSCI, 2014, p. 293).

Para Gramsci, a criação de um “novo ‘conformismo’ a partir de baixo” passa pela “luta entre ‘dois conformismos’” (o conformismo imposto e o conformismo proposto), tratando-se de “uma luta pela hegemonia” (2014, p. 264-5). Nesse sentido, o autor disserta:

que se lute para destruir um conformismo autoritário, tornado retrógrado e embaraçoso, e se chegue ao homem-coletivo através de uma fase de desenvolvimento da individualidade e da personalidade crítica é uma concepção dialética difícil de ser compreendida pelas mentalidades esquemáticas e abstratas (2014, p. 293).

Em síntese, podemos afirmar que, com base nos escritos de Marx e Engels e de Gramsci, o homem deve ser compreendido como um ser histórico e social que se constitui no seu tempo e no conjunto das relações sociais, afirmando sua singularidade no plano da coletividade. Em tal acepção, o homem se constitui como um processo ativo que se materializa através da relação com outros homens e com a natureza. Esse conjunto de relações sociais, que conglera a questão da individualidade, configura a própria natureza histórica e social humana.

Nesse sentido, ao eleger a concepção de ser humano como uma categoria de análise, buscaremos interpretar criticamente o que vem a ser a figura do “empreendedor” proposta pelos intelectuais orgânicos que estão difundindo a relação entre empreendedorismo e educação. Nosso foco será ultrapassar as formas aparentes que envolvem a definição de empreendedor, buscando evidenciar os seus fundamentos e as implicações políticas de tal definição. Para tanto, será necessário recorrermos à categoria trabalho.

A ideologia dominante naturaliza e massifica a forma do trabalho assalariado e o trabalho autônomo – formas históricas – como as únicas expressões possíveis sobre o intercâmbio do ser humano com a natureza e as relações com os outros seres humanos e ainda restringem o trabalho como gerador de riqueza. Com essa formulação traduzida como senso comum, a ideologia dominante busca restringir qualquer interpretação crítica sobre o trabalho humano. Ao buscarmos referências no materialismo histórico dialético para ultrapassar esse estreito horizonte, partimos da compreensão de que “o caráter do trabalho que cria o valor de troca é, por conseguinte, especificamente burguês” (MARX, 2008, p. 88). E nessa linha, consideramos também que a forma histórica do trabalho determinado pela burguesia não elide o sentido ontológico do trabalho tal como revelado por Marx (2008).

O trabalho, em sua configuração histórica no capitalismo, também se converte em uma mercadoria e “é reduzido à sua dimensão de força de trabalho” (FRIGOTTO, 2008, p. 403). Segundo Alves, “o capitalismo é o único modo histórico de produção em que a força de trabalho é mercadoria. Aliás, é a transformação essencial da força de trabalho em mercadoria, através da instauração do trabalho livre, que dá-nos a chave da acumulação de mais-valia” (2007, p. 18).

Sendo assim, podemos afirmar que é exatamente essa forma de se conceber o trabalho, como uma mercadoria que pode ser comprada através do pagamento de um salário e que se circunscreve à dimensão de força de trabalho, que permite a produção e reprodução do sistema capitalista por meio da espoliação dos que vivem da venda da sua força de trabalho .

A forma histórica que o trabalho adquire está intimamente relacionada com o modo de produção da existência humana (FRIGOTTO, 2008). Pensar o trabalho, para além do ideário burguês, se converte em tarefa essencial para todos aqueles que almejam a superação de nossa atual sociedade de classes. Um trabalho desalienado, onde prevaleça sua condição ontológica de criatividade, é pressuposto básico para o processo de emancipação humana.

Engels, recuperando o sentido ontológico do trabalho observa que o mesmo extrapola o aspecto puramente economicista do processo de geração de riqueza. Segundo o autor, o trabalho constitui-se como “a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (2004, p. 11). Nesse sentido, Marx faz a seguinte afirmação sobre o trabalho como gerador de valores de uso: “atividade útil que busca a apropriação dos produtos da natureza sob uma ou outra forma, o trabalho é a condição natural da existência humana, a condição, independentemente de todas as

formas sociais, do intercâmbio da matéria entre o homem e a natureza” (2008, p. 62-63). Enquanto os animais têm a necessidade de se adaptar à natureza os homens, através do trabalho, modificam e adequam a natureza de acordo com suas necessidades e interesses (ENGELS, 2004; SAVIANI, 2007).

Nesse sentido, Engels afirma que “quanto mais os homens se afastam dos animais, mais sua influência sobre a natureza adquire um caráter de uma ação intencional e planejada, cujo fim é alcançar objetivos projetados de antemão” (2004, p. 22). O trabalho caracteriza-se assim pelo processo de interação entre os homens e a natureza. O homem ao modificar a natureza modifica ao mesmo tempo a si próprio (MARX, 1983). Segundo Marx e Engels,

pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (1998, p. 10-11).

Diante desses elementos, podemos afirmar que o trabalho assume uma centralidade para compreendermos a condição humana na sociedade de classes e as potencialidades do ser social. A construção de Maar evidencia o significado de projetarmos o trabalho como algo central. Vejamos:

O sentido humanista, emancipatório, da centralidade do trabalho, não se efetiva na sociedade do trabalho, mas em uma sociedade pela perspectiva do trabalho. Nesta última o trabalho social não se vincula, como ocorre na sociedade do trabalho, à alienação nas relações entre os homens, nem à alienação nas relações com a natureza.

A centralidade do trabalho diz respeito, nesses termos, à crítica às formas sociais determinadas na formação vigente. Ou seja: crítica ao economicismo que instrumentaliza as relações sociais em termos de produtividade capitalista; à mercantilização generalizada, que subordina a vida social ao consumismo e aos ditames da indústria cultural; à destruição ambiental resultante de uma relação com a natureza objetivada em matéria de exploração predatória; à política instrumental que subordina a ampliação dos direitos sociais à mera circulação no acesso aos mecanismos de poder, etc.. (MAAR, 2006, p. 26).

Nessa direção, consideramos que o trabalho “é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente (GRAMSCI, 2001, p. 43). Buscando estabelecer a relação do trabalho com a educação, Saviani corrobora esse entendimento ao afirmar que

o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer

que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p. 154)

Considerando a centralidade do trabalho e sua dimensão humanizadora – inerente ao processo de constituição do ser humano – podemos asseverar que o trabalho deve ser considerado como um princípio educativo. Segundo Gramsci,

o conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo (2001, p. 43).

Nesse sentido, o trabalho não se reduz a perspectiva de “aprender fazendo”, mas posiciona-se como um princípio ético-político (GRAMSCI, 2001; FRIGOTTO, 2008). De acordo com Frigotto, o trabalho, além de responder as necessidades biológicas vitais, responde às necessidades históricas dos seres humanos “de sua vida intelectual, cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva” (2008, p. 400).

Em resumo, compreendemos o trabalho como um processo dialético e histórico permeado por elementos teóricos e práticos. Através do trabalho, uma ação consciente e intencional, o homem produz cultura ao modificar a natureza e a si próprio. Para que o trabalho supere sua forma alienada e adquira um caráter criativo é essencial que a humanidade suplante a forma como atualmente produz sua existência. Desta forma, o trabalho, como um princípio educativo e um posicionamento ético-político, configura-se como um dever e um direito fundamental para a constituição plena do ser humano ao procurar atender todas as dimensões de sua vida.

Ao definirmos o trabalho como categoria de análise de nossa pesquisa pretendemos interpretar criticamente o que vem a ser a ação humana realizada pela figura do “empreendedor”, tal como difundido por seus intelectuais orgânicos, considerando os aspectos ontológicos e históricos do trabalho. Nosso foco será elucidar a relação entre empreendedorismo e trabalho.

Para isso, além da definição da categoria trabalho é necessário delinear o que seja o trabalho educativo. Segundo Saviani, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e

intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2011, p. 13).

Desta forma, podemos afirmar que o trabalho educativo se caracteriza com um trabalho não material. De acordo com Saviani, o trabalho imaterial diz respeito à “produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (2011, p. 12). Outra característica da imaterialidade do trabalho educativo diz respeito ao fato de que “o produto não se separa do ato de produção” (SAVIANI, 2011, p. 12), ou seja, o aluno é indissociável do processo educativo.

Outra característica do trabalho educativo é sua configuração como uma prática coletiva (PAIXÃO, 2016). O professor, de forma geral, realiza sua função no âmbito de uma instituição escolar, onde interage com alunos e demais trabalhadores. Outro aspecto que expressa essa dimensão coletiva diz respeito aos conteúdos escolares, pois tais conteúdos são produtos de ações coletivas.

Podemos afirmar também que o trabalho educativo possui uma dimensão de complexidade, pois se trata de um trabalho especializado. O professor se caracteriza assim, no desempenho de suas funções, como um intelectual especializado. Segundo Gramsci (2001), este tipo de intelectual é oriundo do processo de complexificação da sociedade. Neste sentido, o autor afirma que “na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática [...] tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado” (2001, pg. 32).

O trabalho educativo pode ainda ser qualificado como de tipo artesanal, pois “se vincula ao plano da subjetividade do trabalhador e a um considerável grau de imprevisibilidade dos resultados finais do processo de trabalho” (PAIXÃO, 2016, p. 34). Isso significa que no desempenho de sua função o professor pode atingir ou não os objetivos que foram aspirados no início do processo.

O professor, no desempenho de sua função, atua no processo de organização da cultura. No entanto, é válido ressaltar que, uma vez inserido na vida social, sua ação nunca será neutra. Saviani destaca que, embora reconhecendo a imaterialidade do trabalho educativo, sua prática se desenvolva “a partir de condições materiais e em condições também materiais” (2011, p. 91), sendo esta materialidade sua condicionante. Para o autor, numa perspectiva crítica,

o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2011, p. 7).

Neste sentido, diferentes intelectuais se ocupam da tarefa de pensar uma educação escolar fora dos moldes hegemônicos do capitalismo. Tomando como referência o materialismo histórico dialético e elegendo as formulações de Antonio Gramsci, sobre a escola unitária, e de Dermeval Saviani, sobre a pedagogia histórico-crítica, incorporamos construções que apontam na direção da educação emancipatória e uma escola pública, gratuita, laica, universal e verdadeiramente democrática com o objetivo de desvelar a perspectiva de educação escolar traçada pelos intelectuais que formulam sobre o empreendedorismo.

Para compreendermos a concepção gramsciana de educação é preciso recuperar a forma como o autor concebe o ser humano. Gramsci não compartilha de uma concepção transcendental de homem, concepção esta que parte do pressuposto “que todo homem em potencial existe na criança e que cabe ajudá-la sem coerções a desenvolver aquilo que já contém de latente, deixando obrar as forças espontâneas da natureza ou sei lá o quê” (GRAMSCI *apud* MONASTA, 2010, p. 129). Diferentemente disso, o autor defende a tese de que o ser humano é um ser social, uma relação e um processo que se constitui historicamente.

Sobre o tema, o pensamento de Gramsci se assemelha às formulações de Vygotsky, a saber: a aprendizagem é um processo e uma construção social. Negando qualquer referência a uma concepção metafísica de educação, Gramsci afirma que “o homem é toda uma formação histórica, obtida com a coerção (entendida não só no sentido brutal e de violência externa) e é quanto basta; de outro modo, cairíamos numa forma de transcendência ou de imanência” (*apud* MONASTA, 2010, p. 129). Desta forma, fica muito nítido, no pensamento do autor, a ênfase no direcionamento do processo educacional, uma vez que seu aspecto coercitivo se refere a uma intervenção externa, assumindo um sentido de não natural.

Outra forte característica dos escritos de Gramsci é sua alta expectativa no potencial da educação. O autor concebe que “todos os homens são ‘filósofos’ [...] ainda que a seu modo, inconscientemente” (1999, p. 93) e fala também da necessidade de se “criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (2001, p. 49). Nesse sentido, podemos afirmar que Gramsci reconhece em cada ser humano uma grande capacidade para o desenvolvimento de

suas funções psíquicas superiores, no entanto, tal potencialidade necessita ser devidamente conduzida por meio do processo educacional.

O autor critica a experiência das escolas burguesas que, segundo ele, não nutre o desejo pelo aprender, e sim que reduz qualquer esforço por parte dos jovens “a finalidade, talvez não explícita e todavia clara e única para todos, de fazer carreira, de conquistar um ‘diploma’, de empregar a própria vaidade e a própria preguiça, de se enganar, hoje a si próprios e, os outros, amanhã” (*apud* MONASTA, 2010, p. 68). Segundo Gramsci o desejo de aprender é fruto de uma concepção de mundo, de uma “vontade de vos tornardes mais esclarecidos” (*apud* MONASTA, 2010, p. 68).

Para o autor,

na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (2001, p. 49).

Embora o texto supracitado tenha sido escrito por Gramsci no início do século XX é fácil verificarmos a atualidade de sua formulação. Cada vez mais a educação nos moldes liberais propõe a formação integral de um sujeito unilateral. Neste sentido, Neves e Pronko afirma que

Desde os seus primórdios, portanto, a escola detém uma dupla e concomitante finalidade – a formação técnica e a conformação ético-política para o trabalho/vida em sociedade –,⁵⁴ que vai se metamorfoseando de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas e com as mudanças nas relações de produção, nas relações de poder e nas relações sociais gerais, para que possa garantir ao mesmo tempo a reprodução material da existência e a coesão social (2008, p. 24).

Apesar de inexistente sob o ponto de vista legal, materializa-se no aspecto prático uma escola com formação dualista, isto é, uma formação educacional mais ampla para os filhos da classe burguesa e seus aliados e minimalista para a grande parcela dos filhos da classe trabalhadora.

⁵⁴ Sobre a formação técnica, Neves e Pronko realizam a seguinte advertência: “Técnica no sentido de conhecimentos e habilidades para o desempenho de qualquer atividade produtiva, seja ela material ou simbólica. Nessa perspectiva, não deve ser confundida com a denominada formação técnico-profissional” (2008, p. 24).

Saviani (2008) classifica as teorias educacionais liberais como “não-críticas”. Tais formulações concebem a questão da marginalidade como um desvio e atribuem a educação a função de ser um instrumento a serviço da equalização social. Outra característica das teorias educacionais com cunho liberal, tais como a pedagogia tecnicista e a pedagogia das competências, é o esvaziamento dos conteúdos escolares. Saviani é um ferrenho crítico desse processo, pois para o autor “a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento” (2008, p. 70). Segundo Saviani, a educação é uma prática social intencional que se realiza na instituição escolar e em outros espaços sociais com a finalidade de

[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (2015, p. 287).

Desta forma, podemos afirmar que a função primordial da escola está na transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado. Como destacado, o conhecimento sistematizado envolvido no processo de ensino-aprendizagem é aquele que tem relevância social, isto é, a capacidade de potencializar a apropriação de conceitos para interpretação crítica da realidade e a intervenção consciente sobre ela.

Nesse sentido, ganha ênfase para a educação escolar a centralidade dos conhecimentos “clássicos”. Para Saviani, “o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao que seja moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (2011, p. 13)

A socialização do conhecimento também era uma das preocupações de Gramsci. Para o autor, a relevância de um determinado conhecimento está em sua própria socialização e em sua consequente influência do campo prático. Nesse sentido, o autor afirma que

criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (1999, p. 95-96).

Na mesma linha, afirma também que:

As noções científicas deviam servir para introduzir a criança na *Societas Rerum*; os direitos e deveres, na vida estatal e na sociedade civil. As noções científicas entravam em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore, enquanto as noções de direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista, que é também um aspecto do folclore. Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista o seu desenvolvimento coletivo; a lei civil estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente (GRAMSCI, 2001, 42-43).

A apreensão dos bens culturais da humanidade, que foram socialmente produzidos e historicamente acumulados, é de fundamental importância no processo de formação humana. Nesse processo, o conhecimento de base científica é projetado como algo central e determinante da formação escolar.

É importante assinalar que, para Gramsci, a cultura não se restringe exclusivamente ao conhecimento sistematizado e erudito. A concepção gramsciana de cultura passa pela rejeição e combate de duas correntes existentes em sua época. São elas:

a corrente reformista da cultura, aceita como uma herança a ser imposta às massas por obra e graça dos intelectuais; e a corrente extremista, da rejeição da cultura em nome do fato revolucionário – dois termos opostos, mas complementares, que ele busca superar com uma ação cultural e com uma cultura que seja ativa, por força de sua organização (MANACORDA, 2013, p. 29-30).

Cultura, na visão ampliada do autor, relaciona-se ao modo de vida, “um modo de ser que determina uma forma de consciência” (GRAMSCI *apud* MANACORDA, 2013, p. 30). Como define Manacorda, a cultura na concepção gramsciana faz referência a

organização do próprio eu interior, exercício do pensamento e aquisição de ideias gerais, hábito de relacionar causas e efeitos, conquista, em suma, de uma concepção superior, uma conquista que não pode ser obtida por meio de uma evolução espontânea (MANACORDA, 2013, p. 29).

Manacorda, complementando o pensamento acima, afirma que a cultura para Gramsci “não é somente uma organização subjetiva do próprio eu interno, mas também objetiva, externa, dos instrumentos para sua difusão” (MANACORDA, 2013, p. 30). Sendo assim, podemos afirmar que Gramsci apresenta uma compreensão diferenciada e ampliada sobre a cultura. Ele

rejeita tanto a concepção exclusivamente enciclopedista de cultura, como algo a ser transmitido pelos intelectuais de forma verticalizada e recebida passivamente pelos receptores, quanto combate também a aversão por esses bens culturais, que enfatizaria a primazia do aspecto prático em detrimento do teórico. Para o autor, a cultura se caracteriza como expressão do tensionamento e da relação dialética entre diferentes conformismos.

O conformismo, ou sociabilidade, relaciona-se dialeticamente com dois conceitos que, embora não apareçam literalmente, estão contidos nas obras de Gramsci e possuem estreito vínculo com a educação escolar, são eles: disciplina intelectual e disciplina social. Esta relação se deve ao fato de que tais constructos se relacionam à formação do sujeito e à construção da cultura, determinando o padrão de sociabilidade. Enquanto a disciplina intelectual se relaciona diretamente com a dimensão técnico-científica da educação a disciplina social diz respeito ao seu aspecto ético-político.

Desta forma, a disciplina intelectual se refere à produção de um pensamento que nasce do processo de experiência social concreta, mediado pelo trabalho educativo. Nas palavras de Gramsci (2001, p. 44)

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

Sobre o desenvolvimento da disciplina intelectual, o autor afirma que:

Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento. A participação de massas mais amplas na escola média traz consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar “facilidades”. Muitos pensam mesmo que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual. A questão é complexa (GRAMSCI, 2001, p.51-52).

A disciplina intelectual, como assinalado, é uma construção que exige a mediação do trabalho educativo e a mobilização do sujeito no processo de aprendizagem. A disciplina intelectual se relaciona, portanto, ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, isto é, à formação do pensamento conceitual que exige o desenvolvimento da capacidade de construir

abstrações, envolvendo os conceitos científicos e filosóficos.⁵⁵ Nessa direção, cabe ao trabalho educativo que se realiza na escola promover a disciplina intelectual para que os sujeitos alcancem a autonomia de pensamento. A formulação de Gramsci (2001, p. 36) é clara nesse sentido:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo” em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.

Por sua vez, a disciplina social diz respeito à dimensão ético-política da formação escolar. Segundo Gramsci, “a vontade política deve ter alguma outra motivação além da paixão, uma motivação de caráter igualmente permanente, ordenada, disciplinada, etc.” (1999, p. 378). Desta forma, a disciplina social, pensada dentro da perspectiva gramsciana, se relaciona à formação vinculada à problemática do conjunto das relações sociais e das relações de poder. Para se projetar a disciplina social na educação escolar é necessário considerar que “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis (GRAMSCI, 2001, p. 19).

A dimensão da disciplina social é relacionada à hegemonia, portanto, à dominação. Segundo Gramsci,

Como deve ser entendida a disciplina, se entende com esta palavra uma relação continuada e permanente entre governantes e governados que realiza uma vontade coletiva? Certamente, não como acolhimento servil e passivo de ordens, como execução mecânica de uma tarefa (o que, no entanto, também será necessário em determinadas ocasiões, como, por exemplo, no meio de uma ação já decidida e iniciada), mas como uma assimilação consciente e lúcida da diretriz a realizar. Portanto, a disciplina não anula a personalidade em sentido orgânico, mas apenas limita o arbítrio e a impulsividade irresponsável, para não falar da fátua vaidade de sobressair. [...] a disciplina não anula a personalidade e a liberdade: a questão da “personalidade e liberdade” se apresenta não em razão da disciplina, mas da “origem do poder que ordena a disciplina”. Se esta origem for “democrática”, ou seja, se a autoridade for uma função técnica especializada e não um “arbítrio” ou uma imposição extrínseca e exterior, a disciplina é um elemento necessário de ordem democrática, de liberdade. Será o caso de dizer “função técnica especializada” quando a autoridade se exercer em termos de um grupo sobre o outro grupo, a disciplina será autônoma e livre para o primeiro, mas não para o segundo (GRAMSCI, 2014, p. 312-313).

⁵⁵ Para ampliar a compreensão sobre o tema, recomendamos a leitura de Martins (2013).

Em síntese, podemos afirmar que a disciplina social se destina à dimensão ético-política da educação com implicações para a sociabilidade, sendo, portanto, alvo de disputas. Para dimensioná-la, é necessário compreendermos o que afirmam Marx e Engels: “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (1998, p. 20). Uma vez que as ideais dominantes são a expressão das ideias da classe dominantes (MARX e ENGELS, 1998), é preciso ter clareza que essas “idéias dominantes brotam das relações materiais de produção e reprodução da vida humana. Logo, como as relações materiais se alteram, também se metamorfoseiam as idéias” (RODRIGUES, 2005, p. 105).

