

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

GRAZIANY PENNA DIAS

**EMPREENDEDORISMO, EDUCAÇÃO E SOCIABILIDADE: A
RADICALIZAÇÃO DO INDIVÍDUO COMO SÓCIO
MAJORITÁRIO DE SI**

Juiz de Fora

2019

GRAZIANY PENNA DIAS

**EMPREENDEDORISMO, EDUCAÇÃO E SOCIABILIDADE: A
RADICALIZAÇÃO DO INDIVÍDUO COMO SÓCIO
MAJORITÁRIO DE SI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, na área de concentração Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Rubens Luiz Rodrigues

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)

Dias, Graziany Penna.

Empreendedorismo, educação e sociabilidade : a radicalização do indivíduo como sócio majoritário de si / Graziany Penna Dias. -- 2019.

567 f.

Orientador: Rubens Luiz Rodrigues

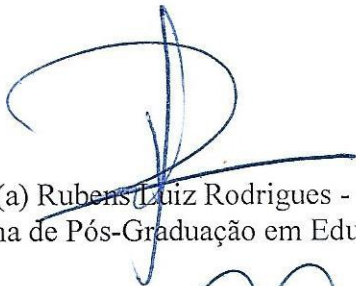
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Empreendedorismo e educação. 2. Pronatec Empreendedor. 3. Sebrae. 4. Sociabilidade. 5. Neoliberalismo de Terceira Via. I. Rodrigues, Rubens Luiz, orient. II. Título.

GRAZIANY PENNA DIAS

**EMPREENDEDORISMO, EDUCAÇÃO E SOCIABILIDADE:
A RADICALIZAÇÃO DO INDIVÍDUO COMO SÓCIO MAJORITÁRIO DE SI**

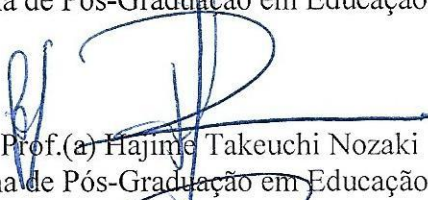
Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



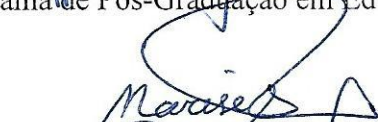
Prof.(a) Rubens Luiz Rodrigues - Orientador
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



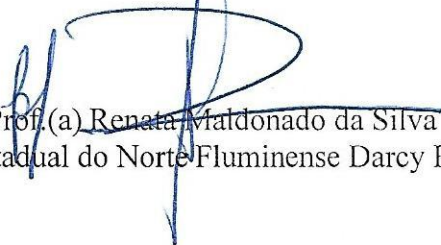
Prof.(a) André Silva Martins
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



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



Prof.(a) Marise Nogueira Ramos
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - FIOCRUZ



Prof.(a) Renata Matdonado da Silva
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF

Juiz de Fora, 22 de abril de 2019.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer em primeiro lugar a Deus, sobretudo na figura de Jesus que, em *kenosis*, esvaziou-se da sua divindade tornando-se homem (o verbo se tornou carne), passando frio, passando fome, trabalhando, tendo dúvidas (no horto e na cruz) e sofrendo nas mãos dos poderosos, ditos homens de bem do seu tempo, por Jesus trazer a mensagem revolucionária para a época: “ama teu próximo como a ti mesmo”. Missiva esta, que precisa ser retomada hoje, associada com o exemplo de Cristo segundo o qual também a humanidade tem que entrar em *kenosis* humana, ou seja, esvaziar-se do seu espírito egoísta, individualista e ganancioso; coisa impossível enquanto vigorar o capitalismo.

Agradeço a minha esposa Eliana e meus filhos Marx, Sofia e Helena, pelas minhas ausências aos quais lamento muito. Amo muito vocês!

Agradeço ao meu pai Carlos Brandão e minha mãe Maria Lize que, com todo esforço e sacrifício, conseguiram me formar, em nível superior, contrariando a lógica de que uma pessoa de família não abastada, não poderia ter curso superior. E, menos ainda, se tornar doutor. Amo vocês!

Agradeço aos meus amigos do Instituto Federal pelas palavras de apoio e incentivo a realização do doutorado.

Agradeço aos meus amigos Miguel e Silvio pela imensa ajuda e incentivo na realização do doutorado.

Agradeço ao Thiago Barreto pelas conversas e incentivos.

Agradeço aos meus colegas de turma de doutorado: Rita, Roberto, Tito, Cleonice, Judith, Vivian e Reinaldo. Foi um prazer ter estado com a presença sempre animada e motivadora nesta caminhada difícil de estudos e incertezas.

Quero agradecer ao Rubens, meu orientador, que nessa caminhada, possibilitou meu enriquecimento como pesquisador. Além disto, portou-se como pessoa inestimável nos momentos em que fazer a tese se apresentava como algo inexecutável. Meu muito obrigado.

Agradeço aos e amigos do GETEMHI, pelas contribuições e incentivos na produção da tese.

Agradeço a todos os membros da banca: Rubens, André, Hajime, Renata e Marise. Todos e todas vocês foram essenciais na minha formação e na tese que foi construída e apresentada.

Quero agradecer ao Hajime, em especial, não como membro da banca, mas como pessoa inestimável que permitiu ingressar no mundo acadêmico e na luta política. Caro professor, foram muitas as lutas, percalços e estudos desde a graduação em Educação Física. “Ao Mestre com carinho” dedico esta tese.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/Câmpus Juiz de Fora, pelo apoio fundamental, seja no apoio à qualificação (Proaq), seja na liberação para finalização da tese. Meu muito obrigado.

Agradeço a CAPES pelo apoio essencial na forma da bolsa de doutorado. Investimento fundamental sem o qual o trabalho não teria se materializado.

Agradeço aos funcionários do Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional (CGCO) da UFJF, pelo profissionalismo no atendimento.

Agradeço a todos os trabalhadores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFJF, pelas orientações e auxílios. Meu muito obrigado.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto o avanço do empreendedorismo na educação, via política pública do governo federal por meio do Pronatec Empreendedor, uma sub-ação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e que foi firmado entre o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – Nacional (SEBRAE) e o Ministério da Educação (MEC). Para o presente estudo nossa questão central é a seguinte: Qual a perspectiva ideológica, política e pedagógica do empreendedorismo e educação e qual a repercussão desse ideário no Pronatec Empreendedor para a formação do trabalhador no século XXI? A presente pesquisa tem como abordagem o materialismo histórico-dialético entendido como um método que tem a preocupação crítica de desvelar a realidade para além dos conflitos de interpretações, desvendando o conflito dos interesses. As categorias do método que foram utilizadas foram **Totalidade, Contradição, Mediação e Práxis**. As categorias específicas de análise foram **Ser Humano, Trabalho, “Trabalho e Educação” e Sociabilidade**. A partir da pesquisa documental, foram investigados os materiais do Pronatec Empreendedor, voltados aos docentes e discentes, das fases de “Sensibilização” e de “Capacitação”. A partir do quadro categorial supracitado, foi possível identificar que os fundamentos pedagógicos presentes nos materiais baseiam-se em duas teorias. A primeira refere-se ao modelo de competências, propostos pela UNESCO, a partir do Relatório Jacques Delors (1993), onde se observam os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser; acrescido do quinto pilar (pela PREALC, em 2002) do “aprender a empreender”. A segunda pauta-se na Pedagogia Empreendedora, proposta por Dolabela. Cabe sinalizar que este autor também se baseia nos quatro pilares da educação. Entretanto, no âmbito específico, faz uso da perspectiva do construtivismo radical referenciado em Maturana, para quem o aporte emocional torna-se o grande viés da formação dos indivíduos, perfazendo a tríade bio-psico-emocional. Não por acaso, isto pode ser observado nas várias atividades e dinâmicas, presentes nos materiais de “Sensibilização” e “Capacitação”, que procuram trabalhar um conteúdo com ênfase na esfera emocional dos indivíduos e voltado ao empreendedorismo. Com isto, depreende-se que em todos os materiais, observa-se uma concepção ideopolítica de consolidação da sociabilidade capitalista pautada na responsabilização individual com assunção dos riscos, elementos condizentes com a perspectiva de indivíduo expressa pela contrarreforma do Estado brasileiro, via discurso da Terceira Via. Neste sentido, o desenvolvimento das competências empreendedoras não ficou restrito apenas a esfera econômica, mas a um projeto de vida voltado a uma forma de ser. Depreende-se que o discurso do empreendedorismo presente nas políticas de formação do Pronatec Empreendedor, representam uma reforma intelectual e moral, em busca de uma nova sociabilidade requerida pelas mudanças recentes no capitalismo que necessitam de um sujeito de novo tipo adequado às demandas da sociedade com perdas crescentes de direitos trabalhistas, em que as pessoas precisaram buscar oportunidades e não mais emprego. A tônica nesse ínterim representa, dentre outras, na assunção dos riscos como algo a ser assumido radicalmente e individualmente, tornando o indivíduo sócio majoritário de si.

Palavras-chave: empreendedorismo e educação, Pronatec Empreendedor e SEBRAE.

ABSTRACT

The present research aims at the advancement of entrepreneurship in education through public policy of the federal government through Pronatec Empreendedor, a sub-action of the National Program of Access to Technical Education and Employment (PRONATEC) and was signed between the Brazilian Service Support to Micro and Small Enterprises (SEBRAE) and the Ministry of Education (MEC). For the present study our central question is: What is the ideological, political and pedagogical perspective of entrepreneurship and education and what is the repercussion of this ideology in Pronatec Empreendedor for the formation of the worker in the 21st century? The present research has as its approach historical-dialectical materialism understood as a method that has the critical concern of unveiling reality beyond the conflicts of interpretations, unraveling the conflict of interests. The categories of method that were used were **Totality, Contradiction, Mediation and Praxis**. The specific categories of analysis were **Human Being, Work, "Work and Education" and Sociability**. From the documentary research, the Pronatec Entrepreneur materials, aimed at teachers and students, were investigated in the "Sensitization" and "Empowerment" phases. From the aforementioned categorical framework, it was possible to identify that the pedagogical foundations present in the materials are based on two theories. The first one refers to the model of competences, proposed by UNESCO, from the Jacques Delors Report (1993), where the four pillars of education are observed: learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be; plus the fifth pillar (by PREALC, in 2002) of "learning to undertake". The second is in the Entrepreneurial Pedagogy, proposed by Dolabela. It should be noted that this author is also based on the four pillars of education. However, in the specific context, he makes use of the perspective of radical constructivism referenced in Maturana, for whom the emotional contribution becomes the great bias of the formation of individuals, making up the bio-psycho-emotional triad. It is not by chance that this can be observed in the various activities and dynamics present in the materials of "Sensitization" and "Empowerment", which seek to work a content with an emphasis on the emotional sphere of individuals and aimed at entrepreneurship. With this, it can be deduced that in all materials an ideopolitical conception of the consolidation of capitalist sociability based on individual responsibility with risk assumption is observed, elements in keeping with the perspective of the individual expressed by the counterreformation of the Brazilian State, through the discourse of Terceira Via. In this sense, the development of entrepreneurial skills was not restricted only to the economic sphere, but to a life project focused on a way of being. It should be noted that the discourse of entrepreneurship present in Pronatec Empreendedor's formation policies represent an intellectual and moral reform, in search of a new sociability required by the recent changes in capitalism that require a new type of subject suited to the demands of society with increasing losses of labor rights, where people needed to seek opportunities and no more employment. The tonic in the meantime represents, among others, in the assumption of risks as something to be assumed radically and individually, making the individual a majority partner of himself.

Keywords: entrepreneurship and education, Pronatec Entrepreneur and SEBRAE.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BANRESUL – Banco do Estado do Rio Grande do Sul
BID – Banco de Interamericano de Desenvolvimento
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
BSM – Brasil Sem Miséria
CadÚnico – Cadastro Único para Programas Sociais
CAV – Ciclo de Aprendizagem Vivencial
CCQs – Círculos de Controle de Qualidade
CD – *Compact Disk*
CEB – Câmara da Educação Básica
CEBRAE – Centro Brasileiro de Assistência Gerencial à Pequena e Média Empresa
CEC – Comissão de Educação e Cultura
CGU – Controladoria Geral da União
CHA – Conhecimentos, habilidades e atitudes
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNI – Confederação Nacional da Indústria
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONTEE – Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação
CPF – Cadastro de Pessoa Física
DEM – Partido Democratas
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EP – Educação Profissional
EPT – Educação profissional e tecnológica
EUA – Estados Unidos
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
FED – *Federal Reserve*
FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIC – Cursos de Formação Inicial e Continuada
FINEP – Financiadora de Estudo e Projetos
FJE – Formação de Jovens Empreendedores
FMI – Fundo Monetário Internacional
FVG – Fundação Getúlio Vargas
GCI – *Growth Competitiveness Index*
GEM – *Global Entrepreneurship Monitor*
HIV – Vírus da imunodeficiência humana
HQs – História em quadrinhos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBM – *International Business Machines*
IBQP – Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IEL – Instituto Euvaldo Lodi
IFETs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
JEC – Jovem Empreendedor no Campo
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado
MBA – *Master in Business Administration*
MEC – Ministério da Educação
MEI – Microempreendedor Individual
MP – Medida Provisória
MPEs – Micro e Pequenas Empresas
MS – Mapa dos sonhos
NEBAS – Necessidades básicas de aprendizagem
NI – Nota Informativa
NIS – Número de Identificação Social
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
Pape – Plano de Ação Pedagógica Empreendedora
PC do B – Partido Comunista do Brasil
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PDT – Partido Democrático Trabalhista
PE – Pedagogia Empreendedora
PEA – População Economicamente Ativa
PHC – Pedagogia Histórico-Crítica
PIB – Produto Interno Bruto
PL – Projeto de Lei
PLS – Projeto de Lei do Senado
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMEs – Pequenas e Médias Empresas
PN – Plano de Negócio
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNTE – Programa Nacional de Treinamento de Executivos
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP – Partido Progressista
ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProUni – Programa Universidade para Todos
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PSI – Partido Socialista Italiano
PSL – Partido Social Liberal
PT – Partido dos Trabalhadores
RCPNET – Referenciais Educacionais da Educação Profissional de Nível Técnico
RES – Referenciais Educacionais do SEBRAE
RNPE – Referenciais para uma Nova Práxis Educacional
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SED – Secretaria do Estado de Educação
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SGE – Semana Global do Empreendedorismo
SIMPLES – Sistema Integrado de Pagamento de Impostos e Contribuições das Microempresas e Empresas de Pequeno Porte
SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TCE – Tribunal de Contas do Estado

TCH – Teoria do Capital Humano

TEA – Taxa de Atividade Empreendedora

TPE – Todos Pela Educação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UnB – Universidade Federal de Brasília

UNCTAD – Confederação das Nações Unidas sobre o Comércio e Desenvolvimento

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USAID – *United States Agency for International Development*

WEF – *World Economic Forum*

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

LISTA DE FIGURAS, QUADROS, FOTOGRAFIAS E TABELAS

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Figura 01 | Diagrama do fluxo Circular de Cantillon..... | 128 |
| Figura 02 | Capa da revista Kata negócio..... | 378 |
| Figura 03 | Personagens jovens da Revista Kata negócio..... | 381 |
| Figura 04 | Personagens adultos da Revista Kata negócio..... | 382 |
| Figura 05 | Revista Kata negócio..... | 382 |
| Figura 06 | Revista Kata negócio..... | 384 |
| Figura 07 | <i>Videoblog</i> 02 - O que sei fazer/Pronatec Empreendedor..... | 395 |
| Figura 08 | Revista Kata negócio..... | 398 |
| Figura 09 | Revista Kata negócio..... | 400 |
| Figura 10 | Revista Kata negócio..... | 422 |
| Figura 11 | Revista Kata negócio..... | 424 |
| Figura 12 | Revista Kata negócio..... | 428 |
| Figura 13 | Revista Kata negócio..... | 429 |
| Figura 14 | Revista Kata negócio..... | 430 |
| Figura 15 | Revista Kata negócio..... | 431 |
| Figura 16 | Revista Kata negócio..... | 432 |
| Figura 17 | Revista Kata negócio..... | 433 |
| Figura 18 | Revista Kata negócio..... | 433 |
| Figura 19 | Revista Kata negócio..... | 434 |
| Figura 20 | Revista Kata negócio..... | 435 |
| Figura 21 | Revista Kata negócio..... | 437 |
| Figura 22 | Revista Kata negócio..... | 439 |
| Figura 23 | Revista Kata negócio..... | 440 |
| Figura 24 | Revista Kata negócio..... | 441 |
| Figura 25 | Revista Kata negócio..... | 442 |
| Figura 26 | Revista Kata negócio..... | 443 |
| Figura 27 | Revista Kata negócio..... | 444 |
| Figura 28 | Revista Kata negócio..... | 445 |
| Figura 29 | Revista Kata negócio..... | 446 |
| Figura 30 | <i>Slide</i> S4E6 do material “Guia do Educador” | 451 |
| Figura 31 | <i>Slide</i> S5E3 do material “Guia do Educador” | 456 |
| Figura 32 | <i>Slide</i> S2E3 do material “Guia do Educador” | 464 |
| Figura 33 | <i>Slide</i> S1E3 do material “Guia do Educador” | 476 |
| Figura 34 | <i>Slide</i> S4E3 do material “Guia do Educador” | 478 |
| Figura 35 | Matriz do Tempo – Guia do Educador..... | 487 |
| Figura 36 | <i>Slide</i> S2E2 do material “Guia do Educador” | 490 |
| Figura 37 | <i>Slide</i> S1E4 do material “Guia do Educador” | 496 |
| Figura 38 | <i>Slide</i> S2E4 do material “Guia do Educador” | 497 |
| Figura 39 | <i>Slide</i> S9E6 do material “Guia do Educador” | 498 |
| Figura 40 | <i>Slide</i> S10E6 do material “Guia do Educador” | 499 |
| Figura 41 | <i>Slide</i> S1E1 do material “Guia do Educador” | 506 |
| Figura 42 | Tirinha 01 do material “Guia do Educador” | 508 |
| Figura 43 | Tirinha 02 do material “Guia do Educador” | 509 |
| Figura 44 | Tirinha 03 do material “Guia do Educador” | 509 |
| Figura 45 | Tirinha 04 do material “Guia do Educador” | 510 |
| Figura 46 | Tirinha 05 do material “Guia do Educador” | 510 |
| Figura 47 | <i>Slide</i> S4E2 do material “Guia do Educador” | 514 |
| Figura 48 | <i>Slide</i> S5E2 do material “Guia do Educador” | 515 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|---|-----|
| Quadro 01 | Características empreendedoras, segundo McClelland..... | 162 |
| Quadro 02 | Países com as cinco maiores e menores taxas de TEA..... | 170 |
| Quadro 03 | Características do portador da “síndrome do empregado” | 188 |
| Quadro 04 | Quadro comparativo entre ensino tradicional e aprendizado empreendedor..... | 241 |
| Quadro 05 | Etapas do Mapa dos Sonhos..... | 243 |
| Quadro 06 | Quadro Comparativo entre o Mapa dos Sonhos (DOLABELA) e um Plano de Negócios (SEBRAE) | 245 |
| Quadro 07 | Razão entre a proporção da renda apropriada pelos 10% mais ricos e a proporção apropriada pelos 40% mais pobres 1.0..... | 266 |
| Quadro 08 | Quadro-Síntese das duas visões de educação apresentadas nos RNPE (2001) | 327 |
| Quadro 09 | Quadro do RNPE que expressa a integração dos Pilares da UNESCO com os Marcos Pedagógicos..... | 328 |
| Quadro 10 | Quadro adaptado da lista de Competências Gerais do Empreendedor propostas pelo SEBRAE (2006) | 339 |
| Quadro 11 | Quadro dos Demandantes do Pronatec, modalidades e beneficiários.... | 348 |
| Quadro 12 | Cursos do Pronatec que o Pronatec Empreendedor passou a atender a partir do segundo semestre de 2015..... | 373 |
| Quadro 13 | Características das Gerações..... | 473 |
| Quadro 14 | Modelo de Plano de Mudança Mudanças Pessoais..... | 516 |
| Quadro 15 | Termo de compromisso do Plano de Mudança Mudanças Pessoais..... | 516 |

LISTA DE FOTOGRAFIAS

| | | |
|---------------|-----------------------------------|-----|
| Fotografia 01 | Baú do Pronatec Empreendedor..... | 369 |
| Fotografia 02 | Baú do Pronatec Empreendedor..... | 369 |
| Fotografia 03 | Baú do Pronatec Empreendedor..... | 369 |
| Fotografia 04 | Baú do Pronatec Empreendedor..... | 369 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-----------|---|-----|
| Tabela 01 | Modelo de tabela de desempenho dos integrantes da equipe - Guia do Educador..... | 470 |
| Tabela 02 | “Meu Perfil” | 481 |
| Tabela 03 | Distribuição Semanal do Tempo..... | 486 |
| Tabela 04 | Diagrama dos Sonhos e Desejos..... | 491 |

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------|-----------|
| INTRODUÇÃO | 19 |
|-------------------------|-----------|

CAPÍTULO I

| | |
|--|-----------|
| A SOCIABILIDADE NO CONTEXTO DO ESTADO CAPITALISTA | 36 |
| Introdução..... | 36 |
| 1.1 O conceito de Estado em Gramsci..... | 38 |
| 1.2 Categorias de Conteúdo da Pesquisa | 49 |
| 1.2.1 Trabalho como fundante do Ser Humano..... | 49 |
| 1.2.2 “Trabalho e Educação” e Sociabilidade | 60 |
| 1.3 Análises da Sociabilidade no Estado Capitalista Liberal e a perspectiva empreendedora nos Séculos XIX/XX | 76 |
| 1.4 Análise da Sociabilidade no Estado Capitalista de Bem-estar Social e a perspectiva empreendedora no Século XX..... | 82 |
| 1.5 Análise da Sociabilidade no Estado Capitalista Neoliberal e a perspectiva empreendedora nos Séculos XX/XXI | 98 |
| 1.6 Sociabilidade neoliberal | 109 |

CAPÍTULO II

| | |
|--|------------|
| EMPREENDEDORISMO: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS | 119 |
| Introdução..... | 119 |
| 2.1 Considerações histórico-sociais dos autores clássicos e contemporâneos do empreendedorismo..... | 120 |
| 2.2 As visões dos autores a respeito da Assunção do Risco..... | 126 |
| 2.3 A visão dos autores sobre o empreendedorismo e a inovação | 138 |
| 2.4 A visão dos autores acerca do empreendedorismo e seu impacto no desenvolvimento econômico e amenização da pobreza..... | 146 |
| 2.5 A compreensão dos autores sobre conhecimentos voltados à formação do empreendedor | 154 |
| 2.6 Crítica ao discurso do empreendedorismo e desenvolvimento | 167 |

CAPÍTULO III

EMPREENDEDORISMO E EDUCAÇÃO: A PEDAGOGIA EMPREENDEDORA E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA FORMAÇÃO DO EMPREENDEDORISMO COMO UMA FORMA DE SER. 176

| | |
|--|-----|
| Introdução..... | 176 |
| 3.1 O discurso da Educação Empreendedora nos contextos internacionais e nacionais | 177 |
| 3.2 A Educação Empreendedora para formação da nova sociabilidade da responsabilização e assunção do risco..... | 187 |
| 3.3 A Pedagogia Empreendedora | 205 |
| 3.3.1 Perspectiva teórico-metodológica do “aprender a aprender”: apresentação e análise | 206 |
| 3.3.2 A Pedagogia Empreendedora: proposta pedagógica | 227 |
| 3.3.3 Teoria Empreendedora dos Sonhos | 228 |
| 3.3.4 Pedagogia Empreendedora: a radicalização do “conceito de si” para formação do empreendedor | 235 |
| 3.3.5 Estratégias da Pedagogia Empreendedora para formação do empreendedor | 240 |

CAPÍTULO IV

SOCIABILIDADE E CONTRARREFORMA DO ESTADO BRASILEIRO: PERSPECTIVA EMPREENDEDORA NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO HUMANA..... 255

| | |
|---|-----|
| Introdução..... | 255 |
| 4.1 Reestruturação produtiva, neoliberalismo e contrarreforma do Estado brasileiro nos anos de 1990..... | 257 |
| 4.2 Fundamentos Teóricos da Contrarreforma do Estado brasileiro e suas implicações com a perspectiva empreendedora..... | 272 |
| 4.3 Empreendedorismo e políticas de formação humana no contexto brasileiro | 290 |

CAPÍTULO V

DO PRONATEC AO PRONATEC EMPREENDEDOR – A EMERGÊNCIA DO EMPREENDEDORISMO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA 315

| | |
|--|-----|
| Introdução..... | 315 |
| 5.1 A atuação do SEBRAE como grande intelectual orgânico formulador e difusor do empreendedorismo na educação brasileira | 315 |
| 5.1.1 Referenciais educacionais do SEBRAE | 325 |
| 5.2 O Pronatec e a gestação do empreendedorismo na política educacional brasileira | 347 |
| Introdução..... | 347 |
| 5.2.1 Contexto político da criação do Pronatec do governo Dilma..... | 348 |

| | |
|---|-----|
| 5.2.2 O Pronatec: concepção e política educacional na formação profissional..... | 351 |
| 5.3 O Pronatec Empreendedor e a consolidação do empreendedorismo na política educacional brasileira | 365 |

CAPÍTULO VI

| | |
|--|------------|
| APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DO PRONATEC EMPREENDEDOR, NAS FASES DE “SENSIBILIZAÇÃO” E “CAPACITAÇÃO” | 377 |
| Introdução..... | 377 |
| 6.1 Apresentação dos Materiais Discente e Docente das fases de “Sensibilização” e “Capacitação” | 378 |
| 6.2 Material de “Sensibilização” | 393 |
| 6.2.1 A perspectiva de Ser Humano | 393 |
| 6.2.2 A perspectiva de Trabalho | 397 |
| 6.2.3 A perspectiva de “Trabalho e Educação” | 411 |
| 6.2.4 A perspectiva de Sociabilidade | 421 |
| 6.3 Material de “Capacitação” | 447 |
| 6.3.1 A perspectiva de Ser Humano | 447 |
| 6.3.2 A perspectiva de Trabalho | 454 |
| 6.3.3 A perspectiva de “Trabalho e Educação” | 466 |
| 6.3.4 A perspectiva de Sociabilidade | 485 |
| CONCLUSÃO..... | 519 |
| REFERÊNCIAS | 526 |

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por intenção analisar o discurso do empreendedorismo, via política pública do governo federal em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). A temática do empreendedorismo na educação não é nova, de maneira que, em pesquisas realizadas no Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense, foi analisado o *Programa Jovens Empreendedores* destinados aos alunos do ensino médio (DIAS, 2006). O grande idealizador do projeto foi o SEBRAE que até então vinha se apresentando como uma das forças sociais a tentar imprimir materialidade ao empreendedorismo na educação, tendo já organizado cursos (no estilo “pacote fechado”).

No presente trabalho, a perspectiva será localizar a constituição do discurso da educação empreendedora e sua difusão (seja na sua forma metodológica, seja na sua concepção de política pública) para consolidação da nova sociabilidade na linha da Terceira Via¹ (MARTINS & LIMA, 2005; NEVES, 2010) que aponta, sobretudo, o aporte hayekiano² do “individualismo como valor moral radical” (MARTINS, 2009). Pretende-se destacar, também, as consequências políticas e epistemológicas da educação empreendedora para a formação humana, demonstrando a sua contraposição à perspectiva da transformação social.

Partindo da pesquisa do mestrado identificou-se que, em 1970, a conjuntura expressa pelo esgotamento do padrão de acumulação fordista aliado à crise do petróleo contabilizou mais uma crise estrutural (FRIGOTTO, 2000), na qual o mundo capitalista avançado mergulhou numa longa e profunda recessão conjunta à inflação (estagflação) (RODRIGUES, 1997). Nesse sentido, o capital precisou realizar um amplo processo de reestruturação, objetivando recuperar o seu ciclo reprodutivo e repor o seu projeto dominante societal (ANTUNES, 2001, p. 47).

No Brasil, especialmente a partir da década de 1990, novas propostas para a formação humana têm ganhado terreno, especialmente, com relação ao seu alinhamento pedagógico com os anseios da classe dominante, na fase atual do modo de produção

¹ Constitui-se num programa que visa reformar o capitalismo, por meio de mudanças na política e na economia. Seu sistematizador é Anthony Giddens, sociólogo britânico.