Considerando a escola como espaço de lutas sociais que se revela pelas disputas entre concepções pedagógicas e projetos de formação humana, é possível também pensarmos na formação para uma disciplina social fora dos moldes hegemônicos. Se projetada nessa direção, implica no seguinte:

é necessário dar uma forma e uma disciplina permanente a estas energias desordenadas e caóticas, absorvê-las, articulá-las e potencializá-las, fazer da classe proletária e semi-proletária uma sociedade organizada que se eduque, que obtenha experiência, que adquira uma consciência responsável dos deveres que incumbem as classes que conquistam o poder (GRAMSCI, 1919).

Sendo assim, podemos afirmar que a manutenção da disciplina social dominante requer apenas ações pedagógicas para manter o apassivamento das massas trabalhadores enquanto a construção de uma disciplina social contra hegemônica se relaciona a processos mais complexos que envolvem o desenvolvimento da autonomia e construção da vontade coletiva, certamente um processo complexo e cheio de armadilhas.

Nesse contexto, podemos afirmar que tanto a disciplina intelectual – dimensão técnico-científica – quanto a disciplina social – dimensão ético-política – estão diretamente ligadas à educação escolar e, conseqüentemente, à formação humana.

Os conceitos de disciplina intelectual e de disciplina social são essenciais para compreendermos a concepção gramsciana de educação e seu embate contra a passividade intelectual. Segundo Gramsci, o processo de aquisição do conhecimento deve passar necessariamente pelo esforço individual. Manacorda afirma que para Gramsci “o conhecimento divorciado do esforço individual de pesquisa e da consciência da história da matéria não tinha para ele qualquer valor” (2013, p. 30).

Nesse sentido, Gramsci propôs para o Clube de Vida Moral⁵⁶ “a discussão desinteressada dos problemas éticos e morais, a formação de um hábito de pesquisa, de leitura feita com disciplina e método, de exposição simples e serena de nossas convicções” (GRAMSCI *apud* MANACORDA, 2013, p. 30). Tais elementos, contidos nos escritos de Gramsci, nos permite dizer que não há processo de ensino-aprendizagem sem esforço e disciplina. Esforço e disciplina seriam aspectos centrais da disciplina intelectual.

De forma geral, a disciplina intelectual, como um aspecto da cultura, é subordinada ao padrão de sociabilidade dominante. Nesse sentido, a disciplina intelectual, relacionando-se dialeticamente com a disciplina social, serviria para a afirmação da atual ordem. No entanto, é importante ressaltar que a disciplina intelectual possui tanto um aspecto individual quanto coletivo e que pode se relacionar também com o conformismo não hegemônico.

A disciplina intelectual não alinhada ao conformismo e a disciplina social contra-hegemônica podem servir como instrumentos de contestação e de superação da atual ordem hegemônica.

Cumprir assinalar que Saviani afirma que uma teoria educacional crítica e não reprodutivista tem a função de disponibilizar aos educadores “uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (2008, p.25). Esse “poder real” se contrapõe a constatação de incapacidade atribuída a educação pelas teorias críticas reprodutivistas. Por sua vez, o reconhecimento de suas limitações colide frontalmente com o poder ilusório que as teorias não críticas atribuem a educação.

Nos escritos de Gramsci é possível encontrarmos vários elementos essenciais para a constituição de uma concepção pedagógica humanista e emancipatória. O autor faz referência a educação enquanto um direito universal. Tal proposição é nitidamente expressa na seguinte passagem: “se existe no mundo qualquer coisa que tenha valor em si mesma, todos são dignos e capazes de desfrutá-la” (GRAMSCI *apud* MANACORDA, 2013, p. 44). O autor, concebendo

⁵⁶ O Clube de Vida Moral foi uma associação proletária de cultura fundada por Gramsci e alguns colegas de militância no ano de 1917. Tinha como objetivo “a renovação moral do partido [Partido Socialista Italiano]. Nestas ocasiões seriam estudados e debatidos escritos de Lombardo Radice, Croce, Salvemini, Marx. A escolha dos autores demonstra bem que Gramsci ainda não havia se libertado do idealismo, embora lutasse no campo socialista” (MIGUEL, s/d).

a educação como direito de todos os seres humanos, sinaliza claramente sua concepção socialista.

Além do reconhecimento da educação enquanto um bem que deva ser gozado por todos, Gramsci se preocupa também com a formação de um ser humano completo. Tal noção é muito nítida quando o autor se preocupa em formar homens diferenciados que não sejam de “casos específicos, de uma única atividade” (GRAMSCI *apud* MANACORDA, 2013, p. 36). A preocupação de Gramsci como a formação de homens integrais certamente foi influenciada pelas formulações do próprio Marx.

Pensar a educação em Marx traz certamente a necessidade de pensar sobre a concepção de omnilateralidade. Embora esta concepção não tenha sido literalmente desenvolvida como um conceito por ele, é possível encontrarmos em suas obras várias indicações sobre uma “ruptura ampla e radical com o homem limitado da sociedade capitalista” (SOUSA JUNIOR, 2008, p. 284-5). Marx faz oposição a formação unilateral proveniente da divisão social do trabalho. Segundo Sousa Junior, essa unilateralidade característica da sociedade burguesa é revelada de diferentes maneiras:

de início a partir da própria separação em classes sociais antagônicas, base segundo a qual se desenvolvem modos diferentes de apropriação e explicação do real; revela-se ainda por meio do desenvolvimento dos indivíduos em direções específicas; pela especialização da formação; pelo quase exclusivo desenvolvimento no plano intelectual ou no plano manual; pela internalização de valores burgueses relacionados à competitividade, ao individualismo, egoísmo, etc. Mas, acima de tudo, a unilateralidade burguesa se revela nas mais diversas formas de limitação decorrentes do submetimento do conjunto da sociedade à dinâmica do sociometabolismo do capital (2008, p. 285).

Gramsci, assim como Marx, claramente se preocupa com a formação de um homem integral.⁵⁷ Para o autor, é essencial uma escola “que não hipoteque o futuro do jovem e não constranja a sua vontade, a sua consciência, a sua inteligência, a mover-se dentro de um trilho com direção pré-fixada” (GRAMSCI *apud* MANACORDA, 2013, p. 35). Ou seja, o autor vê a necessidade de se constituir uma escola que possibilite a ampliação dos horizontes, e não sua restrição. Uma escola que eduque para as escolhas ao invés de assumir um caráter determinista

⁵⁷ É válido ressaltarmos que a formação de um homem omnilateral só será possível em uma sociedade comunista. No entanto, o conceito de omnilateralidade, mesmo dentro dos marcos do capitalismo, nos inspira na luta por uma educação pautada em princípios emancipatórios.

e limitador que se vincule às condições socioeconômicas. Nessa perspectiva a escola passa a ter as seguintes características e funções:

1. Educação pública, gratuita, obrigatória e única para todas as crianças e jovens, de forma a romper com o monopólio por parte da burguesia da cultura, do conhecimento.
2. A combinação da educação (incluindo-se aí a educação intelectual, corporal e tecnológica) com a produção material com o propósito de superar o hiato historicamente produzido entre trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência) e com isso proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo.
3. A formação omnilateral (isto é, multilateral, integral) da personalidade de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica.
4. A integração recíproca da escola à sociedade com o propósito de superar a estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais (RODRIGUES, 2008, p. 169-170).

Nessa concepção, a escola é caracterizada como politécnica ou unitária (nos termos de Gramsci) e o trabalho se constitui como um princípio educativo, englobando tanto a interpretação crítica de sua atual forma histórica quanto seu sentido ontológico. Segundo Campello,

a escola única, politécnica, ao tomar o trabalho como princípio educativo, busca a articulação ente teoria e prática e a negação da separação entre cursos teóricos e cursos práticos, entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante. Coloca-se, aqui, o conceito de escola unitária, ou de unitariedade, tendo em vista o princípio da união dos contrários e para estabelecer uma relação dialética com dualidade escolar no sentido da construção de uma escola que não se diferencia em função das classes sociais e que, por isto, significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho manual, não apenas na escola, mas também na vida social, no sentido da superação da sociedade de classes (2008, 140).

A unidade entre conhecimento e realidade se coloca como ponto essencial para a organização do ensino politécnico. O conhecimento, pautado por fundamentos filosóficos e científicos, possibilita uma compreensão crítica da realidade ao mesmo tempo em que orienta formas de ação. Nesse sentido, Saviani afirma que “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (2011, p. 14). Para Gramsci,

com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por

ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo (2001, p. 42-43).

Em síntese, podemos afirmar que a educação sempre é mediada, direta e indiretamente, pelo conjunto das correlações de forças que se expressam no âmbito da sociedade. Nesse sentido, a educação, como prática social e inserida dentro de um determinado contexto histórico, sempre se relaciona com determinados interesses de classe. É de suma importância rompermos com nosso atual modelo de segregação educacional, que garante uma educação ampliada e de qualidade para poucos privilegiados e uma educação minimalista para a ampla maioria. Somente um modelo de educação pautado pela politecnicidade é capaz de garantir um amplo processo de formação e qualificação. Essa formação não deve se restringir aos interesses do mercado, mas propiciar a formação de sujeitos autônomos e que sejam capazes de experimentar uma vida plena nas suas mais diversas dimensões, sejam elas social, laboral, intelectual, cultural, artística, simbólica, lúdica e afetiva.

Ao definirmos a educação escolar como categoria de análise, pretendemos identificar a pertinência ou não do empreendedorismo na educação básica, bem como desvelar o significado de seu conteúdo para a formação humana.

3. O PROJETO DE “EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA” DO SEBRAE E SUAS FORMULAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

O terceiro capítulo está dividido em duas seções. Na primeira seção realizamos uma descrição do PNEE do SEBRAE ao mesmo tempo em que localizamos o curso JEPP, nosso objeto de análise, como parte integrante de um programa mais amplo. A segunda seção tem o objetivo de apresentar tanto o processo quanto os resultados da análise documental empreendida sobre o material do SEBRAE que se destina ao JEPP. Nossas análises foram feitas a luz das categorias de conteúdo já descritas no segundo capítulo, quais sejam: **(1) concepção de ser humano; (2) trabalho; e (3) educação escolar.**

3.1 O Programa Nacional de Educação Empreendedora do SEBRAE

O SEBRAE, no sentido de difundir seu projeto de “educação empreendedora”, concebeu no ano de 2013 seu PNEE. Desde então, a organização oferta diversos cursos, tanto na modalidade presencial quanto no ambiente virtual, que se destinam a transmitir para alunos e professores conteúdos que abordem o tema do empreendedorismo. O PNEE, através de parcerias com diversas instituições, abarca cursos que foram concebidos para os mais diversos segmentos educacionais, a saber: ensino fundamental, ensino médio, educação profissional e educação superior (SEBRAE, 2018b).

Segundo informações do próprio SEBRAE (2018b), no âmbito do PNEE já foram atendidos mais de 4 milhões de alunos, capacitou-se 120 mil professores e foram estabelecidas 6 mil parcerias com instituições. De acordo como a organização, o desenvolvimento do programa se dá em duas vertentes, a saber: “o desenvolvimento de competências empreendedoras e a possibilidade de inserção sustentada no mundo do trabalho” (SEBRAE, 2018a), ou seja, o autoemprego.

Em seu portal eletrônico o SEBRAE disponibiliza uma sucinta descrição de alguns desses cursos, os quais a organização denomina ser “produtos e serviços” (SEBRAE, 2018b).⁵⁸

⁵⁸ Elaboramos o Quadro 11 (Cursos do SEBRAE no âmbito do PNEE) com a transcrição dessas informações. O mesmo pode ser verificado no Apêndice 1.

No entanto, como nosso foco de interesse se concentra nas formulações da organização direcionadas ao ensino fundamental nos ateremos a examinar exatamente os materiais elaborados para os professores e alunos desse segmento.

No âmbito do ensino fundamental (1º ao 9º ano) a organização oferece o curso JEPP para crianças e jovens de 6 a 14 anos. O SEBRAE descreve da seguinte forma o objetivo do curso:

O programa tem como objetivo disseminar a cultura empreendedora e orientar para o plano de negócios, de maneira a estimular os comportamentos empreendedores entre crianças e jovens, incentivando-os à prática do empreendedorismo e o protagonismo juvenil (2016b).

O desenvolvimento das atividades com os alunos é realizado pelos próprios professores das escolas que aderem ao programa. No entanto, os docentes interessados em implementar o JEPP devem passar por um processo de capacitação realizado pelo próprio SEBRAE. Esta capacitação, com duração de 45 horas, é realizada mediante uma parceria que é negociada entre o SEBRAE e as diferentes secretarias de educação, ou então pela própria instituição de ensino (SEBRAE, 2017b).

Ao longo do desenvolvimento do JEPP, que dura todo o ensino fundamental, os alunos vivenciam diferentes temáticas que almejam trazer a relação entre o empreendedorismo e a educação. O Quadro 1 traz uma visão geral do JEPP. Através dele apresentamos os temas abordados, uma breve descrição na perspectiva do SEBRAE e a carga horária do curso para cada ano do ensino fundamental.

Quadro 1 – O Jovens Empreendedores Primeiros Passos

ANO	TEMA	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO (estudantes)
1º	O mundo das ervas aromáticas	Por meio da personagem Filomena e de sua loja, você irá aprender tanto sobre ervas quanto sobre como montar uma loja, com atividades participativas para toda a turma.	26 horas
2º	Temperos naturais	Quando Leonardo se muda para o campo e conquista a amizade do seu Mário, seu vizinho agricultor, estabelece uma relação mais próxima com a natureza. Você irá	24 horas

ANO	TEMA	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO (estudantes)
		refletir sobre a conservação do planeta e entender um pouco mais sobre como empreender no agronegócio, utilizando como base a cultura dos temperos naturais.	
3º	Oficina de brinquedos ecológicos	Neste ano, você e sua turma irão desenvolver uma oficina de brinquedos como oportunidade empreendedora, e irão aprender sobre a importância da diversão na qualidade de vida das pessoas e descobrirão que empreender pode ser muito divertido.	26 horas
4º	Locadora de produtos	Você e sua turma irão montar uma locadora de produtos, aprendendo sobre as vantagens dessa forma de empreendedorismo em algumas situações, também o valor de identificar as necessidades do cliente e irão vivenciar a importância de um bom trabalho em equipe.	22 horas
5º	Sabores de cores	Todo mundo precisa e adora comer, não é? Ressaltando a importância da qualidade e da higiene dos alimentos, você e sua turma desenvolverão um espaço gastronômico, privilegiando alimentos locais e os sabores da sua região.	22 horas
6º	Ecopapelaria	Neste ano, você vai desenvolver uma atividade empreendedora pra reutilizar papéis que seriam jogados no lixo.	30 horas
7º	Artesanato sustentável	Somando esforços e exercitando a criatividade, você e sua turma irão desenvolver a atividade empreendedora de elaborar produtos artesanais de forma sustentável.	30 horas
8ª	Empreendedorismo social	Neste ano, você aprenderá, na prática, que empreender traz benefícios para toda a	30 horas

ANO	TEMA	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO (estudantes)
		sociedade, ao desenvolver uma atividade empreendedora social.	
9º	Novas ideias, grandes negócios	Você e sua turma irão planejar e desenvolver uma atividade empreendedora baseada em uma ideia de vocês e, com isso, aprenderão todos os passos necessários para colocar uma ideia inovadora em prática.	25 horas

Fonte: elaborado pelo próprio autor, com base em SEBRAE (2017a).

A partir das informações acima descritas, sobretudo aquelas apresentadas no Quadro 1, selecionamos o corpus de análise da pesquisa. Devido ao grande volume de informações, uma vez que a coleção completa de material didático do JEPP conta com 18 livros (sendo um livro do aluno e um livro do professor para cada ano do ensino fundamental), optamos por fazer um recorte. Desta forma, as análises se concentraram no material didático destinado aos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano).

3.2 Análise das formulações do SEBRAE: o material didático do Jovens Empreendedores Primeiros Passos destinado aos anos finais do ensino fundamental

A partir dos fundamentos do materialismo histórico dialético, das categorias de análise e dos procedimentos técnicos da pesquisa documental, realizamos a análise dos documentos do SEBRAE que foram selecionados. Como já relatado, nosso recorte compreendeu o material didático destinado aos anos finais do ensino fundamental, isto é, 6º ao 9º ano. No quadro abaixo, apresentamos esse material:

Quadro 2 – Documentos do SEBRAE selecionados para análise documental

TÍTULO	DESCRIÇÃO	ANO
Jovens Empreendedores Primeiro Passos: Eco papelaria	6º ano/Livro do professor	2011a

TÍTULO	DESCRIÇÃO	ANO
Jovens Empreendedores Primeiro Passos: Artesanato sustentável	7º ano/Livro do professor	2011b
Jovens Empreendedores Primeiro Passos: Empreendedorismo social	8º ano/Livro do professor	2011c
Jovens Empreendedores Primeiro Passos: Novas ideias, grandes negócios	9º ano/Livro do professor	2011d
Jovens Empreendedores Primeiro Passos: Eco papelaria	6º ano/Livro do aluno	2011e
Jovens Empreendedores Primeiro Passos: Artesanato sustentável	7º ano/Livro do aluno	2011f
Jovens Empreendedores Primeiro Passos: Empreendedorismo social	8º ano/Livro do aluno	2011g
Jovens Empreendedores Primeiro Passos: Novas ideias, grandes negócios	9º ano/Livro do aluno	2011h

Fonte: elaborado pelo autor.

O processo de análise documental foi realizado a partir de 3 momentos centrais que, muito frequentemente, se desdobravam em outras etapas. O primeiro momento, a partir das categorias de pesquisa (concepção de ser humano; trabalho; e educação escolar), consistiu na elaboração de fichas analíticas.⁵⁹ O segundo momento se deu através da leitura dos documentos selecionados e de registro nas respectivas fichas.

É importante ressaltarmos que a leitura do material foi feita por blocos temáticos. Iniciamos nossas análises pelo livro do professor realizando a leitura dos quatro volumes (do 6º ano 9º ano). O parcelamento da leitura em blocos temáticos nos permitiu verificar suas similaridades e divergências, bem como suas especificidades.

Por sua vez, o terceiro momento do processo de análise se deu através da análise das fichas e da sistematização do texto. Este momento nos levou a realizarmos incursões em aspectos específicos presentes tanto na parte introdutória do livro do professor quanto nos 55 planos de aula.

⁵⁹ Consta no Anexo 3 alguns exemplos de Fichas Analíticas utilizadas.

O texto que traz a sistematização das análises foi organizado em 7 itens de acordo com a seguinte descrição:

- **“Boas-vindas”**: análise da seção *Boas-vindas* que está presente no livro do professor. Esta seção acaba nos remetendo a problemática do trabalho educativo;
- **“A importância do papel do professor”**: o item se inicia a partir da seção *Boas-vindas*, problematizando o tema do trabalho educativo, e faz incursões nos planos de aula. Da parte introdutória do livro (seção *Boas-vindas*) avançamos para a seção 3 (*A Importância do Papel do Professor*). Neste item, verificamos que as formulações do SEBRAE se relacionam com a pedagogia das competências;
- **“Propósitos”**: após a problematização sobre o trabalho educativo, retomamos a análise de forma sequencial a partir da seção 1 (*Propósitos*) contida no livro do professor;
- **“Justificativas, objetivos e competências”**: a seção 2 do livro do professor é intitulada *Justificativa, Objetivos e Competências*. Nesta seção o SEBRAE busca justificar a pertinência do JEPP e apresentar os objetivos do mesmo. A organização traz também as diversas competências que devem ser desenvolvidas com o programa. A análise desta seção trouxe também a necessidade de analisarmos todos os 55 planos de aula, em especial o item denominado *Comportamento Empreendedor*, que se relaciona diretamente com o desenvolvimento de competências;
- **“Conhecendo o livro do aluno”**: o livro do professor conta com uma seção chamada *Conhecendo o Livro do Aluno*. Nesta seção há uma breve descrição do material destinado aos alunos do JEPP. A análise desta seção trouxe mais uma vez a necessidade de buscarmos elementos nos planos de aula, mais especificamente no item denominado *Plano de Negócios*;⁶⁰
- **Objetivos das aulas**: neste item realizamos a mensuração e a qualificação de todos os objetivos propostos pelo SEBRAE ao longo do desenvolvimento de todas as atividades de cada um dos 55 encontros;
- **Referências bibliográficas utilizadas pelo SEBRAE**: por fim, apresentamos os autores e as obras que servem de referência para o SEBRAE na elaboração do material didático do JEPP.

⁶⁰ A expressão *Plano de Negócios* é comum nos livros do 6º, 7º e 9º ano. No livro do 8º ano a expressão dá lugar a outra formulação, qual seja: *Projetos Sociais*.

Através da sistematização que acabamos de descrever buscamos analisar e interpretar as formulações do SEBRAE para além de sua forma aparente. Ou seja, nos termos de Kosik (2002), procuramos ultrapassar a aparência fenomênica objetivando apreender a essência.

3.2.1 “*Boas-vindas*”

Os livros didáticos da coleção JEPP destinados ao professor são iniciados, logo após o sumário, com uma seção intitulada *Boas-vindas*. O texto segue um mesmo padrão em todos os livros analisados com a finalidade de apresentar a importância da temática para a formação dos estudantes e mobilizar o professor para a realização do trabalho educativo.

O texto padrão da coleção é composto por seis parágrafos, com exceção do livro referente ao 6º ano, que conta com cinco parágrafos. Os três primeiros são destinados a apresentação dos objetivos e justificativas específicas da temática abordada em cada livro didático. No caso do livro didático do professor do 6º ano os parágrafos que se destinam a esse propósito são o primeiro e o segundo. Por sua vez, os três parágrafos finais são exatamente iguais em todos os livros didáticos.

Os parágrafos quarto e quinto são destinados a uma breve apresentação da metodologia e de orientações ao professor sobre como desenvolver as atividades programadas.

Já o último parágrafo traz uma mensagem de agradecimento ao professor que se dedicou a participar como agente do programa JEPP e novamente uma rápida menção na forma de se utilizar o material.

Especificamente sobre o conteúdo da formulação, podemos afirmar que a seção *Boas-Vindas* norteia a perspectiva de formação dos estudantes a partir da concepção de ser humano que desconsidera a complexidade do ser social e da vida em sociedade e toma o indivíduo como referência.

Tal concepção é identificável nos seguintes constructos contidos nos livros destinados ao 6º e 8º anos do ensino fundamental:

A visão de uma **conduta sustentável** como sendo possível e viável para **todas as pessoas** e para o planeta tem sido cada vez mais necessária de ser estimulada e colocada em prática. Assim, este é um convite a você, professor,

e aos seus alunos a desenvolverem suas habilidades empreendedoras e uma **conduta mais sustentável**, reconhecendo a eco papelaria como uma oportunidade (SEBRAE, 2011a, p. 9 – grifos nossos)

e

O EMPREENDEDORISMO SOCIAL [...] como prática empreendedora no cotidiano, gera significativos impactos na sociedade, tendo como foco o **desenvolvimento humano**, a sustentabilidade e a superação da exclusão social. Visa a equidade, o envolvimento institucional e a interação entre diferentes atores envolvidos com ações sociais (SEBRAE, 2011c, p. 9 – grifos nossos).

O SEBRAE busca convencer que a conduta sustentável para o enfrentamento da problemática ambiental seria algo ao alcance de cada indivíduo, indicando que bastariam novas atitudes apreendidas pela ideia de empreendedorismo. Nessa linha, o SEBRAE nega que a condição do ser social e as condutas humanas estão condicionadas historicamente ao conjunto das relações de sociais de produção da existência e das relações de poder para indicar que tais condutas seriam simplesmente uma escolha de cada indivíduo.

Além de reduzir o ser social à noção de indivíduo, o SEBRAE desconsidera por completo as determinações que geram a exclusão social e as mediações do complexo e contraditório processo de desenvolvimento humano, sugerindo que o chamado empreendedorismo social é a chave da sociabilidade.

É preciso destacar que o enfoque na modificação da conduta individual, através de ações pedagógicas envolvendo a reciclagem de papel na escola – isto é, em pequena escala – suprime o debate sobre aspectos mais nevrálgicos da questão ambiental na sociedade capitalista, tais como o consumismo e o fetiche da mercadoria.

Sobre esse tema, eis uma questão: é possível discutir a sustentabilidade ambiental sem mencionar o padrão de consumo difundido pela sociabilidade capitalista? Com base nas formulações de Loureiro (2005),⁶¹ podemos afirmar que não!

Por sua vez, a ideia de um empreendedorismo social, difundida pelo SEBARE, é expressão do ativismo individual na linha proposta pelo neoliberalismo da Terceira Via. Um

⁶¹ O trabalho de Loureiro (2005) analisa a temática da Educação Ambiental à luz do materialismo histórico dialético. Nesta perspectiva a análise sobre as questões ambientais é indissociável da compreensão da totalidade capitalista. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n93/27289.pdf>>. Acesso em: 4 de jan. de 2019.

primeiro aspecto, presente na formulação, que nos permite chegar a tal conclusão diz respeito a ênfase dada na ação individual e na interação de ações, na linha da teoria do capital social, como forma de criar laços de solidariedade. Um segundo aspecto, característico da Terceira Via, é a ideia de humanizar o sistema através da mitigação das desigualdades sociais pela via da promoção da equidade. Mais uma vez, o problema central que origina tais contradições não é mencionado, qual seja: a existência de classes sociais; a concentração de renda; a naturalização das desigualdades sociais e econômicas como algo inerente ao humano e até mesmo propulsora do desenvolvimento econômico.

No texto introdutório da coleção JEPP observamos que a perspectiva do “educar para sobreviver”, nos termos assinalados criticamente por Motta (2009), constitui-se numa referência central do programa.

Essa perspectiva pode ser observada na seguinte afirmação: “A proposta é levar os alunos a ter uma visão geral de todo o processo para a montagem de uma empresa, a partir da identificação de oportunidades” (SEBRAE, 2011d, p. 9).

Num cenário onde o emprego não é considerado um direito social e tão pouco o “investimento” em educação é garantia de inserção no mercado de trabalho faz-se necessário educar para a sobrevivência (MOTTA, 2009). O empreendedorismo por necessidade, característico da realidade brasileira, cumpre assim esta função.

É importante assinalar que a “oportunidade de negócio” é destinada aos alunos do 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental, isto é, estudantes com 11 a 14 anos de idade. Diante desse dado, é possível verificar que mais do que criar um negócio viável economicamente, o programa do SEBRAE busca introjetar na subjetividade das crianças e adolescentes os valores do homem empreendedor e do mundo dos negócios.

Neste sentido, num contexto de desemprego estrutural e de precarização das relações trabalhistas, a captura da subjetividade do trabalhador é extremamente utilitária a ordem capitalista pautada pelo modelo de acumulação flexível (ALVES, 2007). Desta forma, a ideologia do empreendedorismo constitui-se em elemento central e estruturante da sociabilidade contemporânea.

3.2.2 “A importância do papel do professor”

Ainda na seção *Boas-vindas*, é possível identificarmos formulações do SEBRAE acerca do trabalho educativo. A organização busca dirigir o trabalho docente, embora sugere certa autonomia do professor ao indicar que o curso JEPP é estruturado numa metodologia semiaberta.

Essa afirmação pode ser verificada no seguinte excerto que está presente nos quatro volumes da coleção: “O Livro do Professor tem como objetivo dar subsídios teóricos e didáticos para trabalhar o tema [...]. Lembrando que um dos pressupostos do curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos é a metodologia semiaberta” (SEBRAE, 2011a, p. 9).

No entanto, a leitura crítica do material nos permite questionar se a metodologia utilizada no curso JEPP é de fato semiaberta. A organização dos livros da coleção segue os pressupostos do sistema apostilado de ensino. Tal sistema diz respeito a publicação de material didático estruturado e padronizado que limitam de forma significativa a autonomia do professor. Segundo Garcia e Adrião,

a expressão “sistema de ensino” [...] tem sido recorrente para designar uma “cesta de produtos e serviços” voltados para a educação básica e ofertados aos gestores públicos. [...] Mais do que simples compra de material instrucional com vistas à melhoria de desempenho das redes em testes padronizados, essa forma peculiar de inserção do setor privado na educação pública significa a adoção, por parte do gestor público, de uma orientação político-pedagógica elaborada pelo setor mercantil e instituída por meio da padronização dos ritmos escolares e dos conteúdos curriculares, refundando, sob a lógica do mercado, o tecnicismo educacional que o Brasil viveu em décadas recentes (2010).⁶²

A ausência de autonomia para o exercício do trabalho educativo é verificável através das instruções dadas pela organização aos professores. Neste sentido, o próprio SEBRAE faz a seguinte afirmação em todos os volumes da coleção: “Orientamos não suprimir nenhuma das atividades programadas” (SEBRAE, 2011a, p. 9).

Os planos de aula revelam, de forma ainda mais incisiva, esse forte direcionamento do trabalho educativo. Neles, as orientações aos professores são feitas através de verbos no

⁶² No caso específico do curso JEPP não se verifica a existência de uma contrapartida financeira por parte das instituições escolares. No entanto, vale frisarmos, como já dito anteriormente, que a organização é majoritariamente financiada pelo fundo público.

imperativo, demarcando claramente o que o professor deve ou não realizar. Com o objetivo de comprovarmos e exemplificarmos tal dado, elaboramos o quadro que segue contendo alguns exemplos:

Quadro 3 – Exemplos de orientações dadas aos professores

Ano	Nº do Encontro	Exemplos de Orientações ao Professor
6º	1º Encontro	<ul style="list-style-type: none"> • “Prepare previamente [...]. • Organize os alunos [...]. • Informe as regras da atividade [...]” (SEBRAE, 2011a, p. 23).
7º	15º Encontro	<ul style="list-style-type: none"> • “Argunte sobre a importância da avaliação [...]. • Forme grupos [...]. • Informe o tempo de 15 minutos para que leiam [...]” (SEBRAE, 2011b, p. 138).
8º	8º Encontro	<ul style="list-style-type: none"> • “Informe aos alunos [...]. • Pergunte aos alunos [...]. • Conclua a atividade [...]” (SEBRAE, 2011c, p. 88-9).
9º	5º Encontro	<ul style="list-style-type: none"> • “Promova a leitura do texto [...]. • Indique no cartaz [...]. • Questione sobre o processo [...]”. (SEBRAE, 2011d, p. 70-1).

Fonte: elaborado pelo autor

Desta forma, podemos asseverar que a proposta de metodologia semiaberta não se confirma. Através da análise dos planos de aula dos quatro volumes da coleção, constatamos que o desenvolvimento metodológico dos encontros é fechado, sendo que, até mesmo a duração de cada atividade e momentos do curso são rigorosamente determinados através do *Plano de Atividades* referente a cada um dos encontros. Para exemplificar esse dado, apresentamos a imagem extraída do livro do professor do 6º ano, contida na página 72:

Imagem 1 – Exemplo de Plano de Atividades

PLANO DE ATIVIDADES ENCONTRO 6

Tema	Atividades	Estratégias	Recursos	Tempo
Abertura	Atividade de abertura do Encontro 6 (- Motivação para a temática do curso do 6º ano.)	Leitura do texto inicial do Encontro 6 (Texto inicial do Encontro – Livro do Aluno)	Livro do aluno, lápis grafite	5'
Informações da Pesquisa de Preferência dos Clientes	Atividade 1 (- Busca de informações; - Tabulação e avaliação das informações da pesquisa de preferência dos clientes.)	Tabulação da pesquisa de preferência dos clientes (Atividade 1 - Livro do Aluno)	Livro do Aluno, lápis grafite, Pesquisas realizadas pelos alunos	45'
Plano de Negócios Passo a Passo	Atividade 2 (- Busca de informações; - Cooperação; - Definir produtos; - Identificar concorrentes; - Orientação para pesquisa sobre concorrência.)	Conversa com o grupo (Atividade 2 – Livro do Aluno)	Livro do Aluno, lápis grafite, cartaz com os passos do Plano de Negócios	30'
Comportamento empreendedor	Atividade 3 (- Correr riscos calculados; - Planejamento e monitoramento sistemáticos.)	Conversa com os alunos (Atividade 3 - Livro do Aluno)	Livro do Aluno, lápis grafite, cartaz dos comportamentos empreendedores	15'
Conheça os 3 Rs que fazem a diferença para o meio ambiente	Atividade 4 (- Incentivar a prática de ações que contribuam para preservar o meio ambiente; - Busca de oportunidades e iniciativa.)	Leitura com os alunos (Atividade 4 - Livro do Aluno)	Livro do Aluno, lápis grafite	20'
Encerramento	Atividade de encerramento do Encontro 6	Conversa com os alunos (Resumindo – Livro do Aluno)	Livro do aluno	5'
Total				120'

Fonte: SEBRAE (2011a, p. 72).

Na seção intitulada *A Importância do Papel do Professor*, item 3, que trata especificamente sobre o trabalho do professor, o SEBRAE faz a seguinte afirmação nos quatro volumes da coleção: “O papel do professor é de extrema importância nesse curso, porque ele será o mediador entre a visão empreendedora proposta e os alunos” (SEBRAE, 2011a, p. 14).

Embora o SEBRAE declare reconhecer a importância do professor no processo de formação, as evidências expostas acima informam o contrário. O sistema de apostilamento impede que o professor selecione e organize os conteúdos e escolha a melhor forma de ensiná-los, tal como definido por Saviani (2011). Compreendemos que a organização não reconhece a complexidade do trabalho docente porque busca reduzi-lo a um trabalho prescrito,⁶³ comprometendo a função social da escola. Nesse sentido, a formulação da organização sobre sistema semiaberto e de valorização do professor é meramente retórica.

A análise revela que se busca converter o professor, um intelectual que através de suas funções específicas tanto técnicas quanto políticas se configura como especializado, em um difusor e organizador do empreendedorismo como princípio de vida e de trabalho para si e para seus alunos, transformando-o em um intelectual orgânico da classe empresarial responsável pela difusão de seu projeto.

Nessa linha, é importante destacarmos que o SEBRAE não define a área de formação dos professores que podem implementar o curso JEPP. Tal posicionamento é estratégico no sentido de ampliar o leque de potenciais professores mediadores do curso, já que eles podem ser licenciados em qualquer área. O mais importante para a organização é que tais docentes se revelem comprometidos com a concepção de formação do SEBRAE.

Eis o que afirma o organismo, ainda no item 3: “Se, como professor no curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos, estar com os alunos nesta empreitada for um prazer, você verá as possibilidades de desenvolver-se como pessoa e como empreendedor [...]” (SEBRAE, 2011a, p. 14). Na mesma linha, afirma que: “é necessário que você ‘compre’ a ideia, veja o curso como um empreendimento e, assim, contribua com suas experiências e sua criatividade” (SEBRAE, 2011a, p. 14).

A análise dessa construção nos permite afirmar que o SEBRAE busca realizar a assimilação intelectual e moral dos professores para transformá-los em agentes da organização da chamada “cultura empreendedora”. Esse processo de assimilação pode ser compreendido

⁶³ Segundo Brito, “‘o trabalho prescrito’ se caracteriza pelos seguintes elementos: Os objetivos a serem atingidos e os resultados a serem obtidos, em termos de produtividade, qualidade, prazo; Os métodos e procedimentos previstos; · As ordens emitidas pela hierarquia (oralmente ou por escrito) e as instruções a serem seguidas; Os protocolos e as normas técnicas e de segurança a serem seguidas; Os meios técnicos colocados à disposição [...]; · A forma de divisão do trabalho prevista; As condições temporais previstas; As condições socioeconômicas (qualificação, salário). [...] É importante fazer referência também às novas exigências tendenciais dos empreendimentos contemporâneos, como a chamada prescrição da subjetividade – sinônimo de exigência de implicação, iniciativa, criatividade, autonomia e disponibilidade para a produção” (2008, p. 441-2).

pelo conceito gramsciano de transformismo. Segundo Gramsci, o transformismo é marcado pela

absorção gradual mas contínua, e obtida com métodos de variada eficácia, dos elementos ativos surgidos dos grupos aliados e mesmo dos adversários e que pareciam irreconciliavelmente inimigos. Neste sentido, a direção política se tornou um aspecto da função de domínio, uma vez que a absorção das elites dos grupos inimigos leva à decapitação destes e a sua aniquilação por um período freqüentemente muito longo (GRAMSCI, 2002, p. 63).

Desta forma, o transformismo se caracteriza como uma “ação hegemônica intelectual, moral e política” (GRAMSCI, 2002, p. 63), onde os setores dominantes atuam na cooptação de quadros dirigentes dos setores populares. É válido frisar que este processo pode ocorrer de forma molecular (individualmente) ou através da assimilação de grupos inteiros.

Pelo exposto, podemos também afirmar que o SEBRAE, ao preparar os professores do JEPP como difusores do empreendedorismo, projeta o rebaixamento do trabalho educativo, passando da lógica do ensino para a lógica do treinamento de competências na linha apontada criticamente por Duarte (2003 e 2008) e Ramos (2001 e 2008).

A pedagogia das competências, que tem na figura do sociólogo suíço Philippe Perrenoud um de seus principais idealizadores, se caracteriza por uma grande ênfase no campo prático e uma secundarização dos conteúdos escolares (DUARTE, 2003 e 2008). Segundo Ramos, a pedagogia das competências é abalizada pelo deslocamento “do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas” (2008, p. 301).

Segundo Perrenoud (1999), a construção das competências se dá com a mobilização de conhecimentos (recursos cognitivos) através da ação em diferentes situações práticas. Para o autor,

A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. No ser humano, com efeito, os esquemas não podem ser programados por uma intervenção externa. [...] O sujeito não pode tampouco construí-los por simples interiorização de um conhecimento procedimental. Os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva (1999, p. 10).

Ainda segundo o autor,

a formação de competências exige uma pequena “revolução cultural” para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (coaching), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas (PERRENOUD, 1999, p. 54).

No âmbito do trabalho as competências se relacionam ao desempenho de uma função (RAMOS, 2008). Por sua vez, no campo educacional

A transferência desses conteúdos para a formação, orientada pelas competências que se pretende desenvolver nos educandos, dá origem ao que chamamos de ‘pedagogia das competências’, isto é, uma pedagogia definida por seus objetivos e validada pelas competências que produz (RAMOS, 2008, p. 299)

Segundo Duarte, “há uma indissociável ligação, nos trabalhos de Perrenoud, entre as pedagogias do aprender a aprender [...] e a formação do professor reflexivo” (2003, p. 608).⁶⁴ O autor, faz a seguinte afirmação sobre as concepções de ‘professor reflexivo’ e de ‘pedagogia das competências’: “esses estudos negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a transmissão do conhecimento escolar: negam que essa seja a tarefa do professor e negam que essa seja a tarefa dos formadores de professores” (2003, p. 620). Desta forma, ambas concepções, desempenham um papel negativo tanto no ato de ensinar quanto no ato de aprender. O conteúdo escolar não é considerado importante, sendo renegado a segundo plano. A principal função da escola seria o desenvolvimento de competências úteis a resolução de situações cotidianas. Configura-se assim uma escola esvaziada de sua função social (GENTILI, 2008).

3.2.3 “Propósitos”

Logo após a seção *Boas-vindas* temos o item 1, intitulado *Propósitos*. O conteúdo dessa seção, que é idêntico nos quatro volumes analisados, também traz significativas referências

⁶⁴ A concepção de “professor reflexivo” diz que a formação do professor deve ser feita na prática. Os conhecimentos mais importantes para o professor são aprendidos na prática e não nos cursos de formação de professores. Segundo Duarte, é uma espécie de “construtivismo na formação do professor” e está baseada na concepção escolanovista de John Dewey (EUA). É válido ressaltar, como já foi exposto no texto, que para o SEBRAE a área de formação inicial do professor pouco importa. Para o desenvolvimento do JEPP as poucas horas de um curso de capacitação já é o suficiente.

onde, uma vez mais, o SEBRAE reafirma sua perspectiva em relação ao trabalho do professor e ao seu processo de assimilação. Neste sentido, a organização apresenta a seguinte formulação:

O perfil do professor de educação empreendedora deve ser de mediador das descobertas do grupo. Além do mais, ele deve ter iniciativa para a sua formação continuada, abrindo-se a novas formas de aprender e ensinar. Para tanto, sua prática necessita interagir com as 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, 2011a, p. 11).

O SEBRAE, no processo de assimilação do professor para torná-lo um intelectual orgânico ao seu projeto de difusão do empreendedorismo, procura se utilizar da inserção e da legitimidade que o professor tem junto à comunidade onde atua. Neste sentido, o próprio SEBRAE procura enaltecer a função desempenhada pelos professores por desejá-los como potenciais aliados. Essa assimilação é feita através de um processo de constante “sedução”, dando ênfase às virtudes e ao papel do professor na sociedade, e de direcionamento de suas atribuições e formação no contexto escolar junto aos estudantes.

Observamos que a estratégia de mobilização dos professores adotada pela organização está baseada no enaltecimento de sua importância e no reconhecimento dos aspectos positivos de seu trabalho. Isso nos levou a utilizar a expressão “sedução” para qualificar a forma de assimilação intelectual e moral dos professores pelo SEBRAE. Vale destacar que se trata de uma estratégia diametralmente oposta daquela utilizada pela organização ‘Escola sem Partido’, que procura redefinir os fundamentos do trabalho educativo pela via da desqualificação e criminalização do professor.⁶⁵

No entanto, no projeto do SEBRAE a condição do professor é marcada pela falta de autonomia no exercício profissional. O deslocamento do professor como intelectual especialista para intelectual orgânico da classe empresarial poder ser verificado no seguinte aspecto: é o SEBRAE que define os objetivos que orientam a prática profissional destinada a formação dos estudantes. Em outras palavras, os objetivos do ensino foram previamente determinados pelo

⁶⁵ Interpretamos que tais diferenças no trato com a educação expressam a contínua luta entre frações da classe burguesa na disputa pela hegemonia da sociedade. No entanto, é importante termos clareza que tais frações da classe burguesa almejam, em última instância, o mesmo objetivo, qual seja: a manutenção da propriedade privada dos meios de produção e a extração da mais-valia através da exploração da classe trabalhadora, ou seja, buscam a manutenção do sistema capitalista.

SEBRAE sem a participação do professor, cabendo a ele simplesmente a execução de uma metodologia fechada.

Na seção *Propósitos* o SEBRAE confirma que o curso JEPP, e sua perspectiva de fomento da cultura empreendedora, orbita em torno das pedagogias do “aprender a aprender”. Neste sentido, o SEBRAE apresenta a seguinte formulação em todos os volumes da coleção:

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 necessários para a gerência da própria vida (pessoal, profissional e social). Esta visão vai ao encontro dos quatro pilares da educação, propostos pela Unesco (SEBRAE, 2011a, p. 11).

A concepção de ser humano é claramente delimitada no excerto acima através da noção de autonomia construída pela perspectiva de “gerência da própria vida”. A utilização de uma expressão do mundo dos negócios para traduzir a condição do ser no mundo é significativa porque indica que o ser humano equivale a uma empresa que pode ser gerenciada pelo próprio ser. Trata-se de uma concepção muito distante à perspectiva de emancipação humana nos termos formulados por Marx (2010).

Logo após o constructo do SEBRAE apresentado acima, e corroborando ainda mais com a perspectiva do “aprender a aprender”, a organização se utiliza de uma citação direta do livro/documento *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, que foi editado em 1999 a partir do relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors, no âmbito da UNESCO.

Ainda na mesma seção, e também comum nos quatro volumes analisados, verificamos outra formulação do SEBRAE que relaciona a pedagogia do “aprender a aprender”, e sua ênfase no campo prático, com o desenvolvimento do comportamento empreendedor. Segue a formulação da organização: “o curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos, aliado a um ambiente propício à aprendizagem, favorece o envolvimento do aluno no próprio ato de fazer, pensar e aprender, características fundamentais dos comportamentos empreendedores” (SEBRAE, 2011a, p. 11).