² A expressão hayekiano se refere às concepções de Friedrich August Von Hayek que, em sua obra “O Caminho da Servidão” (de 1944), lançou os pressupostos da ideologia neoliberal.

capitalista. No sentido que Gramsci confere ao pedagógico, vamos entendê-lo da seguinte maneira:

[...] a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolásticas”, [...]. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo o indivíduo com relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, 1995, p. 37, grifos do original).

Na luta incessante de estabelecer essa hegemonia, com vistas a atingir consenso social, um conjunto de noções ideológicas têm sido divulgado/imposto por diversas agências (que expressam os interesses dominantes) como sendo as grandes balizadoras da formação humana, restrita aos interesses do capital. São estas noções: a competência, a empregabilidade e o empreendedorismo. Essas são produzidas, pelo discurso dominante, como forma de convencer a classe trabalhadora a se adequar às mudanças que vêm ocorrendo no contexto da sociabilidade capitalista.

Nesse sentido, a compreensão dessas noções torna-se providencial. No tocante a presente pesquisa, serão feitos apontamentos breves sobre as duas primeiras noções (competência e empregabilidade), pois estas já possuem um conjunto de produções, realizadas desde a década de 1990, no Brasil, momento em que comparecem, com grande vigor, nos documentos das políticas educacionais. Já o empreendedorismo merece maior atenção, já que no campo educacional suas formulações ainda são relativamente recentes.

No que corresponde à competência, essa:

[...] associa-se à conjugação dos diversos saberes mobilizados pelo indivíduo (saber, saber-fazer e saber-ser) na realização de uma atividade. Ela faz apelo não somente aos seus conhecimentos formais, mas à toda gama de aprendizagens interiorizadas nas experiências vividas, que constituiriam a sua própria subjetividade (RAMOS, 2001b, p. 13).

As competências seriam responsáveis pela mobilização de comportamentos e atitudes, de cunho subjetivo, necessárias às novas tecnologias flexíveis. Este termo tem adentrado em diversos discursos, envolvidos com a formação humana, quando se reporta às novas exigências do mercado. Para além do que se achava ser apenas um

modismo, as competências representam profundas mudanças que vão muito além da esfera meramente produtiva (TANGUY, 1997). Sendo um termo que expressa diferentes sentidos, as competências podem ser consideradas como polissêmicas, como ressalta Tanguy:

[...] os usos que são feitos da noção de competências não permitem uma definição conclusiva. Ela se apresenta, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos. [...] é necessário reconhecer que a plasticidade deste termo é um elemento da força social que reveste as ideias que veicula (TANGUY, 1997, p. 16).

Dessa forma, ela pode vir a substituir outras noções que prevaleciam, como por exemplo, no setor da educação os saberes e conhecimentos, e, também, pode substituir, na esfera do trabalho a noção de qualificação (ibid.). Com novas proposições, as competências priorizam formar o novo modelo de cidadão e de trabalhador que deverá ser preparado não somente através de uma base técnica, mas também com características comportamentais tais como criatividade, trabalho em grupo, resolução de problemas, entre outras, tornando-se um indivíduo polivalente.

Já a empregabilidade pensada como uma noção que caminha junto à noção de competência, corresponderia ideologicamente à condição do trabalhador se tornar empregável, sobretudo, num momento em que se flexibilizam as condições de trabalho (ANTUNES, 1997). Mais do que uma expressão, a empregabilidade opera como mecanismo ideológico que adentra na realidade como forma de justificar as contradições da sociedade capitalista e de responsabilizar os trabalhadores pelos possíveis “erros” ou “fracassos” na vida profissional. Na medida em que o Estado torna-se incapaz de gerar ações eficazes para a diminuição do desemprego em massa, faz-se necessário um discurso bem articulado que convença a ampla parcela da sociedade de que estar empregado passaria a ser algo de responsabilidade individual, pautada na suposta insuficiência de formação que o indivíduo não possui (OLIVEIRA, 1999).

Por seu turno, o empreendedorismo vem com o intuito de apontar para as pessoas a perspectiva do autoemprego, enquanto solução para o desemprego estrutural causado pelo próprio metabolismo da acumulação do capital, em face da crise estrutural do capitalismo em 1970 (ANTUNES, 1999). Segundo Campos (2003), a expressão empreendedorismo surgiu recentemente na língua inglesa como *entrepeneurship* derivada da expressão francesa mais antiga *entrepreneur* que, com o sufixo *ship* é

geralmente traduzida como “espírito empreendedor” ou “força empreendedora” (SAMPAIO, 2010). Esta expressão foi utilizada inicialmente por Jean Baptiste Say (1803), na área da economia.

Entretanto, a noção empreendedorismo que também recebe a denominação de empreendedorismo schumpeteriano pelo SEBRAE, é derivada dos estudos do economista liberal Joseph A. Schumpeter. Nas suas formulações sobre o desenvolvimento econômico do capitalismo, Schumpeter identificou a figura do empreendedor, como sendo o principal agente responsável por este processo.

Em matéria na Revista EXAME, com o título *Inovação e Empreendedorismo*, o inovar associado ao empreender são postos como pedra de toque do crescimento e desenvolvimento das empresas. Não bastaria só investir em laboratórios de pesquisa e desenvolvimento para obter crescimento e lucratividade.

Tomando como exemplo a empresa japonesa Toyota, a matéria procurou enfatizar o estímulo ao empreendedorismo de seus funcionários, tornando-se a maior empresa do mundo no faturamento, em fevereiro de 2006. Qual seria seu “segredo”? De acordo com a matéria:

Embora apontada como referência na indústria automobilística, a Toyota tem investimentos em pesquisa e desenvolvimento inferiores aos das rivais [General Motors, Ford e Daimler Chrysler]. Seu trunfo é outro – a extraordinária capacidade de mobilizar e estimular seus operários a exercitar o cérebro, em vez de apenas músculos (REVISTA EXAME, 2006, p. 02, colchetes do original).

O incentivo ao empreendedorismo já faz parte da filosofia da empresa. Nas palavras do consultor canadense Gifford Pinchott (REVISTA EXAME, 2006): “A inovação desde sempre pressupõe a capacidade de empreender dos funcionários. Sem esse ingrediente, ela simplesmente não acontece” (REVISTA EXAME, 2006, p. 02).

Pinchott (ibid.,) chega inclusive a cunhar uma nova expressão para este fato: a de intraempreendedorismo, para designar os trabalhadores da empresa que representariam agentes inovadores. Para tal, as empresas deveriam estimular seus funcionários a ir além da função específica do cargo que ocupam.

De acordo com Costa (2004), o empreendedorismo:

[...] é a capacidade de transformar visões em realidade, em qualquer domínio da atividade humana. Assim, uma pessoa pode ser empreendedora atuando na abertura de um negócio próprio, construindo uma carreira no setor privado,

atuando no campo das políticas públicas ou dedicando-se a uma causa no Terceiro Setor (COSTA, 2004, p. 253).

O discurso acerca do empreendedorismo se colocaria, dessa forma, apenas como um conjunto de habilidades, capacidades e competências que têm de ser requeridas pelas pessoas que pretendem se lançar no mercado, em busca de desenvolver um negócio próprio ou dentro de um setor, ainda formal, seja público ou privado, o que promoveria melhorias, sejam estas econômicas ou sociais. Neste sentido, não seriam necessárias transformações sociais muito profundas, já que os problemas ocasionados pelas mudanças que o capitalismo vem passando seriam solúveis via o empreendedorismo.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a presente pesquisa detém uma relevância pautada em duas dimensões autoimplicadas: uma de caráter socioeducativa e outra acadêmica. Pela primeira dimensão, o presente estudo pretende contribuir para revelar o discurso do empreendedorismo, para além da sua aparência imediata, na perspectiva em que nos fala Kosik (2002).

Ao contrário do que as visões apologéticas procuram apresentar, o empreendedorismo não representa um avanço na formação humana para melhoria de existência do gênero humano. Na realidade, o empreendedorismo é uma resposta à precarização do mundo do trabalho e ao movimento de construção da sociabilidade capitalista no século XXI.

Consideramos também que o presente estudo poderá contribuir para fazer frente aos discursos que se aproveitam das tragédias propaladas pelas “reformas” (ou contrarreformas³), como lei das terceirizações (Lei 13.429/2017), a reforma trabalhista (13.467/2017⁴) e a reforma da previdência⁵ para sinalizar a oportunidade que representam para o empreendedorismo.

³ Concordamos com Behring (2008), ao destacar que o termo reforma parece impreciso no sentido de qualificar suas reais intencionalidades. No caso específico, a autora retrabalha este conceito para sinalizar as mudanças, no Estado brasileiro, ante ao ideário neoliberal. Na sua argumentação, a autora reporta que esse termo, embora não se traduza em ações revolucionárias, de transformações mais radicais, é oriundo do campo de parte da esquerda que pensa nas mudanças sociais, nas melhorias de direitos e bem-estar da classe trabalhadora, sem com isso incorrer na revolução. Nesse sentido, Behring (2008) compreende que o melhor termo deve ser “contrarreforma”, pois expressa a dinâmica do ideário neoliberal.

⁴ Na contramão dos dizeres do Ministro do Trabalho, Ronaldo Nogueira, assim que a reforma trabalhista entrou em vigor, em 11 de novembro de 2017, nesta mesma data um hospital em São Paulo decidiu cancelar o direito de folgas e remuneração em dobro, que até então eram pagas para quem trabalha no feriado. O comunicado desta mudança foi por meio de cartazes espalhados nas alas do hospital e fazendo referências à nova CLT (reforma trabalhista) (JAKITAS, 2017).

Tome-se como exemplo, a lei nº 13.429⁶, de 31 de março de 2017, a chamada lei das terceirizações, sancionada parcialmente pelo então presidente Michel Temer, que em seu Artigo 9º parágrafo 3º diz o seguinte: “O contrato de trabalho temporário pode versar sobre o desenvolvimento de atividades-meio e atividades-fim a serem executadas na empresa tomadora de serviços” (BRASIL, 2017). Tal legislação configura-se como um ataque aos poucos setores, como o público, o qual ainda mantinha, em função das resistências da classe trabalhadora, o trabalho socialmente protegido e valorizado.

Com esta formulação fica liberada a terceirização⁷ irrestrita da força de trabalho, seja pela esfera pública (nos três níveis), seja pela esfera privada, subvertendo o entendimento pela Justiça de que só seriam passíveis de terceirizações as atividades-meio (o que em si já representava um processo de precarização). O trabalho temporário a partir desta nova legislação, já em vigor, pode ser utilizado tanto para as atividades-fim como nas atividades-meio da empresa ou setor contratante. O resultado imediato dessa lei é a intensificação da precarização do trabalho, com revogações de conquistas da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)⁸.

Segundo o Portal da Lei Geral da Micro e Pequena Empresa, cujas agências mantenedoras são a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e o SEBRAE, a lei das terceirizações é saudada como grande oportunidade de negócios para as micro e pequenas empresas existentes e para o aparecimento de novas. Nas palavras do presidente do SEBRAE, Guilherme Afif Domingues: “A terceirização é um fator de

⁵ Até 2018, a reforma da previdência estava em discussão, por meio da MP 739/2016. Não obstante, com a vitória do candidato Jair Messias Bolsonaro, pelo Partido Social Liberal (PSL), para o mandato 2019-2022, está sendo elaborada pela equipe de Paulo Guedes (ministro da Economia) uma nova proposta, que se pretende mais perversa.

⁶ A proposta desta lei estava parada, na forma de Projeto de Lei (PL) 4.302/1998, desde o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Em 2003, o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva fez solicitação à Câmara dos Deputados pela retirada deste PL. Em 2008, o PL voltou a tramitar, mesmo após mensagem do Executivo. Em 23 de março de 2017, a Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei (PL) 4.302/1998, que altera os dispositivos da Lei 6.019, de 1974 (referente ao trabalho temporário em empresas urbanas, dispondo sobre as relações de trabalhos nas empresas de prestação de serviços a terceiros). Em 31 de março, o projeto foi sancionado tornando-se a Lei 13.429/2017.

⁷ Cabe sinalizar que no Brasil a regulamentação do processo de terceirização teve início no governo ditatorial dos militares, por meio do Decreto nº 200/1967 que em seu Artigo 10, parágrafo 7º diz o seguinte: “Para melhor desincumbir-se das tarefas de planejamento, coordenação, supervisão e controle e com o objetivo de impedir o crescimento desmesurado da máquina administrativa, a Administração procurará desobrigar-se da realização material de tarefas executivas, recorrendo, sempre que possível, à execução indireta, mediante contrato, desde que exista, na área, iniciativa privada suficientemente desenvolvida e capacitada a desempenhar os encargos de execução” (BRASIL, 1967).

⁸ Para os fins da presente tese não serão aprofundados os aspectos de intensificação da precarização promovida pela Lei 13.429/2017. Para saber os seus impactos nefastos ver o documento “Impactos da Lei 13.429/2017 (antigo PL 4.302/1998) para os trabalhadores”, produzido pelo DIEESE (2017).

geração de emprego. É uma oportunidade para o surgimento de muitas atividades para novos empreendedores que hoje são trabalhadores. O operário vira empresário”. (PORTAL LEI GERAL, 2017, s/p). De acordo com o presidente do SEBRAE, isso não recairia em precarização, pois, segundo levantamento feito, duas em cada três micro empresas não teriam interesse em terceirizar parte de suas atividades-fim. Segundo Guilherme Afif Domingues: “Esse resultado reforça mais ainda a minha tese: a regulamentação da terceirização não deve ser confundida com a precarização da força de trabalho. Precarização é a falta de trabalho” (PORTAL LEI GERAL, 2017, s/p). Considerando esta formulação, a perspectiva de precarização, tão discutida pelos meios acadêmicos como a sociologia do trabalho, é sumariamente descaracterizada, já que não se considera a desproteção social sobre os trabalhadores como precarização, apenas a falta de trabalho. Prevendo o quadro que virá, depreende-se que o discurso do empreendedorismo tomará novo vigor, o que impõe a necessidade de análises críticas e qualificadas para fazer frente à perspectiva empreendedora na sua forma ideológica.

Ainda sobre a relevância socioeducativa, cabe também frisarmos que a presente proposta vai à contramão do discurso propalado pelos governantes e por boa parte da mídia que tentam incessantemente convencer a população brasileira de que se estaria vivendo um momento de superação da crise e ingressando num período de paz e prosperidade, tendo o empreendedorismo como o grande norteador, promovendo o “apaziguamento da classe trabalhadora e celebração do espírito empreendedor como uma espécie de religião laica levada aos quatro cantos do país como a redenção para todos os males” (SAVIANI & DUARTE, 2012, p. 01).

Tomando como referência o discurso de posse do governo de Dilma Rousseff, em 2011, o empreendedorismo é posto como a “tábua de salvação”, sobretudo, a partir da classe média. Segue o seu discurso durante o Compromisso Constitucional perante o Congresso Nacional. Segundo a presidenta:

Reduzimos, sobretudo, a nossa dívida social, a nossa histórica dívida social, resgatando milhões de brasileiros da tragédia da miséria e ajudando outros milhões a alcançarem a classe média. Mas, em um país com a complexidade do nosso, é preciso sempre querer mais, descobrir mais, inovar nos caminhos e buscar sempre novas soluções. Só assim poderemos garantir, aos que melhoraram de vida, que eles podem alcançar mais; e provar, aos que ainda lutam para sair da miséria, que eles podem, com a ajuda do governo e de toda a sociedade, mudar de vida e de patamar. Que podemos ser, de fato, uma das nações mais desenvolvidas e menos desiguais do mundo – um país de classe média sólida e empreendedora (ROUSSEFF, 2011a, s/p).

No bojo do processo de formação humana, na perspectiva do projeto hegemônico de educação da nova sociabilidade, onde se inscreve o discurso empreendedor, via o Estado, as ações têm se estendido desde a política educacional até o trabalho propriamente dito em sala de aula. Diante disto, depreende-se da necessidade de fazer o discurso contra-hegemônico, explorando as contradições do discurso empreendedor e reafirmando a especificidade da escola, enquanto socializadora do conhecimento na sua forma mais desenvolvida, tendo como pano de fundo a contribuição da educação escolar para a transformação social (SAVIANI & DUARTE, 2012).

Do ponto de vista da relevância acadêmica da pesquisa, entende-se que atualmente a produção científica, acerca do empreendedorismo e sua inserção na educação formal têm, em sua esmagadora maioria, produções que versam favoravelmente à sua implementação acrítica, no âmbito educacional de diversos níveis, começando pela educação infantil até a educação superior (COAN, 2011). O discurso presente em boa parte dos que afirmam a importância do empreendedorismo na educação procura defender o seu caráter inovador e arrojado (e até mesmo progressista), frente à estrutura monolítica e tradicional que a educação atual tem padecido.

A questão se complexifica ainda mais quando se observam obras como a de Dolabela (2003), que procuram associar o empreendedorismo na educação como algo progressista e até mesmo revolucionário, procurando capitalizar o professor ante ao projeto da formação empreendedora como um ensino humanizado e centrado no aluno. Sendo que, na realidade, tais proposições parecem muito mais coincidir com a perspectiva da nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005), que busca apresentar um capitalismo com uma aparente face humanizada, como sugere a perspectiva da Terceira Via, para a educação da nova sociabilidade. De acordo com Martins (2009) e Neves (2010), esse projeto tem sido implementado em diversos países como forma de “contrapor”, pelo menos na forma, o neoliberalismo ortodoxo que assolou o mundo nas décadas de 1970/80⁹. Não obstante, tal programa não se constitui numa superação das formas de dominação até então existentes. Segundo Martins:

⁹ Cabe destacar que, de fato, a primeira experiência neoliberal, ocorreu no Chile, em 1973, tendo como artífice desse processo o general Pinochet, com um brutal regime de repressão. Não obstante, em termos concretos, pode-se dizer que foram os governos de Thatcher (1979) na Inglaterra, Reagan (1980) nos EUA e Kohl (1982) na Alemanha, que apresentaram um projeto concreto (MARTINS, 2009, p. 31). Este processo será mais bem aprofundado no capítulo 01 desta tese.

A aplicação desse programa neoliberal de viés social-democrata visa assegurar a dinâmica do capital e promover a educação política das massas no sentido de criar uma nova sociabilidade que dê sustentação a um amplo consenso político e uma sólida coesão social dirigida pela classe empresarial (MARTINS, 2009, p. 94).

O ponto que merece destaque é que algumas formulações neoliberais (no qual o discurso do empreendedorismo se apoia) imperam dentro desse programa ainda que com novas roupagens. Estamos falando do pressuposto do “individualismo como valor moral radical”. As análises feitas por Martins & Lima (2005, p. 61) indicam que, em essência, a Terceira Via incorpora esse pressuposto, ampliando-o, na crença de que esse indivíduo não seria capaz de se envolver com um número maior de questões, de caráter mais complexo, mas não perdendo de vista a capacidade do seu autogoverno (ibid.).

Nesse viés, o empreendedorismo é constantemente requisitado, pois expressa os interesses de formação humana, em que pesem a atomização dos sujeitos sociais em indivíduos, que vão em busca dos seus interesses exclusivamente privados. Nessa linha, o programa da Terceira Via vale-se da perspectiva do empreendedorismo.

De acordo com Martins:

O objetivo é criar uma geração nova de adultos com o *espírito empreendedor*, iniciativa individual e com senso de responsabilidade social, isto é um cidadão reflexivo. A Terceira Via espera com isso libertar os desejos e as potencialidades dos indivíduos das pressões que sufocam e aprisionam cada ser (MARTINS, 2009, p. 88, grifos meus).

E, assevera no tocante a compreensão do indivíduo nesse programa:

O indivíduo de que fala a Terceira Via é o “homem burguês” *mediatizado na figura do empreendedor*. Não são poucas as referências positivas presentes no programa que fazem menções ao *espírito empreendedor* do empresário, ao modelo empresarial de gestão como referência para a reforma do Estado, à importância dos ensinamentos da cultura empresarial para o mundo de hoje (ibid., p. 93, grifos meus).

Nesse sentido, entende-se a relevância acadêmica da presente pesquisa, ao procurar contribuir criticamente e juntamente com outras obras como Lima (2008), Coan (2011), Coan & Shiroma (2012), Dias (2006), Souza (2009); que compreendem o empreendedorismo na educação, para além do seu discurso sedutor, que produz uma individualidade alienada.

Para o presente estudo a questão central é a seguinte: Qual a perspectiva ideológica, política e pedagógica do empreendedorismo e educação e qual a repercussão desse ideário no Pronatec Empreendedor para a formação do trabalhador no século XXI?

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a formulação do empreendedorismo e educação, buscando revelar o significado político e ideológico de tal formulação para o mundo do trabalho e suas orientações técnicas e ético-políticas para a formação do trabalhador, considerando as especificidades do Pronatec Empreendedor idealizado pelo SEBRAE.

Nesse sentido, nossos objetivos específicos são:

- Analisar os fundamentos da educação empreendedora aplicados ao Programa do Pronatec Empreendedor, buscando identificar a teoria que o fundamenta;
- Analisar os fundamentos técnicos e ético-políticos aplicados na sensibilização dos professores para adesão e participação no Programa;
- Analisar os fundamentos técnicos e ético-políticos do empreendedorismo aplicados à formação dos estudantes no Programa do Pronatec Empreendedor.

O presente estudo terá como abordagem o materialismo histórico e dialético entendido aqui enquanto um método que tem a preocupação crítica de desvendar a realidade para além dos conflitos de interpretações, desvendando o conflito dos interesses (GAMBOA, 1989). Em função disto, optou-se pelo materialismo histórico dialético que perpassa pela visão de uma sociedade que se apresenta em transformação, portanto, não determinada/finalizada. Segundo Lukács:

O materialismo histórico dialético não é somente um instrumento de conhecimento; ele é também, ao mesmo tempo, um instrumento de ação. O conhecimento burguês é essencialmente contemplativo: o sujeito se acha diante de um universo de objetos sociais independentes de si próprio e inalteráveis, que ele observa – segundo o método científico natural. O ponto de vista do proletariado, pelo contrário, visa a transformação revolucionária da realidade social o que instaura uma relação dialética entre o sujeito e o objeto: o proletariado é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto do conhecimento e da história (LUKACS, 1978, apud LÖWY, 1994, p. 132).

Assim, os fenômenos que se apresentam na realidade social constituem o mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 2002) que, enquanto tal, aparenta na consciência dos indivíduos como sendo independente e natural, fora do alcance da atividade social do homem. De acordo com o autor:

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno em algo diferente daquilo que é. *A essência se manifesta no fenômeno* (KOSIK, 2002, p. 15, grifos meus).

Consequentemente, quando o homem não consegue enxergar a essência do fenômeno para além do mundo das aparências, não lhe é possível produzir a realidade reconhecendo-se como sujeito transformador. Numa contravia, a pseudoconcreticidade mostra-se como uma “existência autônoma dos produtos do homem” (KOSIK, 2002, p. 19).

Desta monta, o mundo real encontra-se oculto e, por isso, precisa ser desvelado, em busca de se aproximar da verdade. Essas aproximações são sucessivas e permanentes, perfazendo um ir e vir do conhecimento, em relação ao fenômeno analisado. Daí tem-se o *détour* (KOSIK, 2002), que se apresenta como a única maneira de desnudar os véus que envolvem o fenômeno na busca da sua essência.

Com este intuito, serão utilizadas as categorias do método do materialismo histórico e dialético: **Totalidade**¹⁰, **Contradição**, **Mediação e Práxis** (KUENZER, 1998), com a intenção de nos ajudar a tratar o fenômeno a ser investigado. O presente estudo refere-se à constituição do discurso do empreendedorismo enquanto concepção ideopolítica de consolidação da sociabilidade capitalista pautada na responsabilização individual com assunção dos riscos, na política educacional brasileira do início do século XXI.

No que diz respeito às categorias de conteúdo, para análise do objeto, a presente tese trabalhará com as seguintes categorias: **Ser Humano**, **Trabalho**, **“Trabalho e**

¹⁰ Cabe deixar claro o seguinte: “A compreensão do termo totalidade esbarra em várias distorções. Uma é sua aproximação semântica com o totalitarismo, de esquerda ou de direita, evocado, justamente, como um cerceamento absoluto à dignidade humana. Outra dificuldade é a compreensão equivocada de que a totalidade tem o sentido de tudo, o que inviabiliza um processo sério de conhecimento” (CIAVATTA, 2001, p.123).

Educação” e Sociabilidade. Estas nos permitirão analisar o Pronatec Empreendedor, na sua especificidade, como forma de revelar o seu projeto de formação humana. Considerando o esforço de apreensão do objeto, nas suas determinações, as categorias citadas terão como fio condutor de análise, conceitos do universo gramsciano, que nos ajudarão a compreender este processo, sobretudo a configuração do Estado na perspectiva dessa nova sociabilidade, pela qual perpassará as políticas públicas educacionais. Assim, conceitos como *Estado ampliado* (ou *integral*), *intelectual orgânico*, *ideologia* estarão presentes no âmbito das análises.

Esse processo será possível, quando saturarmos os nexos constitutivos que compõem e dão vigor ao objeto, na sua concreticidade. Pois de acordo com Cury:

As categorias, assim, só adquirem real consistência quando elaboradas a partir de um contexto econômico-social e político, historicamente determinado, pois a realidade não é um conglomerado de movimentos. [...] Por isso é importante considerar o contexto, porque é ele que possibilita que as categorias não se isolem em estruturas conceituais puras, mas se mesquem de realidade e movimento (CURY, 2000, p. 21).

Na mesma linha, Frigotto (2000) assevera o seguinte:

O pressuposto fundamental da análise materialista histórica é de que os fatos sociais não são deslocados de uma materialidade objetiva e subjetiva e, portanto, a construção do conhecimento histórico implica o esforço de abstração e teorização do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade. Trata-se de um esforço de ir à raiz das determinações múltiplas e diversas (nem todas igualmente importantes) que constituem determinado fenômeno (FRIGOTTO, 2000, p.17).

Assim, recorrer-se-á também às análises de um conjunto de obras que hoje fazem frente à perspectiva da Terceira Via tratando-a de forma crítica. São elas: Martins (2009), Neves (2010) e Neves (2005).

No entendimento desta tese, todo esse percurso torna-se necessário já que optamos em seguir a trilha clássica do materialismo histórico e dialético, construída por Marx. Para tal, depreende-se que o presente objeto faz parte de uma totalidade concreta tomada como categoria que nos guiará no esforço de compreensão do real.

Originariamente, a categoria da totalidade foi proposta por Spinoza e elaborada na filosofia clássica alemã como um conceito central que distinguia polemicamente a dialética e a metafísica. Marx se apropriou desta categoria, nela imprimindo elementos que descortinaram suas mistificações idealistas, tornando-a um dos conceitos centrais da dialética materialista (KOSIK, 2002).

Correntes idealistas posteriores e do próprio campo marxista, por uma incompreensão da totalidade, acabaram por reduzi-la a uma única dimensão, a relação das partes com o todo. A partir disto, desligaram-na da concepção materialista, que a entende como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação (ibid.).

No âmbito mais conservador da academia, a perspectiva da totalidade tem sido infirmada pela compreensão hayekiana¹¹, que se refere à impossibilidade de atingir a totalidade. Isto porque a mente humana não daria conta dos aspectos e dos fatos, ou seja, das propriedades, das coisas, das relações e processos da realidade. Assim, chegar à totalidade seria, nesta visão, abranger todos os fatos, o que para a mente humana seria impossível, daí a impossibilidade da totalidade.

Ao contrário desta visão, a totalidade não pretende abranger todos os fatos. Totalidade, enquanto categoria do método do materialismo histórico e dialético compreende a realidade como um todo estruturado e dialético, em que os fatos que se apresentam não são incognoscíveis e explicados em si mesmos, mas compreendidos dentro de uma racionalidade (KOSIK, 2002), enquanto partes constituintes de um todo.

Nesse sentido, o objeto que se põe da presente pesquisa, o empreendedorismo, não pode ser compreendido à luz apenas das suas formulações e somente da forma como se apresenta faticamente na realidade. Esse fenômeno precisa ser compreendido dentro da materialidade que lhe dá sustento articulado com o todo.

Assim, tem-se que uma dada realidade é passível de compreensão na medida em que os elementos, fatos, são compreendidos na sua relação dialética do todo para as partes e das partes para o todo, sempre pensando num devir. A visão de conjunto que se consiga apreender na inter-relação recíproca do todo para com as partes é sempre provisória e inesgotável.

De acordo com Konder:

A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Há sempre algo que escapa às nossas teses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa

¹¹ Formulada por Friedrich von Hayek, autor de “O Caminho da Servidão” (2010), obra que inspirou o neoliberalismo, na década de 1970. Kosik (2002) debate a polêmica instaurada por Hayek ao dizer da impossibilidade, inclusive orgânica/biológica, de se conhecer tudo. A isso Kosik (2002) questiona que totalidade não se refere a tudo conhecer, mas conhecer o todo. Para saber mais ver Kosik (2002), Cury (2000).

estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada de totalidade (KONDER, 2003a, p. 37).

Nesse sentido, o processo de construção da sociabilidade, de caráter empreendedor, será compreendido de forma ontológica, considerando a formação humana na lógica ideopolítica do capital, enquanto *particularidade* que se vincula dialeticamente com a *universalidade* do modo de produção capitalista em sua fase de recomposição. Isto implica, portanto, compreender o empreendedorismo como um fenômeno que faz parte de uma totalidade com a qual este se articula.

Sendo assim, a natureza da presente pesquisa será de análise documental (SEVERINO, 2016). Para tal, será feita uma pesquisa bibliográfica na qual serão buscadas referências teóricas, como teses, livros, artigos, dissertações, entre outras, para localizar as linhas e apologias feitas a respeito do discurso do empreendedorismo para formação humana. Esse esforço permitirá realizar a pesquisa, investigando os materiais didáticos referentes ao Pronatec Empreendedor.

Por fim, cabe destacarmos que a intenção maior com essa pesquisa, extrapola sua constituição como um trabalho acadêmico, pois busca desenvolver um pensamento mais qualificado a respeito do empreendedorismo (como apelo da Terceira Via), que possa ser crítico à visão de mundo desse programa, de caráter conservador e reformista da realidade. Desta monta, pretende intervir na realidade, procurando contribuir, juntamente com a luta política que se tem travado, no âmbito da pesquisa, da academia e também no chão da escola, contra os processos que veem os espaços de formação, como a escola e a universidade, sob a ótica burguesa, que aponta para uma visão de homem e conhecimento de forma totalmente a-histórica e acrítica.

Sua concepção de homem assevera a total adaptação aos ditames impostos pelo mercado, ao mesmo tempo em que busca o consenso necessário à manutenção do sistema capitalista, pois, na visão burguesa, não haveria alternativa. Pela concepção de conhecimento, esse não consistiria num esforço de compreender profundamente a realidade social e historicamente construída, mas apreensão pragmática e utilitarista, na qual o indivíduo deve adquirir o conhecimento necessário à adaptação, segundo os ditames do mercado (DIAS, 2006).

É contra essas visões (de homem e de conhecimento) que é compreendida a pesquisa na perspectiva do materialismo histórico e dialético, que não pensa a investigação de forma diletante ou contemplativa. Este importante referencial de

pesquisa e intervenção representa o esforço de compreensão da realidade, na saturação das suas determinações e contradições, vislumbrando a sua transformação radical, numa concepção de homem que, fazendo parte do gênero humano, produz a história. Por conta disto, a presente tese está dividida em seis capítulos.

O primeiro capítulo intitulado “Estado no contexto da nova sociabilidade do capital” refere-se, num primeiro momento, à compreensão e exposição das ideias de Gramsci referente a conceitos importantes como *Estado ampliado*, *intelectual orgânico*, entre outros; com o intuito de ajudar a analisar e compreender a *ideologia* empreendedora dentro da escola para formação da sociabilidade atual. Num segundo momento, passamos à compreensão da perspectiva empreendedora no século XIX, com o advento do liberalismo e de como essa perdeu força com a chegada do keynesianismo e as políticas de garantia do pleno emprego, em meados do século XX. Não obstante, com a crise de 1970 e o avanço neoliberal, o discurso do empreendedorismo para formação da sociabilidade capitalista contemporânea volta com novo vigor, trazendo como perspectiva central a responsabilização individual e a assunção dos riscos.

No segundo capítulo intitulado “Empreendedorismo: aspectos históricos e conceituais”, procuramos analisar as concepções acerca do empreendedorismo, procurando, a partir das formulações, trazer à tona referências sólidas de abordagens clássicas da economia liberal até os autores mais contemporâneos. Cabe destacar que os defensores atuais do empreendedorismo, da figura do empreendedor e da própria pedagogia empreendedora, projetam suas formulações apropriando-se da filosofia clássica liberal. Porém, o fazem como será visto, de forma pragmática, tornando seu discurso uma expressão ideológica de defesa da sociabilidade capitalista hodierna. Com o intuito de fazer a exposição e análise dos pensamentos dos autores, optamos por trabalhar com suas formulações, a partir de quatro grandes temáticas, a saber: 1) A assunção dos Riscos, 2) A inovação, 3) Desenvolvimento econômico e amenização da pobreza e 4) Conhecimentos voltados à formação do empreendedor. Essas temáticas adquirem relevância na presente tese na medida em que constituem como expressões do tipo humano que se estabelece no atual contexto da sociabilidade capitalista.

No terceiro capítulo intitulado “Empreendedorismo e educação: a pedagogia empreendedora e seus pressupostos teóricos para formação do empreendedorismo como uma forma de ser”, foram apresentadas as formulações gerais sobre a educação empreendedora, sinalizando os aspectos da criação da sociabilidade contemporânea, tendo por referências as demandas para uma formação voltadas a individualização e a

responsabilização com assunção dos riscos. Considerando o panorama teórico, montado a partir de autores e instituições de inserção nacional e internacional, procurou-se demonstrar que a intenção é formar uma mentalidade empreendedora que é muito mais pretenciosa e abrangente do que a perspectiva empreendedora voltada só à criação do próprio negócio, de modo que as ações individuais estejam alicerçadas numa concepção empresarial de mundo. Transitando para âmbitos mais específicos de investigação, foi realizada a análise da Pedagogia Empreendedora, proposta por Dolabela (2003; 2008b), que procura apresentar uma proposta para a educação escolar voltada à formação empreendedora que cumpriria, no seu entender, as perspectivas mais progressistas de formação humana. Porém, como veremos, isto se reverte muito mais numa estratégia de convencer o professor a aderir ao respectivo projeto utilizando-se para tal de referenciais críticos no campo da educação.

O capítulo quarto intitulado “Sociabilidade e Contrarreforma do Estado Brasileiro” refere-se à análise da evolução das políticas públicas educacionais voltadas ao empreendedorismo, propostas pelo governo federal a partir do processo de flexibilização do trabalho na linha do toyotismo e do neoliberalismo. O eixo central foi observar como o empreendedorismo foi se desenvolvendo dentro da política educacional brasileira, sobretudo, a partir do neoliberalismo de Terceira Via. Nesse ínterim, foi possível constatar que o Pronatec Empreendedor, constituiu-se na primeira grande política de formação empreendedora, via governo federal.

O quinto capítulo intitulado “Do Pronatec ao Pronatec Empreendedor” refere-se à apreensão e análise do SEBRAE, enquanto *intellectual orgânico* e formulador do Pronatec Empreendedor, além de principal *aparelho privado de hegemonia* responsável pela disseminação da cultura empreendedora no Brasil. Balizando a produção de cursos, o SEBRAE possui três modelos de Referencias Educacionais, que foram produzidos e atualizados nos anos de 2001, 2006 e 2015; foram referência na proposta educacional sebrariana presente no Pronatec Empreendedor. Neste ínterim o presente capítulo também apresentou e analisou o Pronatec e o Pronatec Empreendedor, enquanto programas gestados pelo bloco no poder do governo Dilma, procurando apresentar sua lógica de funcionamento e as contradições expressas nestes programas.

O sexto capítulo intitulado “Apresentação e Análise dos Documentos do Pronatec Empreendedor nas fases de *Sensibilização e Capacitação*” explicita as análises dos documentos referentes às duas fases do Pronatec Empreendedor: “Sensibilização” e “Capacitação”, conforme está estabelecido no Acordo de Cooperação Técnica n°

50/2013. Os materiais examinados foram os referentes ao público docente e discente. Por meio das categorias analíticas **Ser Humano, Trabalho, “Trabalho e Educação” e Sociabilidade**, foi possível identificar os referenciais teóricos que fundamentam os documentos, além dos fundamentos técnicos e ético-políticos que se apresentam. Os resultados corroboram a compreensão desta tese de que o Pronatec Empreendedor, por meio dos seus materiais, tem na constituição do discurso do empreendedorismo, uma concepção ideopolítica de consolidação da sociabilidade capitalista pautada na responsabilização individual com assunção dos riscos, na política educacional brasileira.

CAPÍTULO I

A SOCIABILIDADE NO CONTEXTO DO ESTADO CAPITALISTA

Introdução

O presente capítulo pretende analisar o processo histórico de construção da sociabilidade do capital, considerando a correlação de forças, as lutas sociais e os projetos societários presentes nos embates das classes fundamentais do capitalismo. Nesse contexto, situa-se a consolidação do empreendedorismo como concepção ideopolítica que articula a dominação burguesa na atual fase da acumulação capitalista.

Com esse intuito, iniciaremos por aprofundar e assumir, para os fins desta tese, a compreensão de Estado, fundamentada em Gramsci, procurando apreender os elementos relativos aos padrões de sociabilidade, considerando as mudanças pelas quais o capitalismo veio passando para garantir o consenso e a manutenção da sua forma social pautada nos ditames do capital.

Depreende-se que o processo de formação desta sociabilidade, perpassa pela constituição das políticas públicas educacionais. Considerando o Pronatec e o Pronatec Empreendedor, nossa compreensão é de que estas políticas estão em sintonia com a formação do novo modelo de trabalhador e cidadão, requeridos contemporaneamente pelas frações hegemônicas do capital.

Faz-se importante destacar que o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) é uma política pública voltada à formação profissional, por meio da Lei nº 12.513/2011, que em seu artigo 1º expõe como um dos objetivos principais: “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional” (BRASIL, 2011).

O Pronatec Empreendedor, por sua vez, é uma sub-ação firmada a partir do acordo de Cooperação nº 50/2013, onde está estabelecida a parceria entre o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – Nacional (SEBRAE) e o Ministério da Educação (MEC). De acordo com o referido acordo, em sua Cláusula primeira está escrito o seguinte: “O presente Acordo de Cooperação Técnica tem por

objetivo difundir a cultura empreendedora em cursos técnicos de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada oferecidos por intermédio da Bolsa-formação com a implantação do PRONATEC EMPREENDEDOR” (BRASIL, 2013).

Historicamente, os projetos de formação humana voltados ao empreendedorismo, via ação governamental, tiveram sua origem em cursos superiores de graduação, especialmente, na área de Administração de Empresas. Em âmbito internacional, por exemplo, sua origem remonta a uma disciplina criada e ministrada na *Harvard Business School*, nos Estados Unidos, em fevereiro de 1947¹² (KATZ, 2003). Em 1948, na Suíça, a Universidade de St. Gallen produziu um evento para discutir sobre as pequenas empresas e os seus problemas, tendo como pano de fundo a discussão do empreendedorismo. Na mesma linha, em 1953, Peter Drucker¹³, criou um curso de empreendedorismo e inovação, na *New York University* (DOLABELA, 2008).

No Brasil, o primeiro curso que se tem notícia, na área do empreendedorismo, surgiu em 1981, na Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas¹⁴, em São Paulo. Em 1984, a Universidade de São Paulo (USP) começou a oferecer o ensino de empreendedorismo no curso de graduação da Faculdade de Economia e Administração e Contabilidade (ibid.).

Observando este breve percurso histórico, chama a atenção o fato de que a formação pretendida no projeto da então presidente Dilma Rousseff, refere-se ao nível técnico e profissional, via Pronatec Empreendedor, e não à formação superior. Ou seja, o Estado passa agora e investir em educação empreendedora, em níveis mais básicos de formação, sobretudo a partir da sua reconfiguração, na década de 1990. Nesse sentido, cabe compreender as mudanças que foram ocorrendo ao longo do tempo que impõe uma mudança/ampliação do enfoque da formação empreendedora.

¹² Após a Segunda Guerra Mundial, em 1942, o Senado Norte-americano fez uma recomendação para que as universidades destinassem parte de seus recursos para o desenvolvimento e capacitação de pequenos negócios. Atendendo ao pedido feito, a *Harvard Business School* ofereceu a primeira disciplina de empreendedorismo, lecionada pelo Professor Myles Mace, voltada aos estudantes de pós-graduação do seu programa de MBA (KATZ, 2003).

¹³ Foi escritor, professor e consultor administrativo considerado o pai da administração moderna. No capítulo II, desta tese, suas ideias serão mais bem aprofundadas. De todo modo, cabe assinalar, desde já, que ele representa um dos teóricos contemporâneos acerca do empreendedorismo e do seu ensino.

¹⁴ Tratava-se de uma disciplina chamada “Novos Negócios”, proposta e ministrada por iniciativa do Professor Ronald Degen. Esta passou a fazer parte do Curso de Especialização em Administração para Graduados. Em 1984, este curso passou a ser estendido também para aos graduados, com o nome de “Criação de Novos Negócios – Formação de empreendedores” (DOLABELA, 2008).

Organizamos o presente capítulo, buscando, num primeiro momento, desenvolver um quadro teórico, a partir da compreensão ampliada de Estado em Gramsci, trazendo à tona, os conceitos de *sociedade política e civil*, além de conceitos como os de *intelectual orgânico, aparelhos privados de hegemonia*; com o intuito de ajudar a analisar e compreender a *ideologia* empreendedora dentro da escola para formação da sociabilidade capitalista atual.

Em seguida, passar-se-á à compreensão das nossas categorias de conteúdo: **Ser Humano, Trabalho, “Trabalho e Educação” e Sociabilidade**. Partindo da primeira categoria, nossa intenção é deixarmos clara a compreensão sobre o que é o **Ser Humano**, tendo como pano de fundo as formulações que foram produzidas no campo marxista/marxiano. Em seguida, e correlacionado a esta, passaremos à compreensão de **Trabalho** na sua perspectiva histórica e ontológica. Sobre a **Sociabilidade**, serão utilizadas as contribuições de Gramsci e Marx. Por fim, será discutida a relação **“Trabalho e Educação”** segunda a qual serão analisadas as propostas antagônicas da Politecnicidade e da Teoria do Capital Humano.

Em seguida, abordaremos a compreensão da perspectiva empreendedora no século XIX, com o advento do liberalismo, e de como essa perdeu força com o advento do keynesianismo e das políticas de garantia do pleno emprego, em meados do século XX. Não obstante, como será abordado, com a crise de 1970 e o avanço neoliberal, o discurso do empreendedorismo para formação da sociabilidade capitalista contemporânea, volta com novo vigor, trazendo como perspectiva central a responsabilização individual e a assunção dos riscos.

Nesse sentido, passaremos a seguir a apresentação das formulações de Gramsci sobre o Estado.

1.1 O conceito de Estado em Gramsci

Nesse momento, faremos uma breve incursão no conceito/visão de Estado apoiando-nos no aporte teórico de Gramsci para compreender o processo histórico de construção da sociabilidade do capital. De fato, muitas teorias sobre o Estado apresentam-se para a compreensão desse fenômeno tão complexo nos dias atuais.

Não obstante, entende-se que as políticas públicas e educacionais para o empreendedorismo não podem ser compreendidas senão por meio da análise da contrarreforma do Estado (assunto que será tratado no capítulo 04 desta tese). Para tal, faz-se necessário partirmos de uma referência sólida para compreensão do fenômeno estatal.

Nesse sentido, cabe destacar que nossa compreensão sobre o Estado se fixará nas contribuições de Antônio Gramsci, pensador comunista italiano que, na reclusão do cárcere, pôde desenvolver todo um arsenal categorial para a compreensão da política. No contexto do capitalismo *ocidental*, Gramsci demonstrou que os interesses burgueses precisam de toda uma dinâmica ideológica, promovida por um conjunto complexo de agentes, grupos e instituições, incrustado no seio da *sociedade civil* (COUTINHO, 1988).

Na visão gramsciana, uma reforma cultural necessária ao estabelecimento de uma determinada ordem societal tem de ser condizente com as mudanças econômicas. Nesse sentido, toda e qualquer reforma intelectual e moral são a expressão, no plano superestrutural, das reformas no plano estrutural ou econômico.

Com isso, o Estado precisa se portar como educador, desenvolvendo sempre uma nova sociabilidade. Segundo Gramsci:

Questão do “homem coletivo” ou do “conformismo social”. Tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade (GRAMSCI, 2000, p. 23, grifos do original).

Gramsci (2000) elaborou sua perspectiva *ampliada* de *Estado*, ao destacar esse papel educador. Partindo da compreensão marxiana¹⁵, Gramsci *ampliará* a visão de

¹⁵ Marx foi o primeiro pensador a “dessacralizar” o Estado da concepção de Hegel (COUTINHO, 1988), em sua obra “Fenomenologia do Espírito” (HEGEL, 1997). Pois para Hegel a sociedade civil “[...] é o reino da miséria física e moral” (HUNGARO, 2014, p. 23). Hegel entendia que o Estado representava a gênese da *sociedade civil*. Segundo o autor: “Através da divisão da *sociedade civil*, a moralidade objetiva imediata evolui, pois, até o Estado, *que se manifesta como o seu verdadeiro fundamento*” (HEGEL, 1997, p. 215, grifos meus). Hegel entendia que o Estado seria o organizador da *sociedade civil*. Marx, á época, faz a inversão dialética (por meio da forte influência feuerbachiana) dessa relação. Não é o Estado que funda a *sociedade civil*, mas ao contrário. É a *sociedade civil* que abre à compreensão do Estado (MARX, 2010). Daí o seu caráter de classe, localizado por Gramsci. Sobre essa discussão a respeito da inversão marxiana da relação Estado e *sociedade civil* em Hegel, ver curso do método em Marx, Aula 01, com José Paulo Netto (2002), disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tTHp53Uv_8g. Especialmente entre os minutos 48’: 00” a 58’: 00”.

Estado, compreendendo que esse não se resume apenas à função coercitiva ou, como o autor denominou, Estado “gerdame-guarda-noturno” (GRAMSCI, 2000, p. 244), cuja estrutura é exclusivamente coercitiva e autoritária.

Importante sinalizar que o contexto o qual Gramsci escreve as formulações sobre o Estado é marcado por questões locais, como a defasagem social entre o norte desenvolvido da Itália e o Sul (sua região de origem) atrasado econômico e culturalmente. Ainda sobre as demandas locais, Gramsci contrapunha-se às visões pautadas no determinismo economicista que vigoravam no Partido Socialista Italiano (PSI), da qual derivavam tanto uma posição reformista (que privilegiavam pequenos ganhos econômicos para classe trabalhadora italiana, abrindo mão de um projeto de transformação, pela organização da vontade política da classe), quanto uma posição passiva dos “maximalistas” (ala mais radical do PSI), que entendiam ser a revolução, rumo ao socialismo, um processo inevitável a partir da crise capitalista que promoveria o seu fim (COUTINHO, 2011).

O contexto de reflexões sobre a problemática do Estado também foi marcado por questões internacionais, com as quais Gramsci irá saudar a Revolução Russa de 1917, que representou um horizonte para as reflexões da sua perspectiva ampliada de Estado. No texto pré-carcerário, escrito em 1917, “A revolução contra O Capital” (2011a), o autor se contrapõe às visões pautadas no determinismo econômico, que se confundia com o marxismo, no interior do Partido Socialista Italiano (PSI), que versava sobre a impossibilidade de se construir o socialismo num país economicamente atrasado.

A partir do seu entusiasmo com a Revolução Russa, Gramsci irá trabalhar intensivamente para procurar realizar, na Itália, o que os bolcheviques fizeram na Rússia. Para tal, cria em 1919, com outros amigos, um semanário intitulado *L’Ordine Nuovo* (A Nova Ordem), onde Gramsci irá escrever diversos textos, procurando transformar as “comissões internas” (representações sindicais nas empresas) nos “conselhos de fábricas”¹⁶. Não obstante, por volta de 1920, os “conselhos de fábrica”, que já se apresentavam em boa parte das fábricas de Turim (cidade do norte industrial da Itália) foram extintos.

A experiência mostrou a Gramsci que era insuficiente estudar e atuar somente na fábrica capitalista, mas tornava-se necessário ampliar este viés para outros segmentos da

¹⁶ No texto pré-carcerário intitulado “Democracia Operária” (GRAMSCI, 2011b) o autor destacou que os “conselhos de fábrica” eram algo distinto dos sindicatos, de modo tal que todos os trabalhadores da fábrica poderiam dele participar, não necessitando ser sindicalizado. Ademais, na visão gramsciana estes conselhos, comparáveis aos soviets na Rússia, eram a forma de consolidação do poder do proletariado.

sociedade, como o partido político. No âmbito internacional, Gramsci observara também que, mesmo com a inspiração da Revolução Russa (1917), a revolução socialista no ocidente (Alemanha, Hungria e Itália) fracassara (COUTINHO, 2011).

No âmbito da reclusão carcerária, em novembro de 1926, Gramsci irá se debruçar sob o que entendia como sendo a questão central às suas preocupações, em face da derrota socialista, mesmo num momento em que os países ocidentais europeus passavam por uma grande crise econômica. Considerando que o autor sardo estava analisando o capitalismo na sua fase monopolista, a questão que se colocava para Gramsci era tentar localizar as razões que impediram repetir a vitoriosa experiência dos bolcheviques no restante de boa parte da Europa (ibid.).

No curso de suas análises, Gramsci elabora as expressões *Oriente* e *Ocidente* para indicar os tipos de formação econômico-social, ao qual o grande ponto de divergência é o peso que a *sociedade civil* possui em relação ao Estado (COUTINHO, 1989). Para Gramsci, estes conceitos referem-se à seguinte compreensão: “No *Oriente*, o Estado era tudo, *sociedade civil* era primitiva e gelatinosa; no *ocidente*, havia entre o Estado e *sociedade civil* uma justa relação e, ao oscilar o Estado, podia-se imediatamente reconhecer uma robusta estrutura da *sociedade civil*” (GRAMSCI, 2000, p. 262, grifos meus).

A partir dessas reflexões, Gramsci pôde compreender que a Revolução Russa ocorreu numa formação econômico-social de tipo *oriental*, em que a *sociedade civil* estava, em larga medida, à mercê do Estado. Nesse sentido, foi bem sucedida a tomada do poder, pela via da guerra de movimento ou guerra manobrada (CICCARELLI, 2017). Já os esforços revolucionários em países europeus, se bateram com uma formação econômico-social de tipo *ocidental*, de modo que se observava uma *sociedade civil* mais articulada e segmentada. Nesse modelo, as ações, segundo Gramsci, devem se dar no terreno da luta política, por meio da guerra de posição. Nessa linha, as batalhas em face do Estado inicialmente têm de ser travadas no terreno da *sociedade civil*. De acordo com Gramsci:

Ocorre que na arte política ocorre o mesmo que na arte militar: cada vez mais guerra de movimento torna-se guerra de posição, e pode-se dizer que um Estado vence uma guerra quando a prepara de modo minucioso e técnico no tempo de paz. A estrutura maciça das democracias modernas constitui para a arte política algo similar as trincheiras e as fortificações permanentes da frente de combate a guerra de posição: faz com que seja apenas “parcial” o elemento do movimento que antes constituía toda a guerra (GRAMSCI, 2000, p. 24, grifos do original).

Nessa perspectiva, a compreensão de Estado passa a ser outra. Para Gramsci:

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma reapresentação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de *sociedade civil* (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + *sociedade civil*, isto é, hegemonia couraçada de coerção) (GRAMSCI, 2000, p. 244, grifos meus).

No sentido amplo conferido por Gramsci, o Estado comporta duas instâncias fundamentais. A primeira é a *sociedade política* (Estado em seu sentido estrito, Estado-coerção) constituída pelo conjunto dos mecanismos, por meio dos quais a classe dominante detém o monopólio da repressão. Esse é formado “[...] pelas burocracias ligadas às forças armadas e aplicação das leis, ou seja, em última instância, por aquilo que habitualmente chamamos de governo” (COUTINHO, 2011, p. 25).

A segunda instância, de real originalidade de Gramsci, é a *sociedade civil*. De acordo com Coutinho (1988; 1984) e Macciocchi (1977), a *sociedade civil* é formada fundamentalmente por um conjunto amplo de organizações responsáveis pela elaboração e difusão das *ideologias*. Essas procuram garantir o consenso do conjunto da sociedade, em torno da conservação ou promoção de determinada base econômica, segundo os interesses de uma classe social fundamental. Em outras palavras, busca-se estabelecer a hegemonia.

Os agentes principais nesse processo são as organizações como as escolas, os partidos políticos, as igrejas, os sindicatos, os meios de comunicação etc. Por meio desses, a classe fundamental busca estabelecer-se hegemonicamente.

Essas organizações são denominadas por Gramsci de *aparelhos privados de hegemonia*. Segundo Coutinho (2011), no âmbito da *sociedade civil*, esses *aparelhos* recebem essa denominação de *privados* para destacar o seu caráter voluntário de adesão e sua relativa autonomia em face à *sociedade política*.

No âmbito da *sociedade civil*, as classes buscam exercer sua hegemonia, procurando ganhar aliados para garantir a sua posição, as suas ideias e interesses. A partir da perspectiva gramsciana, pode-se destacar que a classe dominante obtém, também, direção e consenso. Já a *sociedade política*, de forma diversa, sempre se exerce pela ditadura, ou seja, a dominação mediante a coerção (COUTINHO, 1984).

Enquanto a *sociedade política* tem seus portadores materiais franqueados na burocracia militar e executiva, os portadores materiais da *sociedade civil* são aquilo que gramscianamente se concebe por *aparelhos privados de hegemonia*, ou seja, organismos sociais relativamente autônomos do Estado (em seu sentido Estrito) (COUTINHO, 1984). Cabe destacar que essa divisão posta é apenas de caráter expositivo, pois para Gramsci essas duas esferas se relacionam organicamente, pois são constituintes da superestrutura. De acordo com suas formulações:

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes ‘planos’ superestruturais: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto dos organismos designados vulgarmente como ‘privados’) e o da ‘sociedade política ou Estado’, planos que correspondem, respectivamente, à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas (GRAMSCI, 2001a, p. 20-21, grifos do original).

Sendo assim, *sociedade política* e *sociedade civil* constituem um par dialético, que se inter-relaciona conforme os movimentos que vão ocorrendo no bloco histórico, formado pela estrutura e superestrutura. De acordo com Liguori (2003), é possível identificar esse par em diversas passagens de Gramsci, mostrando a capacidade hegemônica de uma classe. Observamos que “[...] força e consenso, coerção e persuasão, Estado e Igreja, *sociedade política* e *sociedade civil*” (GRAMSCI, 2000, p. 243, grifos meus) são sempre pensados numa relação orgânica, embora em magnitudes distintas. Quando a “força” passa a dominar o cenário social significa que o “consenso” está ameaçado ocasionando as crises de hegemonia. De outro lado, quando o “consenso” está mais estabelecido percebe-se um uso menor da “força”.

Por isso, a insistência gramsciana: “Por conceito de ‘Estado’ deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou *sociedade civil*” (GRAMSCI, 2000, p. 254-255). Por fim, Gramsci afirma em seu conceito integral de Estado, esse par dialético: Estado é “ditadura + hegemonia” (GRAMSCI, 2000, p. 257).

Assim, portanto, esses dois níveis da superestrutura são instâncias de uma mesma totalidade remetendo sobre a compreensão do *Estado ampliado*. É nesse sentido que decorre a compreensão do momento atual do capitalismo, no qual os interesses burgueses dependem da ação dos diversos *aparelhos privados de hegemonia* para garantir o consenso e adesão espontânea.

Destarte, a manutenção dos interesses dos capitalistas por meio da obtenção do consenso não é tarefa fácil, pois implica no arranjo de um “equilíbrio de compromissos”. Segundo Gramsci:

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (GRAMSCI, 2000, p. 48).