O discurso do SEBRAE pode até mesmo se apresentar como sedutor, tanto para os professores quanto para os alunos. No entanto, essa primeira impressão não resiste ao crivo da crítica. Segundo Duarte (2003), as pedagogias do “aprender a aprender” se prestam ao papel de municiar os trabalhadores na luta por postos de trabalho, ou seja, o trabalhador lutando contra

outro trabalhador para garantir os meios de sobrevivência. Entretanto, num contexto de desemprego estrutural, as oportunidades de trabalho formal não são suficientes. Desta forma, o empreendedorismo se converte em alternativa ao desemprego, ou seja, nos termos de Nassif, Ghobril e Amaral (2009), em um empreendedorismo por necessidade.

Nesta perspectiva, onde o trabalhador deve constantemente se adequar aos ditames do modelo de acumulação flexível, o SEBRAE indica o que almeja da educação escolar. A organização deixa claro o que espera da escola na seguinte formulação: “O ambiente de aprendizagem também deve propiciar que o aluno, por meio de atividades lúdicas, assuma riscos calculados, tome decisões e perceba, ao seu redor, oportunidade e inovações, mesmo em situações desafiadoras” (SEBRAE, 2011a, p. 11).

A organização, além atrelar à educação as terminologias próprias do mundo dos negócios, traz novamente, de forma implícita, a ideia de “educar para sobreviver”, nos termos de Motta (2009), uma vez que o trabalhador deve sempre estar apto a encarar o que o SEBRAE denomina de “situações desafiadoras”, isto é, viver sem a perspectiva de longo prazo ou de estabilidade. Neste sentido, surge a seguinte questão: quais situações desafiadoras seriam estas senão a própria configuração do atual mundo do trabalho?

Na perspectiva do SEBRAE, a educação está incumbida da função de disseminar os valores do empreendedorismo, desempenhando papel central na formação deste ‘novo’ trabalhador. Neste sentido, a organização apresenta a seguinte formulação:

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, incentivá-lo à quebra de paradigmas e ao desenvolvimento das habilidades e dos comportamentos empreendedores (SEBRAE, 2011a, p. 11).

Para a organização, o estudante deve ser colocado em um estado de constatare tensão para aprender a buscar continuamente a atualização frente as novas demandas do mundo do trabalho. Podemos também afirmar que a formulação do SEBRAE, ao enfatizar o desenvolvimento do ‘espírito de coletividade’, procura se ancorar nos princípios que regem tanto a teoria do capital social – fundamental na atual etapa do “educar para sobreviver” (MOTTA, 2009) – quanto nos parâmetros da repolitização da política para afirmação da sociabilidade neoliberal da Terceira Via (NEVES 2005).

Outra concepção, difundida pelo SEBRAE, é a de que o empreendedorismo é fator de desenvolvimento social e econômico. Esta ideia fica muito nítida na seguinte formulação da organização que consta nos quatro volumes da coleção: “Ressalta-se que o fazer empreendedor nas instituições escolares é um fazer social e econômico também para a região, Estado ou país onde está inserido” (SEBRAE, 2011a, p. 11). Sabemos que, com base no trabalho de Barros e Pereira (2008), que o empreendedorismo por necessidade não traz impactos econômicos considerados relevantes para a economia nacional. Desta forma, interpretamos que o ‘fazer econômico’ relacionado ao projeto de empreendedorismo do SEBRAE aplicado nas instituições escolares se destina a seguinte finalidade: propiciar condições minimalistas de sobrevivência no contexto de desemprego estrutural. Por sua vez, o ‘fazer social’, desatrelado de impactos econômicos relevantes, se converte em educar para a sociabilidade capitalista pelo desenvolvimento do capital social, sendo este seu real objetivo.

3.2.4 “Justificativas, objetivos e competências”

A análise da seção seguinte (item 2), intitulada *Justificativa, Objetivos e Competências*, reforça ainda mais nossa interpretação de que o curso JEPP se destina a educar a sociabilidade. A escola, na perspectiva assumida pelo SEBRAE, serve como espaço privilegiado para a difusão da cultura empreendedora. Nesse sentido, apresentamos o seguinte extrato que está presente nos quatro volumes da coleção:

toda e qualquer atividade desenvolvida no curso deve estar integrada às demais atividades escolares e educacionais, para que se ressalte e fique claro o papel do curso como instrumento pedagógico para o fomento de uma cultura empreendedora voltada a objetivos comuns.

A intenção é despertar nos alunos o espírito empreendedor que deverá ser desenvolvido ao longo de sua existência, pois ensinar a empreender é algo que pouco se vê no dia a dia. O desenvolvimento deste espírito empreendedor tem como objetivo fazer com que o aluno aprenda a empreender a própria vida (SEBRAE, 2011a, p. 12).

Desta forma, a escola se destina a tarefa de educar politicamente, mas com um viés restrito e sem espaço para a crítica. Com base em Gramsci (1999 e 2014), podemos afirmar que esse modelo assume as características de uma educação para o conformismo. Considerando que a instituição escolar deve assegurar o processo de humanização dos estudantes por meio da apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, visando a formação para a

inserção autônoma na vida social (SAVIANI, 2011), podemos concluir também, com base em Duarte (2008) e Ramos (2001 e 2008), que a formulação do SEBRAE esvazia a função social da escola ao adotar a pedagogia das competências como referência organizadora do currículo e do processo de ensino.

Isso significa que o SEBRAE propõe uma mudança na natureza social da escola. Estabelecendo a relação entre Saviani (2011) e Chaui (2003), podemos afirmar que a escola é uma instituição da sociedade e para a sociedade. Chaui afirma que “a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares” (2003, p. 6). Desta forma, ao estar a serviço do empreendedorismo, a escola é reduzida a uma organização cuja função seria a de representar os interesses privados de uma classe, atuando, portanto, sobre a sociedade.

A redução da escola a uma organização orientada pelo “mundo dos negócios” fica evidente na seguinte passagem contida nos quatro volumes do material analisado:

Os alunos desenvolvem a atividade empreendedora de montar um negócio que, embora funcione como simulação, **envolve aspectos da realidade do mundo dos negócios, como a produção e a venda de produtos, por exemplo.** Toda e qualquer **decisão acerca de resultados financeiros positivos que sejam alcançados com esta atividade empreendedora dos alunos** durante o curso deve ser direcionada para um objetivo comum da turma de alunos, da escola ou da comunidade (SEBRAE, 2011a, p. 13- grifos nossos).

Ao propor uma tarefa educativa que reduz a instituição escolar a uma organização social, o SEBRAE busca viabilizar que o aparelho cultural escolar seja transformado em um aparelho privado de hegemonia, na linha definida por Gramsci (2014), para educar a sociabilidade dos estudantes e, de modo mais amplo, a sociedade. Na perspectiva do curso JEPP, a escola deixa de ser o ambiente destinado à transmissão dos conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados, passando a restringir sua função ao desenvolvimento de competências consideradas essenciais para o empreendedor e úteis na atual sociedade. Trata-se, ao nosso entender, de uma visão conservadora e classista que busca a manutenção do atual *status quo*.

Consideramos que o esvaziamento da função social da escola é resultado, entre outras coisas, do esvaziamento dos conteúdos curriculares. Como sinaliza Ramos (2001), a ênfase dada a dimensão experimental é característica fundamental da pedagogia das competências. O

desenvolvimento de competências consideradas empreendedoras é central no projeto do SEBRAE e facilmente perceptível no material analisado. Segundo o SEBRAE (2011), o curso JEPP procura desenvolver nos alunos as seguintes competências: cognitivas, atitudinais e operacionais.

Com base no material analisado, organizamos em quadros as competências propostas para cada etapa do curso. Desta forma, procuramos demonstrar o significado de seus conteúdos e a vinculação com a pedagogia das competências.

As competências cognitivas, embora se relacionem claramente com elementos da cognição, não possuem uma perspectiva crítica. Como demonstra o quadro abaixo, tais competências estão diretamente ligadas ao “mundo dos negócios”.

Quadro 4 – Competências Cognitivas

COMPETÊNCIAS COGNITIVAS	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Conhecer aspectos do mundo dos negócios pela montagem de uma eco papelaria.	X			
Conhecer aspectos do mundo dos negócios por meio da montagem de uma loja de artesanato sustentável.		X		
Conhecer aspectos do mundo dos negócios por meio da montagem de um empreendimento.				X
Conhecer ações de empreendedorismo social.			X	
Compreender o empreendedorismo social como possibilidade de ação do jovem.			X	
Compreender etapas de planejamento para concretizar um objetivo.	X	X		X
Compreender etapas de elaboração de um projeto social.			X	
Conhecer características do comportamento empreendedor.	X	X		X
Conhecer características do comportamento de um empreendedor social.			X	
Estabelecer correlação entre cultura empreendedora e ecossustentabilidade.	X			
Estabelecer correlação entre a cultura empreendedora e os valores éticos, culturais e de cidadania.		X	X	X

Fonte: elaborado pelo autor, com base em SEBRAE (2011a; 2011b; 2011c; 2011d).

As competências atitudinais designam posturas a serem adotadas pelo sujeito diante do mundo e diante dos outros indivíduos. Como podemos ver no quadro abaixo, tais competências se relacionam ao desenvolvimento de um comportamento novo.

Quadro 5 – Competências Atitudinais

COMPETÊNCIAS ATITUDINAIS	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Posicionar-se de maneira autônoma e criativa diante de situações que estimulem o seu perfil como jovem empreendedor.	X	X	X	X
Predispor-se ao trabalho coletivo para alcançar um objetivo comum.	X	X	X	X
Posicionar-se de forma crítica e transformadora no seu contexto social.			X	
Predispor-se a correr riscos calculados.				X
Buscar oportunidades e ter iniciativa para implantar um empreendimento.				X
Valorizar a cultura local.		X		X
Perceber o seu potencial criativo de resolver situações.		X	X	X
Refletir e identificar-se com comportamentos empreendedores.		X		X
Refletir e identificar-se com comportamentos de empreendedores sociais.			X	
Predispor-se a adotar práticas ecossustentáveis.	X			
Adotar práticas ecossustentáveis para a montagem da loja de artesanato sustentável.		X		
Adotar postura de convivência de forma ética e cidadã com o ambiente e as pessoas ao seu redor.	X			
Conviver de forma ética e cidadã com o ambiente e as pessoas ao seu redor.		X	X	X

Fonte: elaborado pelo autor, com base em SEBRAE (2011a; 2011b; 2011c; 2011d).

Por sua vez, as competências operacionais dizem respeito a ações concretas. Tanto as competências atitudinais quanto as operacionais estão ligadas a maior autonomia dos alunos e a uma menor participação do professor. Segue o quadro com as competências operacionais a serem desenvolvidas com o curso JEPP.

Quadro 6 – Competências Operacionais

COMPETÊNCIAS OPERACIONAIS	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Tomar decisões para alcançar objetivos comuns.	X	X	X	X
Implantar um projeto social e avaliar os resultados.			X	
Monitorar e avaliar o planejamento realizado, com foco na qualidade e eficiência.	X	X		X
Avaliar seu contexto social quantos aos temas potenciais geradores de projetos sociais: educação, meio ambiente, cultura e lazer, emprego e renda, e saúde e qualidade de vida			X	
Utilizar diferentes estratégias para resolver situações-problemas.				X
Usar diferentes estratégias para resolver situações-problemas.	X			
Empregar diferentes estratégias para resolver situações-problemas.		X		
Identificar e aplicar técnicas manuais de elaboração de produtos, valorizando a cultura local.		X		
Identificar e construir produtos que valorizem a cultura local.	X			
Identificar fontes geradoras de projeto no seu contexto social.			X	
Planejar etapas para elaborar projetos sociais.			X	
Planejar etapas para a montagem da eco papelaria.	X			
Planejar etapas para a montagem da loja de artesanato sustentável.		X		
Planejar etapas para a montagem de um empreendimento.				X

Fonte: elaborado pelo autor, com base em SEBRAE (2011a; 2011b; 2011c; 2011d).

Com base nos quadros anteriores (Quadro 4, Quadro 5 e Quadro 6), podemos afirmar que as competências atitudinais, com 25 ocorrências, são as mais frequentes ao longo do curso JEPP do 6º ao 9º ano. Em seguida, com 19 ocorrências, temos as competências operacionais e por último, com 17 registros, as competências cognitivas. Identificamos que há uma forte ênfase no campo prático em detrimento dos aspectos teóricos, convergindo para a caracterização de Ramos (2001 e 2008) sobre a pedagogia das competências.

Identificamos também que em todos os quatro volumes do livro didático do professor, iniciando os 55 planos de aula, consta um item denominado *Comportamento Empreendedor*. Neste tópico, que se relaciona diretamente com as competências abordadas anteriormente, o

SEBRAE indica quais características empreendedoras pretende desenvolver nos alunos a cada encontro.

No material analisado catalogamos a ocorrência de dezessete tipos de “comportamentos empreendedores”.⁶⁶ No entanto, devido algumas similaridades eles foram agrupados em treze tipos e apresentados na Tabela 1, onde os classificamos por competências e mensuramos sua frequência de ocorrência ao longo do curso.

Tabela 1 – Comportamento Empreendedor

COMPETÊNCIAS	COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR	OCORRÊNCIAS				
		6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	TOTAL
Cognitiva	Busca de informação(ões)	3	7	9	6	25
Atitudinais	Comprometimento e persistência	8	9	14	9	40
	Criatividade	7	9	13	3	32
	Busca de oportunidades e iniciativa	6	7	14	3	30
	Cooperação	5	6	12	4	27
	Independência e autoconfiança	4	6	12	3	25
	Persuasão e rede de contatos	4	4	6	3	17
	Comunicação e trabalho em equipe	8	6	-	-	14
	Correr riscos calculados	3	5	2	2	12
Operacionais	Planejamento e monitoramento sistemático(s)	14	15	10	10	49
	Exigência de qualidade e eficiência	6	7	5	4	22
	Estabelecimento de metas	4	5	4	6	19
	Organização	6	1	5	-	12

Fonte: organizado pelo autor, com base em SEBRAE (2011a; 2011b; 2011c; 2011d).

Através dos dados acima, podemos verificar que a grande ênfase dada ao desenvolvimento do chamado “comportamento empreendedor” ocorre através do estímulo das competências atitudinais. Do total de 324 ocorrências relacionadas ao tema verificamos que 197 dizem respeito às competências atitudinais, isso perfaz um montante de aproximadamente 60,8%. As competências operacionais somam, na tabela acima, 102 ocorrências, ou seja 31,5%. Por sua vez, as competências relacionadas ao desenvolvimento da cognição só constam de 25 ocorrências, o que significa 7,7%.

Diante do exposto, cabe ressaltar que o chamado “comportamento empreendedor” tem um tratamento didático diferenciado no livro do aluno, mas que expressa o conteúdo do livro do professor. No material destinado aos alunos o SEBRAE organiza as formas didáticas para afirmar sua ideologia. Neles são apresentados a definição de dez diferentes “comportamentos

⁶⁶ No Apêndice 2 consta as Tabelas 3, 4, 5 e 6, com a distribuição dos 17 “Comportamentos Empreendedores” por encontro de cada um dos anos (do 6 ao 9º ano).

empreendedores”. A imagem que segue, extraída do livro do aluno (6º ano), é um exemplo disso:

Imagem 2 – Comportamento Empreendedor

BUSCA DE OPORTUNIDADES E INICIATIVA
Fazer algo antes de ser forçado pelas circunstâncias.
BUSCA DE INFORMAÇÕES
Estudar, pesquisar, buscar informações constantemente para se manter atualizado.
ESTABELECIMENTO DE METAS
Definir objetivos que pretende alcançar.
PLANEJAMENTO E MONITORAMENTO SISTEMÁTICOS
Pensar, organizar e realizar passo a passo tudo que precisa ser feito para alcançar os objetivos que foram determinados, verificando se o que foi planejado está dando certo ou se são necessárias algumas mudanças.
PERSISTÊNCIA
Enfrentar os desafios e dificuldades que podem surgir, buscando diferentes alternativas para solucioná-los e perseverando diante um possível obstáculo inicial.
COMPROMETIMENTO
Assumir responsabilidade e se dedicar para que tudo que esteja fazendo dê certo e para que alcance o melhor resultado possível.
CORRER RISCOS CALCULADOS
Pensar e analisar antes de tomar decisões, mesmo sabendo que nem tudo pode ser controlado ou previsto.
EXIGÊNCIA DE QUALIDADE E EFICIÊNCIA
Dedicar-se a fazer bem feito, com qualidade e no tempo esperado aquilo que é preciso realizar.
PERSUAÇÃO E REDE DE CONTATOS
Convencer as pessoas com bons argumentos e manter contato com pessoas que podem colaborar na conquista de seus objetivos.
INDEPENDÊNCIA E AUTOCONFIANÇA
Acreditar na sua capacidade, defender suas ideias e ser consciente da necessidade de conviver e contar com outras pessoas para alcançar seus objetivos.

Fonte: SEBRAE (2011e, p. 16).

O livro didático do aluno, assim como o material destinado ao professor, enfatiza o desenvolvimento do “comportamento empreendedor” através do estímulo das competências atitudinais. Do total de dez competências listadas pelo SEBRAE seis delas fazem menção ao

desenvolvimento de atitudes e comportamentos a serem adotadas pelos alunos diante de outras pessoas e do mundo, quais sejam: busca de oportunidades e iniciativa; persistência; comprometimento; correr riscos calculados; persuasão e rede de contatos; e independência e autoconfiança.

Desta forma, com base nos trabalhos de Alves (2007 e 2011), podemos afirmar que o curso JEPP procura inculcar nos alunos, futuros trabalhadores, os valores necessários para a manutenção da atual ordem capitalista. Nessa linha, Turmina e Shiroma afirmam que “os argumentos em favor da modificação de mentalidade, de comportamento e de atitudes visam moldar para a empregabilidade, para o empreendedorismo e para a conformação ao desemprego” (2014, p. 178). Esse processo de “captura” da subjetividade (ALVES, 2007), iniciado com alunos do ensino fundamental, reforçam ainda mais nossa interpretação de que o SEBRAE objetiva educar para o conformismo.

Além do exposto, é importante destacarmos ainda que a definição de empreendedor apresentada no livro do aluno (6º ano) assume um caráter estratégico para assegurar a conformação dos estudantes. Vejamos a definição: “Empreendedores são pessoas que sonham, definem suas metas, ou seja, definem o que querem alcançar e, a partir disso, planejam e agem para buscar alcançá-las” (SEBRAE, 2011e, p. 10), ou ainda,

Empreendedor é aquela pessoa que deseja alguma coisa, determina um objetivo a ser alcançado, e a partir disso pensa em tudo que tem que fazer para chegar até lá. As pessoas empreendedoras agem com determinação realizando o que planejaram para chegar aos seus objetivos (SEBRAE, 2011e, p. 15).

As formulações do SEBRAE são genéricas e superficiais. A organização, buscando descaracterizar as contradições do capitalismo, não problematiza diversos temas essenciais para a compreensão do atual mundo do trabalho, tais como o desemprego estrutural e a crescente precarização dos postos de trabalho. Desta forma, o estímulo ao empreendedorismo se relaciona a aceitação de flexibilização das garantias trabalhistas e da extinção do emprego formal (COAN, 2013).

O ideário difundido pelo SEBRAE coloca o empreendedorismo em forte consonância com os valores meritocráticos, uma vez que o indivíduo é o grande responsável pelo desenvolvimento de suas competências. O espírito empreendedor é potencializado na perspectiva de se formar um trabalhador de novo tipo, no “sentido de garantir a adaptação dos

novos homens às instáveis condições sociais e profissionais que marcam o início desse milênio” (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 93).

3.2.5 “Conhecendo o livro do aluno”

Nos quatro volumes do livro do professor encontramos a seção *Conhecendo o Livro do Aluno*. Nesta seção é feita uma breve descrição do material didático destinado aos alunos e a apresentação das determinações didático-pedagógicas para cada ano do curso. Embora a temática do JEPP seja diferente para cada ano, podemos afirmar que os conteúdos dos volumes possuem a mesma orientação. Com base nos dados analisados, elaboramos o Quadro 7. A temática do curso para o 6º, 7º e 9º anos é a montagem de um negócio. Por sua vez, o projeto no 8º ano, que aborda o tema empreendedorismo social, está relacionado ao desenvolvimento de projetos sociais pela ótica empresarial.

Quadro 7 – Orientação Didática

ANO	Determinações
6º	“A proposta a ser desenvolvida com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental é a montagem de um espaço para a produção e posterior venda de produtos elaborados a partir de papéis que seriam descartadas como lixo. Enquanto planejam a montagem da eco papelaria, vivenciam etapas de organização de um plano de negócios” (SEBRAE, 2011a, p. 14 – grifos nossos).
7º	“A proposta a ser desenvolvida com os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental é a montagem de um espaço para a produção e posterior venda de artesanato sustentável. [...] Enquanto planejam a montagem da loja de artesanato sustentável e se dedicam à produção, os alunos vivenciam as etapas de organização de um plano de negócios” (SEBRAE, 2011b, p. 14– grifos nossos).
8º	“A proposta a ser desenvolvida com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental é o desenvolvimento de projetos sociais , partindo da busca de informações e estudo sobre o contexto social no qual estão inseridos. As atividades propostas para cada encontro estão interligadas e têm como objetivo fazer com que o jovem:

ANO	Determinações
	<ul style="list-style-type: none"> • perceba e proponha mudanças que alterem a sua realidade e do seu entorno; • aprenda a elaborar projetos e planejar ações; • elabore e implante um projeto-piloto de empreendedorismo social – tema de meio ambiente, dentro de sua escola” (SEBRAE, 2011c, p. 14– grifos nossos).
9º	<p>“A proposta a ser desenvolvida com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental é a montagem de um negócio a partir da identificação de uma oportunidade que os próprios alunos vão identificar, a partir da busca de informações.</p> <p>Assim, os negócios podem ser basicamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • indústria: produção de algum produto para a posterior venda; • comércio: revenda de produtos; • prestadores de serviços: realização de serviços a serem definidos” (SEBRAE, 2011d, p. 14 – grifos nossos).

Fonte: elaborado pelo autor.

No material analisado podemos verificar os principais eixos temáticos elencados pelo SEBRAE no desenvolvimento do curso JEPP. Além do “Comportamento Empreendedor”, tópico já abordado, a organização enfatiza também a ideia de “Plano de Negócios”. Neste sentido, o SEBRAE afirma:

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, os dois eixos temáticos principais do curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos (SEBRAE, 2001a, p. 14).