Para que o Estado, na sua forma ampliada ou integral (COUTINHO, 2011), possa operar de forma “educativa” e garantir a hegemonia, Gramsci dirá que se torna fundamental o papel dos *intelectuais*¹⁷. Segundo Gramsci:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. (GRAMSCI, 2001a, p. 16).

E acrescenta:

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários” (GRAMSCI, 2001a, p. 21, grifos do original).

Gramsci entende que os *intelectuais* são todos aqueles que contribuem na tarefa de educar, organizar, consolidar ou criar as relações de hegemonia. São membros,

¹⁷ A título de consideração das compreensões de Gramsci sobre os intelectuais cabe chamar a atenção que, de antemão, para o pensador sardo, todo o ser humano é um *intelectual*. Na sua visão, todo trabalho físico, mesmo nos mais mecânicos e degradados, existe um mínimo de atividade intelectual criadora. “Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 2001a, p.18). E acrescenta: “Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar” (ibid. p. 52-53).

citados por Gramsci (2001a): sindicatos, partidos políticos e demais organizações sociais.

De acordo com Coutinho (2011), Gramsci distinguiu de um lado o *grande intelectual*, figura criadora de novas concepções de mundo e os demais *intelectuais orgânicos* que fazem a difusão dessas concepções (ibid.). Segundo Coutinho (2011), o *grande intelectual*, em geral, é produzido diretamente por uma classe e tem a função de dar-lhe consciência e propagar sua hegemonia junto às outras classes. Para tal, este necessita convencer outros *intelectuais* da realização da tarefa de difundir a *ideologia* da classe para a qual está a serviço. No âmbito da presente tese, demonstraremos esta dinâmica a partir das formulações que autores e instituições (o SEBRAE) produzem, com o intuito de convencer o professor, enquanto *intelectual orgânico*, a aderir ao seu projeto de homem e de mundo.

Neste sentido, a *ideologia* passa a ser um ponto importante de compreensão na atuação dos *intelectuais*. Na acepção gramsciana, que parte da visão materialista da história em Marx, a *ideologia* não consiste apenas num mero conjunto de ideias ou normas abstratas, nem tampouco um resultado mecânico da estrutura social (APARECIDA & FERNANDES, 2007, p 82). Aqui, trabalhar-se-á com a visão de *ideologia* expressada por Marx/Engels e Gramsci, em associação com a perspectiva posta por Mészáros (2008) entendendo-as como complementares à compreensão do discurso do empreendedorismo.

Com o intuito de expor a compreensão sobre *ideologia*, iniciaremos por Marx e Engels em suas formulações sobre este aporte teórico. Cabe assinalar que Marx e Engels (1989), por volta de 1845-46, transformam a *ideologia*, enquanto expressão já existente¹⁸ dando-lhe um caráter de conceito crítico. Os autores tomam esse conceito e o subvertem para a seguinte formulação: *ideologia* é toda e qualquer elaboração ideal, que mesmo saturada dos interesses materiais que lhes constitui, não se reconhece enquanto tal. Ou seja, mesmo permeada pelos elementos materiais, as formulações ou desconhecem ou até negam que tais elementos façam parte da sua constituição.

Nesse ponto, cabe esclarecer que Marx e Engels adotam a *ideologia* como “falsa consciência”, que não se confunde como “consciência falsa que se autolegitima” (HUNGARO, 2014, p. 54), pois segundo os autores a *ideologia* não é um erro. Isso é posto de tal ordem que o exemplo de Marx e Engels para ilustrar o fenômeno da

¹⁸ Para saber mais sobre a evolução do conceito de *ideologia* ver Konder (2002) e Williams (2007).

ideologia (tal como a concebem) é o da câmera escura. De acordo com suas compreensões:

A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E, se, em toda a ideologia, os homens e suas relações nos aparecem de cabeça para baixo como em uma câmera escura, esse fenômeno decorre de seu processo de vida histórico, exatamente como a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico (MARX & ENGELS, 1989, p. 20-21).

Por esse exemplo, tem-se que a *ideologia* não é algo falso ou um erro, pois como na câmera escura, não há distorção da imagem, apenas a sua inversão. Sendo assim, são preservados os elementos concretos. E, nessa linha, já que a *ideologia* são as formulações que desconhecem os seus determinantes histórico-sociais, os seus formuladores se autoconcebem da mesma forma, ou seja, atuam entendendo-se como os demiúrgicos da história, quando na verdade são o resultado dela.

No tocante à luta de classes, Marx e Engels (1989) dirão que é necessária a toda classe que intenta o poder – ainda que seja a classe revolucionária, ou seja, que pretenda romper com a forma antiga social da dominação existente – precisa conquistar o poder político. Dirão os autores “[...] segue-se, portanto que essa classe deve conquistar primeiro o poder político para apresentar por sua vez seu interesse próprio como sendo o interesse geral, sendo obrigado a isso no primeiro momento” (MARX & ENGELS, 1989, p. 30). Isso ocorre porque cada classe dominante, de uma época histórica, tem de fazer prevalecer suas ideias como sendo eternas.

Nessa linha, Gramsci (1995) ampliou a compreensão de *ideologia* outorgando-lhe um caráter de concepção de mundo que precisa se fazer presente, ser difundida para conquistar os corações e mentes. Ela tem como significado:

[...] uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas – isto é, o problema de conservar a unidade ideológica em todo o bloco social que está cimentado e unificado justamente por aquela determinada ideologia (GRAMSCI, 1995, p. 16).

Nesse sentido, a *ideologia* é constituinte do campo superestrutural, da política, correspondendo à junção da “concepção de mundo” junto à “norma de conduta” fiel a essa concepção (GRAMSCI, 1995). Nesse sentido, a *ideologia* tem existência material,

precisa estar presente nas várias práticas dos *aparelhos privados de hegemonia* que a formulam a partir dos seus *intelectuais* (SHLESENER, 2007).

Não obstante, conforme Gramsci (1999) nos ensina, a *ideologia* é distinguível em: *ideologias historicamente orgânicas* e *ideologias arbitrárias*. A primeira refere-se às formulações conceptualistas de mundo que se apresentam como necessárias à organização das massas humanas a uma determinada estrutura social, ou à luta contra esta. As *ideologias historicamente orgânicas* são a maneira de organizar a sociedade. Já as *ideologias arbitrárias* nada fazem além de polemizar, de forma restrita e particular, não penetrando no pensamento das massas. No limite, só contribuem para uma desinformação momentânea.

No tocante às *ideologias historicamente orgânicas*, trazemos em destaque as contribuições de Mészáros (2008), ao tratar sobre as *ideologias* dominantes e críticas. De acordo com o autor, a força entre ambas é assimétrica, de modo que as *ideologias* dominantes são eminentemente mais poderosas, pois tem tanto ao seu dispor todo o aparato material e político-cultural, quanto se valem de processos de mistificação para garantirem a adesão das classes subalternas ao seu projeto de sociedade. De acordo com as formulações do autor:

Deve-se enfatizar que o poder da ideologia dominante é indubitavelmente enorme, não só pelo esmagador poder material e por um equivalente arsenal político-cultural à disposição das classes dominantes, mas também porque esse poder ideológico só pode prevalecer graças à preponderância da mistificação, por meio da qual os receptores potenciais podem ser induzidos a endossar, “consensualmente”, valores e diretrizes práticas que são, na realidade, totalmente adversos a seus interesses vitais (MÉSZÁROS, 2008, p. 08).

Por seu turno, as *ideologias* das classes verdadeiramente conflitantes, que procuram negar a ordem vigente, não tem a possibilidade de mistificar as classes dominantes adversárias, na medida em que não tem nada a oferecer em termos de recompensas. De acordo com Mészáros:

As ideologias críticas, que procuram negar a ordem estabelecida, não podem sequer mistificar seus adversários, pela simples razão de não terem nada a oferecer – nem mesmo subornos ou recompensas pela aceitação – àqueles já bem estabelecidos em suas posições de comando, conscientes de seus interesses imediatos palpáveis. Portanto, o poder de mistificação sobre o adversário é privilégio exclusivo da ideologia dominante (MÉSZÁROS, 2008, p. 08).

Fazendo referência ao objeto desta tese, pode-se dizer que as explicações gramscianas sobre *intelectuais* e *ideologias* nos permitem levantar algumas hipóteses. Em primeiro lugar, elucida a necessidade de se capitalizar a classe de professores, ante aos projetos educativos contemporâneos, no caso, a pedagogia empreendedora. Nessa linha, o professor tem sido, diuturnamente, submetido ao seu discurso. São inúmeras as deferências feitas sobre a importância de se formar o comportamento empreendedor nos estudantes. E, nessa linha, várias “autoridades” no assunto (*intelectuais orgânicos* sejam *grandes* ou não) que, reconhecendo-se como grandes anunciadores da “boa nova”, têm discursado em tom quase messiânico, aliando o empreendedorismo com a superação da “crise do emprego” e como “alavanca do desenvolvimento”.

Em segundo lugar, no tocante ao conceito de *ideologia*, depreende-se que o discurso empreendedor assemelha-se à *ideologia historicamente orgânica*, da classe burguesa, no esforço de garantir e ampliar a sua hegemonia no conjunto geral das classes sociais, sobretudo, à grande massa da sociedade. Nesse sentido, os professores, ao assumirem o discurso empreendedor, estariam sendo os principais difusores de um modelo de sociabilidade, responsável por estabelecer a hegemonia do conjunto da classe trabalhadora, ante aos grupos dominantes no poder. E, nessa perspectiva, os professores estariam convencidos de que estariam trabalhando em prol do desenvolvimento econômico e social, via educação.

Para tal empreitada, o discurso empreendedor enquanto *ideologia* necessita operar processos de mistificação. Conforme será visto, isto implicará em formulações que irão naturalizar a figura do ser empreendedor, como uma dimensão própria do ser humano. Ademais, os *grandes intelectuais orgânicos* procurarão convencer sobre a autorresponsabilização pelo binômio sucesso/fracasso, implicando, para tal, no uso pragmático de autores clássicos e, até mesmo, de autores críticos do campo educacional, porém de forma a descaracterizar os seus aportes teóricos.

Veremos a seguir que essa tônica do desenvolvimento e emprego é uma estratégia antiga. As análises acerca do modelo de produção capitalista demonstram que quando o capitalismo necessitou de uma forma de sair de suas crises estruturais, todo um conjunto de ações nos planos (estrutural e superestrutural) foi sendo desenvolvido com o intuito de lhe dar sobrevida e manter a sua continuidade (FRIGOTTO, 2000).

1.2 Categorias de Conteúdo da Pesquisa

Passar-se-á agora à exposição das categorias de análise, como sendo essenciais à compreensão do empreendedorismo e educação presente no material do Pronatec Empreendedor. Cabe sinalizar que estas categorias surgiram a partir da própria eloquência do objeto. São elas: **Ser Humano**, **Trabalho**, “**Trabalho e Educação**” e **Sociabilidade**. Neste esforço de espriar o quadro teórico de categorias de conteúdo do nosso objeto, começar-se-á pelas categorias **Trabalho** e **Ser humano**. Essa escolha não é casual ou aleatória, pois partindo da perspectiva marxiana, como veremos, o **Trabalho**, no seu sentido ontológico, é elemento fundante do **Ser Humano** e permite a sua desnaturalização na formação do ser social. Não obstante, também será observado que este trabalho assume formas históricas e, por conta disto, pode assumir formas desumanizantes.

1.2.1 Trabalho como fundante do Ser Humano

Marx é um dos grandes pensadores da modernidade especialmente ao procurar entender um dos maiores fenômenos da humanidade: o **Trabalho**. Numa perspectiva dialética, Marx fez análises de suma importância que ajudaram a compreender o **Trabalho** sob duas dimensões: a sua forma histórica e a sua forma ontológica.

Para compreender esse duplo aspecto do **Trabalho** faz-se importante uma questão crucial, pois para Marx não implicava apenas compreender o trabalho na forma como é percebido imediatamente, mas sua implicação na formação humana. De acordo com suas formulações, o **Ser Humano** tem algo de singular que não pode ser encontrado em nenhuma posição metafísica ou idealista. Para Marx, o fundamento do homem é o próprio homem.

Cabe indagar, portanto: o que é o homem? Na perspectiva marxiana, pode-se dizer que é um ser que só existe pelo **Trabalho**, sendo este o cerne da existência humana. Na obra *O Capital* (vol. I), Marx destaca o seguinte: “Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do

metabolismo entre homem natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 2013, p. 120).

Marx e Engels (1999), na sua obra “Ideologia Alemã”, destacam o trabalho enquanto o primeiro pressuposto da existência humana e de toda a história. De acordo com suas formulações:

[...] os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas para viver é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos (MARX & ENGELS, 1999, p. 39, grifos do original).

Assim, o **Trabalho** é o princípio da vida humana. Ao distinguir-se o homem do animal, tem-se que “[...] os animais têm sua existência garantida pela natureza e, por consequência, eles se adaptam à natureza” (SAVIANI, 2003, p. 132). Com o homem ocorre o inverso, pois ele precisa adaptar a natureza a si. Ajustar a natureza às necessidades e finalidades humanas, é o que se faz pelo trabalho. Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la (SAVIANI, 2003, p. 133).

Dos estudos antropológicos da obra de Laraia (2001), tem-se que na escala evolutiva, os animais passaram por adaptações à natureza de tal ordem, que isso implicou em profundas mudanças no seu ser biológico. E, quando ocorre alguma aquisição de novos traços orgânicos, observa-se a perda ou modificação drástica de faculdades existentes.

O autor aponta as modificações sofridas pelas baleias – descendente remoto de animais terrestres carnívoros – cujas adaptações fizeram perder suas pernas e garras, modificando-as para nadadeiras, sofrendo uma perda, para a espécie da locomoção terrestre, ao passo que ganhou o poder de deslocar-se pelo oceano (LARRAIA, 2001, p. 40).

Já no **Ser Humano**, em geral, o processo de desenvolvimento é acumulativo, ao qual ele conserva suas faculdades antigas, apesar da aquisição de novas. Nesse sentido, por exemplo, o **Ser Humano** que não tem a capacidade orgânica de voar, apenas por meio da sua biologia imediata, hodiernamente, consegue fazê-lo, sem com isso ter adquirido asas e nem perdido sua capacidade de locomoção terrestre.

Interpondo-se entre ele e a natureza está sua construção material, o avião, que nada mais é do que a adaptação que o **Ser Humano** fez de elementos orgânicos do ambiente natural, para atender a essa necessidade. Ou seja, por meio do **Trabalho** que cria coisas úteis, o **Ser Humano** produziu/produz a cultura e, neste sentido, produz a si mesmo. De acordo com Engels:

O trabalho é a fonte de toda a riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 2004, p. 13).

Fazendo-se um retrocesso na evolução humana, desde os indícios de sua origem primata, eis que o seu desenvolvimento se deveu a partir do **Trabalho**. Ainda que numa forma mais rudimentar, porém não mais realizada de forma direta com o meio natural, mas de forma mediada, com uso de ferramentas, que permitiu o **Ser Humano** se destacar da natureza. Por meio da ação sobre a natureza, o **Trabalho** permitiu à humanidade impor seus desígnios, de modo que o ser primitivo de outrora foi se desenvolvendo, de forma individual e coletiva (ENGELS, 2004).

A cada novo progresso obtido, o **Ser Humano** foi se desenvolvendo e ampliando seus horizontes. Conforme o **Trabalho** foi se complexificando, isto exigiu uma forma de organização do trabalho mútuo, implicando na necessidade de agrupamento desses indivíduos em coletivos. Ademais, para execução do **Trabalho**, foi necessário o desenvolvimento da comunicação, ainda que na sua forma mais rudimentar, promovendo a linguagem. De acordo com as formulações de Engels:

Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros. A necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi-se transformando, lenta mas firmemente, mediante modulações que produziam por sua vez modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após outro. A comparação com os animais mostra-nos que essa explicação da origem da linguagem a partir do trabalho e pelo trabalho é a única acertada (ENGELS, 2004, p. 18).

Foi esta concepção de **Trabalho**, que Marx conferiu um conteúdo positivo, ontológico; pois na sua origem o **Trabalho** é o realizador das necessidades e vontades humanas, revelando a capacidade criadora do homem, na qual o desejo se projetaria no

futuro (teleológico) e sua realização se daria a partir de um conjunto de ações para a consecução de seu objeto. De acordo com Marx:

Ao atuar, por meio desse movimento [o trabalho], sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. [...] pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1985, p. 149-150, colchetes do original).

Esse aspecto teleológico é central para a compreensão de **Trabalho**. De acordo com Antunes (2001), esta dimensão é única no **Trabalho** humano. Somente o **Ser Humano** é capaz de pensar e agir de forma teleológica. De acordo com o autor:

O trabalho é, portanto, resultado de um pôr teleológico que (previamente) o ser social tem ideado em sua consciência, fenômeno este que não está presente no ser biológico dos animais. É bastante conhecida a distinção marxiana entre a abelha e o arquiteto. Pela capacidade de prévia ideação, o arquiteto pode imprimir ao objeto a forma que melhor lhe aprouver, algo que é teleologicamente concebido e que é uma impossibilidade para a abelha (ANTUNES, 2001, p. 136).

Sobre esse aspecto teleológico, Netto & Braz (2008) também trazem contribuições importantes, na linha marxista de Lukács, que fala em *prévia ideação*, quando se refere a esse fazer teleológico, enquanto idealização prévia ou prefiguração, que projeta no presente algo vislumbrado à frente de seu tempo, no futuro, de acordo com um fim proposto pelo homem. Assim, o **Trabalho** é condição própria do **Ser Humano**, enquanto processo que se coloca entre o homem e a natureza. As mudanças que o homem vai produzindo na natureza, por meio do **Trabalho**, vão produzindo um novo ambiente, novas sociabilidades, uma nova cultura, portanto, um novo homem.

Na perspectiva ontológica, o **Trabalho** é dotado de voluntariedade, no sentido de que ainda mesmo pejado de necessidades, ainda que das mais primitivas (fome, abrigo etc.), este **Trabalho** ao ser realizado satisfaz o que Mészáros (2011) denominou

de mediações de primeira ordem, cujo cerne central é a preservação das funções vitais da reprodução individual e societal.

Nesta perspectiva, o **Ser Humano** não pode ser pensado, como um ser exclusivamente biológico, onde a genética seria o determinante na sua constituição como **Ser Humano**. Já citado anteriormente, o sistema de comunicação é uma demonstração do **Ser Humano** enquanto processo. Embora se tenha toda uma estrutura biológica para a promoção da fala, o ato de comunicação não está posto geneticamente, mas reside no processo não natural do ser que trabalha.

O surgimento do **Ser Humano**, enquanto espécie não se configurou, portanto, por um pressuposto genético¹⁹, já previamente estabelecido. O seu salto qualitativo, da sua condição primitiva para condição humana, exigiu um larguíssimo período de espaço temporal, dotando este ser de uma particularidade única, qual seja, adaptar a natureza à sua necessidade, também por meio de uma atividade única e desconhecida até então: o **Trabalho**. Nesse sentido, o **Ser Humano** não detém a sua condição humana como algo inato. Mesmo aquelas atividades que seriam identificáveis como sendo próprias do ser humano tem o seu maior ou menor desenvolvimento, franqueado ao universo do trabalho.

As visões marxianas apontam, de fato, para a impossibilidade de comportamentos inatos²⁰ no **Ser Humano**. Mesmo as características mais comuns a todos os seres humanos, em todo o globo terrestre, como os órgãos dos sentidos, são perpassadas pela perspectiva histórico-cultural. Segundo Marx:

A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui. O sentido constrangido à carência prática rude também tem apenas um sentido tacaño. Para o homem faminto não existe a forma humana da comida, mas somente a sua existência abstrata como alimento; poderia ela justamente existir muito bem na forma rudimentar, e não há como dizer que esta atividade de se alimentar se distingue da atividade animal de alimentar-se. O homem carente, cheio de preocupações, não tem nenhum sentido para o mais belo espetáculo; o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil,

¹⁹ Isto pode ser evidenciado em casos extremos, como o da menina ucraniana Oxana Malaya, que em 1991, foi encontrada aos 08 anos de idade, vivendo no canil da fazenda dos pais. E, nessa convivência, a menina, hoje mulher, enraizou os comportamentos caninos, de tal modo que ela não falou, não andou, ela não se humanizou. Aliás, esse é mais um exemplo de que também a visão biológica não tem empiria fática, pois, como dito, nem a humanidade é causalidade genética no ser humano. Ela precisa ser inscrita. Para saber mais desse caso ver: <https://www.youtube.com/watch?v=XkCH7ky1fJw>. Acessado dia 02/10/2017.

²⁰ Essas considerações são importantes quando da análise do discurso empreendedor. Pois, como será visto os autores, como Dolabela (2003), que voltam o seu discurso para a área da educação, entendem que o empreendedorismo seria algo inato do ser humano.

mas não a beleza e a natureza peculiar do mineral; ele não tem sentido mineralógico algum; [...] (MARX, 2004, p. 110, grifos do original).

Cabe assinalar que estas considerações não devem ser confundidas com qualquer posição que desconsidere o aporte natural que o **Ser Humano** detém desde sua origem. Na realidade, o processo de humanização do homem pelo **Trabalho** é o resultado da redução (e não eliminação) das ponderações naturais em ponderações cada vez mais sociais e, por conta, não verificáveis imediatamente. Tanto mais o **Ser Humano** se humaniza, quanto menos a sua naturalidade é determinante em sua vida.

E, nesse processo de desenvolvimento histórico, em que o **Trabalho** é marca distintiva da criação do **Ser Humano**, vão sendo criados modos de produção que vão imprimindo novas formas de relação dos homens entre si e com a natureza. Esses modos de produção são os seguintes: modo comunitário (comunismo primitivo), modo de produção asiático, modo de produção antigo (ou escravista), o modo de produção feudal e o modo de produção capitalista (SAVIANI, 2003).

Não obstante, Marx identificou que o **Trabalho**, ao ser realizado segundo estas formas históricas, passou, ao longo dos tempos, por um processo de reconfiguração que ao invés de ser o fundante do gênero humano, acabou tornando-se o seu tirocínio. Não em razão do **Trabalho** na sua perspectiva ontológica, mas na sua perspectiva histórica, o qual o **Ser Humano** passou a se submeter à lógica do capital.

É fato que, ao longo de vários modos de produção, sobretudo os mais imediatamente anteriores ao capitalismo (como o modo escravista e feudal) já se tinham processo de exploração da força de trabalho de um indivíduo por outro²¹. De acordo com Marx: “O que diferencia as várias formações econômicas da sociedade, por exemplo, a sociedade da escravatura daquele trabalho assalariado, é apenas a forma pela qual esse mais-trabalho é extraído do produtor imediato, do trabalhador” (MARX, 2013, p. 293).

Com o advento do capitalismo, o **Ser Humano** foi submetido a formas de intensificação e exploração do trabalho em todas as dimensões possíveis. Com isso, por meio da realização da criação e autocriação humana, o **Trabalho** passou a ser

²¹ Esta compreensão é corroborada por Mészáros (2011), ao qual segundo Antunes (2001, p. 23), em nota de rodapé número 05, comenta que para o filósofo húngaro, capital e capitalismo são fenômenos distintos. O capital é anterior ao capitalismo e entendido como sistema de metabolismo social do capital, traduzido no “complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho, que subordina suas funções vitais ao capital” (ANTUNES, 2001, p. 23). O capitalismo, nesse entendimento, é uma das formas possíveis o qual o capital se manifesta.

instrumento de reprodução do capital. E, ao invés do **Trabalho** permitir maior desenvolvimento social, seja por possibilitar ao **Ser Humano** maior tempo disponível a outras atividades humanas, seja porque os produtos criados por meio da inovação são de uso coletivo e resultam do avanço do processo social, no capitalismo o **Trabalho** tornou-se força de trabalho (ibid.). De acordo com Marx:

O produto – a propriedade do capitalista – é um valor de uso, como o fio, as botas etc. Mas apesar de as botas, por exemplo, constituírem, de certo modo, a base do progresso social e nosso capitalista ser um “progressista” convicto, ele não as fabrica por elas mesmas. Na produção de mercadorias, o valor de uso não é, de modo algum, a coisa *qu'on aime pour lui-même* [que se ama por ela mesma]. Aqui, os valores de uso só são produzidos porque e na medida em que são o substrato material, os suportes do valor de troca (MARX, 2013, p. 263, colchetes e grifos do original).

E, nesse processo, o **Trabalho** é transformado em mercadoria, que se apresenta sob a falsa justiça, de que o trabalhador, portanto, teria a sua posse, enquanto propriedade privada. E que o mesmo poderia vender “livremente” no mercado para quem quisesse comprá-la. Por sua vez, o capitalista compraria esta mercadoria pelo valor justo, perfazendo, nessa lógica, uma troca entre iguais.

Acerca do discurso do empreendedorismo, essa visão mistificadora de justiça se aprofunda ainda mais, sob o viés de que ao abrir o próprio negócio, o sujeito estaria “livre” para vender seus produtos ou serviços, perquirindo maiores rendimentos que de um assalariado sem perceber que o processo é de auto-exploração²².

Não obstante, tal processo apresenta-se como mistificador, pois não revela que o que é pago não é pelo **Trabalho** que foi executado, mas a força de **Trabalho** que representa não só a produção do seu próprio valor, mas também a produção de um valor excedente que não é pago (MARX, 2013).

²² Em pesquisa realizada pela Endeavor (2013), foi constatado que o empreendedor brasileiro tem uma renda 35% maior que um não empreendedor. De acordo com os dados, a renda média pessoal do empreendedor é de R\$1.140,85 e a do não empreendedor é de R\$723,11. Não obstante, a renda familiar do empreendedor é de R\$1.798,48 e do não empreendedor é de R\$1.774,40. Veja que este último dado quase não se altera. Outro dado relevante a ser destacado é que apenas 4% dos empreendedores têm um ou mais funcionários. Com isto, tem-se que a maioria dos empreendedores utiliza (explora) seus familiares (esposa, marido, filhos, avós etc.). Ao se valerem dos seus entes queridos, isto permite ter uma renda um pouco maior, em termos monetários, contrariando tanto o discurso sedutor do enriquecimento milionário (que o empreendedorismo anuncia), quanto o salário proposto pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE (2013). De acordo com este, o salário mínimo nominal, em 2013, era de R\$ 678,00, sendo que de acordo com suas pesquisas o salário ideal (considerando as necessidades básicas de um trabalhador e de sua família) deveria gravitar em torno de R\$ 2.621,70 a R\$ 2.892,47.

A consequência analisada por Marx (ibid.) a partir do processo de mercantilização da força de **Trabalho** é a alienação. Cabe esclarecermos de antemão que em Marx a alienação é compreensível se entendida, preliminarmente, como o resultado da aproximação entre dois fenômenos próximos, embora não idênticos: o estranhamento (em alemão *entfremdung*) e a exteriorização (*entäusserung*).

Estas duas categorias originárias da obra marxiana “Manuscritos Econômicos e Filosóficos” (2004) traduzem-se no conceito de alienação da seguinte forma: de um lado, tem-se o estranhamento correspondente ao efeito negativo do trabalho assalariado, no modo de produção capitalista. De outro, tem-se a exteriorização enquanto processo que está presente em toda a atividade humana criativa. Com os pressupostos de produção capitalista, em que a forma-mercadoria e o trabalho abstrato tomariam conta do **Trabalho** em todas as escalas possíveis, teríamos como resultado inescapável a aproximação do estranhamento com a exteriorização, produzindo, portanto, o complexo social da alienação (ANTUNES & PINTO, 2017).

Na linha das formulações marxianas, a partir dos Manuscritos, tem-se que o trabalhador quanto mais produz, mais se desvaloriza, enquanto gênero humano. Em razão inversamente proporcional, quanto mais ele deposita, em termos de esforço do seu **Trabalho**, mais é retirada sua capacidade civilizatória. A efetivação do **Trabalho**, no capitalismo, é a “desefetivação” do **Ser Humano** (MARX, 2004).

Nas relações sociais capitalistas, ao fixar seu **Trabalho** num objeto exteriorizado, este é tornado mercadoria, defrontando o seu próprio criador, o trabalhador, como um “ser estranho”. Nas palavras de Marx:

O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador se torna; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador (MARX, 2004, p. 82).