A ênfase no desenvolvimento das competências atitudinais e operacionais podem ser identificadas através dos eixos supracitados. Sendo assim, a organização assevera:

Com as atividades planejadas a cada encontro do curso, os alunos são estimulados para o desenvolvimento de comportamentos empreendedores e orientados a agir de maneira planejada para alcançar o objetivo de montar um negócio, por meio dos passos do plano de negócios (SEBRAE, 2011d, p. 19).

O tópico *Plano de Negócios*, anterior aos planos de aulas do 6º, 7º e 9º anos, sucede o item *Comportamento Empreendedor* e se relaciona sempre com o desenvolvimento de competências operacionais. No livro do professor do 8º ano, que trata da temática do empreendedorismo social, o tópico *Plano de Negócios* é substituído por *Elaboração de Projetos Sociais* (SEBRAE, 2011c, p. 17).

É importante destacar que o SEBRAE apresenta em sua página eletrônica informações sobre plano de negócio (textos, elementos gráficos e vídeos) para orientar a formação empresarial. O termo foi assim definido:

O plano de negócio é um documento escrito que serve como base para gerenciar a empresa, com informações detalhadas do seu negócio, como o produto ou serviço que irá oferecer, futuros clientes, fornecedores, concorrentes, objetivos que devem ser alcançados e quais os caminhos precisam ser trilhados para alcançar o sucesso.

É importante destacar que esse planejamento não elimina os riscos, mas evita que erros sejam cometidos pela falta de análise, diminuindo as incertezas do seu negócio. O documento também deixará claro para você se o empreendimento é viável, considerando estratégia, mercado, operações e administração financeira.⁶⁷

Verificamos que o SEBRAE fez um tratamento pedagógico nessa definição para incorporá-la como conteúdo de formação do JEPP. A definição é encontrada no livro do aluno (6º ano) e pode ser verificada na Imagem 3 e no excerto a seguir:

Quando vamos fazer uma viagem, precisamos nos preparar. Precisamos saber para onde iremos, como e em que dia vamos e quando voltamos, como faremos a viagem e quem mais irá conosco, o que vamos fazer neste lugar, enfim, são muitos detalhes para cuidar, para planejar.

No mundo dos negócios planejamento também é uma palavra de ordem e é um comportamento marcante dos empreendedores.

Nós vamos desenvolver uma atividade empreendedora e organizar um negócio [...].

O planejamento para montar um negócio (uma empresa) é o que chamamos de plano de negócios.

O plano de negócios é o conjunto de atividades que deve ser feito para alcançar um objetivo. É como imaginar um passo a passo para chegar ao objetivo desejado (SEBRAE, 2011e, p. 20).

⁶⁷ Disponível em: < <http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/como-elaborar-um-plano-de-negocio,37d2438af1c92410VgnVCM100000b272010aRCRD> > Acesso em 24/01/2019.

Imagem 3 – Passos para uma Plano de Negócios

IDENTIFICAR A OPORTUNIDADE DE MERCADO E DEFINIR O TIPO DE NEGÓCIO.
DEFINIR UM NOME PARA O NEGÓCIO.
DEFINIR OS PRODUTOS E SERVIÇOS.
DEFINIR OS CLIENTES DO NEGÓCIO.
IDENTIFICAR OS CONCORRENTES.
DEFINIR O LOCAL DE FUNCIONAMENTO DO NEGÓCIO.
ESTABELECEER AS AÇÕES DE PRODUÇÃO E PARA O DESENVOLVIMENTO DOS PRODUTOS E SERVIÇOS.
DEFINIR RECURSOS MATERIAIS NECESSÁRIOS E PARCERIAS PARA IMPLANTAÇÃO DO PLANO DE NEGÓCIOS.
DEFINIR RECURSOS FINANCEIROS NECESSÁRIOS PARA DESENVOLVIMENTO DO NEGÓCIO.
DEFINIR AÇÕES DE MARKETING PARA DIVULGAÇÃO DO NEGÓCIO.
ORGANIZAR E DISTRIBUIR AS TAREFAS ENTRE OS RESPONSÁVEIS PELO NEGÓCIO.
AVALIAR RESULTADOS DO NEGÓCIO E DESENVOLVER O SISTEMA DE PÓS-VENDA, VISANDO À MANUTENÇÃO DOS CLIENTES.

Fonte: SEBRAE, 2011e, p. 21

O SEBRAE, ainda na seção *Conhecendo o Livro do Aluno*, detalha as estratégias e recursos para o desenvolvimento do JEPP. O Quadro 6 sintetiza a forma como estão organizados os livros dos alunos. Observamos que há uma coerência interna no ordenamento de tais elementos no sentido de assegurar a linha de formação. A diferença marcante está no livro do 8º ano que apresenta estratégias e recursos específicos por abordar a temática do “empreendedorismo social”.

Quadro 8 – Estratégias e Recursos do JEPP

6º ANO	7º AO	8º ANO	9º ANO
4.1 Trabalhando com imagens e ilustrações	4.1 Trabalhando com imagens e ilustrações	4.1 Trabalhando com textos	4.1 Trabalhando com imagens e ilustrações
4.2 Trabalhando com textos	4.2 Trabalhando com textos	4.2 Rede de conhecimentos – compartilhe suas ideias	4.2 Textos
4.3 Momento das atividades – Comportamento	4.3 Momento das atividades – Meu Comportamento	4.3 Aprendendo com exemplos de	4.3 Objetivos dos encontros

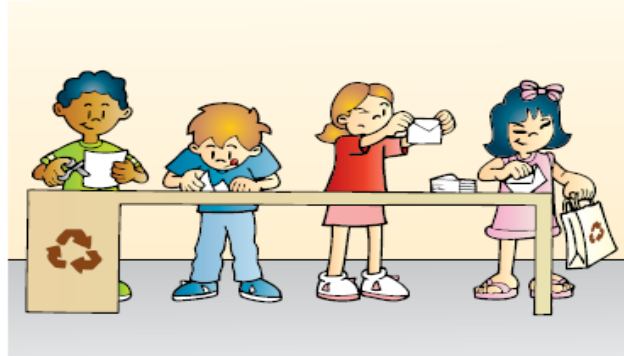
6º ANO	7º AO	8º ANO	9º ANO
Empreendedor e Plano de Negócios	Empreendedor e Praticando os Passos do Plano de Negócios	empreendedorismo social	
4.4 Momentos de produção	4.4 Momentos de produção	4.4 Espaço do saber	4.4 – Comportamento Empreendedor e Passos do Plano de Negócios
4.5 Momento do jogo	4.5 Momento do jogo	4.5 Baú de ideias	4.5 Manual do plano de negócios 4.5.1 Assessoria e aprendizado
4.6 Para saber mais	4.6 Para saber mais	4.6 Resumindo	4.6 Momento do jogo
4.7 Resumindo	4.7 Resumindo	4.7 Trazendo a comunidade para dentro da escola	4.7 Para saber mais
4.8 Trazendo a comunidade para dentro da escola	4.8 Trazendo a comunidade para dentro da escola		4.8 Pense Nisso!
			4.9 Resumindo
			4.10 Trazendo a comunidade para dentro da escola

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em SEBRAE (2011a; 2011b; 2011c e 2011d).

O SEBRAE se utiliza de diferentes recursos de aprendizagem para favorecer a assimilação dos conteúdos. O material do aluno conta com diversas imagens e ilustrações que traduzem explicitamente a visão da organização sobre a relação entre a educação e o empreendedorismo. Apresentamos a seguir alguns exemplos:

Imagem 4 – Livro do 6º ano

DE OLHO NA EFICIÊNCIA COM QUALIDADE



Fonte: SEBRAE (2011e, p. 88)

Imagem 5 – Livro do 7º ano

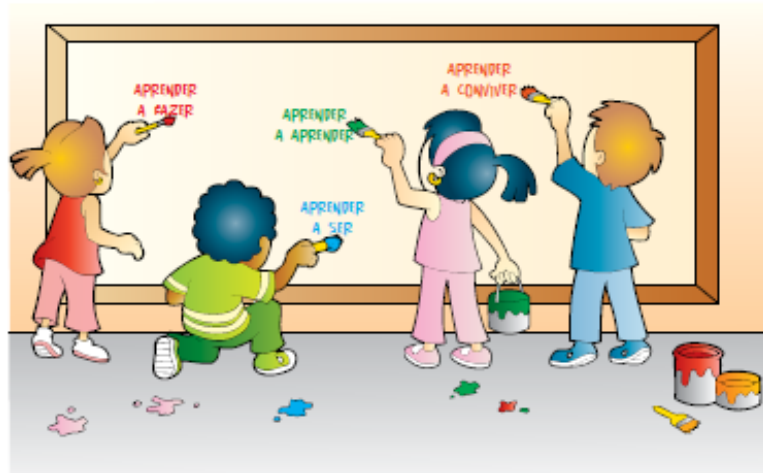
INAUGURANDO A LOJA DE ARTESANATO SUSTENTÁVEL



Fonte: SEBRAE (2011f, p. 115)

Imagem 6 – Livro do 8º ano

EDUCAÇÃO



Fonte: SEBRAE (2011g, p. 32)

Imagem 7 – Livro do 9º ano

CUIDANDO DAS FINANÇAS



Fonte: SEBRAE (2011h, p. 34)

Por sua vez, os textos contidos no material destinado aos alunos, além de introduzirem as temáticas dos encontros, servem também para orientar o processo de aprendizagem. As orientações para a prática, chamada de *Momento de Produção*, e os exercícios se relacionam, por via de regra, ao desenvolvimento do “Comportamento Empreendedor” e ao “Plano de Negócios”, no caso dos livros do 6º, 7º e 9º, ressaltando que no livro do 8º ano a expressão “Plano de Negócios” é substituída por “Projetos Sociais”.

É importante destacar a confirmação de que o SEBRAE não prioriza o desenvolvimento das funções psíquicas dos estudantes, concentrando o foco do desenvolvimento de referências morais e de comportamentos tal como demonstrado anteriormente. Até mesmo os momentos de reflexão, sejam elas individuais ou coletivas, são fortemente direcionados ao longo do curso numa perspectiva estreita. Isso fica evidenciado na afirmação que transcrevemos a seguir, extraída do livro do professor no item denominada *Resumindo*.⁶⁸

Ao final de cada encontro o professor constrói, juntamente ao grupo, um resumo das atividades mais importantes que foram realizadas [...]. Cada encontro já apresenta um resumo elaborado, o que deve servir de base para construção verbal ou textual do resumo com os alunos, a partir da percepção e entendimento deles (SEBRAE, 2011a, p. 17).

Outro tema, apresentado pelo SEBRAE na seção *Conhecendo o Livro do Aluno* diz respeito a interação entre a escola e a comunidade. O tópico em questão, intitulado *Trazendo a comunidade para dentro da escola*, está presente nos quatro volumes direcionados ao professor e trata de um assunto muito caro nas mais diferentes perspectivas pedagógicas.

Neste sentido, a organização faz a seguinte afirmação: “Sabemos também que a entrada da comunidade na escola é uma das propostas presentes em muitos projetos educativos” (SEBRAE, 2011a, p. 17). No que diz respeito especificamente ao curso JEPP, o SEBRAE declara o seguinte: “A participação da comunidade representa um diferencial para esta atividade empreendedora, considerando a importância de valorizar a cultura local” (2011d, p. 19).

A ênfase dada pelo SEBRAE no livro do professor sobre a relação comunidade-escola não é verificável no material destinado ao aluno. O tema não é abordado nos livros do 6º e 9º anos. Já no livro destinado aos alunos do 7º ano verificamos somente uma ocorrência. Apenas no material destinado aos alunos do 8º ano, e que, portanto, trata do empreendedorismo social, é que o tema ganha grande destaque, apresentando 64 ocorrências com as seguintes expressões: “comunidade” e “comunidades”.

É importante destacarmos o significado de empreendedorismo social para a organização. Em sua página eletrônica, o SEBRAE define essa expressão nos seguintes termos:

O empreendedorismo social é caracterizado pela criação de produtos e serviços que tem o foco principal na resolução, ou minimização, de problemas em áreas como educação, violência, saúde, alimentação, meio ambiente, etc. Mais do que obter o simples lucro, **o objetivo destas empresas é gerar**

⁶⁸ Consta no livro do aluno um resumo ao final de cada encontro. É este resumo, previamente elaborado pelo SEBRAE, que guiará os alunos na construção de sua síntese.

transformação nas comunidades em que estão inseridas. O faturamento adquirido é investido em ações que possam aumentar o impacto e promover o bem-estar do público (grifos no original).⁶⁹

Essa ideia é reafirmada no livro do aluno do 8º ano com a expressão “negócios sociais”. O livro informa que a definição de tal expressão foi construída com base na formulação da organização internacional chamada de Artemisia.⁷⁰ Eis a definição:

É um novo modelo de negócio capaz de transformar paradigmas existentes e que sempre alia o impacto social positivo à viabilidade econômica. Ou seja, são iniciativas economicamente rentáveis que, através da sua atividade principal, solucionam ou minimizam desigualdades sociais, utilizando mecanismos de mercado.

É um tipo de negócio viável economicamente, não apenas com potencial de tornar-se autossustentável, mas também de ganhar escala pelo volume de receita gerada ou pelo impacto social que é capaz de alcançar. Podem estar constituído juridicamente como empresas ou organizações sem fins de obtenção de lucro (SEBRAE, 2011g, p.31).

Avaliamos que o chamado “empreendedorismo social” ou “negócio social” significa uma forma de empresariamento dos temas da “questão social”. Em outras palavras, trata-se de uma estratégia para substituir as políticas sociais financiadas pelo fundo público por soluções de caráter privado, o que significa uma forma de afirmação do modelo de Estado gerencial. Avaliamos também que esse constructo pode potencializar o desenvolvimento do chamado capital social. No Quando 7, apresentamos os temas definidos para o estudo no 8º ano que totalizam 1/3 do número de encontros.

Quadro 9 – Temas Motivadores para ações de Empreendedorismo Social

Nº DO ENCONTRO	TEMA
3º encontro	Educação
4º encontro	Saúde e Qualidade de Vida
5º encontro	Cultura e Lazer

⁶⁹ Disponível em: < <http://blog.sebrae-sc.com.br/empreendedorismo-social/>>. Acesso em 24 de jan. de 2019.

⁷⁰ Esta organização se apresenta nos seguintes termos: “A Artemisia é uma organização sem fins lucrativos, pioneira na disseminação e no fomento de negócios de impacto social no Brasil. A organização apoia negócios voltados à população de baixa renda, que criam soluções para problemas socioambientais e provocam impacto social positivo por meio de sua atividade principal. Sua missão é identificar e potencializar empreendedores(as) e negócios de impacto social que sejam referência na construção de um Brasil mais ético e justo.” Identificamos que a organização, que possui sede em São Paulo, tem o seguinte lema: “entre ganhar dinheiro e mudar o mundo, fique com os dois.” Disponível em: <<https://artemisia.org.br/quemsomos/>>. Acesso em 24 de jan. de 2019.

Nº DO ENCONTRO	TEMA
6º encontro	Meio Ambiente
7º encontro	Emprego e Geração de Renda

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em SEBRAE (2011c)

Por fim, o livro do professor do 9º ano, última etapa do curso JEPP, traz a seguinte observação:

convém lembrar que **a atividade empreendedora proposta representa uma simulação da montagem de um negócio, que embora envolva aspectos da realidade do mundo dos negócios e vivência de comportamentos empreendedores**, ocorre num ambiente de experimentação e aprendizagem. **Não ocorre a formalização dos negócios desenvolvidos**, nem se poderia fazê-lo (SEBRAE, 2011d, p. 17 – grifos nossos).

Consideramos que a não formalização do “negócio” desenvolvido pelos alunos não diz respeito necessariamente a questões de ordem burocráticas ou legais, mas sim por não ser este o objetivo final do SEBRAE com o desenvolvimento do JEPP. Diante de todo o material analisado podemos afirmar que o grande objetivo do curso diz respeito muito mais a educação da sociabilidade, introjetando valores de determinado cunho ideológico, do que propriamente a criação de negócios.

3.2.6 Objetivos das aulas

Os objetivos propostos para os cinquenta e cinco encontros do curso JEPP, do 6º ao 9º ano, estão contidos na coleção de livros do professor. Cada uma das atividades previstas nos planos de aula é comandada por seus respectivos objetivos específicos. Através de nossa análise buscamos qualificar estes objetivos em relação as competências abordadas pelo curso, quais sejam: cognitivas, atitudinais e operacionais. Após esta classificação foi possível quantificarmos a frequência com que cada competência é tratada nos objetivos das atividades.

Assim como na análise dos itens *Justificativa, Objetivos e Competências, Comportamento Empreendedor e Plano de Negócios*, verificamos também que os objetivos das aulas valorizam as competências atitudinais e operacionais, em detrimento das competências cognitivas, revelando que a ênfase do curso está centrada numa perspectiva pragmática. A única

exceção é o curso do 8º ano que apresenta um número de objetivos cognitivos maior que os demais.

As informações referentes a frequência com que as diferentes competências – cognitivas, atitudinais e operacionais – aparecem nos objetivos foram sintetizadas na tabela abaixo:

Tabela 2 – Frequência das competências nos objetivos

COMPETÊNCIAS	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	TOTAL	%
<i>COGNITIVAS</i>	7	13	30	4	54	17%
<i>ATITUDINAIS</i>	32	22	26	37	117	37%
<i>OPERACIONAIS</i>	44	37	19	45	145	46%

Fonte: elaborado pelo autor, com base em SEBRAE (2011a; 2011b; 2011c; 2011d).

Os objetivos que se conectam com o desenvolvimento das competências cognitivas estão relacionados com a difusão e assimilação de noções e valores diretamente ligados ao mundo dos negócios. De forma geral, tais objetivos são abordados nos encontros iniciais de cada etapa do curso e pretendem dar os subsídios necessários aos momentos subsequentes. Nestes encontros o professor transmite aos alunos, sem uma preocupação crítica, diversas definições, tais como: mercado, produtos, serviços, mundo do trabalho, atitudes empreendedoras, plano de negócios, entre outros.

Nesta etapa inicial, e ainda atrelada as competências cognitivas, os alunos realizam estudos referentes ao tema específico de cada módulo do curso, quais sejam: eco papelaria, artesanato sustentável, empreendedorismo social e montagem de um negócio.

No 8º ano, que tem como tema o empreendedorismo social, antes da elaboração de um projeto social piloto são feitos diversos estudos preliminares sobre diferentes temáticas, como já assinalado no Quadro 9, quais sejam: educação, saúde e qualidade de vida, cultura e lazer, meio ambiente, emprego e geração de renda. Esta especificidade explica as diferenças que foram apresentadas na tabela acima sobre a distribuição das competências do 8º ano em relação aos demais, sobretudo a maior ocorrência das competências cognitivas.

Por sua vez, os objetivos relacionados ao desenvolvimento das competências atitudinais estão em forte sintonia com o chamado comportamento empreendedor. Tais constructos buscam predispor o aluno a adoção das seguintes atitudes consideradas empreendedoras: busca

de oportunidades e iniciativa, persistência, comprometimento, correr riscos calculados, independência e autoconfiança, persuasão e rede de contatos.

O desenvolvimento do comportamento empreendedor também está presente nos objetivos referentes ao desenvolvimento das competências operacionais. Neste sentido, podemos elencar as seguintes características empreendedoras com viés operacional contempladas nos objetivos: estabelecimento de metas, planejamento e monitoramento, exigência de qualidade e eficiência.

Verificamos também, ainda nos objetivos relacionados às competências operacionais, que as aulas priorizam o tema “Projetos Sociais”, no caso do 8º ano, e o desenvolvimento de um “Plano de Negócios”, no caso do 6º, 7º e 9º anos, abordando as etapas de produção e venda de produtos por parte dos alunos.

Observamos ainda que a delimitação dos objetivos é, em muitos casos, imprecisa porque nem sempre revela claramente a intenção educativa em relação aos alunos, isto é, o que eles devem aprender naquele momento do processo. Além disso, em vários momentos, constam nos objetivos das aulas ações que os professores devem realizar. Consideramos que essas definições deveriam estar descritas no desenvolvimento metodológico das aulas. Isso significa que a formulação contida nos planos do curso JEPP apresenta problemas por misturar aquilo se pretende que os alunos aprendam com os procedimentos necessários para que isso ocorra.

Para exemplificarmos a forma como tais competências estão presentes nos objetivos propostos para as atividades elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 10 – Exemplos de objetivos e sua qualificação por competência

Ano	Competência Cognitiva	Competência Atitudinal	Competência Operacional
6º	“Conceituar planejamento e plano de negócios” (SEBRAE, 2011a, p. 35).	“Vivenciar a ação em equipe, a persistência, o comprometimento” (SEBRAE, 2011a, p. 60).	“Organizar e distribuir as tarefas entre os responsáveis pela eco papelaria” (SEBRAE, 2011a, p. 131).
7º	“Estimular o estudo e interesse sobre artesanato sustentável, temática do negócio a ser desenvolvido” (SEBRAE, 2011b, p. 37).	“Estimular os comportamentos empreendedores: independência e autoconfiança” (SEBRAE, 2011b, p. 122).	“Estabelecer parceria com concorrência (outros artesões)” (SEBRAE, 2011b, p. 71).

Ano	Competência Cognitiva	Competência Atitudinal	Competência Operacional
8º	“Ampliar o conhecimento sobre saúde e qualidade de vida, e a importância de ambas para a sociedade” (SEBRAE, 2011c, p. 55).	“Estimular os alunos a agirem como empreendedores sociais” (SEBRAE, 2011c, p. 92).	“Monitorar o projeto piloto e seus resultados, identificando possibilidades de melhoria” (SEBRAE, 2011c, p. 111).
9º	“Estimular comportamentos empreendedores, pelo conhecimento e reflexão do perfil empreendedor” (SEBRAE, 2011d, p. 25).	“Estimular a cooperação e a negociação” (SEBRAE, 2011d, p. 79).	“Orientar passos do plano de negócios: estabelecer as ações de produção e para o desenvolvimento dos produtos e serviços, e organizar e distribuir as tarefas entre os responsáveis pelo negócio” (SEBRAE, 2011d, p. 78).