Nesse processo, o trabalhador, tendo o seu **Trabalho** despojado da sua condição ontológica, tem neste uma obrigação e não uma entrega voluntária. Como trabalha para outro, o seu **Trabalho** se lhe defronta não como satisfação e uma carência, mas como meio de satisfação das necessidades imediatas de sobrevivência. A citação de uma

passagem de Marx, em seu texto “Trabalho Assalariado e Capital” (1982), expressa de forma singular o aspecto essencial da alienação. De acordo com o autor:

Mas a força de trabalho em ação, o trabalho, é a própria atividade vital do operário, a própria manifestação da sua vida. E é essa atividade vital que ele vende a um terceiro para se assegurar dos meios de vida necessários. A sua atividade vital é para ele, portanto, apenas um meio para poder existir. Trabalha para viver. Ele, nem sequer considera o trabalho como parte da sua vida, é antes um sacrifício da sua vida. É uma mercadoria que transferiu a um terceiro. Por isso, o produto da sua atividade tão pouco é o objetivo da sua atividade. O que o operário produz para si próprio não é a seda que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si próprio é o salário; e a seda, o ouro, o palácio, reduzem-se para ele a uma determinada quantidade de meios de vida, talvez a uma camisola de algodão, a uns cobres, a um quarto num porão. E o operário, que, durante doze horas, tece, fia, perfura, torneia, constrói, cava, talha a pedra e a transporta, etc., - valerão para ele essas doze horas de tecelagem, de fiação, de trabalho com o berbequim ou com o torno, de pedreiro, cavador ou canteiro, como manifestação da sua vida, como vida? Bem pelo contrário. Para ele, quando termina essa atividade é que começa a sua vida, à mesa, na taberna, na cama. As doze horas de trabalho não têm de modo algum para ele o sentido de tecer, de fiar, de perfurar, etc., mas representam unicamente o meio de ganhar o dinheiro que lhe permitirá sentar-se à mesa, ir à taberna, deitar-se na cama. Se o bicho-da-seda fiasse para manter a sua existência de lagarta, seria então um autêntico operário assalariado (MARX, 1982b, p. 152).

Tal é o processo de alienação do **Trabalho**, que Marx tratou de observar suas implicações principais que podem ser traduzidas em 03 aspectos gerais. No primeiro aspecto, ocorre a separação do trabalhador do produto do seu **Trabalho**, consequência das relações sociais de produção pautadas na propriedade privada. O que é produzido não lhe pertence, além de que todo o ambiente do **Trabalho** e tudo que promove o desenvolvimento da mercadoria se torna um ambiente hostil. “A relação do trabalhador com o produto do trabalho como objeto estranho e poderoso sobre ele” (MARX, 2004, p. 83).

O segundo aspecto designa o ato de produção também não pertencer ao trabalhador. A atividade que lhe é imposta transforma-se em uma força estranha à qual tem de se submeter. Nas palavras de Marx: “[...] a relação do trabalhador com a sua própria atividade como uma [atividade] estranha não pertencente a ele, a atividade como miséria, a força como impotência, a procriação como castração” (MARX, 2004, p. 83, colchetes do original).

O terceiro aspecto, por consequência dos anteriores, refere-se à alienação do ser genérico. O **Ser Humano** fundado pelo **Trabalho** que, por sua vez, permitiu o intercâmbio do homem com a natureza e do homem com seus pares,

formando/consolidando os agrupamentos humanos é parte de uma totalidade supra-individual dotada de uma capacidade de produção coletiva (que é muito mais que a soma numérica dos indivíduos) que produz o gênero humano. Não obstante, o **Trabalho** forjado pelo advento da propriedade privada, promoveu a separação dos homens em classes sociais. O gênero humano foi empobrecido pela competição desenfreada e desigual pelo acesso aos bens materiais e espirituais, transformados também em capital (dominação). Nas palavras de Marx:

Na medida em que o trabalho estranhado 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o *gênero* [humano]. Faz-lhe da *vida genérica* apenas um meio da vida individual. Primeiro, estranha a vida genérica, assim como a vida individual. Segundo, faz da última em, sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada (MARX, 2004, p. 84, colchetes e grifos do original).

Nesse terceiro aspecto destacado por Marx (2004), Mészáros (2006) chama-nos a atenção para um elemento da alienação, nos marcos do capital, o qual a extensão da “vendabilidade” (a transformação de tudo em mercadoria) não fica só restrita ao terreno das mercadorias, mas também dirigida ao **Ser Humano** transformado em “coisa”. Esta conversão, que promove a reificação das relações humanas, traduz-se na fragmentação do corpo social (enquanto gênero humano) “em ‘indivíduos isolados’ (*vereinzelte Einzelnen*), que perseguem seus próprios objetivos limitados, particularistas, ‘em servidão à necessidade egoísta’, fazendo de seu egoísmo uma virtude em seu culto da privacidade” (MÉSZÁROS, 2006, p. 39, grifos do original).

O **Trabalho**, nesta perspectiva histórica, perfaz as mediações de segunda ordem do capital (MÉSZÁROS, 2011). De acordo com o autor, essas mediações implicam no não reconhecimento e, até mesmo, na aniquilação do sistema de mediações de primeira ordem (o **Trabalho** no seu sentido criador e humanizante). Dos pontos que circunscrevem a segunda ordem de mediações, destacam-se os seguintes:

- Os meios alienados de produção e suas “personificações”, pelos quais o capital adquire rigorosa “vontade férrea” e consciência inflexível para impor rigidamente a todos submissão às desumanizadoras exigências objetivas da ordem sociometabólica existente;
- Os objetivos fetichistas da produção, submetendo de alguma forma a satisfação das necessidades humanas (e a atribuição conveniente dos valores de uso) aos cegos imperativos da expansão e acumulação do capital;

- O trabalho, estruturalmente separado da possibilidade de controle, tanto nas sociedades capitalistas, onde tem de funcionar como trabalho assalariado coagido e explorado pela compulsão econômica, como sob o capital pós-capitalista, onde assume a forma de força de trabalho politicamente dominada (MÉSZÁROS, 2011, p. 180).

No bojo da formação das individualidades, as mediações de segunda ordem mistificam as ações humanas que passam a se compreenderem como soberanas em face das determinações estruturais da vida social. No contexto do discurso empreendedor, as mediações de segunda ordem configuram-se na ilusão prestada a cada indivíduo onde este discurso alcança e convence, deixando a entender que, a partir de agora, na forma de empreendedores, ter-se-iam “agentes livres” motivados a agir na realidade, bastando para isto apenas habilidades oriundas do campo empresarial como uma forma de ser, baseada nas motivações (que seriam sempre pessoais) responsáveis, a partir do esforço²³ (também sempre pessoal). Nas palavras de Mézáros:

As mediações de segunda ordem do sistema do capital, pelas quais as funções vitais da reprodução sociometabólica devem ser realizadas, constituem uma desorientadora rede em que estão inseridos os indivíduos particulares. [...]. Apesar do discurso mentiroso da ideologia dominante a respeito de “mobilidade social”, eles poderão escapar da localização em que “nasceram” e, na pequena minoria dos casos, apenas como indivíduos isolados – talvez traindo, ao mesmo tempo, sua lealdade de classe. O caráter totalmente apologetico do discurso sobre a “mobilidade social” (bastante promovido por suas funções mitigantes e tranquilizadoras) é revelado no simples fato de que, reunidas ao longo de séculos, todas essas escapadas individuais não alteraram sequer minimamente a estrutura de comando do capital que explora e extrai o trabalho excedente. Muito menos tornam democrática e “sem classes” a própria ordem social estabelecida, como continuam proclamando os políticos cínicos e os sempre prestativos autores de seus discursos (MÉSZÁROS, 2011, p. 188, grifos do original).

O resultado geral deste processo de particularização do sucesso e mobilidade social, traz, via discurso do empreendedorismo, o aprofundamento do **Ser Humano** em condições cada vez mais reificadas da produção da existência. Sugere-se que o seu **Trabalho** seria dotado de grande engenhosidade, sem falar da autonomia de ser o

²³ Sobre isso, é notório destacar ações da Endeavor Brasil (em correalização com o SEBRAE), que produziram uma *webserie*, sobre histórias de coragem de empreendedores que, com o esforço pessoal, atingiram o sucesso. Esta *webserie* tem um nome deveras chamativo: “Empreende[dor]”. Sugere que o ato de empreender seria sofrido, mas que valeria a pena, pois no futuro o retorno seria sempre positivo, por conta de todo o esforço despendido. Para demonstrar isso, são apresentadas histórias de empreendedores que apresentam frases de efeito tais como: “Coragem de admitir a queda e se reerguer”, “A coragem de optar pela jornada incerta por paixão”, “A coragem de demitir o time dos sonhos para não quebrar”, “Saber a dor do tombo ajuda muito a olhar pra frente”, “Se o negócio quebra, começa de novo”. Disponível em: <https://endeavor.org.br/webserie-empendedor/>. Acessado dia 09/10/2017.

próprio gestor do seu sucesso. Na aparência, se transmitiria uma visão de **Trabalho**, no seu sentido positivo, no sentido das mediações de primeira ordem, quando na verdade o **Trabalho** tem sua ênfase nas mediações de segunda ordem, em que, além do processo de aprofundar a desumanização do **Ser Humano**, enquanto sistema totalizante das condições da sua autorreprodução apresenta-se incontrolável e destrutivo para o conjunto da humanidade.

Considerando nosso objeto, o Pronatec Empreendedor, cabem as seguintes indagações: Qual compreensão de **Trabalho** está presente nos materiais desenvolvidos pelo SEBRAE? No tocante à questão do **Ser Humano**, como este se desenharia, em termos teóricos, nos marcos do Pronatec Empreendedor? Seria numa perspectiva, como a apontada por Marx? Se não? Qual seria?

Feitas estas indagações, a seguir serão apresentadas as outras categorias.

1.2.2 “Trabalho e Educação” e Sociabilidade

Neste momento da tese, serão desenvolvidos elementos teóricos para formar o arcabouço teórico de análise das categorias “**Trabalho e Educação**” e **Sociabilidade**. Depreende-se que a intrincada relação que estas possuem, para os fins da presente pesquisa, permite que possamos trabalhá-las conjuntamente.

Na seção imediatamente anterior, foi abordado o **Trabalho** no seu sentido ontológico (mediações de primeira ordem), e também no seu sentido histórico (mediações de segunda ordem). Desta monta, não serão mais dadas maiores ênfases a esta categoria, mas as suas relações mediadas com a educação. Pois, como será visto, para estas duas perspectivas de **Trabalho** se ancoram perspectivas distintas de educação que disputam espaço nos processos de formação humana, no âmbito da *sociedade civil*.

A relação trabalho/educação é, portanto, uma relação de reciprocidade dialética, pois embora o elemento constituinte desta relação seja o próprio **Trabalho** ao fundar o **Ser Humano** por meio de atividades cada vez mais complexas; isso implicou em processos de produção de conhecimento e da necessidade constante de sua transmissão, ainda que no próprio espaço de trabalho. Este processo é parte constituinte do **Ser Humano**, pois cada nova forma de se apropriar do mundo, mediado pelas ferramentas, fez com que o gênero humano fosse avançando conforme o acúmulo de experiências

que foram sendo desenvolvidas no espaço do **Trabalho**. Nesse sentido, “**Trabalho e Educação**” são atividades genuinamente humanas (SAVIANI, 2007a).

Nas comunidades tribais, em que as forças produtivas ainda eram pouco desenvolvidas e a propriedade privada não existia como forma de separação entre os homens (MARX & ENGELS, 2007), as atividades eram feitas em comum e a apropriação da terra era feita de forma coletiva. Desta monta, os processos de educação davam-se também de forma coletiva e em total consonância com o **Trabalho**. Nesse contexto, educação era vida, de tal sorte que não havia a separação entre “**Trabalho e Educação**” (SAVIANI, 2007).

Passando pelos modos de produção subsequentes (escravismo, feudalismo, capitalismo), na medida em que foi ocorrendo o aumento progressivo da apropriação privada da terra e dos bens produzidos (agora na forma de excedentes) também se foi produzindo a divisão dos homens em classes (MARX & ENGELS, 2007). Da mesma forma, isso provocou a separação entre “**Trabalho e Educação**”. Iniciando pelo modo de produção escravista, tem-se que esta divisão implicou na divisão da escola, conforme a posição de classe. Assim, tem-se, desde aquele período, a divisão de uma educação dualizada entre escravos e homens livres; entre servos e nobres e entre trabalhadores e donos do capital. Não obstante, cabe sinalizar nas palavras de Saviani:

Se é possível detectar certa continuidade, mesmo no longuíssimo tempo, na história das instituições educativas, isso não deve afastar nosso olhar das rupturas que, compreensivelmente, se manifestam mais nitidamente, ao menos em suas formas mais profundas, com a mudança dos modos de produção da existência humana (SAVIANI, 2007, p. 156).

É fato que a educação no modo de produção capitalista sofre um ponto de inflexão, na medida em que o avanço das forças produtivas impôs um tipo de educação condizente com as demandas requeridas pelo processo de reprodução do capital. De acordo com Marx:

Para modificar a natureza humana de modo que ela possa adquirir habilidade e aptidão num determinado ramo do trabalho e se torne uma força de trabalho desenvolvida e específica, faz-se necessária uma formação ou um treinamento determinados [...] (MARX, 2013, p. 246).

Não obstante, tal educação deveria ser regulada de modo a só produzir no indivíduo a formação necessária à atividade produtiva, pois a ciência que poderia ser

libertadora do **Ser Humano**, sob o comando do capital, restringe o acesso ao conhecimento, nas suas formas mais desenvolvidas, transformando-o em elemento de dominação. Isto foi comentado por Marx a partir da seguinte formulação:

As potências intelectuais da produção, ampliando sua escala por um lado, desaparecem por muitos lados. O que os trabalhadores parciais perdem concentra-se a eles defronte o capital. É um produto da divisão manufatureira do trabalho opor-lhes as potências intelectuais do processo material de produção como propriedade alheia e como poder que os domina. Esse processo de cisão começa na cooperação simples, em que o capitalista representa diante dos trabalhadores individuais a unidade e a vontade do corpo social de trabalho. Ele se desenvolve na manufatura, que mutila o trabalhador, fazendo ele um trabalhador parcial, e se consuma na grande indústria, que *separa do trabalho a ciência com potência autônoma de produção e a obriga a servir ao capital* (MARX, 2013, p. 435, grifos meus).

A partir desta divisão, o capital (com o processo de divisão do trabalho) não só fragmentou as funções que antes eram realizadas de forma artesanal (tendo o trabalhador o domínio completo de todo o processo de trabalho) como também aprofundou a cisão do trabalho em atividades manuais e intelectuais. O que se traduziu também em processos de formações distintas para ambas as esferas.

Tal separação impôs que fosse ofertado parcialmente algum conhecimento e formação de habilidades para que o trabalhador pudesse exercer a sua atividade de **Trabalho**. Esta visão era defendida por Adam Smith (1723-1790), que entendia a necessidade de educação popular, mantida pelo Estado. Entretanto, como formulou Marx: “[...] A. Smith recomendava o ensino popular, a cargo do Estado, embora em doses cautelosamente homeopáticas” (MARX, 2013, p. 436).

De fato, Adam Smith em sua obra clássica “A Riqueza das Nações” foi bem enfático ao dizer que a educação não estaria disponível a todos em suas formas mais eruditas e desenvolvidas, não obstante seria possível fornecer o que denominou de “pontos essenciais da educação”. Isto pode ser evidenciado na seguinte formulação do autor:

Embora, porém, as pessoas comuns não possam, em uma sociedade civilizada, ser tão bem instruídas como as pessoas de alguma posição e fortuna, podem aprender as matérias mais essenciais da educação — ler, escrever e calcular — em idade tão jovem, que a maior parte, mesmo daqueles que precisam ser formados para as ocupações mais humildes, têm tempo para aprendê-las antes de empregar-se em tais ocupações. Com gastos muito pequenos, o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação (SMITH, 1996, p. 246).

Como será vista, a concepção presente nesta formulação de Smith, vai percorrer vários séculos depois, aparecendo, ainda que sob novas roupagens, em formulações voltadas à educação do século XXI (inclusive com impactos diretos na formação empreendedora, via Pronatec Empreendedor), indicando que as relações entre “**Trabalho e Educação**” se alteraram na sua forma, mas não em seu conteúdo. Isto não é por acaso, pois na medida em que ainda persiste o modo de produção capitalista, as suas relações sociais de produção tendem a travar o avanço da humanidade, por meio do **Trabalho** alienado em todas as suas dimensões, o que por sua vez impõe determinações²⁴ no campo educacional, que vão gravitar não só pela formação instrumental para o **Trabalho**, garantindo o ciclo reprodutivo do capital, como também a formação de determinadas **Sociabilidades**²⁵ necessárias a manter o seu projeto dominante de sociedade.

Foi neste cenário de evolução do capitalismo, tendo em tela o **Trabalho** alienado, que as relações “**Trabalho e Educação**” atravessaram os séculos até a atualidade, porém não sem mudanças e menos ainda sem tensionamentos. Tratando mais especificamente sobre essa relação, no século XX, do ponto de vista dos ajustes conservadores para o enfrentamento das crises²⁶ do capitalismo, a educação passou a ser considerada como esfera decisiva, sobretudo, quando a partir de meados do século XX, a educação passou a ser tratada (e porque não dizer mistificada) pela Teoria do Capital Humano.

Em termos da sua origem, são atribuídos a Adam Smith os pressupostos fundamentais que se traduziram na forma como ela foi enunciada no século XX (SAUL, 2004). Nas palavras de Smith:

²⁴ Cabe sinalizarmos que falar em determinações, não se quer dizer com isso em determinismos. Pois em Marx e Engels, as “determinações são determinadas”. Isso fica muito expressamente explícito na terceira tese sobre Feuerbach, na obra “A Ideologia Alemã” (2007), quando os autores formulam o seguinte: “A doutrina materialista [de Feuerbach] de que os homens são produto das circunstâncias e da educação [...] esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. [...] A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*” (MARX & ENGELS, 2007, p. 537-538, grifos e colchetes do original).

²⁵ A **Sociabilidade**, enquanto aporte teórico e categorial da presente pesquisa será aprofundada, mais à frente, ainda nesta seção.

²⁶ Sobre as crises do capitalismo no século XX, ver as seções seguintes, do presente capítulo.

O esforço natural de cada indivíduo para melhorar sua própria condição, quando se permite que ele atue com liberdade e segurança, constitui um princípio tão poderoso que, por si só, e sem qualquer outra ajuda, não somente é capaz de levar a sociedade à riqueza e à prosperidade, como também de superar uma centena de obstáculos impertinentes com os quais a insensatez das leis humanas com excessiva frequência obstrui seu exercício, embora não se possa negar que o efeito desses obstáculos seja sempre interferir, em grau maior ou menor, na sua liberdade ou diminuir sua segurança (SMITH, 1996, p. 44).

Esta compreensão de se depositar no indivíduo as possibilidades da riqueza geral foi mais largamente difundida especialmente pelos trabalhos do americano Theodore W. Schultz²⁷. Em sua obra “O Capital Humano” (1973), o autor defende a educação como fator responsável e explicativo das diferenças econômicas de um indivíduo para o outro (visão microeconômica) o que por sua vez, explicaria a diferença entre as nações (visão macroeconômica). Isto pode ser evidenciado nas seguintes formulações do autor:

A educação tornou-se uma fonte de maior importância para o crescimento econômico ao conquistar a abundância que terá de haver, ao desenvolver-se uma agricultura e uma indústria modernas. Simplesmente não seria possível ter-se uma tal abundância se as pessoas fossem predominantemente analfabetas ou sem qualquer capacitação técnica. A educação, por conseguinte, além do acréscimo em apresentar altos valores culturais, é efetivamente um investimento nas pessoas, à medida que aperfeiçoa as suas capacitações e, portanto aumenta os futuros rendimentos a serem auferidos pelos indivíduos (SCHULTZ, 1971, p. 60).

E, nesta perspectiva apontada por Schultz, a educação traduzir-se-ia na incorporação de um conjunto de habilidades, atitudes e certo volume de conhecimentos geradores de capacidade de trabalho e, por fim, de produção (FRIGOTTO, 2001). Assim, do ponto de vista das relações sociais capitalistas ter-se-ia como ponto extremamente mistificador de que tanto as nações quanto os indivíduos seriam ricos e pobres, por conta do maior ou menor investimento em educação. Dessa monta, o discurso do capital humano procurou associar a educação com desenvolvimento econômico, além de deslocar as contradições entre capital e trabalho, do campo macroeconômico para o microeconômico (FRIGOTTO, 2001). E, nessa linha, isto faria com que os trabalhadores ascendessem à outra condição social, na medida em que passassem a incorporar a educação. Mas não qualquer tipo de educação, apenas aquela

²⁷ Cabe sinalizar que Schultz, acabou se notabilizando, sobretudo pelo Prêmio Nobel de Economia que recebeu em 1979. Não obstante, a compreensão da educação como fenômeno econômico tinham contribuições de demais autores como Gary Becker, Jacob Mincer, Mary Jean Bowman, Lee Hansen e Burton Wesibrod (americanos) e Mark Blaug e John Vaizey (ingleses) (PIRES, 2005).

que tivesse valor econômico. Isto pode ser observado, de forma clara, na seguinte formulação de Schultz:

Os trabalhadores transformaram-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações da empresa, como o folclore colocaria a questão, mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico. Esse conhecimento e essa capacidade são em parte o produto de investimentos humanos, são responsáveis predominantemente pela superioridade produtiva dos países tecnicamente avançados. Omiti-los, ao estudar-se o crescimento econômico, é o mesmo que explicar a ideologia soviética sem a figura de Marx (SCHULTZ, 1971, p. 35).

No tocante ao discurso do empreendedorismo (como o proferido pelo Pronatec Empreendedor), essa formulação trabalha na mesma lógica. Parte-se do pressuposto que as pessoas, ao adquirirem determinados conhecimentos, comportamentos e atitudes, conseguiriam criar novos ambientes de negócios ou desenvolver os já existentes. Desta feita, as condições desfavoráveis de existência seriam de foro restrito à formação humana. Com isto, bastaria que as pessoas e os Estados passassem a investir na educação, para se resolverem todos os problemas relativos ao subdesenvolvimento das nações e a pobreza dos indivíduos.

Assim, as possibilidades de acesso às melhores oportunidades estariam depositadas nas ações individuais, de tal sorte que um indivíduo, mesmo despojado de condições materiais ou posições sociais mais abastadas, teria condições de enriquecimento, bastando apenas que este investisse no seu capital humano ou que o Estado o fizesse. Com isso, seriam desnecessárias quaisquer mudanças no plano das relações do capital para melhoria das condições sociais e combate à pobreza, mas apenas mudanças no campo da formação humana, na medida em que a educação passaria a ser considerada um fator econômico.

E o que permite tal análise é um duplo movimento. No plano científico geral, ocorre o aporte positivista de ciência, em que a neutralidade axiológica do conhecimento permitiria dizer que as inferências empíricas que procuram justificar a Teoria do Capital Humano (TCH) seriam livres de juízo de valor e, sobretudo, de *ideologias*. No plano específico, observa-se a inspiração no viés do individualismo metodológico²⁸ do comportamento humano. Este método específico ancora-se na

²⁸ O individualismo metodológico é um dos princípios metodológicos do paradigma da “sociologia da ação”. Segundo Boudon, (ibid., p. 33), essa expressão [individualismo metodológico] foi criada pelo economista J. Schumpeter, em 1954 (BOUDON, 1995). Este autor será abordado no capítulo 02. Desde já

perspectiva da produção do conhecimento científico, por meio “[...] da análise de fatos, unidades (indivíduo, firma, família etc.) isoladas cuja tarefa é analisar o funcionamento destas unidades para, a partir da agregação das mesmas, elaborar uma teoria do comportamento da economia como um todo” (FRIGOTTO, 2001, p. 55).

Neste viés metodológico, observa-se uma inversão da análise sociológica, pois ao invés de partir dos elementos coletivos e sociais para se apontar as tendências (e também as contratendências) para os indivíduos, parte-se dos sujeitos atomizados para se chegar às formulações coletivo/sociais. Este tipo de análise infere proposições que acabam reduzindo (e até mesmo negando) os aspectos das contradições. No tocante ao discurso empreendedor, isto é muito facilmente verificável, quando se trazem as histórias particulares dos empreendedores de sucesso, que das condições mais adversas conseguiram atingir o sucesso. E, na linha do individualismo metodológico, se um indivíduo conseguiu “chegar lá”, isto seria condição suficiente para que todos assim o conseguissem.

Centrando/deslocando-se as análises no indivíduo, este aporte metodológico trabalha na lógica de supraclasses sociais, como se estas não existissem ou, no limite, o que existiria seriam estratos sociais. Neste sentido, o problema da desigualdade seria de foro individual, de modo que aqueles que atingiram o sucesso, adquirindo capital, o fizeram por mérito pessoal, ou seja, por esforço, trabalho incansável, sacrificando o seu lazer (FRIGOTTO, 2001). De acordo com Frigotto:

O mérito é definido em termos de talentos individuais e motivação para suportar privações iniciais, como longos anos de escolaridade, antes de galgar os postos de elite. O modelo de concorrência perfeita não admite direitos adquiridos, dominação, pois, supõe-se que o somatório das decisões feitas, fruto das aspirações pessoais resultará num equitativo equilíbrio e poder (FRIGOTTO, 2001, p. 61).

Na lógica do discurso empreendedor, este tem sido o eixo central das formulações, aos quais são uníssonas ao afirmarem sobre a responsabilidade pessoal e intransferível do sucesso e ou fracasso. Não obstante, como destaca Frigotto (2001) a Teoria do Capital Humano (TCH), embora sob sua suposta legitimação – pautada na neutralidade e objetividade positivistas – é dotada de um caráter circular ao qual a teoria não permite se elevar do senso comum à consciência crítica, já que sua intenção é

cabe sinalizar que Schumpeter é um dos autores seminais da discussão do empreendedorismo e do papel do empreendedor no desenvolvimento do capitalismo.

legitimar o modelo social ao qual serve, escamoteando as relações sociais do capital (ibid.).

Segundo o autor, nas análises que são feitas sob a educação, são articuladas pela TCH, como fator de mobilidade social, com aumento da renda individual e, por conseguinte, geradora de desenvolvimento econômico. Não obstante, os formuladores da TCH, também inferem que as condições socioeconômicas seriam responsáveis pelo acesso e permanência na trajetória escolar dos indivíduos. Com isso, tem-se que o determinante vira determinado (FRIGOTTO, 2001), pois por um lado tal teoria advoga que a escolarização seria determinante para ascensão social. Não obstante, para que a pessoa tivesse acesso e permanência na escola, dependeria de ótimas condições socioeconômicas²⁹.

Nessa linha, pode-se compreender que o efeito produzido na década de 1960, foi muito mais do que reduzir a educação a um fator econômico, mas, além disso, promover a constituição de modos de ser, pensar e agir, definidos nos limites do interesse do capital, para o qual esta teoria, muito bem assentada sob um viés conservador de sociedade, impunha uma visão de que a escola poderia resolver todos os problemas das desigualdades sociais, entre pessoas e países.

Nesta linha, sobretudo na década de 1990, tem predominado, na esfera educacional (seja no debate acadêmico, seja no “chão da escola”) um conjunto de

²⁹ Aqui gostaríamos de chamar a atenção para os limites epistemológicos da TCH que ao arrogar-se o caráter de cientificidade, acaba por promover a miséria da razão. Fazemos estas considerações ao ponderar que, mesmo considerando que não haja um critério de neutralidade, como sugeriria o positivismo é possível um critério de objetividade. Sinalizamos, por exemplo, o trabalho de Raymond Boudon (1934-2013), sociólogo francês que, nas décadas de 1970/80, polemizou abertamente contra Pierre Bourdieu (1930-2002), a quem criticava e denominava de neomarxista. Para Boudon (1981), em sua obra intitulada “A Desigualdade de Oportunidades”, o autor criticava frontalmente a perspectiva marxista (ou qualquer outra que se identificasse com a ideia de revolução social). O autor não considerava uma estrutura social de classes, onde se percebesse, por exemplo, o papel de uma classe dominante no conjunto da sociedade. Isto pode ser evidenciado na seguinte formulação: “Impossível é admitir que as estruturas sociais tenham, enquanto tal, um efeito de controle sobre os comportamentos dos indivíduos. Igualmente impossível é apreciar a desigualdade das oportunidades perante o ensino pela hipótese de uma **submissão dos indivíduos a regularidades perceptíveis no nível da sociedade em seu todo. Ainda impossível é imaginar que um grupo dominante, dotado de vontade coletiva perfeitamente definida, tenha a faculdade de impor a todos essa vontade**” (BOUDON, 1981, p. 159, grifos meus). Não obstante, cabe destacar que mesmo Raymond Boudon, que se contrapunha às análises e formulações de Bourdieu, chegou a conclusões similares, ainda que por outro viés de análise. Segundo o autor: “A maioria das sociedades industriais caracteriza-se por uma diminuição lenta, mas incontestável da desigualdade de oportunidades perante o ensino. No entanto, uma vez que estas desigualdades resultam basicamente da existência de estratos hierarquizados nas sociedades, uma igualdade completa das oportunidades perante o ensino não é provavelmente e só pode ser uma noção limite. **Tal igualdade só poderia realizar-se numa sociedade que conseguisse abolir o fenômeno da estratificação social**” (BOUDON, 1981, p. 255, grifos meus). Ou seja, mesmo Raymond Boudon, assentado sob uma perspectiva conservadora, não atribuía a escola como responsável por acabar as desigualdades sociais, como apregoava/apregoa a TCH.

perspectivas teóricas calcadas na formação de competências (RAMOS, 2001c; RAMOS, 2003), que acabaram reduzindo o complexo processo de formação humana ao treinamento de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA), voltado à adaptação dos indivíduos às exigências do capital (MARTINS, 2004). Com isto, a perspectiva de **Educação**, ficou reduzida e subsumida ao inserir-se no mercado, submetendo-se às suas constantes mudanças. Com isto, a relação “**Trabalho e Educação**” foi se homogeneizando, ficando na superfície do discurso da concepção burguesa de **Trabalho** (FRIGOTTO, 1987), entendido como mercadoria e força de trabalho propriamente dito.

Por conseguinte, as perspectivas educacionais contemporâneas, enquadradas no lema “aprender a aprender”³⁰, passaram a trabalhar com a retórica da revisão dos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo, aqueles identificados como sendo tradicionais. Com isto, a socialização do conhecimento, nas suas formas mais desenvolvidas (seja na perspectiva burguesa enciclopédica, seja nas perspectivas críticas), cedeu lugar à perspectiva de construção do conhecimento, feita a partir das próprias experiências do cotidiano vivido pelos estudantes. E, neste processo, o professor passa a figurar como um facilitador, e não mais como figura a dirigir pedagogicamente os processos formativos.

O conhecimento, portanto, passa a ser uma representação particular de um mundo reduzido à percepção imediata³¹ dos estudantes, já que, conforme os postulados construtivistas que inspiram as teorias do lema “aprender a aprender”, inexistiria um conhecimento objetivo (MARTINS, 2004). Assim, o saber científico deixa de ser nuclear e orientador das ações pedagógicas, para em seu lugar, ser dada a ênfase à experimentação prática, sobretudo, no que diz respeito ao necessário à resolução dos problemas práticos e imediatos, perfazendo a perspectiva homeopática e smithiana dos “pontos essenciais de educação”.

³⁰ No capítulo 03, desta tese, este lema será mais bem aprofundado e examinado.

³¹ Cabe chamar a atenção que esta compreensão imediata, própria destas visões educacionais contemporâneas do “aprender a aprender” arvora-se na atividade sensível dos indivíduos, entendendo-as como suficientes para compreensão da realidade. Em crítica a isto, corroboramos com as análises de Konstantinov (Apud, Sodré, 1968, p.156-157) quando formula o seguinte: “Seria absurdo supor que o indivíduo recebe de sua própria experiência pessoal todo seu cabedal de conhecimentos a respeito da realidade. O homem se beneficia da experiência da espécie inteira, da humanidade. Por muito observador e sagaz que seja um indivíduo, sua experiência não deixará de ser sempre muito limitada. Nosso saber atual é fruto da experiência de todos os homens, passados e presentes”.

Considerando essa abordagem traz-se à tona a outra categoria da pesquisa: a **Sociabilidade**. Sobre esta, entende-se o modo de “ser, pensar e agir”; endereçados a um determinado modelo de sociedade, vinculada a uma visão de mundo seja ela conservadora³² ou revolucionária. De acordo com 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? Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e levá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído (GRAMSCI, 1999, p. 94).

A partir desta longa citação, tem-se que a **Sociabilidade** é algo inerente a qualquer formação humana que, para sua conservação ou transformação, necessita de consequentes processos de formação humana hegemônica ou contra-hegemônica, respectivamente. No que diz respeito à concepção hegemônica, esta formulação também ressalta que a concepção não sendo crítica e nem coerente, expressa um variedade de padrões de **Sociabilidade** fragmentados, mas nunca desconexos com o bloco histórico do qual é expressão. Como será visto, ao longo da tese, várias noções (competência, empregabilidade e empreendedorismo) para formação humana vão apontando para tipos diferentes de **Sociabilidade**, embora não se apresentem dissonantes à formação da sociabilidade do capital, de face neoliberal.

Diversos atores e instituições são responsáveis pela produção mantenedora (ou crítica) do padrão de **Sociabilidade**. Partindo da escola, como instituição fundamental de formação humana, é possível observar, de forma muito clara, a disputa por projetos de formação humana que conservem ou transformem as relações sociometabólicas vigentes (MÉSZÁROS, 2011).

Retomando a própria Teoria do Capital Humano tem-se que, durante o século XX, foi promovida a expansão dos sistemas educacionais ancorados na perspectiva de

³² Para a presente pesquisa, se estará investigando a visão conservadora de sociabilidade nas suas formas contemporâneas ao discurso do empreendedorismo.

que a formação era sinônima de desenvolvimento econômico e social (GENTILE, 1999). Tal ampliação era pautada na promessa integradora da escolaridade, garantida pelo Estado. De acordo com Gentile:

A promessa integradora da escolaridade estava fundada na necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas para criar as condições “educacionais” de um mercado de trabalho em expansão e na confiança (aparentemente incontestável) na possibilidade de atingir o pleno emprego (GENTILE, 1999, p. 80).

Nesse processo, a Teoria do Capital Humano (TCH) sustentava-se na estrutura keynesiana de Estado, que garantia o pleno emprego e as condições de remuneração conforme os anos de escolarização (GENTILE, 2002). Nesse sentido, cabe falar em alto e bom tom, o que os apologistas da Teoria do Capital Humano – sejam os da década de 1960, sejam os que perversamente a ressignificam no contexto neoliberal – escamoteavam/escamoteiam, ao não dizer que, na verdade, toda a teoria tinha uma estrutura material, do Estado de Bem-Estar Social, que possibilitava e garantia a promessa.

Nesse contexto, a **Sociabilidade**, voltada ao homem massa³³, impunha-se como uma busca individual pelas melhores oportunidades de emprego, considerando que o Estado teria garantido a qualificação necessária ao mercado. Com isto, bastaria que as pessoas se dispusessem a aproveitar as oportunidades (GENTILE, 2002). Nesse sentido, enquanto o capitalismo experimentou uma fase de próspero crescimento, particularmente, entre 1950 a 1973 (GENTILE, 1999), a promessa integradora se manteve amparada pela TCH, na forma como foi concebida, na década de 1960.

Entretanto, com a crise se 1970 (que será tratada mais à frente), esta perspectiva mudou. Passou-se à desintegração da promessa, o que não implicou na ruptura sobre “[...] a contribuição econômica da escolaridade, e sim uma transformação substantiva em seu sentido” (GENTILE, 1999, p. 81). De uma lógica pensada, ainda que coletivamente (no sentido de garantia, pelo menos no discurso, do pleno emprego à todos), a partir de 1970, com a crise do capitalismo, o discurso da função econômica da educação redireciona suas formulações, desintegrando a promessa integradora

³³ Importante comentar que neste contexto, em que se possibilitava a formação do trabalhador qualificado, não estava em pauta, ampla formação para os trabalhadores, mas, como visto anteriormente, a constituição da formação empreendedora já vicejava na década de 1950, porém restrita à formação gerencial, em nível superior. Assim, a sociabilidade de que necessitava era de formação do trabalhador associado ao pleno emprego.

(GENTILE, 1999; GENTILE, 2002). Translada-se para uma lógica em que não mais está assegurado o pleno emprego, já que este passa a ser praticamente extinto pelas demandas sociometabólicas do capital, com sua retórica neoliberal. Em termos da **Sociabilidade**, esta passa a se aprofundar ainda mais no indivíduo (sobretudo com a redução do Estado em garantir educação e trabalho), pois agora a educação não é mais garantia de condução futura a um bom emprego com remuneração crescente.

Se antes, o indivíduo era responsável por conquistar uma boa ocupação e renda, já que estavam dadas as garantias de educação e emprego (pelos menos no discurso já que o Estado de Bem-Estar Social não eliminou o desemprego³⁴) com o advento do discurso neoliberal – redução do Estado com os gastos sociais (inclua-se educação) e garantia e proteção do emprego – é depositada no indivíduo a busca por educar-se para lutar pelas poucas vagas de trabalho existentes. Nas palavras de Gentile:

Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às circunstâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitem (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: *a promessa da empregabilidade* (GENTILE, 1999, p. 81, grifos do original).

Pela empregabilidade, passa-se o entendimento do tornar-se empregável, ou seja, o indivíduo passaria agora a competir com os outros, pela disputa pelos poucos empregos disponíveis que o “Deus-mercado” oferecer, além de concorrer por ocupações precárias, tendo em tela a possibilidade do fracasso, mesmo com o investimento em suas capacidades, via educação. De acordo com Gentile (2002), chega-se a falar nos “inempregáveis”, metáfora cínica, para dizer que a partir de agora a inserção no mercado de trabalho dependeria somente do indivíduo e que, mesmo com o esforço despendido e investimento feito, muitos poderiam não ser empregáveis (ibid.). E é justamente para os ditos “inempregáveis” que o discurso do empreendedorismo encerra o ciclo perfeito da retórica neoliberal. Pois, caso o indivíduo não consiga emprego (empregabilidade) ele poderia criar a sua própria empresa (empreendedorismo). Assim,

³⁴ Para exemplificar, tem-se que a taxa anual de desemprego nos países avançados, no período de 1964-73, eram da seguinte ordem: Alemanha (0,8), França (2,2), Itália (5,5), Inglaterra (2,9), EUA (4,5), Canadá (4,2), Japão (1,2). Já no período de 1983-92, a taxa anual sobe assustadoramente: Alemanha (6,0), França (9,7), Itália (10,1), Inglaterra (9,8), EUA (6,7), Canadá (9,6), Japão (2,7) (CORRÊA & COSTA, 2012).

mantém-se, por via do discurso mistificador, a responsabilização no indivíduo, embora no empreendedorismo os níveis de responsabilização cheguem ao seu limite máximo.

Contrapondo-se a esta retórica, o campo trabalho e educação³⁵ têm produzido um conjunto de reflexões referendadas em Marx, quando este tratou sobre a educação do trabalhador³⁶ denominada de Politecnicia (RODRIGUES, 1998b), que procura desenvolver uma formação crítica e de resistência, pensada para além do sistema sociometabólico do capital (MÉSZÁROS, 2005).

Considerando a obra marxiana, a educação politécnica é compreendida pela união entre trabalho manual e intelectual, entre escola e trabalho (SAVIANI, 2007) que permita ao ser humano ter acesso aos conhecimentos nas suas formas mais desenvolvidas, possibilitando o avanço das forças produtivas, na mesma medida em que esta educação, permite questionar e lutar para transformar as relações sociais de produção.

Desde as formulações feitas por Marx, a respeito da educação, tinha-se muito clara a necessidade de os trabalhadores terem uma formação não somente técnica e restrita ao posto de trabalho, tal como postulavam os teóricos burgueses daquela época (e com reflexos até os dias de hoje) (MARX & ENGELS, 1978), mas também uma formação intelectual que permitisse aos trabalhadores refletirem sua realidade para transformá-la. Se por um lado, Marx considerava necessária a mudança das condições sociais para instaurar um novo sistema de instrução do povo, também o autor entendia por outro lado que “é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais” (MARX & ENGELS, 1978, p. 224).

É clássica a formulação marxiana sobre a educação. De acordo com Marx & Engels:

Por educação, entendemos três coisas: 1. Educação intelectual; 2. Educação corporal, tal como é produzida pelos exercícios de ginástica e militares; 3. Educação tecnológica, abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção, e ao mesmo tempo iniciando as crianças e os

³⁵ Aqui, essas duas expressões estão sendo trabalhadas, não como categorias da presente pesquisa, mas como o campo de pesquisas e intervenções que pressupõem o trabalho como princípio educativo, tendo como fio condutor de compreensões e análises, as obras marxianas e marxistas (KUENZER, 1999).

³⁶ De acordo com Ferreti (2009), as preocupações de Marx e Engels, e depois Gramsci, com a educação do trabalhador, não se desenvolveram a partir de uma perspectiva técnico-pedagógica, mas enfaticamente como o embate histórico-político entre as classes fundamentais, na sociedade capitalista. Em termos históricos, as primeiras preocupações socialistas com a educação dos filhos dos trabalhadores foram as experiências do socialista utópico Robert Owen (1771-1858) nas colônias de *New Lanark* (Escócia), entre 1800 e 1929, e também em *New Harmony* (EUA).

adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos de indústria (MARX & ENGELS, 1978, p. 223).

Para o autor, era insofismável que a educação da classe trabalhadora fosse/seja pautada numa formação que pudesse/possa superar o nível das classes burguesas e aristocráticas, promovendo a integração entre a formação técnico-científica com a filosófico-humanista. Neste sentido, a partir do momento em que os trabalhadores tivessem a compreensão dos elementos sobre o controle real das condições efetivas de trabalho, isto permitiria tensionamentos e transformações sobre a produção material da vida social, como previa Marx e Engels (FERRETI, 2009).

Marx desde suas discussões e embates com as perspectivas burguesas de educação, sempre foi um crítico das suas formulações, sobretudo, daquelas que se apresentavam como meras divulgadoras da *ideologia* burguesa. Por exemplo, Marx criticava o ensino de economia política, proposto naquela época, como forma de se educar a sociabilidade.

Na mesma linha³⁷, Gramsci também descreveu sobre o papel da educação na construção de uma contra-hegemonia, propondo também a articulação entre trabalho e ensino. Na Itália do seu tempo, a educação apresentava-se sob um projeto de formação dual (escola clássica x escola profissional), de modo que para as famílias abastadas e partícipes dos grupos dominantes da *sociedade civil*, a escola clássica tinha um caráter “desinteressado”³⁸, pautando-se numa educação de cunho filosófico-humanista, porém adequada à função dirigente da sociedade italiana (NOSELLA, 2016). Já para os trabalhadores, a educação profissional seria voltada estritamente para o trabalho (seja manual ou não), em que as classes subalternas são preparadas para um futuro profissional já predeterminado (GRAMSCI, 2001a).

³⁷ Não é intenção da presente seção, fazer uma discussão aprofundada sobre as compreensões que Marx, Engels e Gramsci escreveram a cerca da educação. Entretanto, cabe sinalizarmos que essas formulações nem sempre são coincidentes, apresentando pontos também divergentes em alguns aspectos programáticos das propostas. De acordo com Ferreti (2009), as perspectivas de Marx e Engels com relação a Gramsci, se aproximam na medida em que ambas se apoiam no materialismo histórico e vislumbram a superação da formação social capitalista. Já o distanciamento das propostas podem ser mais bem compreendido em função do tempo histórico diferente que ambas as personalidades viveram e aos quais se impunham propostas de educação diferentes. Para saber mais ver Ferreti (2009).

³⁸ É importante comentar este aspecto desinteressado, pois poderia levar ao entendimento de um modelo de escola apartada de qualquer relação social, por exemplo, com os grupos dominantes. A expressão é utilizada por Gramsci, sempre entre aspas, para designar que o termo “desinteressado” refere-se a terminologia, em discussão na realidade italiana da época, a qual se discutiam dois modelos de escola (“escola do trabalho” e “escola do saber desinteressado”), que Gramsci criticou duramente, ao dizer que o governo italiano não se importava nem com uma nem com a outra, para as classes desfavorecidas (NOSELLA, 2016).

Com o intuito de superar esta dualidade, Gramsci propôs a escola unitária ao qual reunia a educação intelectual e manual. Nas palavras do autor:

A escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 2001a, p. 33).

Esta formação vai também à linha da politecnia, no sentido de promover uma formação humana, que reúna elementos que possibilitem a apropriação de patamares culturais cada vez maiores, permitindo níveis cada vez superiores de autonomia intelectual. Isto pode ser evidenciado nas palavras de Gramsci:

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-lo elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2001a, p. 36).

O caráter unitário é decorrente da forma como esta escola se organiza, bem como do princípio formativo ancorado na concepção marxiana de **Trabalho**, entendido na sua expressão ontológica de mediador da relação homem-natureza (FERRETI, 2009). Nesta compreensão, a perspectiva marxiana/marxista deste modelo de escola, entende que esta formação também é histórica, de modo que a consciência que os indivíduos têm, não é algo *a priori*, muito menos natural, mas constituída (ou até mesmo fossilizada) pela fração da *sociedade civil*, da qual é oriunda.

A escola dual, mantida e reproduzida pelas frações dirigentes, produz o que Gramsci designou de marca social da escola que, em outras palavras, significa a produção de um tipo de educação, endereçada a funções estanques e perpetuadas dos estratos sociais, na condição de dirigentes e dirigidos (ibid.). A possibilidade de romper com esta lógica (pela perspectiva politécnica de escola unitária) é compreendida por Gramsci na seguinte formulação:

Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escola profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2001a, p. 49).

Este tipo de educação se apresenta como uma proposta que procura disputar, no plano superestrutural, um projeto de sociedade contra-hegemônico, procurando reinventar e transformar o modelo sociometabólico do capital, em outro sistema em que o **Ser Humano** e não o lucro esteja em primeiro lugar³⁹ (CHOMSKI, 2002). Desta feita, isto implica na ruptura com as formas desumanizantes de trabalho hierarquizado e segmentado sob o domínio do capital. Isto impõe, desde já, a disputa pela formação de um novo tipo de **Sociabilidade** que se contraponha a cada nova **Sociabilidade** (posta como inovadora ou coberta por falso véu progressista, mas que na verdade nada mais é do que uma reiteração do pensamento conservador) provinda do discurso dominante que penetram no interior dos espaços de formação, especialmente o escolar.

No tocante ao empreendedorismo, observar-se-á um apelo discursivo muito fortemente associado à atitude individual para atender os seus fins privados como forma única, inexorável e naturalizada; que não faz outra coisa se não, desde cedo, produzir aquilo que Gramsci denominou de “mamíferos de luxo”⁴⁰, ou seja, aqueles indivíduos que entendem poderem explorar o trabalho dos outros sem que isto subverta qualquer barreira ético-política particular.

Considerando isto, são factíveis as seguintes indagações: A perspectiva de formação empreendedora ensejada no Programa Pronatec Empreendedor, corrobora com uma visão de educação pautada na perspectiva da Teoria do Capital Humano ou na perspectiva da Politecnia? E a **Sociabilidade** presente, seja abertamente ou tacitamente, no programa apontam para qual perspectiva? Crítica ou conservadora?

Feitas estas indagações serão expostas as compreensões sobre as mudanças pelas quais o capitalismo veio passando, aos quais necessitaram de amplas e complexas modificações que vão desde as mudanças das ações do Estado até a formação da **Sociabilidade** como resultado dos embates entre capital e trabalho.

³⁹ Para arautos do neoliberalismo, como Milton Friedman em sua obra “Capitalismo e Liberdade” a busca do lucro seria a essência própria da democracia, de tal sorte que os governos que atentassem contra esta, seriam antidemocráticos (CHOMSKI, 2002).

⁴⁰ Esta expressão é assimilada nesta tese para designar a formação humana pautada na perspectiva da mentalidade empresarial, em que se apoia o discurso do empreendedorismo. Em termos da sua origem, a expressão “mamíferos de luxo”, foi cunhada por Gramsci, ao tratar sobre a importância de se produzir, via escola unitária, o valor do trabalho humano, para as crianças e jovens, para que não se produzissem os “mamíferos de luxo”, que são pessoas formadas com a compreensão de que seria natural viver do trabalho e da exploração do outro (FRIGOTTO, 2002).

1.3 Análises da Sociabilidade no Estado Capitalista Liberal e a perspectiva empreendedora nos Séculos XIX/XX

Os séculos XIX e XX impactaram (com efeitos sentidos até hoje) as diversas dimensões da produção da vida humana como a política, a econômica e a cultural. O próprio empreendedorismo tem o seu emergir, com mais tonicidade e necessidade, nessas épocas (DORNELAS, 2012; HOBBSAWM, 2012; HOBBSAWM, 1995).

Nesse sentido, iniciar-se-á por compreender as mudanças que o capitalismo veio passando ao longo desses séculos, procurando analisar os desdobramentos para o Estado, na visão ampliada conferida por Gramsci, assim como as demandas por formação de novas sociabilidades, no conjunto da *sociedade civil* e seus aspectos educativos. Cabe salientar que, nesse processo, o artifício de manutenção da hegemonia ultrapassa o campo estritamente superestrutural, já que ações de produção e manutenção da *ideologia* burguesa surgem desde o “aparelho de produção econômica”, ou seja, desde a fábrica (KUENZER, 2002).

Segundo Kuenzer (2002), Gramsci não separa o campo de reprodução de classe do campo de constituição de classe (ibid., p. 49). Em sendo assim, da estrutura à superestrutura se verá toda a dinâmica de consolidação de um padrão de **Sociabilidade**, tendo o Estado um papel “educativo” decisivo. Neste sentido, Frigotto (2001) nos chama a atenção para a necessidade de superarmos as visões dicotomizadas recorrentes na análise dos processos educativos na lógica do capital, via Estado, pois se acaba, muitas vezes, ora situando a educação no terreno da infraestrutura (responsável pela produção imediata da mais-valia), ora entendendo a educação como sendo responsável apenas pelo caráter ideológico, no plano superestrutural.

No século XIX, o período que nos interessa inicialmente é aquele denominado por Hobsbawm (2012) de “A Era do Capital” (1848-1875). Esse período é de suma importância para a compreensão do Estado e também do empreendedorismo enquanto fenômeno observável na figura dos empreendedores do século XIX que trouxeram um conjunto titânico de inovações, pressupondo, claro o contexto capitalista da época em que o cálculo do metal era muito mais importante até do que as inovações em si.

Em princípios do século XIX, a burguesia que se encontrava fora do Estado absolutista promovia uma verdadeira batalha ideológica com o intuito de sobreposição da visão divina e aristocrática em relação ao indivíduo. Sobretudo na França, em 1789, as revoluções burguesas tinham o mote de garantir a liberdade ante aos grilhões “reais”

e cristãos, promovendo uma verdadeira emancipação política. Não obstante, assim que toma o poder no Estado, a burguesia torna-se em seguida conservadora.

Essa posição reacionária ocorreu mais fortemente a partir da revolução francesa de fevereiro de 1848, que pôs medo ao poder burguês, agora no Estado, passando a reprimir toda e qualquer revolta, seja contestadora e principalmente revolucionária. Marx (2011) destacou bem essa dinâmica em sua obra “O 18 de Brumário de Louis Bonaparte”, demonstrando que o Estado continua burguês não importando quem esteja no poder (MASCARO, 2013).

Do ponto de vista do projeto político, a burguesia europeia liberal tratou de descobrir duas importantes lições: primeiro de que a revolução é perigosa e segundo de que poderia atingir seus objetivos sem a necessidade de ruptura com a ordem social. Nesse momento, a burguesia deixou de ser uma força revolucionária (HOBSBAWM, 2015).

Considerando a constituição do Estado burguês, é possível afirmar que ocorreu a mudança das distinções entre servos e senhores, do antigo regime, para formas fetichizadas de igualdade política. Assim, explorador e explorado tornaram-se sujeitos de direito, sob um único regime político e um território normatizado e unificado, em que capitalistas e trabalhadores se tornaram personalidades “iguais” dentro de uma mesma pátria ou nação (MASCARO, 2013).

Para tal, tornava-se necessário, desde o século XIX, inventar os costumes, criar as tradições, forjar a sociabilidade para os novos tempos, especialmente a partir da perspectiva liberal da participação popular nos assuntos do Estado, o que implicava um maior controle sobre o cidadão, mais exatamente sobre os trabalhadores, ainda à sombra da revolução de 1848. Em 1860, as palavras de Massimo d’Azeglio (pintor e político italiano) expressam bem a dinâmica dos Estados burgueses da época: “Fizemos a Itália; agora precisamos fazer os italianos” (HOBSBAWM, 2015, p. 147).

Onde os Estados tinham formado o cidadão, a partir do servo, os problemas eram muito maiores se comparado aos estados ainda absolutistas. De fato, o controle era maior sobre o súdito do que sobre o cidadão (HOBSBAWM, 1997). O voto universal passara a ser um fato importante, pois colocou a população mais atenta com as decisões e ações políticas.

Cabe lembrar que, no ano de 1871, ocorreu a eclosão da Comuna de Paris que promoveu uma série de receios para a classe burguesa e o Estado. Após a Comuna,

nenhum partido dos trabalhadores passou a ser subestimado (ENGELS, 2012) pelo poder político e econômico.

Nesse sentido, tornava-se necessário todo um discurso apontando para o caráter de modernização e melhoria de vida, em termos materiais, só alcançáveis pela via burguesa. Cabe ressaltar que o discurso liberal ressoava em todos os quadrantes da Europa.

Entre economistas ou políticos, o discurso da liberalização da iniciativa privada era esmagador, pois este era o grande motor do desenvolvimento. O domínio burguês no período de 1850 a 1870 ainda não era exercido, de forma contundente, dentro do Estado. Não obstante, a burguesia exerceu a hegemonia por apresentar o seu programa liberal como única alternativa para o desenvolvimento econômico do capitalismo e que garantisse a supremacia do poder burguês ante a qualquer ameaça do movimento organizado dos trabalhadores (HOBSBAWM, 2015).

O discurso liberal era o que mais se adequava à perspectiva positivista de ciência, de Augusto Comte, cuja base “filosófico-positiva” postulava tanto a imutabilidade das leis da natureza, expressando uma visão conservadora do real; quanto à impossibilidade de qualquer conhecimento infinito ou absoluto que implique numa explicação articulada e compreensível da realidade, com vistas à sua transformação (HOBSBAWM, 2015).

A ciência pura, livre de paixões e *ideologias* dotava as descobertas científicas de um caráter inquestionável, convergindo para o “norte liberal”. Valendo-se da teoria darwiniana, da seleção natural, em “A Origem das Espécies” (Charles Darwin), o discurso do liberalismo burguês encontrou o suporte científico para explicar que o ambiente social se comportava como o ambiente natural, expressando o conceito mais caro a economia liberal: a competição (HOBSBAWM, 2015).

O uso da teoria permitiu diversas justificativas de ações no ambiente social. Isso se devia a visão de infalibilidade do “método científico”, servindo para legitimar a desigualdade entre os homens, variando desde as matizes raciais (a supremacia do homem branco sobre os indivíduos de cor) até de classe (os homens ricos são superiores aos pobres, por isso cada um está em sua condição). Estava justificada, cientificamente, a desigualdade entre os homens (HOBSBAWM, 2015). Do ponto de vista da ação imperialista, que vai ocorrer nas décadas seguintes, antes da 1ª guerra mundial, o discurso do Estado burguês, pôde se apoiar nessa visão da desigualdade, cientificamente infalível, de que era justificável uma nação biologicamente superior, subjugar outras

raças ditas “inferiores”, já que estas últimas seriam tecnologicamente atrasadas e, sobretudo, militarmente inferiores (HOBSBAWM, 2015). Será um momento de forte associação do liberalismo com o empreendedorismo especialmente pela constituição dos grandes negócios, abertura dos mercados e a inovação.

Da parte dos empreendedores da época, foi um momento de grande ebulição, especialmente em países como os Estados Unidos, onde a retórica principal era o *self-made man*. A ideia de que um imigrante, sem dinheiro, que poderia fazer fortuna em solo americano, tornava-se um discurso sedutor, embora pouco observável na prática, já que a maioria dos desafortunados se quer conquistariam tal façanha especialmente se dotados de muitos escrúpulos (HOBSBAWM, 2015).