Fonte: elaborado pelo autor.

Em síntese, além de privilegiar as competências como referência para organização do currículo e do processo de ensino – o que julgamos ser um sério problema pedagógico, como demonstrado anteriormente – o SEBRAE optou pelo esvaziamento da formação dos estudantes ao enfatizar as competências atitudinais e operacionais em detrimento das de cunho cognitivo.

A análise dos objetivos das aulas nos permite afirmar que a educação para o empreendedorismo se baseia numa formação restritiva e pragmática que não visa promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes de modo a prepará-los para uma inserção crítica e autônoma na sociedade, mas sim para uma adaptação passiva à nova dinâmica das relações sociais capitalistas.

3.2.7 Sobre as referências bibliográficas utilizadas pelo SEBRAE

Todo o material didático do SEBRAE analisado, tanto os volumes destinados ao professor quanto as versões elaboradas para os alunos, contêm ao seu final a indicação do referencial bibliográfico utilizado. Observamos diferenças pontuais na utilização de alguns autores, estes sempre ligados a temática de cada volume. No entanto, é perceptível a existência de um núcleo comum de autores que referenciam todos os volumes da coleção.

Desta forma, destacamos os principais intelectuais, e suas obras, utilizados na fundamentação teórica do curso JEPP: Fernando Dolabela; Peter Drucker; Rose Lopes; Edgar Morin; Philippe Perrenoud.⁷¹

Fernando Dolabela é um intelectual de destaque na abordagem do tema empreendedorismo e educação no Brasil. No portal eletrônico do Instituto Millenium o autor é apresentado da seguinte forma:⁷²

Criador e coordenador de um dos maiores programas de ensino de empreendedorismo do Brasil. Na área universitária, a sua metodologia Oficina do Empreendedor é adotada em cerca de 400 instituições de ensino. Na Educação Básica, (educação de 4 a 17 anos) a metodologia Pedagogia Empreendedora está presente em redes públicas de ensino em 140 municípios brasileiros, envolvendo cerca de 10 mil professores e 400 mil alunos. Palestrante nacional e internacional, é autor de 12 livros, entre eles o bestseller “O segredo de Luísa”, com mais de 300 mil cópias vendidas. É membro fundador do World Entrepreneurship Fórum, criado na França, convidado como uma das 80 personalidades mundiais na área de empreendedorismo. Membro fundador da Red EmpreendeSur, Empreendedorismo y Innovación en América Latina. O seu livro “Quero construir minha história” é pioneiro na abordagem dos pais que desejam que os filhos sejam empreendedores.⁷³

O material do SEBRAE utiliza como referência duas obras do autor, quais sejam: *Oficina do Empreendedor* e *Quero Construir Minha História*. A primeira obra, publicada em 1999 pela Editora Cultura Editores Associados, pretende oferecer uma metodologia destinada a formação de formadores de futuros empreendedores. A obra em questão parte da premissa de que o modelo societal baseado no trabalho assalariado teria se exaurido. Desta forma, caberia aos empreendedores assumirem o protagonismo na produção das condições de sua própria existência.

A segunda referência de Dolabela, *Quero Construir Minha História*, é um livro que mescla a ficção com depoimentos de empresários brasileiros. A obra busca trazer uma reflexão de como a família, muito mais do que a escola, seria a grande responsável por bloquear ou

⁷¹ Não incluímos nessa lista Maria Cecília Focesi Pelicioni. Embora a autora seja utilizada como referência em todos os livros da coleção, a obra citada pelo SEBRAE se refere à educação ambiental, não guardando vinculação direta com a temática do empreendedorismo.

⁷² De acordo com acepção gramsciana, o Instituto Millenium atua como um partido que busca organizar os setores conservadores da sociedade em torno de um projeto neoliberal. Sobre o assunto ver Prado (2012) e Fortes (2013). Disponível em: <<https://fernandonogueiracosta.files.wordpress.com/2014/09/duas-reportagens-sobre-o-instituto-millenium.pdf>>. Acesso em: 07 de fev. de 2019.

⁷³ Disponível em: <<https://www.institutomillenium.org.br/recentes/fernando-dolabela-biografia/>>. Acesso em: 03 de fev. de 2019.

estimular o desenvolvimento de comportamentos empreendedores nas crianças e nos jovens. Com o claro objetivo de fomentar a difusão da cultura empreendedora, o livro ainda apresenta em seus anexos informações técnicas sobre o empreendedorismo.

Outro intelectual utilizado pelo SEBRAE com o intuito de fundamentar sua obra é o professor austríaco Peter Drucker. Este intelectual, conhecido sobre a alcunha de “pai da administração moderna”, procura oferecer um guia sobre o empreendedorismo através de seu livro *Inovação e Espírito Empreendedor: entrepreneurship. Prática e princípios*. A obra em questão, referência para o SEBRAE na confecção do seu material, problematiza sobre a utilização de preceitos da administração e sua relação para o êxito de um empreendimento. Drucker trata também neste livro sobre a prática da inovação enquanto uma característica do empreendedor, no entanto este atributo, muito mais do que uma qualidade inata, seria o resultado, na visão do autor, de uma prática disciplinar sistemática.

Por sua vez, a psicóloga e professora Rose Lopes é a organizadora da obra *Educação Empreendedora: conceitos, modelos e práticas*. Este livro, que também é utilizado pelo SEBRAE, procura trazer tanto elementos teóricos quanto exemplos práticos de “bom emprego” da “educação empreendedora” e é destinado aos profissionais que pretendem atuar com a temática desde o ensino fundamental até o ensino superior.

Edgar Morin, pesquisador francês de projeção internacional, é uma forte referência para o campo hegemônico na área educacional. A obra do autor *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, utilizada com referência pelo SEBRAE, foi elaborada no âmbito da UNESCO e publicada no ano de 2000. O livro pretende problematizar questões contemporâneas sobre a educação. No entanto, o trabalho de Morin, alinhado a lógica da teoria do capital humano e a pedagogia do aprender a aprender, atende aos anseios da classe empresarial e se presta a legitimação ideológica da atual ordem vigente.⁷⁴

Por fim, outra referência comum em todas as obras analisadas é um trabalho de Philippe Perrenoud que trata da pedagogia das competências, qual seja: *Construir as Competências Desde a Escola*. A obra, publicada pela primeira vez em 1999, trata das “limitações” do atual modelo de ensino e o movimento em direção ao desenvolvimento de competências nos alunos.

⁷⁴ Sobre críticas ao trabalho de Morin ver: Rodrigues et. al. (2012) – Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo11_20131.pdf>. Acesso em: 10 de fev. de 2019 – e Giolo (s/d) – Disponível em: <<https://docplayer.com.br/11230591-Tres-criticas-aos-sete-saberes-necessarios-a-educacao-do-futuro-resumo.html>>. Acesso em: 10 de fev. de 2019.

Com já assinalado anteriormente, como base em Duarte (2003 e 2008) e Ramos (2001 e 2008), tal perspectiva pedagógica se caracteriza pelo esvaziamento dos conteúdos curriculares e a ênfase no desenvolvimento de competências úteis ao atual modelo de acumulação flexível do capital.

É importante assinalar que os autores listados nas referências não foram citados no corpo dos textos dos livros analisados. Ao listá-los, o SEBRAE busca afirmar que suas posições estão chanceladas por importantes autores de ampla circulação. Trata-se, em nossa avaliação, de um recurso para justificar academicamente suas formulações político-ideológicas.

Em relação aos autores e as obras citadas, é possível afirmar que se encontram em consonância com o projeto educacional capitalista porque não sinalizam nenhuma perspectiva educacional e de sociedade crítica que suplante o atual modo de construção da existência humana. Desta forma, podemos concluir que a escolha das obras citadas não foi feita de forma arbitrária; ao contrário, a seleção visa legitimar a ideologia do empreendedorismo.

CONCLUSÕES

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar e analisar os fundamentos do projeto de “educação empreendedora” do SEBRAE para o ensino fundamental. Neste processo, ao considerarmos a relação desta organização com o atual mundo do trabalho, buscamos apreender os aspectos político-ideológicos e pedagógicos preconizados para a formação humana e a organização da educação básica pública. A questão que norteou esse estudo foi a seguinte: Qual é a perspectiva político-ideológica do Programa Nacional de Educação Empreendedora do SEBRAE para a educação básica? Qual é o conteúdo pedagógico do projeto destinado ao ensino fundamental? Qual a concepção do SEBRAE sobre o trabalho dos professores envolvidos com seu projeto?

No primeiro capítulo, ao reconstruirmos historicamente o nosso objeto de estudo, buscamos evidenciar a dinâmica do sistema capitalista e suas repercussões sobre a configuração do mundo do trabalho composto por elevadas taxas de desemprego e acentuada precarização do trabalho, bem como a função político-ideológica do SEBRAE. Revelamos que a atuação, inicialmente circunscrita ao ambiente empresarial, avançou significativamente em direção à educação escolar com a ideia de empreendedorismo. O resultado dessa análise nos permitiu qualificar o SEBRAE como um aparelho privado de hegemonia da classe empresarial.

No segundo capítulo, ao refletirmos sobre o conceito de ideologia e delinear os aspectos das categorias de conteúdo, construímos o quadro teórico da pesquisa, projetando o embate de projetos educacionais como referência para análise da relação entre empreendedorismo e educação. Neste sentido, procuramos demonstrar como o projeto educacional hegemônico se organiza a partir da teoria do capital humano, e suas subsequentes etapas de rejuvenescimento com elementos da “sociedade do conhecimento” e da teoria do capital social, com o claro objetivo de “construção do conformismo” em torno do atual modelo de acumulação flexível do capital. Em contraposição ao projeto hegemônico, apresentamos algumas reflexões acerca dos fundamentos do projeto socialista de educação, destacando os conceitos de escola unitária e de politécnica. Como todo processo de análise é construído a partir de referências teóricas, tomamos como referência geral do quadro teórico da pesquisa a formação omnilateral como finalidade da educação escolar. Essa definição foi importante para estabelecermos um princípio norteador para a interpretação da relação entre empreendedorismo e educação.

Por sua vez, o terceiro capítulo foi dedicado à análise das formulações do SEBRAE contidas no programa *Jovens Empreendedores Primeiros Passos*, o que nos permitiu chegar às conclusões que passaremos a expor.

Em primeiro lugar, podemos afirmar que o SEBRAE sistematizou, em torno do PNEE, um amplo programa que visa difundir a ideologia do empreendedorismo no mais diversos níveis de ensino. No que tange o ensino fundamental esta estratégia se materializa no JEPP. A organização, compartilhando dos princípios do neoliberalismo da Terceira Via, procura estabelecer parcerias com escolas e secretarias de educação na adesão ao seu programa, afirmando o caráter inovador de seu projeto para a educação escolar.

Em segundo lugar, concluímos que a organização compartilha de uma perspectiva extremamente restrita sobre o trabalho educativo. O SEBRAE, ao adotar um sistema apostilado de ensino, restringe significativamente a autonomia do professor. Embora a organização afirme que sua metodologia é semiaberta isso não se verifica na prática, sendo perceptível um forte dirigismo do trabalho docente em todos os momentos de sua prática. Neste sentido, o trabalho educativo se reduz a perspectiva de um trabalho prescrito. Verifica-se, desta forma, um acentuado rebaixamento do trabalho educativo. O professor, ao invés de se ocupar da transmissão de conteúdos sistematizados – na linha indicada por Antonio Gramsci e Dermeval Saviani – que foram socialmente produzidos e historicamente acumulados, tem sua função reduzida para a lógica do treinamento de competências. Neste sentido, a escola, através do esvaziamento dos conteúdos curriculares, se vê também esvaziada de sua função social (GENTILI, 2008).

Em terceiro, podemos afirmar que o SEBRAE, através da negação das características centrais do trabalho docente, busca converter o professor de um intelectual especializado em um intelectual orgânico ao seu projeto de “educação empreendedora”. Este processo, denominado por Gramsci (2002) de transformismo, caracteriza-se pela assimilação intelectual, moral e política do professor para torná-lo um agente organizador da cultura capitalista expressa pela noção de empreendedorismo.

Em quarto lugar, verificamos que a organização pedagógica do JEPP se dá através da pedagogia das competências. Como já sinalizado, o esvaziamento da função social da escola, característica da pedagogia das competências, é resultado da secundarização dos conteúdos curriculares. A pedagogia das competências, que segundo Duarte (2008) gira em torno das pedagogias do “aprender a aprender”, determina que a finalidade da educação escolar é o

desenvolvimento de competências consideradas necessárias ao atual estágio de acumulação flexível do capital. Desta forma, verificamos que o SEBRAE, além do processo de convencimento dos professores, procura converter a escola em um aparelho privado de hegemonia sob seu controle. A instituição escolar, ao ser projetada a uma organização social, deixa de ser um aparelho cultural da sociedade e passa a agir sobre a sociedade representando interesses particulares. Neste caso, a escola que faz sua adesão ao curso JEPP se converte em um aparelho difusor da ideologia do empreendedorismo, reproduzindo o conteúdo, a forma e o método proposto pelo SEBRAE.

Em quinto, verificamos que o JEPP privilegia o desenvolvimento de competências consideradas empreendedoras, quais sejam: cognitivas, atitudinais e operacionais. O desenvolvimento das competências ditas cognitivas ocorre de forma restrita e não crítica. É priorizada a assimilação de noções e valores referentes ao “mundo dos negócios”. O desenvolvimento das competências atitudinais, traço marcante do chamado comportamento empreendedor, procura preparar o aluno ao introjetar comportamentos e posturas que deverão ser adotadas diante do mundo e diante de outros indivíduos, quais sejam: busca de oportunidades e iniciativa, persistência, comprometimento, correr riscos calculados, independência e autoconfiança, persuasão e rede de contatos. Por sua vez, o desenvolvimento das competências operacionais diz respeito a execução de ações concretas através do “plano de negócios”. As características empreendedoras que se relacionam com as competências operacionais são: estabelecimento de metas, planejamento e monitoramento, exigência de qualidade e eficiência.

Neste sentido, concluímos também que os objetivos propostos para as aulas do JEPP se pautam por uma perspectiva de formação restritiva e pragmática. Uma formulação que se vincula ao desenvolvimento de competências já se constitui, sobre a análise de uma perspectiva crítica, em um problema. O SEBRAE, ao enfatizar o desenvolvimento de competências atitudinais e operacionais em detrimento das competências cognitivas, agrava ainda mais esta problemática. Diante desta configuração, podemos afirmar que o JEPP não se preocupa em promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes. Nossas análises nos levam a conclusão de que o SEBRAE, através do desenvolvimento do capital humano e do capital social, busca promover uma adaptação passiva dos estudantes à nova dinâmica das relações sociais capitalistas.

Em sexto, observamos que as formulações contidas no material analisado do JEPP incidem em direção ao “educar para sobreviver” (MOTTA, 2009), dentro dos parâmetros da repolitização da política (NEVES, 2005), afirmando assim sua perspectiva neoliberal de Terceira Via. O empreendedorismo por necessidade, dentro de um cenário de desemprego estrutural e precarização acentuada dos postos de trabalho, cumpre exatamente esta função dentro da realidade brasileira. Nesta perspectiva, o objetivo do JEPP está na interiorização dos valores considerados essenciais para o homem empreendedor na subjetividade das crianças e adolescentes, difundindo assim a ideologia do empreendedorismo. De acordo com Gramsci (1999 e 2014), podemos afirmar que curso JEPP, ao subordinar a educação escolar à educação política, assume características de uma educação para o conformismo, ou seja, pauta sua formação para a educação da sociabilidade.

Em sétimo lugar, concluímos que a perspectiva de formação difundida pelo SEBRAE parte de uma concepção de ser humano que desconsidera toda a complexidade do ser social e da vida em sociedade. A noção de autonomia do JEPP é pautada por princípios gerencialistas. Nesta perspectiva, o ser humano equivale a uma empresa que precisa ser gerenciado. A sociabilidade pautada pela ideologia do empreendedorismo toma como referência exclusivamente o indivíduo, que passa a ser um “empreendedor de si mesmo”. O individualismo como um valor moral radical é apontado por Martins (2009) como um dos princípios fundamentais do neoliberalismo da Terceira Via.

Em oitavo, verificamos que o SEBRAE, além de suas elaborações sobre o empreendedorismo, também possui formulações sobre o chamado empreendedorismo social. A concepção de empreendedorismo social difundida pela organização se configura como uma expressão do ativismo individual através do desenvolvimento do capital social e da criação de laços de solidariedade, como proposto pelo neoliberalismo da Terceira Via. O empreendedorismo social (ou “negócio social”) representa uma forma de empresariamento dos temas da “questão social”, ou seja, é a ação da iniciativa privada em substituição das políticas públicas direcionadas para as áreas sociais. Esta proposta, não por um acaso, caminha em direção aos preceitos neoliberais de um Estado mínimo.

Por fim, podemos afirmar que o SEBRAE está fortemente alinhado ao movimento empresarial para a renovação da sociabilidade burguesa através da tentativa de massificação de referências relacionadas à cidadania e ao trabalho, visando, assim, preparar o novo tipo humano, qual seja: o cidadão trabalhador-empendedor.

Buscando educar as formas de sentir, pensar e agir dos alunos, desde o ensino fundamental, o SEBRAE pretende naturalizar a sua concepção de mundo e seu projeto de sociabilidade como referências para formação na escola pública, desconsiderando as desigualdades sociais, as formas de exploração e condição de vida e trabalho da classe trabalhadora no Brasil.

Com base nestas conclusões, podemos afirmar que o projeto de empreendedorismo do SEBRAE para a educação escolar visa introduzir no currículo da escola básica pública os pressupostos da sociabilidade capitalista contemporânea por meio da chamada “educação empreendedora”. A finalidade do projeto é formar para a empregabilidade ou para relações flexíveis de trabalho, estabelecendo uma relação não crítica entre a instituição escolar e o mundo do trabalho, tal como previsto no projeto neoliberal da Terceira Via.

Através desta pesquisa esperamos ter elucidado aspectos do projeto de educação do SEBRAE para o ensino fundamental, contribuindo para o fortalecimento do trabalho educativo na escola pública e para o desenvolvimento do campo crítico da educação num contexto em que tal campo vem sendo fortemente atacado.

Por fim, acreditamos que a construção de um projeto societário contra hegemônico passa necessariamente pelo embate entre projetos educacionais antagônicos. A luta por uma educação de qualidade e verdadeiramente democrática é basilar para a ascensão técnico-científica e ético-política da classe trabalhadora. A construção de um novo homem coletivo, pautado em preceitos emancipatórios, deve nortear todos aqueles que almejam uma escola pública, gratuita, laica, universal e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Augusto Togni de Almeida. Progresso com cidadania e com oportunidades para empreender. In: SEBRAE (Org.). **Territórios da Cidadania: riquezas de um novo Brasil**. Brasília: SEBRAE, 2014. p. 36-41.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2. ed. Bauru: Praxis, 2007.

_____. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **A crise estrutural do capital e sua fenomenologia histórica**. 21 set. 2012. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2012/09/21/a-crise-estrutural-do-capital-e-sua-fenomenologia-historica/>> Acesso em: 14 nov. 2017.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BALANCO, Paulo; PINTO, Eduardo Costa. Os Anos Dourados do Capitalismo: uma tentativa de harmonização entre as classes. **Pesquisa & Debate**, São Paulo, vol. 18, n. 1 (31) pp. 27-47, 2007.

BARRETO, Luiz. Investir no crescimento local é priorizar a coletividade. In: SEBRAE (Org.). **Territórios da Cidadania: riquezas de um novo Brasil**. Brasília: SEBRAE, 2014. p. 20-21.

BARROS, Aluizio Antonio de; PEREIRA, Cláudia Maria Miranda de Araújo. Empreendedorismo e crescimento econômico: uma análise empírica. **Revista de Administração Contemporânea** [online]. vol.12, n.4, 2008, p.975-993. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552008000400005>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOITO JR., Armando. **A burguesia brasileira no governo Lula**. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

BRAGA, Lisandro. **Classe em farrapos: acumulação integral e expansão do lumpemproletariado**. São Carlos: Pedro e João, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 48.738, de 4 de Agosto de 1960**. Brasília, DF, ago 1960. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48738-4-agosto-1960-388248-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 20/06/2018.

_____. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Medida Provisória nº 151, de 15 de Março de 1990**. Brasília, DF, mar 1990a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1990/medidaprovisoria-151-15-marco-1990-370446-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 27/07/2018.

_____. **Decreto nº 99.570, de 9 de Outubro de 1990**. Brasília, DF, out 1990b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d99570.htm>. Acesso em 21/06/2018.

_____. **Territórios da Cidadania**. Brasília, 2008. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/documents/1355746/30180455/Territ%C3%B3rios+da+cidadania.pdf/b435c5cb-b68a-095f-5e27-caef4e60b044>>. Acesso em 27/07/2018.

_____. Senado Federal. **Sistema S**. In: Glossário Legislativo. Brasília. DF, s/d. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>>. Acesso em 23/06/2018.

BRITO, Jussara Cruz de. Trabalho Prescrito. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

BROOKE, Nigel (Org.) **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BRUNEAU, Juanita; MACHADO, Hilka V. Empreendedorismo nos países da América Latina baseado nos indicadores do *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM). **Panorama Socioeconômico** [online] 2006, 24 (julio-diciembre). Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39903303>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CAMPELLO, Ana Margarida. Dualidade educacional. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre as relações sociais capitalistas. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.) **Fundamentos da educação Escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, p. 25-66.

CARVALHO, Luiz Fernando de; SOUZA, Marcos Sávio de. **Gestão de Mudanças e Conflitos**. São João del-Rei: UFSJ, 2011.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

_____. **O que é Ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

_____. A. Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de**

Educação, São Paulo, n. 24. p. 5-15. set./out./nov./dez., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

CHESNAIS, François. **Mundialização do Capital**. São Paulo: Editora Xamã, 1995.