Poucos poderiam empreender como Collins P. Huntington, Mark Hopkins, Leland Stanford, Andrew Carnegie, D. Rockefeller, Jim Fisk etc. Alguns com histórias muito similares em termos de terem saído de condições humildes até criarem seus verdadeiros impérios. Jim Fisk trabalhou em circo, como garçom do setor hoteleiro, mascate e vendedor ambulante; até descobrir o rentável mercado dos contratos de guerra e a bolsa de valores. Andrew Carnegie começou como telegrafista, descobrindo mais tarde o ramo do petróleo. Rockefeller iniciou sua vida produtiva como atendente e guarda-livros, até ingressar no mundo do petróleo. É atribuído a ele duas grandes invenções no terreno dos negócios: as bases da “moderna filantropia”, pois era um assíduo doador para as igrejas e, também, criador dos “cartéis”, pois era implacável em exterminar a concorrência (HOBSBAWM, 2015).

Todos esses empreendedores, em sua época, tinham como perspectiva o enriquecimento como fio condutor de suas ações. Para isso, tornava-se como condição ético/moral imperativa, não ter escrúpulos excessivos, numa era em que a fraude, o suborno, a calúnia e, em alguns casos, o uso de armas; tornavam-se necessários, no âmbito da grande competição intercapitalista (HOBSBAWM, 2015). Para esses homens (e para quem os seguisse), “ser honrado” era menos relevante do que “ser esperto” (ibid.).

No tocante às inovações técnicas e tecnológicas feitas ao final do século XIX, cabe comentar sobre um aspecto muito comum, observável naquela época, mas também presente nos dias de hoje. É corrente a associação entre o liberalismo e a inovação. No geral, a compreensão quase consensual entre os defensores do empreendedorismo é de que a inovação seria fenômeno próprio das economias em que a iniciativa privada seria a tônica.

Ao contrário disso, observando-se a história econômica na Inglaterra, pode-se constatar que as inovações tecnológicas não são vocação de empreendedores natos. Até porque, o inovar requer recursos, impõe riscos e tempo para sua realização. Segundo Hobsbawm:

O enigma está na relação entre a obtenção de lucro e a inovação tecnológica. Supõe-se com frequência que uma economia de iniciativa privada tende automaticamente para a inovação, mas isto é uma inverdade. Ela só tende para o lucro. Ela só revolucionará as atividades econômicas no caso de esperar maiores lucros com a revolução do que sem ela (HOBSBAWM, 2003, p. 39).

Sobre a *ideologia* difundida naquela época, as explicações da existência dos “mais ricos” para os “mais pobres”, era justificada pelo darwinismo social, dogma principal e útil. “Explicava/justificava” que aqueles que subiam as escarpas perenes da riqueza e do sucesso eram os que se arriscavam, por seu esforço pessoal, sendo capazes de sobreviver na “selva humana”. Tal discurso transformou-se numa verdadeira teologia nacional, nos Estados Unidos, no final do século XIX (HOBSBAWM, 2015).

Esse discurso terá continuidade no final do século XIX e início do século XX, no período destacado por Hobsbawm (2014) como “A Era dos Impérios” (1875-1914). Se na “era do capital” (1848-1975) a burguesia se orgulhou do liberalismo econômico ter possibilitado a ciência, a tecnologia e suas manufaturas; a “era dos impérios” (1875-1914) se regozijou também das suas colônias. As políticas imperialistas foram a saída para as contradições geradas pelo próprio desenvolvimento industrial e político, de inspiração liberal. Os mercados internos eram insuficientes para manter as taxas de lucro, em função, dentre outros aspectos, do desemprego e pauperização da classe trabalhadora europeia (HOBSBAWM, 2015).

Precisamente em 1876, na “Conferência Internacional de Bruxelas”, inicia-se a dinâmica imperialista que basicamente dividiu a África entre as potências colonialistas europeias e, em sequência, o continente asiático e Oceania. Do ponto de vista político, essa ação imperialista tinha como função também garantir a estabilidade social abalada pela crise interna. Os Estados nacionais começaram a ser confrontados com a crescente insurgência dos movimentos operários, inspirados nas ideias de Marx & Engels (HOBSBAWM, 2014).

Nesse sentido, muitos Estados entendiam que a maneira de controlar as tensões e até mesmo evitar os conflitos, seria a nação tornar-se imperialista. O “imperialismo

social”, como ficou conhecido, consistiu no processo dos Estados ganharem legitimidade junto à massa descontente por meio da ação imperialista. Muito mais interessante do que fazer reformas sociais onerosas e impróprias ao modelo liberal adotado, era dominar as regiões ditas mais “atrasadas” do mundo, com o discurso de levar a essas terras, a modernidade econômica, política, cultural e religiosa. De acordo com as formulações de Hobsbawm:

De forma mais geral, o imperialismo encorajou as massas, e sobretudo as potencialmente descontentes, a se identificarem ao Estado e à nação imperiais, outorgando assim, inconscientemente, ao sistema político e social representado por esse Estado justificação e legitimidade (HOBSBAWM, 2014, p. 113-114).

Acrescente-se que o Estado teve um papel destacado no campo econômico, ao procurar resguardar a economia de cada país, em face do ambiente de ampla concorrência industrial-capitalista. Os apelos das classes dirigentes ganharam eco dentro das ações do Estado, especialmente quando o assunto era proteger o mercado interno. Assim, tarifas alfandegárias compareceram vigorosamente, revelando que a *ideologia* liberal era falaciosa, quando defendia a liberdade de iniciativa sem a intervenção do Estado (HOBSBAWM, 2014).

Pode-se considerar que, com o imperialismo, confrontava-se o liberalismo na sua acepção mais clássica, dotada de certo humanismo e da crença, deveras otimista, de um progresso histórico suficiente à garantia da felicidade a todos, num modelo racional de sociedade (BUCI-GLUCKSMANN, 1980). O fim do século XIX e o início do século XX deram origem, portanto, a um “novo liberalismo” anunciador de uma nova mudança nas relações do Estado para com a *sociedade civil*. Não se poderia confiar nas massas que estavam participando mais da vida política. Tornava-se necessário guiar as massas por meio de uma elite política (BUCI-GLUCKSMANN, 1980).

As classes dominantes necessitavam de novas estratégias, tendo como alvo principal o movimento operário e socialista que, em 1890, emergira internacionalmente. Aliás, a era do imperialismo foi responsável, inclusive, pelas condições que formaram os líderes anti-imperialistas e para a ressonância de suas vozes (HOBSBAWM, 2014).

No bojo das contradições da corrida intercapitalista, teve-se a eclosão da primeira Guerra Mundial, em agosto de 1914, que pôs fim ao mundo burguês tal como vinha sendo construído. A *belle époque* tinha chegado ao seu fim. Acontecimento notório desse processo foi a Revolução Russa (1917), que abalou o mundo burguês,

inclusive, ao longo de todo século XX, pois desse episódio foi criado o Estado Soviético que iria perdurar até 1991 (HOBBSAWM, 2014). Na seção seguinte, como será visto, a perspectiva da formação da **Sociabilidade** no Estado Liberal, dará lugar a **Sociabilidade** na perspectiva do Estado de Bem-Estar social.

1.4 Análise da Sociabilidade no Estado Capitalista de Bem-estar Social e a perspectiva empreendedora no Século XX

Já no século XX, observar-se-á todo o processo de reestruturação (FRIGOTTO, 2000) da dominação societal do capitalismo, especialmente na primeira metade do século XX, momento esse que Hobsbawm (1995) denominou de “A Era da Catástrofe”. De um Estado liberal, próprio do capitalismo na sua fase concorrencial, ver-se-á que a mudança para o Estado interventor foi uma das principais formas de saída da Grande Depressão da década de 1930. De acordo com Frigotto:

[...] a forma de Estado liberal e a forma de Estado intervencionista são apenas modos específicos de mediação às relações capitalistas de produção. A forma presente de Estado – intervencionista – não representa uma transgressão aos fundamentos reais das relações de produção capitalistas e, conseqüentemente, não transgride na essência os princípios do Estado liberal. [...] O Estado liberal ou o Estado intervencionista não são “escolhas”, mas a própria forma, do modo de produção capitalista gerir as crises que lhe são orgânicas, decorrências, em última instância, das formas que as relações capitalistas de produção vão assumindo dentro do movimento de acumulação, concentração e centralização do capital (FRIGOTTO, 2001, p. 102, grifo do original).

Não é demais recordar que o Estado liberal apoia-se na visão de não intervenção nas leis do mercado, sob uma suposta neutralidade, enquanto instituição apartada da sociedade, na sua esfera econômica, estando acima dos interesses de classe. O Estado liberal, na sua visão clássica, situar-se-ia na posição de fiscalização para preservar as taxas de lucro. Sua intervenção só ocorreria de forma tópica, quando a acumulação da mais-valia sofresse alguma alteração. Gramsci, a partir da compreensão ampliada do Estado, mostra-nos que tal visão é um equívoco. De acordo com suas formulações:

A formulação do movimento do livre-câmbio baseia-se num erro teórico cuja origem prática não é difícil identificar, ou seja, baseia-se na distinção entre *sociedade política* e *sociedade civil*, que de distinção metodológica é transformada e apresentada como distinção orgânica. Assim, afirma-se que a

atividade econômica é própria da *sociedade civil* e que o Estado não deve intervir em sua regulamentação. Mas, dado que *sociedade civil* e Estado se identificam na realidade dos fatos, deve-se estabelecer que também o liberalismo [liberalismo] é uma "regulamentação" de caráter estatal, introduzida e mantida por via legislativa e coercitiva: é um fato de vontade consciente dos próprios fins, e não a expressão espontânea, automática, do fato econômico. Portanto, o liberalismo é um programa político, destinado a modificar, quando triunfa, os dirigentes de um Estado e o programa econômico do próprio Estado, isto é, a modificar a distribuição da renda nacional (GRAMSCI, 2000, p. 47, grifos do original e acréscimo meu entre colchetes).

No tocante a Grande Depressão⁴¹, tem-se que a crise de 1929 teve como problemática central da ordem político-econômica a alta taxa do desemprego e as quedas exponenciais das taxas de acumulação (SINGER, 1999; FRIGOTTO, 2000). Hobsbawm (1995) chama a atenção de que este processo – que teve como expressão a quebra da Bolsa de Valores de Nova York – produziu um efeito de tal magnitude que segundo o autor: “[...] a Grande Depressão destruiu o liberalismo econômico por meio século” (HOBSBAWM, 1995, p. 99).

A situação era dramática na questão do desemprego, somado à crise de superprodução vivida pelos países do centro e da periferia⁴² do capitalismo. Isto impôs a ação do Estado capitalista, como um todo, mas com ações gerais e diversas (conforme a especificidade de cada país segundo sua posição na divisão internacional do trabalho). De todo modo, as ações das mais diversas foram sendo executadas com o intuito de restabelecer o que Gramsci sinalizou como “crise de hegemonia” no âmbito das sociedades capitalistas avançadas, mas não restritas a elas.

Segundo Gramsci:

O processo é diferente em cada país, embora o conteúdo seja o mesmo. E o conteúdo é a crise de hegemonia da classe dirigente, que ocorre ou porque a classe dirigente fracassou em algum grande empreendimento político para o qual pediu ou impôs pela força o consenso das grandes massas (como a guerra), ou porque amplas massas (sobretudo camponeses e de pequenos burgueses intelectuais) passaram subitamente da passividade política para

⁴¹ Não é escopo da presente pesquisa, retratar todos os efeitos, em detalhes, da crise de 1929. Contudo, não é demais salientar alguns para dar maior embotamento sobre as urgentes mudanças necessárias ao restabelecimento da ordem capitalista da época. De acordo com Galvão (2009), na chamada “quinta-feira negra”, 24 de outubro de 1929, quando do fechamento da bolsa de valores de Nova York, a qual as ações despencaram, levando ao efeito “todos querendo vender e ninguém querendo comprar”; cerca de onze investidores que perderam tudo, suicidaram-se. Da parte da classe trabalhadora norte-americana, o desemprego em 1931 estava na casa de 08 milhões e em 1932 chegava a 27% da força de trabalho, cerca de 12,4 milhões de desempregados. Entre 1929 e 1932, 85.000 falências de empresas, mais de 5.000 bancos suspenderam suas operações (HUNT, 2005).

⁴² Estamos trabalhando com os conceitos de periferia e semiperiferia conforme Arrighi (1997). Estes serão aprofundados no final do capítulo 02 desta tese.

uma certa atividade e apresentam reivindicações que, em seu conjunto desorganizado, constituem uma revolução. Fala-se de “crise de autoridade”: e isso é precisamente a crise de hegemonia, ou crise do Estado em seu conjunto (GRAMSCI, 2000, p. 60).

Dentre as medidas adotadas para conter a crise de superprodução⁴³, podem ser destacadas, de um lado, a queima de produtos como o milho e os cereais nos EUA (GALVÃO, 2009) e café no Brasil (HOBSBAWM, 2010; GALVÃO, 2009). De outro, o pagamento para não produzir produtos agrícolas. Nesse sentido, evidenciam-se como as relações sociais de produção freiam as forças produtivas, tendo como resultado a pauperização da vida social.

Na contramão do liberalismo, que deixava a “mão invisível” do mercado operar as relações capitalistas que orientavam as ações da época, foram adotadas as ideias do economista inglês John Maynard Keynes (1883-1946) como forma de se fazer caminhar o sistema, que atravessava sua mais brutal crise. As ideias keynesianas logo foram assumidas pelos EUA, no governo de Roosevelt, pelo plano econômico chamado *New Deal*. Os eixos principais eram a intervenção na economia de modo a garantir a renda dos trabalhadores, por meio de obras públicas, controlando com isso a superprodução, com programas de proteção social (o salário mínimo, o seguro-desemprego, a previdência⁴⁴ etc.) (HOBSBAWM, 1995).

Os princípios keynesianos pautavam-se na crítica ao liberalismo clássico, questionando pensadores como Smith, Ricardo e Jean Baptiste Say⁴⁵. Este último, em especial, recebeu críticas severas pela sua famosa lei “a oferta cria a sua própria demanda” (CARVALHO & CARVALHO, 2013) ao qual Keynes criticou veementemente, pois a superprodução ao qual esta lei incentivava, esbarrava no mito

⁴³ De fato, uma das aberrações criadas pelo capitalismo, a “miséria na riqueza”, passa a ser uma questão frequente nas crises atuais, já que, em geral, são de superprodução. Não obstante, tal aberração é coerente com a lógica do capital, cujas preocupações não são as pessoas, mas a manutenção e ampliação das taxas de lucro. Na medida em que há produtos demais no mercado a tendência é a queda do preço, e, em última instância, do lucro. Numa crise isso se intensifica ainda mais, num círculo vicioso e destrutivo, aos quais as saídas, no geral são: não produzir, reduzir a produção ou mesmo destruí-la. Pois assim, subverte-se a lógica inescapável, dentro dos marcos do capital, para manter as taxas de lucro. Tomando como exemplo os alimentos, se ao invés de destruir os alimentos eles fossem dados ao grande contingente famélico, na época das crises, como em 1929, se encolheria ainda mais o mercado consumidor, o que traria o declínio de todo o sistema, o que na ótica dominante é impensável. Assim, na crise de 1929, se tinha essa contradição: aumento da fome, porque se tinham alimentos demais; aumento do desemprego, porque se tinham fábricas demais; pessoas esfarrapadas porque se tinham roupas demais.

⁴⁴ Para se ter uma ideia, nos EUA, até 1935 inexistia a aposentadoria para idosos. Isso valeu a Roosevelt, na época, a falsa polêmica de estar alinhado com o comunismo. Seu porta-voz Harry White foi vítima da caça as Bruxas, como suposto simpatizante secreto do Partido Comunista (HOBSBAWM, 1995, p. 269).

⁴⁵ No capítulo 02, da presente tese, as ideias de Say serão aprofundadas.

próprio da moral burguesa (tendo como pano de fundo a liberdade dos mercados) sobre a convergência entre os interesses individuais (preferência pela liquidez) e os interesses coletivos (o emprego máximo da força de trabalho) (SILVA, 1996).

Segundo Keynes (1996), a resposta a este problema insolúvel residiria na intervenção do Estado na economia capitalista, tendo como funções essenciais à eliminação da carência efetiva nos momentos de recessão e desemprego. Para tal era necessário que o Estado saísse da ortodoxia liberal de contenção máxima dos seus gastos, passando a assumir um *déficit* orçamentário. Com isto, o Estado seria um dos grandes empregadores do setor industrial e de serviços, garantindo o pleno emprego como forma de manutenção do mercado consumidor.

A formulação da proposta keynesiana se devia, também, à necessidade de se fazer frente ao modelo soviético. A União Soviética que havia rompido com o capitalismo na revolução de 1917 se viu imune aos efeitos da crise (HOBSBAWM, 1995).

Com isso, enquanto o capitalismo liberal ocidental adentrava num quadro fortíssimo de estagnação, a União das Repúblicas Socialistas e Soviéticas (URSS) ingressava num período de surto industrial (de tipo ultrarrápido) por meio dos Planos Quinquenais (HOBSBAWM, 2010). Estima-se que, de 1929 a 1940, sua produção industrial tenha triplicado, subindo de 5% de produtos mundiais manufaturados para 18%, em 1938. Ao passo que, no mesmo período, a fatia conjunta do mercado dos EUA, Grã-Bretanha e França caíra de 59% para 52%. Somado a todo esse quadro, na URSS, praticamente não se observava o desemprego (ibid.).

Nesse sentido, o conjunto das ideias keynesianas advém com um intuito central: salvar o capitalismo. Nessa lógica, verificou-se toda uma reorganização do Estado que, ao contrário do receituário clássico do *laissez-faire* de “liberdade” da economia, de inspiração liberal, passa a ser um forte interventor no âmbito do mercado, até então deixado ao seu próprio movimento, apenas com regulamentos suficientes para proteger os direitos de propriedade.

De acordo com Liguori (2003), Gramsci considerava que a passagem da economia capitalista para a fase keynesiana era tendência, em função de garantir a manutenção da hegemonia capitalista. Segundo Gramsci:

O Estado é assim necessariamente levado a intervir para controlar se os investimentos realizados por seu intermédio estão sendo bem administrados e, desse modo, compreende-se pelo menos um aspecto das discussões

teóricas sobre o regime corporativo. Mas o simples controle não é suficiente. Com efeito, não se trata apenas de conservar o aparelho produtivo tal como este existe num determinado momento; trata-se de reorganiza-lo a fim de desenvolvê-lo paralelamente ao aumento da população e das necessidades coletivas. Precisamente nestes desenvolvimentos necessários é que reside o maior risco da iniciativa privada e deveria ser maior a intervenção do Estado, que também não está livre de riscos, muito ao contrário (GRAMSCI, 2001b, p. 276-277).

A análise gramsciana compreendia que o advento do *Welfare State* não implicava em transformações dentro do bloco histórico, formado pela estrutura e superestrutura da época. Significava uma mudança apenas de fundo conservador, mas que trazia como traço marcante, no campo da *sociedade civil*, a implementação de concessões feitas à classe trabalhadora pauperizada, com o intuito de manter o projeto dominante societal (LIGUORI, 2003).

De acordo com Antunes (1999), no contexto do *Welfare State* observa-se também o padrão de acumulação conhecido pelo binômio taylorismo/fordismo. Segundo Cattani (2002), o Taylorismo refere-se ao sistema de organização do trabalho, sobretudo industrial, cuja expressão mais forte era a “total” separação das funções de concepção e planejamento do trabalho, das funções de sua execução, promovendo, com isso, a fragmentação e especialização das diversas tarefas, com um rigoroso controle do tempo e dos movimentos, além da remuneração por desempenho (CATTANI, 2002; RAGO & MOREIRA, 2003).

A lógica de Taylor era suprimir a autonomia do trabalhador em face do trabalho a ser executado, em termos da sua sequência e do seu ritmo. Tal expressão representou uma das formas de *subsunção*⁴⁶ do trabalho, já que além dos trabalhadores não serem os donos dos meios de produção, já não controlam mais processo.

Não obstante, as formulações de Taylor em sua obra “Princípios da Administração Científica” (1995) eram mais audaciosas e implicaram numa construção

⁴⁶ Sobre as formas de subsunção do trabalho, Marx destaca duas: *subsunção formal* e *real* (MAFFI, 1975). Esses são conceitos inseparáveis, compondo um ciclo de dois estágios, a qual se inicia com a *subsunção formal* até a *real*, na lógica de reprodução das relações capitalistas de produção. No primeiro momento a *subsunção formal* faz com que o trabalhador perca sua independência e autonomia em face ao trabalho que passa a ser guiado e conduzido pelo capitalista a quem passa a ser o detentor dos meios de produção, submetendo o trabalhador à sua vontade, derivando daí produção da mais-valia absoluta. No segundo estágio (*subsunção real*), por meio da ciência e tecnologia, o trabalhador perde também o controle do processo, donde se têm a criação da mais-valia relativa. Segundo Marx: “O mais-valor obtido pelo prolongamento da jornada de trabalho chamo de mais-valor absoluto; o mais-valor que, ao contrário, deriva da redução do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na proporção entre as duas partes da jornada de trabalho chamo de mais-valor relativo” (MARX, 2013, p. 390). Para saber mais sobre *subsunção formal* e *real* ver Marx (1975).

ideológica, no sentido de apontar outra direção para os embates entre capital e trabalho. Para Taylor, a “guerra” entre estes poderia ser resolvida por meio da administração científica, já que esta estaria colocada acima da política e neutra às posições de classe, sobretudo, porque sua proposta de administração estava planejada para as duas figuras principais do processo produtivo: patrão e empregado. Nas palavras de Taylor:

O principal objetivo da administração deve ser o de assegurar o máximo de prosperidade ao patrão e, ao mesmo tempo, o máximo de prosperidade ao empregado. [...] E não há dúvida de que, em todo o mundo industrial, grande parte das organizações de empregadores, bem como de empregados, procura a guerra, antes que a paz, e talvez a maioria, de ambas as partes, não acredite seja possível manter relações mútuas, de modo que seus interesses se tornem idênticos (TAYLOR, 1995, p. 24).

A perspectiva defendida por Taylor era o desenvolvimento de um modelo de sociabilidade que aumentasse a produtividade pautada no apaziguamento entre patrões e empregados, desde que tivessem interesses mútuos, o que faria as negociações entre capital e trabalho serem dissipadas pelo aporte científico da administração proposta pelo autor. Isto pode ser evidenciado nas seguintes formulações:

A determinação duma tarefa diária de trabalho será uma questão científica, em lugar de objeto de negociações e de regateamento. O sistema de *fazer cera* cessará, porque não terá mais razão para substituir. [...] Mais do que outras coisas, porém, a estreita e íntima cooperação e o contato pessoal constante entre as duas partes tenderão a diminuir os atritos e descontentamentos. É difícil para pessoas, cujos interesses são comuns e cujo trabalho, lado a lado, visa à realização do mesmo fim, manter disputas por muito tempo (TAYLOR, 1995, p. 102, grifos do original).

Em termos de formação da sociabilidade, pode-se perceber uma nuance importante, nas formulações, cujo aspecto assenta-se no apaziguamento entre as classes fundamentais e a mistificação de que seria possível, a partir da administração científica, a compreensão de que os interesses poderiam ser comuns. Neste sentido, as disputas entre capital e trabalho em nada teriam que ver com a produção das desigualdades e da exploração do trabalho. Sobre este último, Taylor é enfático ao reportar que o aumento salarial poderia compensar o trabalhador pelo seu modelo de trabalho cronometrado e aperfeiçoado.

Há uma passagem da sua vida pessoal, destacada em seu livro, que expressa à perspectiva a qual Taylor pensava a maneira de ser, que o trabalhador deveria ter. Numa determinada metalúrgica em que trabalhava, Taylor foi ter com o gerente-geral, que

faltava uma peça (uma válvula que não havia sido encontrada por este, em toda a Filadélfia) para permitir a continuidade da produção naquele dia. A resposta do gerente-geral e o diálogo estão expressos a seguir:

- Quer dizer que não encontrou a válvula?
 - Infelizmente é isso, senhor.
 - Saia daqui imediatamente – rugiu o gerente-geral – e consiga a válvula.
- Taylor foi até Nova York (a uma distância de 145 quilômetros) e conseguiu a válvula. Este fato lhe ensinou uma lição importante: aprendeu a não oferecer razões em lugar de resultados (GERENCER, 1995, p. 12-13).

Isto expressa, conforme Taylor, que o trabalhador seria o agente que deveria buscar soluções para o aumento da produção. E isto é posto de tal maneira, que o autor aponta outra nuance importante da sociabilidade que o trabalhador deveria ter: a responsabilização pelo processo de trabalho na sua forma mais aperfeiçoada. Tal viés implicaria imediatamente na manutenção do seu emprego e no aumento do seu salário o que, por conseguinte, geraria a diminuição da pobreza. Isto pode ser evidenciado nas seguintes formulações:

Como elemento incidente neste grande benefício à produção, cada trabalhador é sistematicamente treinado para alcançar o mais alto grau de eficiência e aprende a fazer espécie de trabalho superior, que não conseguia fazer sob os antigos sistemas de administração; ao mesmo tempo adquire atitude cordial para com seus patrões e condições de trabalho, enquanto antes grande parte de seu tempo era gasta em crítica, vigilância e, às vezes, franca hostilidade. Este benefício general a todos os que trabalham sob o sistema é, sem dúvida, o mais importante elemento na questão (TAYLOR, 1995, p. 103).

Por último, cabe assinalar outra nuance que compõe a sociabilidade taylorista, que se refere a não iniciativa individual e inovadora do trabalhador na execução das tarefas de trabalho. Ainda que o autor reconheça serem os trabalhadores os que desenvolvem os métodos de trabalho, para Taylor esses métodos deveriam ser usurpados pela gerência. A perspectiva era atacar a iniciativa do trabalhador em executar o método de trabalho que melhor lhe aprouvesse, para que este não tivesse o domínio do processo produtivo. De acordo com suas formulações:

A ideia da tarefa é, quiçá, o mais importante elemento na administração científica. O trabalho de cada operário é completamente planejado pela direção, pelo menos com um dia de antecedência e cada homem recebe, na maioria dos casos, instruções escritas completas que minudenciam a tarefa de que é encarregado também os meios usados para realizá-la. E o trabalho

planejado adiantadamente constitui, desse modo, tarefa que precisa ser desempenhada, como explicamos acima, não somente pelo operário, mas também, em quase todos dos casos, pelo esforço conjunto do operário e da direção (TAYLOR, 1995, p. 42).

Na época em que o taylorismo efervesceu, as perspectivas formativas voltadas aos trabalhadores infirmavam qualquer proposta na direção empreendedora e inovadora, já que o fundamento maior da sociabilidade, naquele momento, necessitava de um trabalhador colaborador e acessível e predisposto aos métodos impostos pela gerência.

Com relação ao fordismo, também será observado este mesmo processo de negação do sujeito empreendedor, em prol do trabalhador colaborador. Laranjeira (2002) referiu-se a este como a nova sociabilidade requerida pelo sistema de produção criado por Henry Ford (1893-1947), em sua fábrica, a *Ford Motor Co.*, em *Highland Park*, Detroit (LARANJEIRA, 2002). Para Gramsci tratava-se da criação de:

[...] um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo: esta elaboração está até agora na fase inicial e, por isso, (aparentemente) idílica. É ainda a fase da adaptação psicofísica à nova estrutura industrial, buscada através dos altos salários (GRAMSCI, 2001b, p. 247).

No entendimento de Gramsci, o fordismo ainda estava se desenvolvendo, apresentando-se de forma preliminar (HARVEY, 2010). Mesmo com todo o esforço que Henry Ford fez, na década de 1930, em formar o padrão de sociabilidade⁴⁷ para a época, isso só foi possível com a entrada mais interventora do Estado, no seu sentido amplo, nessa empreitada. Segundo Harvey (2010), foi só com o advento do *New Deal*, que isso se tornou possível.