COAN, Marival. **Educação Para o Empreendedorismo**: implicações epistemológicas, políticas e práticas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2011.

_____. Educação para o empreendedorismo como estratégia para formar um trabalhador de novo tipo. **Revista Labor**, v.1, n.9, p. 1-18, 2013.

COSTA, Marcelo. **Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas**. In: ABREU, Alzira Alves de et al (coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/servico-brasileiro-de-apoio-as-micros-e-pequenas-empresas-sebrae>>. Acesso em 07/07/2018.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil; TAMBINI, Maria Ignez Saad Bedran; SALGADO, Maria Umbelina Caiafa; AZZI, Sandra. **A Profissionalização do Ensino na lei nº 5692/71**. Brasília: INEP, 1982.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia Empreendedora**: o ensino do empreendedorismo na educação básica, voltado para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora Cultura, 2003.

_____. **Oficina do Empreendedor**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DREIFFUS, René Armand. **1964**: a conquista do Estado. Petrópolis: Vozes, 1981.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade** [online]. 2003, vol.24, n.83, pp.601-625. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>>. Acesso em: 10 de fev. de 2019.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores associados, 2006.

_____. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2008.

ELACHE, Francisco Luiz. **Qualidade do atendimento aos clientes do Programa Brasil Empreendedor em Curitiba/PR**. Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissionalizante em Engenharia. Porto Alegre, UFRGS, 2003.

ENGELS, Friedrich. Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem. 1876. In: ANTUNES, Ricardo (org). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela Alejandra; OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de. **Fundamentos Históricos da Formação/ atuação dos Intelectuais da Nova Pedagogia da Hegemonia**. In: Neves, Lúcia Maria Wandeley (Org.). *Direita para o social e esquerda para o capital*: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010, p. 39-95.

FILGUEIRAS, L. A. M. **Reestruturação produtiva, globalização e neoliberalismo**: capitalismo e exclusão social neste fim de século. In: *V Encontro Nacional – Associação Brasileira de Estudos do Trabalho*, 1997.

FILION, Louis Jacques. **Empreendedorismo**: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. RAUSP, 1999.
Filion, 1999.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o Capital-imperialismo**: teoria e história. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FORTES, Ana Carla. **Frente Parlamentar Mista das Micro e Pequenas Empresas: lógica de funcionamento e resultados**. Monografia. Programa de Pós Graduação do Centro de Formação da Câmara dos Deputados. Brasília, Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/4847>>. Acesso em 27/07/2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**: Um (re)Exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômica-Social Capitalista. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-90.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

_____. Trabalho. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

_____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

GARCIA, T.; ADRIÃO, T.M.F. Sistema apostilado de ensino. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em:

<<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=191>> Acesso em: 15 de jan. de 2019.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 76-99.

GORENDER, Jacob. Introdução. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Democracia Operária**. Turim: L'OrdineNuovo, 1919. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1919/06/21.htm>> Acesso em: 27 ago. 2017.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Volume 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Volume 3. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX (1914 a 1991). 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Otavio. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil (1930-1970)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KOSIK, Karel. **A Dialética do Concreto**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LARRAIN, Jorge. Ideologia. In: BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Ed. digital. Rio de Janeiro: Zahar, 2013, p. 293-297.

LEAL FILHO, Laurindo. Quarenta anos depois, a TV brasileira ainda guarda as marcas da ditadura. **Revista USP**, São Paulo, n.61, p. 40-47, março/maio 2004.

LENIN, Vladimir I. **Que fazer?** Santos: Editora Hucitec, 1978.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Complexidade e Dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1473-1494, Set./Dez. 2005. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n93/27289.pdf>>. Acesso em: 15 de fev. de 2019.

LUPION, Bruno. O que é o Sistema S, quanto custa e a quem beneficia. **Nexo Jornal**. 18 fev. 2017. Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/expresso/2017/02/18/O-que-%C3%A9-o-Sistema-S-quanto-custa-e-a-quem-beneficia>>. Acesso em 26/06/2018.

MAAR, Wolfgang Leo. A dialética da centralidade do trabalho. **Ciência e Cultura**. Vol.58 no.4. São Paulo, out/dez 2006. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000400014>. Acesso em 28/06/2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. O Princípio Educativo em Gramsci. 2. ed. Campinas: Ed. Alínea, 2013.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, André Silva. **A Direita Para o Social:** a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2009.

MARTINS, Ligia Márcia. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, nº 52, p. 286-300, set. 2013.

MARX, Karl. **O Capital**. Vol 1, livro 1. São Paulo: Abril, 1983.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Sobre a Questão Judaica**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MELO, Natália Maximo e. **SEBRAE e Empreendedorismo:** origem e desenvolvimento. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais. São Carlos, UFSCar, 2008.

MENDONÇA, Sônia R. Estado e Políticas Públicas: considerações político-conceituais. **Outros Tempos-Pesquisa em foco**. São Luís, vol. Especial, p.1-12, 2007.

_____. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. **Marx e o Marxismo** v.2, n.2, p. 27-43, jan/jul 2014.

MÉSZÁROS, István. **O Poder da Ideologia**. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **A Educação Para Além do Capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **O Pensamento Pedagógico de Gramsci**. S/d. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis09/art4_9.html>. Acesso em: 19 de mai. 2018.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Editora Massangana, 2010.

MOTTA, Vânia Cardoso da. Ideologias do Capital Humano e do Capital Social: da integração à inserção e ao conformismo. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. v. 6 n. 3, p. 549-571, nov.2008/fev.2009.

NASSIF, Vânia Maria Jorge; GHOBRI, Alexandre Nabil; AMARAL, Derly Jardim do. Empreendedorismo por Necessidade: o desemprego como impulsionador da criação de novos negócios no Brasil. **Revista Pensamento & Realidade**. Ano XII – v. 24, n. 1/2009. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/7075>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O Mercado do Conhecimento e o Conhecimento Para o Mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PAIXÃO, Thaylla Soares. **Classe Social, Hegemonia e Educação: uma análise do projeto de educação integral do CENPEC para a (re)organização da escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências Desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINA, Leonardo Docena. **“Responsabilidade social” e educação escolar: o projeto de educação básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2016.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Tradução: Rita Lima. Rio de Janeiro : Edições Graal, 2ª edição 1985.

PRADO, Ricardo. **O sistema SEBRAE e a vocação empreendedora no Brasil**. São Paulo: SEBRAE; Museu da Pessoa, 2015.

PRESOT, Aline Alves. **As Marchas da Família com Deus pela Liberdade e o Golpe de 1964**. Rio de Janeiro, 2004. Dissertação de Mestrado em História Social – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Pedagogia das Competências. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

RAMOS, Roberto Jose; FREITAS, Fernanda Lopes de. Rede Globo de Televisão: 50 anos - a integração cultural e ideológica. **Revista Alterjor – USP**, São Paulo, Ano 06, Vol 01, Ed 11, janeiro/junho 2015.

RODRIGUES, José. **O Moderno Príncipe Industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional das Indústrias**. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

_____. A Educação e os Empresários: o horizonte pedagógico do capital. In: Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 103-16.

_____. Educação Politécnica. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

SANTOS, Jailson Alves dos. **As Bases da Reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional de Nível Técnico: as tramas das forças políticas no Congresso Nacional na tramitação da LDB**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007.

SANTOS, Suzy; CAPPARELLI, Sérgio. Coronelismo, radiodifusão e voto: a nova face de um velho conceito. In: BRITTOS, Valério Cruz; BOLAÑO, César Ricardo Siqueira (Org.). **Rede Globo: 40 anos de poder e hegemonia**. 1 ed. São Paulo: Paulus, 2005, v.1, p. 77-101.

SOARES, Filipe Menezes. **O governo Médici e o Programa de Integração Nacional (Norte e Nordeste): discursos e políticas governamentais (1969-1974)**. Recife, 2015. Dissertação de Mestrado em História – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, 2005. Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf>.
Acesso em: 25 de dez. de 2018.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

_____. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

_____. **Gramsci e a educação no Brasil: para uma teoria gramsciana da educação e da escola**. S/d. Disponível em: <http://igsbrasil.org/biblioteca/artigos/material/1447190212-Demerval_Saviani.pdf>. Acesso em: 3 de jun. 2017.

SCHULTZ, Theodore W. Investimento em Capital Humano, 1961. In: BROOKE, Nigel (Org.) **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 61-67.

_____. **O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SEBRAE. **O Sistema SEBRAE**. 2003. Disponível em: <https://www.concepcaoconsultoria.com.br/images/upload/file/SEBRAE_SE%202015%20-%20T_I/Documentos%20para%20Consulta/HIST%C3%93RICO%20SEBRAE.pdf>. Acesso em 27/07/2018.

_____. **Resolução CDN Nº. 189/2009**. Brasília, DF, jun 2009. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Estatuto%20Social%20Sebrae.pdf>>. Acesso em 28/06/2018.

_____. **Jovens Empreendedores Primeiro Passos: Eco papelaria: 6º ano/Livro do Professor**. Brasília: SEBRAE, 2011a.

_____. **Jovens Empreendedores Primeiro Passos: Artesanato sustentável: 7º ano/Livro do Professor**. Brasília: SEBRAE, 2011b.

_____. **Jovens Empreendedores Primeiro Passos: Empreendedorismo social: 8º ano/Livro do Professor**. Brasília: SEBRAE, 2011c.

_____. **Jovens Empreendedores Primeiro Passos: Novas ideias, grandes negócios: 9º ano/Livro do Professor**. Brasília: SEBRAE, 2011d.

_____. **Jovens Empreendedores Primeiro Passos: Eco papelaria: 6º ano/Livro do Aluno**. Brasília: SEBRAE, 2011e.

_____. **Jovens Empreendedores Primeiro Passos: Artesanato sustentável: 7º ano/Livro do Aluno**. Brasília: SEBRAE, 2011f.

_____. **Jovens Empreendedores Primeiro Passos: Empreendedorismo social: 8º ano/Livro do Aluno**. Brasília: SEBRAE, 2011g.

_____. **Jovens Empreendedores Primeiro Passos: Novas ideias, grandes negócios: 9º ano/Livro do Aluno**. Brasília: SEBRAE, 2011h.

_____. **Curso Crescendo e Empreendendo – Guia do educador**. Brasília: SEBRAE, 2016a.

_____. **Educação Empreendedora**. fev. 2016b. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/pe/sebraeaz/educacao-empresendedor,429191c67982e410VgnVCM1000003b74010aRCRD>>. Acesso em: 10 de fev. de 2019.

_____. **Educação Empreendedora para o seu Ensino Fundamental**. ago. 2017a. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/sebraeaz/educacao-empresendedor-para-o-seu-ensino-fundamental,1d081951feb56410VgnVCM1000003b74010aRCRD>>. Acesso em: 10 de fev. de 2019.

_____. **Educação Empreendedora no Ensino Fundamental**. nov. 2017b. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/sebraeaz/educacao-empresendedor-no-ensino-fundamental,0c54be061f736410VgnVCM2000003c74010aRCRD>>. Acesso em: 10 de fev. de 2019.

_____. **Programa Nacional da Educação Empreendedora**. mar. 2018a. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/Programas/programa-nacional-da-educacao-empresendedor-pnee,2c7cd24a8321c510VgnVCM1000004c00210aRCRD>>. Acesso em: 15 de jul. de 2018.

_____. **Programa Nacional da Educação Empreendedora**. out. 2018b. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/sebraeaz/a-proposta-de-educacao-empresendedor-do-sebrae,b741be061f736410VgnVCM2000003c74010aRCRD>>. Acesso em: 15 de jul. de 2018.

_____. **Quem Somos**. S/d1. Disponível em: <http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/canais_adicionais/conheca_quemsomos>. Acesso em 20/07/2016.

_____. **QuemSomos**. S/d2. Disponível em: <http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/canais_adicionais/conheca_quemsomos>. Acesso em 20/07/2016.

_____. **Memorial SEBRAE**. S/d3. Disponível em: <<http://memorial.sebrae.com.br/historia>>. Acesso em 30/06/2018.

_____. **Microempreendedor Individual**. S/d4. Disponível em: <<https://www.sebraepr.com.br/PortalSebrae/sebraeaz/Microempreendedor-Individual>>. Acesso em 02/07/2018.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia da Letras, 2000.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SILVA JR, João dos Reis. Qualidade Total em Educação: ideologia administrativa e impossibilidade teórica. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 20(1), p. 203-228, jan/jun.1995.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. Vol. 1 (Livros I, II, III e IV). São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

SOUZA, José dos Santos. O Recrudescimento da Teoria do Capital Humano. **CEMARX**, nº 3, p. 159-172, 2006.

SOUSA JUNIOR, Justino. Omnilateralidade. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

STOPPINO, Mario. Ideologia. In: BOBBIO, Norberto *et al.* **Dicionário de Política**. 11. ed. Brasília: UNB, 1998, p. 585-597.

THOMPSON, Edward P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sergio (Org.). Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

TURMINA, Adriana Cláudia; SHIROMA, Eneida Oto. “Se você não mudar, morrerá”: a (con)formação de um trabalhador de novo tipo no discurso de autoajuda. **Revista Brasileira de Educação**, v.19 n.56, p. 165-180, 2014.

VICTOR, Fabio. Cresce a arrecadação do Sistema S que não passa por controle do fisco. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 16 jul. 2017. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/07/1901639-cresce-a-arrecadacao-do-sistema-s-que-nao-passa-por-controle-do-fisco.shtml>>. Acesso em 26/06/2018.

YOUNG, Victor Augusto Ferraz. **Desenvolvimento Econômico e Financiamento Externo: Relações entre Brasil, Estados Unidos e FMI no Governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Economia. Campinas, UNICAMP, 2013.

APÊNDICE 1

Quadro 11 – CURSOS DO SEBRAE NO ÂMBITO DO PNEE

NOME	O QUE É?	COMO FUNCIONA?
Jovens Empreendedores Primeiros Passos	Curso que estimula a criatividade e o pensamento crítico, não só incentivando os participantes a sonhar, mas também orientando os primeiros passos para a concretização dos sonhos. A partir de histórias, os estudantes são instigados a desenvolver o comportamento empreendedor e a vivenciar as etapas de um plano de negócios.	São nove cursos independentes, com carga horária de 20 a 30 horas, sendo um para cada ano do Ensino Fundamental. É necessário que o professor seja capacitação (presencial ou a distância) para aplicar junto aos alunos em sala de aula.
Despertar	Curso que aborda a visão ampla do empreendedorismo, incentivando a cooperação, a cidadania e a ética, por meio de leituras, trabalhos de campo e da realização da Feira do Jovem Empreendedor. Ao final, os participantes estarão mais comprometidos com o desenvolvimento pessoal e profissional, o que trará reflexos positivos no comportamento em todas as esferas.	São 70 horas de estudos divididas em 22 encontros presenciais e atividades de campo, além da Feira do Jovem Empreendedor. É necessário que o professor seja capacitação (presencial ou a distância) para aplicar junto aos alunos em sala de aula.
Crescendo e empreendendo	Curso que prepara os estudantes para os desafios do mundo do trabalho, instigando-os a identificar oportunidades e provocando discussões sobre trabalho, negócio e empreendedorismo.	No formato de encontros vivenciais e com carga horária de 12 horas, apresenta o universo do empreendedorismo e orienta como planejar o futuro com atitudes empreendedoras. É necessário que o professor seja capacitação (presencial ou a distância) para aplicar junto aos alunos em sala de aula.
Jovem Empreendedor no Campo	Desenvolve habilidades empreendedoras que ajuda o participante a avaliar, de forma consciente, suas possibilidades e interesses no desenvolvimento ou na continuidade dos negócios da família. O objetivo é engajar no empreendedorismo no campo, por meio de uma visão empresarial da propriedade rural, com vistas à	Tem carga horária de 20 horas e é estruturado em cinco encontros complementares e sequenciais. É necessário que o professor seja capacitação (presencial ou a distância) para aplicar junto aos alunos em sala de aula.

NOME	O QUE É?	COMO FUNCIONA?
	criação de oportunidades de ocupação e renda.	
Disciplina de Empreendedorismo para a Educação Profissional	Disciplina que acontece por meio da inclusão de carga horária no conteúdo programático de cursos Técnicos e/ou de Formação Inicial e Continuada (FIC), onde são desenvolvidos conhecimentos sobre plano de vida e carreira, mundo do trabalho e atitudes empreendedoras e tipos de empreendedorismo.	A disciplina é composta por quatro módulos e tem carga horária de 24 a 52 horas, dependendo do perfil da turma e da disciplina desejada. É necessário que o professor seja capacitação (presencial ou a distância) para aplicar junto aos alunos em sala de aula.
Disciplina de Empreendedorismo para a Educação Superior	Disciplina que tem como objetivo trabalhar o comportamento, a construção do modelo e o plano de negócio. Além disso, desenvolve a autoestima, a segurança e a ação orientada para os resultados desejados.	A disciplina, com carga horária de 80 horas, estimula comportamentos de quem faz acontecer, sem esperar que as oportunidades cheguem embrulhadas como presentes. É necessário que o professor seja capacitação (presencial ou a distância) para aplicar junto aos alunos em sala de aula.
Disciplina de Empreendedorismo e Inovação	Disciplina construída com a proposta da Sala de Aula Invertida. Propicia ao estudante o estudo dos temas abordados em situações fora da sala de aula para vivenciá-los, de forma simulada, presencial e interativa.	A disciplina está estruturada em quatro módulos, com 80 horas de aplicação presencial. É necessário que o professor seja capacitação (presencial ou a distância) para aplicar junto aos alunos em sala de aula.
Projeto de Extensão de Empreendedorismo Social e Negócios de Impacto Social	Visa ao fortalecimento do ecossistema empreendedor, a partir de um olhar prático e um aprendizado inovador. Busca promover uma intervenção na sociedade, por meio do aprendizado empreendedor e do despertar protagonista, que levam ao desejo de transformar o mundo, a partir de desafios sociais de uma determinada localidade.	O projeto está estruturado em 20 encontros e cada encontro possui duração de 8 horas, totalizando 160 horas de atividades. A proposta é que seja desenvolvido em um prazo de cinco ou seis meses, podendo ultrapassar um semestre acadêmico. Os encontros ora ocorrerão em sala de aula, ora em atividades de campo, em um movimento harmônico e integrado, privilegiando a reflexão e a ação, a serviço do desenvolvimento das competências dos estudantes, bem

NOME	O QUE É?	COMO FUNCIONA?
		como da contribuição aos demais atores envolvidos no projeto. É necessário que o professor seja capacitação (presencial ou a distância) para aplicar junto aos alunos em sala de aula.
Palestra Empreendedorismo em 2 Tempos	Por meio da palestra os estudantes conhecem as múltiplas manifestações da temática empreendedora para que se sintam desafiados a assumir uma postura protagonista e socialmente empreendedora. O objetivo é ampliar os horizontes dos estudantes, demonstrando a importância do equilíbrio entre Empreendedorismo Empresarial, Empreendedorismo Corporativo e Empreendedorismo Social.	É aplicada nas Instituições de Ensino Superior com a duração de 2 horas. É necessária capacitação na palestra para que o professor ou outro responsável a ministre na IES.
Palestra Como Iniciar uma História Empreendedora	Por meio da palestra os estudantes conhecem cases de sucesso para que se inspirem em possibilidades reais de empreender e ter objetivos de vida alcançados.	É aplicada nas Instituições de Ensino Superior com a duração de 1 hora. A aprendizagem sobre como ministrar a palestra é autoinstrucional; ou seja, qualquer pessoa pode realizar o estudo do material e, sentindo-se apto, ministrá-la nas IES.
Sebrae Experience	Possui formato de evento intensivo que objetiva despertar o espírito empreendedor existente nos estudantes, elevar a criatividade e inovação e estimular o desenvolvimento de ideais de negócios.	Com duração de até 14h, de forma divertida, mas bastante intensa, as características referentes ao comportamento empreendedor são trabalhadas individualmente e em equipe ao longo da modelagem de um negócio. Tudo isso aliado a atividades práticas, que fazem os participantes com maior potencial empreendedor serem identificados e os demais refletirem sobre como melhorar sua capacidade de realização – seja na vida pessoal, em negócios próprios ou em futuros empregos.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em SEBRAE (2918b).

APÊNDICE 2

Tabela 3 – Comportamentos Empreendedores nos encontros do 6º ano

COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR - 6º ANO	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	13º	14º	15º
Busca de informação(ões)	x				x	x									
Busca de oportunidades e iniciativa	x	x				x	x						x		x
Comprometimento	x	x		x				x							x
Comprometimento e persistência											x	x	x		
Comunicação e trabalho em equipe		x		x	x		x			x		x	x		
Cooperação						x	x		x		x	x			
Correr riscos calculados	x							x							x
Criatividade			x		x		x		x	x	x				x
Estabelecimento de metas	x		x					x							x
Exigência de qualidade e eficiência	x						x		x	x			x	x	
Independência e autoconfiança	x											x		x	x
Organização			x	x	x		x		x						
Persistência	x			x											x
Persuasão e rede de contatos	x									x			x	x	
Planejamento e monitoramento sistemático(s)	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x
Planejamento e organização		x													
Trabalho em equipe			x												

Fonte: elaborado pelo autor, com base em SEBRAE (2011a).

Tabela 4 – Comportamentos Empreendedores nos encontros do 7º ano

COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR - 7º ANO	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	13º	14º	15º
Busca de informação(ões)	x	x	x	x	x	x		x							
Busca de oportunidades e iniciativa	x	x	x	x	x					x					x
Comprometimento	x			x		x	x				x	x	x	x	
Comprometimento e persistência		x													
Comunicação e trabalho em equipe		x		x		x		x		x		x			
Cooperação					x		x			x	x	x	x		
Correr riscos calculados	x			x				x					x	x	
Criatividade			x		x	x	x		x	x	x	x			x
Estabelecimento de metas	x		x					x			x				x
Exigência de qualidade e eficiência	x				x	x			x		x		x	x	
Independência e autoconfiança	x						x				x	x		x	x
Organização			x												
Persistência	x						x					x		x	
Persuasão e rede de contatos	x									x			x	x	
Planejamento e monitoramento sistemático(s)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Planejamento e organização															
Trabalho em equipe															

Fonte: elaborado pelo autor, com base em SEBRAE (2011b).

Tabela 5 – Comportamentos Empreendedores nos encontros do 8º ano

COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR - 8º ANO	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	13º	14º	15º
Busca de informação(ões)			X	X	X	X	X	X	X		X	X			
Busca de oportunidades e iniciativa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Comprometimento	X	X	X	X	X	X	X								
Comprometimento e persistência								X	X	X	X	X	X	X	
Comunicação e trabalho em equipe															
Cooperação	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	
Correr riscos calculados									X						X
Criatividade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Estabelecimento de metas								X	X		X	X			
Exigência de qualidade e eficiência			X	X						X			X	X	
Independência e autoconfiança		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X
Organização										X	X	X	X	X	
Persistência															
Persuasão e rede de contatos	X									X	X	X	X	X	
Planejamento e monitoramento sistemático(s)	X						X	X	X	X	X	X	X	X	X
Planejamento e organização															
Trabalho em equipe															

Fonte: elaborado pelo autor, com base em SEBRAE (2011c).

Tabela 6 – Comportamentos Empreendedores nos encontros do 9º ano

COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR - 9º ANO	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
Busca de informação(ões)	X	X	X	X	X			X		
Busca de oportunidades e iniciativa	X	X	X							
Comprometimento	X	X							X	X
Comprometimento e persistência			X	X	X	X	X	X		
Comunicação e trabalho em equipe										
Cooperação					X	X	X	X		
Correr riscos calculados				X					X	
Criatividade					X	X			X	
Estabelecimento de metas	X	X	X	X	X					X
Exigência de qualidade e eficiência					X	X		X	X	
Independência e autoconfiança						X			X	X
Organização										
Persistência									X	X
Persuasão e rede de contatos					X		X		X	
Planejamento e monitoramento sistemático(s)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Planejamento e organização										
Trabalho em equipe										

Fonte: elaborado pelo autor, com base em SEBRAE (2011d).

ANEXO 1 – LEVANTAMENTO REALIZADO NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DO PORTAL CAPES: EMPREENDEDORISMO E EDUCAÇÃO

	TÍTULO	TIPO/ANO	ÁREA
1	EMPREENDEDORISMO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: A CONCEPÇÃO DE MESTRES E DOCENTES DO DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.	DISSERTAÇÃO 2003	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
2	AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA NA APRENDIZAGEM SOBRE EMPREENDEDORISMO NOS CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES - DESENVOLVIMENTO DE CARACTERÍSTICAS INTRAEMPREENDEDORAS - PESQUISA QUASI-EXPERIMENTAL	DISSERTAÇÃO 2014	ADMINISTRAÇÃO
3	A FORMAÇÃO EMPREENDEDORA DO ALUNO DA ESCOLA TÉCNICA DE FORMAÇÃO GERENCIAL DE BELO HORIZONTE CONFRONTO DE PERCEPÇÃO ENTRE ALUNOS CALOUROS E ALUNOS FORMANDOS	DISSERTAÇÃO 2009	ADMINISTRAÇÃO
4	CONCEPÇÕES SOBRE EMPREENDEDORISMO NA VISÃO DE ALUNOS E PROFESSORES DE CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DE BRASÍLIA.	DISSERTAÇÃO 2008	EDUCAÇÃO
5	A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ARTES: AVALIAÇÃO DE DUAS ESCOLAS DE ARTES VISUAIS EM BELO HORIZONTE/MG	DISSERTAÇÃO 2007	ADMINISTRAÇÃO (PROFISSIONAL)
6	IMPACTOS DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E O CURSO DE EMPREENDEDORISMO E INOVAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	DISSERTAÇÃO 2012	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
7	FORMAÇÃO PROFISSIONAL EMPREENDEDORA SOB A VISÃO PEDAGÓGICA	DISSERTAÇÃO 2010	EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

	TÍTULO	TIPO/ANO	ÁREA
8	JOVENS E EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: QUE DISCURSO É ESSE?	DISSERTAÇÃO 2006	EDUCAÇÃO
9	AS INCUBADORAS COMO INSTRUMENTO EFFECTUAL DE APRENDIZAGEM DO EMPREENDEDORISMO	DISSERTAÇÃO 2012	ADMINISTRAÇÃO
10	ESTUDO DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: O CASO NO ENSINO PÚBLICO FUNDAMENTAL MUNICIPAL NA ESCOLA MODELO DE RIO DO SUL (SC)	DISSERTAÇÃO 2012	ADMINISTRAÇÃO
11	EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA TRANSFORMANDO O ENSINO SUPERIOR: DIVERSOS OLHARES DE ESTUDANTES SOBRE PROFESSORES EMPREENDEDORES	TESE 2010	EDUCAÇÃO
12	IMPACTOS DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NA VISÃO DE CARREIRA PROFISSIONAL FUTURA: UM ESTUDO COM ALUNOS CONCLUINTE DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS/SP	DISSERTAÇÃO 2012	ADMINISTRAÇÃO
13	EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO TÉCNICO E TECNOLÓGICO.	DISSERTAÇÃO 2012	ADMINISTRAÇÃO
14	EMPREENDEDORISMO, PROTAGONISMO E PEDAGOGIA DE PROJETOS: UM SIMBIOSE TRANSDISCIPLINAR.	DISSERTAÇÃO 2007	EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA/EDUCAÇÃO BÁSICA
15	CRIAÇÃO DE UM SIMULADOR EDUCACIONAL PARA EMPREENDEDORES: SIMULANDO NOVOS NEGÓCIOS B2B DE BASE TECNOLÓGICA	TESE 2009	ADMINISTRAÇÃO
16	ENSINO-APRENDIZAGEM DO EMPREENDEDORISMO PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	DISSERTAÇÃO 2016	MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO ESTRATÉGICA DE ORGANIZAÇÕES

	TÍTULO	TIPO/ANO	ÁREA
			INSTITUIÇÃO DE ENSINO
17	ANTECEDENTES PESSOAIS, MOTIVAÇÕES E AUTO- EFICÁCIA EMPREENDEDORAS E SUAS INFLUÊNCIAS NA INTENÇÃO EMPREENDEDORA DOS DISCENTES EM ESCOLAS PÚBLICAS PARTICIPANTES DO PROGRAMA MINIEMPRESA DA JUNIOR ACHIEVEMENT-CE	DISSERTAÇÃO 2013	ADMINISTRAÇÃO
18	EMPREENDEDORISMO E EDUCAÇÃO: O USO DA PEDAGOGIA EMPREENDEDORA NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO PACUÍ –MACAPÁ/AP'	DISSERTAÇÃO 2014	EDUCAÇÃO AGRÍCOLA
19	PERFIL EMPREENDEDOR DE PROFESSOR: ESTUDO DE CASO	DISSERTAÇÃO 2013	EDUCAÇÃO
20	EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NAS IES CEARENSES: UM ESTUDO MULTICASO	DISSERTAÇÃO 2010	ADMINISTRAÇÃO
21	EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NA FORMAÇÃO DE ENFERMEIROS	DISSERTAÇÃO 2014	ENFERMAGEM
22	O USO DE PLATAFORMA TECNOLÓGICA LUDIFICADA APLICADA NA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: UM ESTUDO DE CASO, EM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM VIRTUAL	DISSERTAÇÃO 2015	MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO DO CONHECIMENTO E DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO
23	A INFLUÊNCIA DAS ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO EMPREENDEDORAS SOBRE AS CARACTERÍSTICAS EMPREENDEDORA DOS ALUNOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	DISSERTAÇÃO 2016	MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO DE ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS
24	COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS: AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DE EMPRESAS JUNIORES BRASILEIRAS	TESE 2015	PSICOLOGIA

	TÍTULO	TIPO/ANO	ÁREA
25	EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: UMA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO EMPREENDEDOR E DO DESEMPENHO INDIVIDUAL DE MICROEMPRESÁRIOS NO CONTEXTO BRASILEIRO	DISSERTAÇÃO 2013	ADMINISTRAÇÃO
26	O EMPREENDEDORISMO NO ENSINO DE QUÍMICA: UM ESTUDO DE CASO	DISSERTAÇÃO 2013	MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS
27	EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: CARACTERÍSTICAS E ATITUDES DE DISCENTES E DOCENTES	DISSERTAÇÃO 2016	ADMINISTRAÇÃO
28	ASPECTOS DE UMA UNIVERSIDADE EMPREENDEDORA? UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DE ELEMENTOS DRAMATÚRGICOS EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO	DISSERTAÇÃO 2014	MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO EMPRESARIAL
29	EMPREENDEDORISMO SOCIAL ENTRE JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: CAMINHO PARA O EMPODERAMENTO	DISSERTAÇÃO 2013	MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E QUALIDADE DE VIDA
30	EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: ANÁLISE DOS TEMAS ABORDADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E SUPERIOR	DISSERTAÇÃO 2014	MESTRADO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE
31	PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E NOVOS NEGÓCIOS: UM ESTUDO DE CASO	2007	PROFISSIONALIZANTE EM ECONOMIA E GESTÃO EMPRESARIAL
32	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMPREENDEDORAS NO CURSO DE JORNALISMO NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO RECIFE	DISSERTAÇÃO 2014	MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO EMPRESARIAL
33	EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: RELEITURA DE UMA PRÁTICA DIDÁTICA	DISSERTAÇÃO 2004	EDUCAÇÃO
34	FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA – O CASO DO INSTITUTO	DISSERTAÇÃO 2008	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

	TÍTULO	TIPO/ANO	ÁREA
	NACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES		
35	CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NOS TEMAS DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO: ESTUDO DE CASO NA FUNORTE - FACULDADES INTEGRADAS DO NORTE DE MINAS.	DISSERTAÇÃO 2016	MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO
36	ENSINAGEM DE EMPREENDEDORES: UMA ABORDAGEM INOVADORA NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE EMPREENDEDORES	DISSERTAÇÃO 2016	MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO EMPRESARIAL
37	DO FAZER AO COMPREENDER NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: USO DE ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE EMPREENDER	DISSERTAÇÃO 2014	MESTRADO EM EDUCAÇÃO
38	INFLUÊNCIA DO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO NA INTENÇÃO EMPREENDEDORA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA PARA UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS NO BRASIL	DISSERTAÇÃO 2015	MESTRADO EM ORGANIZAÇÕES E MERCADOS
39	EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL: A EXPERIÊNCIA DE JOVENS DA CASA FAMILIAR RURAL (CFR)	DISSERTAÇÃO 2013	
40	FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA, CTS E EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: IMPLICAÇÕES COM OS PARQUES TECNOLÓGICOS	TESE 2016	ENSINO DE CIÊNCIAS
41	O PAPEL DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA PARA A CRIAÇÃO E CONDUÇÃO DE NEGÓCIOS POR ALUNOS EGRESSOS EMPREENDEDORES	DISSERTAÇÃO 2013	ADMINISTRAÇÃO
42	EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NO PROJÓVEM URBANO: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS	DISSERTAÇÃO 2016	MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO SOCIAL,

	TÍTULO	TIPO/ANO	ÁREA
	PEDAGÓGICAS EM TEIXEIRA DE FREITAS – BA		EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL
43	COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS: INTEGRAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO À PRÁXIS PEDAGÓGICA DO PROFESSOR	TESE 2013	EDUCAÇÃO
44	EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E DESENVOLVIMENTO LOCAL: UMA ANÁLISE DA PEDAGOGIA EMPREENDEDORA EM SÃO JOÃO DEL REI, MINAS GERAIS	2010	PROFISSIONALIZANTE EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL
45	AÇÕES DE FOMENTO EM EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA EM UMA IES EM FORTALEZA: UMA ANÁLISE DA INTENÇÃO EMPREENDEDORA EM ESTUDANTES	DISSERTAÇÃO 2015	ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS
46	A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO NA UNIDADE ACADÊMICA FAGA, NO PERÍODO DE 2006 A 2010	2010	PROFISSIONALIZANTE EM GESTÃO PÚBLICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE
47	JOGOS EMPRESARIAIS VIVENCIAIS E DIGITAIS: UMA PROPOSTA HÍBRIDA DE ENSINO PARA DINAMIZAR A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA DOS JOVENS	DISSERTAÇÃO 2016	MESTRADO PROFISSIONAL EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E INOVAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO
48	O ENSINO DE EMPREENDEDORISMO COM FUNDAMENTO NA TEORIA EFFECTUATION	DISSERTAÇÃO 2014	ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS
49	A ASSOCIAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA AO DESENVOLVIMENTO DE COMPORTAMENTOS EMPREENDEDORES NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – CAMPUS DE ALEGRE	DISSERTAÇÃO 2010	EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

	TÍTULO	TIPO/ANO	ÁREA
50	O ENSINO DO EMPREENDEDORISMO: UM ESTUDO DE CASO NAS ÁREAS DA SAÚDE, EXATAS E HUMANAS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO INTERIOR PAULISTA	DISSERTAÇÃO 2014	MESTRADO PROFISSIONAL EM SAÚDE E EDUCAÇÃO
51	FORMAÇÃO EMPREENDEDORA EM UMA IES PARTICULAR: O CASO FEAD	2005	PROFISSIONALIZANTE EM ADMINISTRAÇÃO
52	PERFIL DO PEQUENO EMPREENDEDOR: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE AS CARACTERÍSTICA EMPREENDEDORAS NA PEQUENA EMPRESA	DISSERTAÇÃO 2000	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
53	GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL, EMPREENDEDORISMO E SUAS REPERCURSSÕES NOS PROCESSOS EDUCACIONAS DA CIDADE DE HORIZONTE-CE	DISSERTAÇÃO 2010	EDUCAÇÃO
54	EDUCAÇÃO E EMPREENDEDORISMO: UM ESTUDO EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	DISSERTAÇÃO 2005	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
55	APRENDER A EMPREENDER: UM PILAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	DISSERTAÇÃO 2009	EDUCAÇÃO
56	EDUCAÇÃO E EMPREENDEDORISMO: QUALIFICAÇÃO DE EMPREENDEDORES NO ARRANJO PRODUTIVO LOCAL DE TOBIAS BARRETO/SE	DISSERTAÇÃO 2006	EDUCAÇÃO
57	POSSIBILIDADES DO EMPREENDEDORISMO NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	DISSERTAÇÃO 2012	EDUCAÇÃO
58	CONTRIBUIÇÕES DOS CAPACITADORES DO CONHECIMENTO E DAS PRÁTICAS DE INOVAÇÃO PARA AS ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA E AVANÇO EM UMA	DISSERTAÇÃO 2013	MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO

	TÍTULO	TIPO/ANO	ÁREA
	ORGANIZAÇÃO DO TERCEIRO SETOR: ESTUDO DE CASO DA JUNIOR ACHIEVEMENT DE MINAS GERAIS		
59	AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NA FORMAÇÃO EMPREENDEDORA DOS ALUNOS DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE BACABAL - MA	DISSERTAÇÃO 2013	MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO
60	UMA ANÁLISE DAS INCUBADORAS DE BASE TECNOLÓGICA NO ESTÍMULO AO DESENVOLVIMENTO LOCAL NA REGIÃO METROPOLITANA DE SALVADOR - BAHIA'	DISSERTAÇÃO 2008	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
61	A INFLUÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO EM EMPREENDEDORISMO NO PERFIL EMPREENDEDOR DE ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	DISSERTAÇÃO 2012	ADMINISTRAÇÃO
62	O ESPÍRITO DO CAPITALISMO E A CULTURA DO EMPREENDEDORISMO - EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA.	DISSERTAÇÃO 2012	PSICOLOGIA
63	CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE EMPREENDEDORISMO E SUAS CONTRIBUIÇÕES	DISSERTAÇÃO 2016	MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA
64	O EMPREGO DA COMUNICAÇÃO/PROPAGANDA PARA IMPULSIONAR NEGÓCIOS GERIDOS POR MULHERES DO COMPLEXO DO ALEMÃO	DISSERTAÇÃO 2015	MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO LOCAL
65	APLICAÇÃO DO MÉTODO QFD NO DESENVOLVIMENTO DE UM TREINAMENTO DE EMPREENDEDORISMO	DISSERTAÇÃO 2013	MESTRADO PROFISSIONAL EM ENGENHARIA MECÂNICA
66	EDUCAÇÃO E EMPREENDEDORISMO: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO	DISSERTAÇÃO 2010	MESTRADO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

	TÍTULO	TIPO/ANO	ÁREA
	EMPREENDEDORA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS		
67	INCLUSÃO SOCIAL COMO PROCESSO DE DOMINAÇÃO: TRANSFORMANDO RENDEIRAS EM EMPREENDEDORAS	DISSERTAÇÃO 2016	MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO
68	O DIREITO DE EMPREENDER E SUA FUNÇÃO AFIRMADORA DOS DIREITOS HUMANOS	DISSERTAÇÃO 2016	DIREITO
69	A VISÃO EMPREENDEDORA NO MEIO UNIVERSITÁRIO: UMA CONTRIBUIÇÃO ANALÍTICA	DISSERTAÇÃO 2011	PROFISSIONALIZANTE EM DESENVOLVIMENTO LOCAL
70	VARIÁVEIS- ASSOCIADAS AO PERFIL EMPREENDEDOR: RELAÇÕES COM MODELOS FAMILIARES E FORMAÇÃO EMPREENDEDORA	DISSERTAÇÃO 2004	PROFISSIONALIZANTE EM GESTÃO E ESTRATÉGIA EM NEGÓCIOS
71	CENTROS DE EMPREENDEDORISMO E A RELAÇÃO COM A PROPRIEDADE INTELECTUAL'	DISSERTAÇÃO 2016	CIÊNCIA DA PROPRIEDADE INTELECTUAL
72	UM ESTUDO SOBRE O PERFIL EMPREENDEDOR EM ESTUDANTES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DA CIDADE DE VOLTA REDONDA'	DISSERTAÇÃO 2015	MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO
73	EMPREENDEDORISMO JUVENIL: CAMINHOS E TRAVESSIAS.	TESE 2004	SERVIÇO SOCIAL
74	EMPREENDEDORISMO E UNIVERSIDADE: AVALIAÇÃO METODOLÓGICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM	DISSERTAÇÃO 2016	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
75	ADMIRÁVEL MUNDO DO EMPREENDEDORISMO": ADOÇÃO DO EMPREENDEDORISMO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO DO	TESE 2015	EDUCAÇÃO

	TÍTULO	TIPO/ANO	ÁREA
	INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO		
76	A INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO E A FORMAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO: UM ESTUDO DE CASO	DISSERTAÇÃO 2015	MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL
77	EMPREENDEDORISMO: O DISCUSO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DO AGRAVAMENTO DO DESEMPREGO JUVENIL	TESE 2009	EDUCAÇÃO
78	INTENÇÃO DE CARREIRA EMPREENDEDORA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: REVISÃO DE LITERATURA E ESTUDOS EMPÍRICOS	TESE 2017	ADMINISTRAÇÃO
79	UM ESTUDO SOBRE AS AÇÕES EMPREENDEDORAS DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS - SP	DISSERTAÇÃO 2009	PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL
80	O TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANÁLISE DE UMA CONSTRUÇÃO CONFLITUOSA A PARTIR DA CASA FAMILIAR RURAL PE. HARUO SASAKI NO MUNICÍPIO DE SAPOEMA-PR	DISSERTAÇÃO 2010	GEOGRAFIA
81	O SABER EMPREENDEDOR DOCENTE: EXPERIÊNCIA DO PROJETO DESPERTAR - PARCERIA SEBRAE-RN / SEEC-RN	TESE 2016	EDUCAÇÃO
82	FATORES DETERMINANTES PARA O SUCESSO DE STARTUPS DE TI NO BRASIL: UMA AVALIAÇÃO CRÍTICA	DISSERTAÇÃO 2015	MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E NEGÓCIOS
83	ENSINO DO EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A FORMAÇÃO DO CIDADÃO EMPREENDEDOR EM QUESTÃO	DISSERTAÇÃO 2015	EDUCAÇÃO
84	EMPREENDEDORISMO POR OPORTUNIDADE: OBJETO DE APRENDIZAGEM COM PROPOSTA METODOLÓGICA, DESENVOLVIDA À LUZ DA NEUROCIÊNCIA, PARA MELHORAR A PERFORMANCE NA	TESE 2016	INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

TÍTULO	TIPO/ANO	ÁREA
	CAPACIDADE DE IDENTIFICAR OPORTUNIDADES DE NEGÓCIOS	

ANEXO 2 – LEVANTAMENTO REALIZADO NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DO PORTAL CAPES: JOVENS EMPREENDEDORES PRIMEIROS PASSOS

	TÍTULO	TIPO/ANO	ÁREA
1	EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE DESENVOLVIMENTO: UM ESTUDO DO PROJETO JOVENS EMPREENDEDORES PRIMEIROS PASSOS (JEPP)	DISSERTAÇÃO 2017	POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO LOCAL
2	EDUCAÇÃO E EMPREENDEDORISMO: ELO DE SABERES NECESSÁRIOS	DISSERTAÇÃO 2017	EDUCAÇÃO
3	O PROGRAMA JOVENS EMPREENDEDORES PRIMEIROS PASSOS DO SEBRAE E A DIVULGAÇÃO DO EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO	DISSERTAÇÃO 2018	EDUCAÇÃO
4	EMPREENDEDORISMO NA ESCOLA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO CURSO “JOVENS EMPREENDEDORES PRIMEIROS PASSOS”	DISSERTAÇÃO 2018	EDUCAÇÃO

ANEXO 3 – MODELOS DE FICHAS ANALÍTICAS UTILIZADAS

Modelo 1

CATEGORIA	FORMULAÇÃO
Concepção de ser humano	
Educação Escolar	
Trabalho	

Modelo 2

CATEGORIA	FORMULAÇÃO
Concepção de ser humano	
Educação Escolar	
Educação Política	
Trabalho	
Trabalho Educativo	

Modelo 3

DIMENSÕES	CATEGORIAS		
	SER HUMANO	TRABALHO	EDUCAÇÃO ESCOLAR
POLÍTICO-IDEOLÓGICO			
PEDAGÓGICO			