No que tange ao aspecto tecnológico, o fordismo foi complementar ao taylorismo e impulsionou fortemente o padrão de acumulação da época em todas as dimensões da produção. A estrutura fabril fordista era totalmente verticalizada, de modo

⁴⁷ Geralmente quando se pensa em fordismo a primeira imagem talvez seja a do filme “Tempos Modernos” (Charles Chaplin), com a dinâmica da esteira acoplando as várias funções fragmentadas ao longo da cadeia de produção da fábrica, controlando o ritmo de trabalho. Não obstante, cabe sinalizar que Ford tinha intenções e ações que iam muito além disso. Para o industrial, tratava-se de formar outro tipo de homem fora das dependências da fábrica. De acordo com Harvey (2010), as famosas 08 horas a 5 dólares, eram na verdade uma maneira de dar tempo e dinheiro ao trabalhador para consumir. Para tal, também era necessário “ensinar” como esse dinheiro deveria ser gasto. Em 1916, ele envia um batalhão de assistentes sociais para garantir que o novo tipo de homem fosse dotado de preceitos morais “adequados”, vida familiar e “consumo prudente” (aversão ao alcoolismo). Além disso, Ford estimulava que os trabalhadores tivessem hortas em suas casas para ajudar nos provimentos alimentares (HARVEY, 2010).

que praticamente a maioria das tarefas produtivas (cerca de 75%) eram realizadas em seu interior com o intuito de reduzir custos, além de permitir maior controle e centralização (ANTUNES, 2001).

Em 1914, Ford deu início à constituição do seu “método”. De acordo com Kurz (2004), antes da 1ª Guerra Mundial, “uma fábrica automobilística produzia de 6 a 10 mil carros por ano” (KURZ, 2004, p. 22). Isso era feito de forma artesanal e não racionalizada e parcelada. No ano de 1914, data simbólica do fordismo (HARVEY, 2010), em sua fábrica nos EUA, Ford conseguiu produzir espantosos 248 mil carros (KURZ, 2004). De acordo com Laranjeira (2002), esse número anual aumentou para 2.000.000, em 1923.

O impacto foi imediato e, a partir daí, todos começaram a falar de Ford, procurando implementar o seu “método”. Da indústria de carros, ele foi sendo utilizado por outros ramos da produção. De acordo com Marx (2013), um método de produção altamente rentável se torna compulsório a todos os capitalistas de sua época. Segundo Marx:

A mesma lei da determinação do valor pelo tempo de trabalho, que se apresentou ao capitalista, juntamente com o novo método de produção, sob a forma de que ele é obrigado a vender sua mercadoria abaixo de seu valor social, força seus concorrentes, como lei coercitiva da concorrência, a aplicar o novo modo de produção⁴⁸ (MARX, 2013, p. 393).

Considerando a imperatividade do fordismo, na dinâmica capitalista monopolista, Gramsci (2001b) fez profundas análises, procurando apreendê-lo para além da visão exclusiva como simples método de produção. Aliás, essa posição conceitual foi assumida por alguns autores. De acordo com Wood⁴⁹:

⁴⁸ Reproduzimos aqui a tradução da nota de rodapé número 04 do capítulo 10 de “O Capital” (MARX, 2013) com o intuito de dar maior clareza aos dizeres de Marx a respeito da obrigatoriedade dos capitalistas terem de render-se ao método mais avançado produzido por outro: “Se meu vizinho pode vender barato produzindo muito com pouco trabalho, sou obrigado a vender tão barato quanto ele. É assim que toda arte, todo método ou toda máquina que possibilita trabalhar com menos mãos e, consequentemente, torna o trabalho mais barato, cria para os outros uma espécie de obrigação e uma concorrência, seja para empregar a mesma arte, o mesmo método ou a mesma máquina, seja para inventar algo semelhante a fim de que todos estejam no mesmo patamar e ninguém esteja em condições de vender mais barato que seu vizinho. Em *The Advantage of the East-India Trade to England* (Londres, 1720), p. 76” (MARX, 2013, p. 393).

⁴⁹ Wood (1991) cita Devroey (1984) “A regulation approach to and interpretation Of the contemporary crisis”, *Capital and Class*, nº 23, pp. 45-88.

Para certos autores, o conceito é sinônimo, alternativamente, de taylorismo, produção em massa, linha de montagem automatizada. Para outros, fordismo refere-se a todo um modo de vida. Enquanto certos autores limitam sua aplicação ao processo de trabalho e aos métodos de gestão, outros querem inseri-lo num conjunto de conceitos gerais voltados para a explicação das sociedades como um todo (WOOD, 1991, s/p).

Gramsci situa-se nessa segunda posição. De acordo com o autor, o “americanismo⁵⁰ e o fordismo” decorreram da necessidade da Europa se organizar numa economia programática. E, nesta tentativa, muitos foram os obstáculos que se impuseram, pois o estabelecimento de uma dita “nova ordem” necessitou que os trabalhadores, neste processo, fossem submetidos a um determinado modelo de racionalização o que provocou resistência, contra estas novas imposições. Determinados setores dominantes⁵¹ também se impuseram resistivamente contra estas mudanças drásticas no seu modo de vida, como um todo.

Gramsci (2001b), por exemplo, enfatizou as preocupações de Ford com a questão sexual. Segundo o autor:

Deve-se observar como os industriais (especialmente Ford) se interessaram pelas relações sexuais de seus empregados e, em geral, pela organização de suas famílias; a aparência de “puritanismo” assumida por este interesse (como no caso do proibicionismo) não deve levar a avaliações erradas; a verdade é que não se pode desenvolver o novo tipo de homem exigido pela racionalização da produção e do trabalho enquanto o instinto sexual não for adequadamente regulamentado, não for também racionalizado (GRAMSCI, 2001b, p. 251-252).

O binômio taylorista/fordista exigia um quadro de exigências que imprimiam toda uma organização para a consolidação de comportamentos necessários à assunção do modelo de “homem” racionalizado.

Segundo Gramsci:

⁵⁰ De acordo com Faleiros *et al.* (2010) “americanismo” é uma expressão que Gramsci cunhou para sinalizar o modo de vida marcadamente estadunidense, no século XX, que se tornou hegemônico e mundial, sobretudo, com o desenvolvimento do capitalismo monopolista.

⁵¹ De acordo com Gramsci, na Itália, uma das fortes barreiras para a consolidação do fordismo se deve ao que ele chamou de “classes totalmente parasitárias”, que por não trabalharem e viverem dos juros, por exemplo, da poupança, dificultam o processo de americanização dos comportamentos. De acordo com o autor, na introdução do americanismo e fordismo, um europeu se assustava ao ouvir que um “[...] americano multimilionário continuava ativo até o último dia de sua vida consciente” (GRAMSCI, 2001b, p. 246). Somado a isso, constituía-se uma barreira os comportamentos sexuais tanto do campesinato quanto do agrupamento plutocrático da Itália daquela época (GRAMSCI, 2001b; RUIZ, 1998).

Efetivamente Taylor exprime com cinismo brutal o objetivo da sociedade americana; desenvolver ao máximo, no trabalhador, as atitudes maquinais e automáticas, romper o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado, que exigia uma determinada participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal (GRAMSCI, 1991, p. 397).

É importante notar que não bastava apenas o conhecimento técnico para o trabalho. Até por que Ford, na sua concepção, havia hierarquizado e especializado os trabalhadores na linha de montagem, promovendo a sua desqualificação no interior das relações de trabalho e o seu enfraquecimento enquanto classe organizada (SOUZA *et al.*, 1999).

Na verdade, a maior implicação era a constituição de uma sociabilidade, ou seja, formas de “ser, pensar e agir”, que não são produzidas rapidamente, nem espontaneamente. Exigiam espírito de unidade e esforço de continuidade, da ação educativa do Estado, por meio de seus *aparelhos privados de hegemonia* (GRAMSCI, 1991).

Para a sustentação e expansão do padrão fordista, foram necessárias várias ações para criação de todo um complexo societário articulado/integrado à produção em massa. Nesse sentido, foi necessário reformular/submeter o papel dos sindicatos, do Estado, além de modificar o papel da escola e da cultura. Foi preciso conformar os corpos e os paladares (RODRIGUES, 1998a).

Nessa linha, portanto, a constituição dessa sociabilidade, às necessidades da época, precisava ser inscrita, já que não eram características inatas. Para Gramsci:

[...] a vida na indústria exige um tirocínio geral, um processo de adaptação psicofísico para determinadas condições de trabalho, de nutrição, de habitação, e costumes, etc., que não é inato, “natural”, mas requer uma assimilação (GRAMSCI, 1991, p. 391, grifos do original).

No capítulo sobre a “Maquinaria e a grande indústria”, Marx (2013) escreveu sobre o advento do processo de trabalho atrelado à máquina, em que o ser humano passou a ser o seu apêndice; situação diversa quando do processo da manufatura e do artesanato, o qual o homem submetia a ferramenta a seu serviço. As relações psíquico-físicas do homem com seu trabalho passaram a ser subsumidas ao maquinário.

Segundo Marx:

Enquanto o trabalho em máquinas agride ao extremo o sistema nervoso, ele reprime o jogo multilateral dos músculos e consome todas as suas energias físicas e espirituais. Mesmo a facilitação do trabalho se torna um meio de tortura, pois a máquina não livra o trabalhador do trabalho, mas seu trabalho de conteúdo (MARX, 2013, p. 494-495).

Ocorre que toda a produção, na lógica capitalista, não representa apenas processo de trabalho, mas processo de valorização. De modo que não “[...] é o trabalhador quem emprega as condições de trabalho, mas, ao contrário, são estas últimas que empegam o trabalhador; porém, apenas com a maquinaria essa inversão adquire uma realidade tecnicamente tangível” (MARX, 2013, p. 495).

Nesse sentido, não é o trabalhador o real agente do processo de trabalho e que o submete à sua vontade, mas antes, no bojo das relações capitalistas, o trabalhador é apenas um apêndice. À luz das compreensões gramscianas, para Ruiz (1998) é central a compreensão do “nexo psicofísico” na era taylorista/fordista, pois para integrar-se a essa nova organização produtiva, era necessário criar no homem novos comportamentos motores (gestos, automatismos, expressões, percepções etc.), promovendo uma nova forma de pensar. Nas formulações do autor:

Muito daquilo que o homem come, pensa, veste, aprecia esteticamente ou mesmo até as formas como o espaço urbano se configura são fundamentais para a manutenção de determinado aparato produtivo. Como o homem está sempre em transformação, seu modo de vida também reflete este processo de mudança. Assim, a permanente revolução das forças produtivas determina o ir e vir da força de trabalho a novas maneiras de organizar a produção e/ou novos processos de trabalho (RUIZ, 1998, p. 33).

Outro ponto sobre o “nexo psicofísico” apontado por Gramsci é com relação ao aspecto de libertação que este, em parte, promoveu à revelia das intenções do processo produtivo. De acordo com Gramsci (1991), a mecanização do gesto humano para o trabalho, não “mata espiritualmente o homem” (GRAMSCI, 1991, p. 404), ao contrário. Ao invés de mumificar o cérebro do operário, permite um estado de liberdade, ante ao processo do trabalho, no sentido de pensar em outras demandas da vida, enquanto está na atividade laboral. Isso foi muito bem compreendido pelos industriais americanos na época, e perfazia os escritos de Ford a respeito da necessidade de ações “educativas” para conter esse “inconveniente”.

Pois de acordo com Gramsci:

Compreenderam que “gorila domesticado” é apenas uma frase, que o operário continua “infelizmente” homem e, inclusive, que ele, durante o trabalho, pensa demais ou, pelo menos, tem muito mais possibilidade de pensar, principalmente depois de ter superado a crise de adaptação. Ele não só pensa, mas o fato de que o trabalho não lhe dá satisfações imediatas, quando compreende que se pretende transformá-lo num gorila domesticado, pode levá-lo a um curso de pensamento pouco conformista (GRAMSCI, 1991, p. 404, grifos do original).

Destacado o papel do taylorismo/fordismo, passar-se-á à compreensão da organização das classes sociais, na visão ampliada de Estado, sob o advento do *Welfare State* e do taylorismo/fordismo. De acordo com Antunes (2001), no campo das relações entre capital e trabalho, ambos tiveram um papel fundamental, forjando a regulação e firmando o compromisso entre as classes fundamentais em disputa, mediado pelo Estado.

Segundo Antunes:

Na verdade, esse “compromisso” era resultado de vários elementos imediatamente posteriores à crise de 30 e da gestação da política keynesiana que sucedeu. Resultado, por um lado, da “própria ‘lógica’ do desenvolvimento anterior do capitalismo” e, por outro, do “equilíbrio relativo na relação entre burguesia e proletariado, que se instaurou ao fim de décadas de lutas” (ANTUNES, 2001, p. 38, grifos do original).

Nessa linha, era possível observar *intelectuais orgânicos* na função de *aparelhos privados de hegemonia* (GRAMSCI, 2001a) na figura dos partidos políticos e sindicatos que, ao se colocarem como representantes oficiais dos trabalhadores procuravam amenizar suas ações revolucionárias. Em troca a *sociedade política*, na perspectiva do Estado de Bem-estar social, buscava garantir direitos e estabilidade aos trabalhadores⁵², abalados desde a crise de 1929.

De acordo com Antunes (2001), nos países de capitalismo central, com a alternância ora de governos social-democratas ora dos partidos diretamente burgueses, tal compromisso procurou delimitar o campo de lutas. O Estado garantiria a seguridade social, desde que os trabalhadores abrissem mão do projeto histórico-societal, tendo como horizonte o socialismo.

⁵² Marx (2004), numa visão ontológica da emancipação do ser humano, já argumentava que melhores condições, dentro dos marcos do capital, não resolvem o grande drama do gênero humano desde os primórdios do capitalismo. O pensador alemão destaca, por exemplo: “Uma violenta elevação do salário (abstraindo de todas as outras dificuldades, abstraindo que, como uma anomalia, ela também só seria mantida com violência) nada seria além de um melhor assalariamento do escravo e não teria conquistado nem ao trabalhador nem ao trabalho a sua dignidade e determinação humanas” (MARX, 2004, p. 88).

Segundo Antunes (2001), isto consistia em:

Uma forma de sociabilidade fundada no “compromisso” que implementava ganhos sociais e seguridade social para os trabalhadores dos países centrais, *desde que a temática do socialismo fosse relegada a um futuro a perder de vista*. Além disso, esse “compromisso” tinha como sustentação a enorme exploração do trabalho realizada nos países do chamado Terceiro Mundo, que estavam totalmente excluídos desse “compromisso” social-democrata (ANTUNES, 2001, p. 38-39, grifos do original).

Claro que tal processo ainda se estabelecia no campo das disputas. No entanto, elas se configuravam muito mais na reforma do capitalismo, que em sua superação. E, em certa medida, os *aparelhos privados de hegemonia* que se apresentavam como interlocutores do campo do trabalho acabavam por gerar o processo de burocratização, promovendo a separação da cúpula decisória com a sua base (ANTUNES, 2001).

De acordo com Coutinho:

[...] o momento da *restauração* teve um papel decisivo no *Welfare*: através das políticas intervencionistas sugeridas por Keynes e do acolhimento de muitas das demandas das classes trabalhadoras, o capitalismo tentou e conseguiu superar, pelo menos por algum tempo, a profunda crise que o envolveu entre as duas guerras mundiais. Mas esta *restauração* se articulou com momentos de *revolução*, ou, mais precisamente, de *reformismo* no sentido forte da palavra, o que se manifestou não apenas na conquista de importantes direitos sociais por parte dos trabalhadores, mas também na adoção pelos governos capitalistas de elementos de economia programática, que até aquele momento era defendida apenas por socialistas e comunistas (COUTINHO, 2007, s/p, grifos do original).

Após a 2ª Guerra Mundial, esse fenômeno do reformismo, de tipo social-democrata, pode ser evidenciado com mais notoriedade (MARTINS & NEVES, 2010). Segundo Martins (2010, *et al.*), o ideário revolucionário foi dando lugar ao ideário do reformismo social-democrata, por meio da aparelhagem estatal e da *sociedade civil*. Esse momento foi designado por Hobsbawm (1995) de “Era de ouro”, que pertenceu aos países do capitalismo central “[...] embora a riqueza geral jamais chegasse à vista da maioria da população do mundo” (HOBSBAWM, 1995, p. 255).

De acordo com Faleiros *et al.* (2010), com a Guerra Fria (1954-1990), ainda que de forma assimétrica em vários países, iniciou-se o processo de robustecimento da *sociedade civil*, arena poderosa dos projetos societários em disputa e espaço de difusão do exercício da hegemonia (e contra-hegemonia). Nesse processo, o que se verá será

uma movimentação/disputa intensa entre as classes fundamentais: burguesia e proletariado; e, também, entre as frações que as compõem, sobretudo a classe burguesa.

Nesse sentido, segundo Martins (2009), se verá todo um esforço da fração dominante em manter a estabilidade do sistema abalado pela crise. Muito especialmente a partir do “Era de ouro”, a fração empresarial monopolista exerceu a função de classe dirigente, ao garantir o padrão dominante de sociabilidade.

De acordo com Martins:

Durante anos o padrão dominante de sociabilidade abrigou a organização e participação política coletiva, o acesso aos bens não-materiais e materiais socialmente produzidos, tensões e conflitos que contornados não arranharam à dinâmica de exploração e apropriação privada da riqueza. As aparentes possibilidades de ascensão social, representadas por meio da massificação do consumo, da ampliação ao acesso a educação escolar, pelos altos salários, pelo pleno emprego, entre outras, foram capitaneadas pela hegemonia burguesa como exemplos concretos de que as necessidades dos trabalhadores poderiam ser atendidas nos limites do próprio capitalismo (MARTINS, 2002, p. 21).

Neves & Sant’Ana (2009) destacam que tais ações configuraram-se numa verdadeira “pedagogia da hegemonia”, na era fordista, em que o alargamento da cidadania político-social, nos marcos da hegemonia burguesa, produziu um cerceamento no nível de consciência da classe trabalhadora que, centrada no segundo nível⁵³ não avançou para além do momento econômico-corporativo (GRAMSCI, 2000). Segundo Neves & Sant’Ana (2009): “O sindicalismo classista foi dando espaço ao sindicalismo de resultados, reduzindo o nível de consciência coletiva do segundo momento do grau econômico-corporativo para o primeiro, quando se desconhece a unidade entre o específico e a classe social” (NEVES & SANT’ANA, 2009, p. 31).

Assim, para a obtenção deste “consenso” em torno do projeto burguês de sociedade, foram levadas a efeito, várias estratégias para garantir o domínio, sobretudo estadunidense, ante a ameaça comunista anunciada, inclusive, de forma apocalíptica,

⁵³ De acordo com Gramsci (2000), os vários grupos sociais, em disputa, (hegemônica e contra-hegemônica) devem levar em conta as relações de forças presentes, considerando os três níveis aos quais a consciência política coletiva se manifesta. Segundo Gramsci (2000) **o primeiro nível** e mais elementar é o econômico-corporativo, a qual manifesta-se com a percepção individual, por meio de uma unidade homogênea de um mesmo grupo social. **O segundo nível** é aquele aos quais os grupos, até então separados por suas características homogêneas, se solidarizam na identificação enquanto membros de uma classe, ainda que sob o viés econômico, reivindicando o direito de participar das esferas jurídico-políticas do Estado, procurando interferir em sua legislação, seja para modificá-la, seja para reformá-la, mas ainda dentro dos marcos do capitalismo (NEVES & SANT’ANNA, 2005). **O terceiro nível**, afirma Gramsci (2000), é aquele ao qual o grupo social consolidado enquanto classe entende que suas aspirações devem ser levadas também aos grupos subordinados.

pelo governo da época. Em face da Europa devastada pela guerra, a ação norte-americana centrou esforços em duas frentes inter-relacionadas. Em 1944, iniciou-se o processo de construção de uma nova ordem mundial, a partir dos acordos de Bretton Woods (em New Hampshire, EUA), os quais tiveram como resultado, dentre outros, a criação do FMI (Fundo Monetário Internacional), do Banco Mundial, da Basileia (Banco Internacional de Compensações) e da ONU (Organização das Nações Unidas) (HARVEY, 2010).

Segundo Faleiros *et al.* (2010), essas instituições foram providenciais no esforço de se consolidar o “americanismo” (GRAMSCI, 2001b) no mundo europeu. Isso ocorreu na contrapartida de condicionalidades que tangentes aos modos de “ser, pensar e agir”, próprios da retórica anticomunista e do Estado provedor como mediador das relações e tensões entre capital e trabalho.

O cenário era tão complexo que alguns países, atrás das verbas estadunidenses, utilizavam-se, pragmaticamente, da influência do comunismo como forma de adquirir os recursos, para a reconstrução da economia devastada com a guerra. De acordo com Hobsbawm:

O primeiro-ministro (socialista) da França foi a Washington advertir que, sem apoio econômico, era provável que se inclinasse para os comunistas. A péssima safra de 1946, seguida pelo inverno terrível de 1946, deixou ainda mais nervosos os políticos europeus e os assessores presidenciais americanos (HOBSBAWM, 1995, p. 228).

Em junho de 1947, foi lançado o Plano Marshall (HOBSBAWM, 1995), como parte da estratégia de disseminar o “americanismo”, por meio do convencimento, na articulação de alianças com a burguesia europeia. Isso desencadeou a recuperação econômica dos países europeus consolidando o espírito anticomunista, inclusive, entre os trabalhadores europeus (FALEIROS *et al.*, 2010).

No que diz respeito à sociabilidade empreendedora, depreende-se que esta pouco compareceu no discurso dominante, destinado aos trabalhadores. As razões principais podem ser localizadas nas mudanças pós-crise de 1930 como: o *Welfare State*, (garantia de renda-mínima, acesso a serviços sociais etc.), o taylorismo e o fordismo (com a grande empresa verticalizada).

Nesse contexto, ser empreendedor não se apresentava como uma necessidade, já que as garantias sociais não colocavam em risco os indivíduos (e leia-se também a sociedade capitalista) para que fossem forçados a empreender, pois o desemprego era

atenuado pelas políticas do pleno emprego (GAUTIÉ, 1998). Somado a isso, cabe também destacar que Keynes era a grande referência da ciência econômica, especialmente a partir de 1945, sobrepondo às visões liberais, berço do discurso do empreendedorismo⁵⁴.

Ademais, cabe ressaltar que nomeadamente o fordismo, pela estrutural vertical, não implicava na necessidade de um conjunto enorme de micro e pequenas empresas para subcontratar e terceirizar as tarefas. Nesse sentido, não se fazia necessária à ênfase no empreendedorismo. Como será visto, na década de 1970, com mais uma crise do modo de produção capitalista, observar-se-á toda uma série de mudanças fazendo com que o discurso do empreendedorismo, que havia se enfraquecido desde a década de 1930, retorne com mais tonicidade em face do ambiente instável provocado pelos ditames neoliberais.

1.5 Análise da Sociabilidade no Estado Capitalista Neoliberal e a perspectiva empreendedora nos Séculos XX/XXI

Com o esgotamento do *Welfare State*, o discurso contrário ao Estado interventor vai ganhar cor nos governos, sobretudo nos países do terceiro mundo, no início da década de 1970. O ideário neoliberal passará a ser a grande narrativa que guiará as ações governamentais, institucionais, sociais etc., em larga escala, promovendo um verdadeiro rearranjo da organização do Estado.

Novamente, a crise do capitalismo desencadeará a necessidade de uma série de ações nas quais fará o Estado, no seu sentido amplo, se modificar. Procurando captar esse movimento, partir-se-ão das considerações de Frigotto (2000) que, ao tratar sobre a crise de 1970, tendo como expressão o esgotamento do *Welfare State* e do taylorismo/fordismo, dirá não se tratar de uma questão fortuita ou meramente conjuntural.

De acordo com Frigotto (2000), a crise do último quarto do século passado tem seu fundamento na natureza inescapável do capitalismo de adentrar em crises, de tempos em tempos. Claro que estas também tiveram/terão uma especificidade muito

⁵⁴ No capítulo 02, desta tese, serão feitas a exposição e análise das ideias dos principais economistas clássicos liberais que tratam do empreendedorismo. São eles: Richard Cantillon, Jean Baptiste Say e Joseph Schumpeter.

bem destacada por Frigotto (2000) ao dizer que, justamente o mecanismo utilizado para fazer frente a uma determinada crise acaba se tornando o problema da crise seguinte.

Não é que as especificidades sejam as geradoras da crise, porém ajudam a aprofundar o seu processo, por rigorosamente não conseguirem conter as contradições internas inerentes à lógica destrutiva do capital, precisamente porque ele é incontrolável, submetendo toda humanidade, sem exceção, ao seu controle. De acordo com Mészáros:

O capital é um modo de controle que se sobrepõe a tudo o mais, *antes* mesmo de ser controlado – num sentido apenas superficial – pelos capitalistas privados (ou, mais tarde, por funcionários públicos do Estado de tipo soviético). As perigosas ilusões de que se pode superar ou subjugar o poder do capital pela expropriação legal/política dos capitalistas privados surgem quando se deixa de levar em conta a natureza real do relacionamento entre controlador e controlado (MÉSZÁROS, 2011, p. 98, grifo do original).

De acordo com Harvey (2010), o keynesianismo e o fordismo⁵⁵ foram incapazes de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Essa incapacidade implicou na adoção de um conjunto de mudanças capitaneadas especialmente pelo discurso neoliberal e pelo fenômeno da acumulação flexível, com o intuito de dar respostas à crise de 1970 e salvar o capitalismo.

Sobre os processos que levaram à crise, apoiados em Antunes (2001, p. 29-30), destacamos alguns deles que refletem, a nosso ver, um quadro sinóptico da época. O primeiro traço se deve a queda da taxa de lucro, especialmente pelo aumento da força de trabalho, a partir das conquistas do pós-[19]45 juntamente com a intensificação das lutas sociais dos anos 1960 (ANTUNES, 2001; HARVEY, 2010). O segundo traço se refere ao esgotamento do taylorismo/fordismo, como padrão de acumulação, sobretudo pela incapacidade de resolver a retração do consumo em função do desemprego estrutural. O terceiro traço diz respeito à hipertrofia da esfera financeira, que foi ganhando relativa autonomia em relação ao capital produtivo. Esta expressão, segundo Antunes (2001) refere-se à: “[...] própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação, na nova fase do processo de internacionalização” (ANTUNES, 2001, p. 29-30). O quarto traço marcante da crise de 1970, foi a concentração de capitais

⁵⁵ Na obra de Harvey (2010) “Condição Pós-moderna”, ele não trabalha com a expressão taylorismo/fordismo. Não obstante, Harvey (ibid.) entende, na mesma linha expressa nesta tese, a presença do taylorismo no fordismo, como é possível perceber na obra citada, na página 121.

relativas às chamadas fusões das empresas monopolistas e oligopolistas. O quinto traço apontado por Antunes (2001), consiste no esgotamento do Estado de Bem-estar Social, por meio da crise fiscal ocasionada pelo uso do fundo público para gerir, por exemplo, os investimentos sociais.

Em resposta à crise, iniciou-se um processo de reorganização econômica, política e cultural, procurando manter e ampliar o ciclo reprodutivo do capital. Além disso, buscou-se garantir a manutenção do seu projeto dominante de sociedade, ainda que com diferenças marcantes do que foram as estratégias utilizadas na década de 1930. Nesse processo, como será visto, a necessidade da *ideologia* do empreendedorismo ganhará força novamente, pois, com a crise do fordismo e a destruição do *Welfare State*, o pleno emprego e as proteções sociais foram pouco a pouco dissipadas pelas políticas e retórica neoliberais, produzindo nos indivíduos a responsabilização pela gestão da sua existência.

No campo do padrão da acumulação, ter-se-á a passagem da rigidez do binômio taylorista/fordista para a flexibilidade do padrão toyotista, expressão forte do modelo de acumulação flexível (HARVEY, 2010). No campo das ações do *Estado*, no seu sentido *ampliado*, se observará a passagem da visão keynesiana para a visão neoliberal, o que promoveu mudanças profundas nas formas do exercício da hegemonia, que embora mantenha um núcleo coerente nos seus princípios conservadores, trará na periferia deste núcleo, novas nuances.

Nesse sentido, passaremos agora à compreensão desses dois processos responsáveis pela formação de novas sociabilidades no conjunto da *sociedade civil*. No que diz respeito ao novo padrão de acumulação, partir-se-á de Harvey (2010) no entendimento que o autor confere às novas mudanças que a partir de 1970 trouxeram tensões com a rigidez do fordismo.

De acordo com Harvey:

A acumulação flexível [...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2010, p. 140).

No interior das empresas, a partir dos novos modelos de produção como o toyotismo⁵⁶, um intenso processo de reestruturação produtiva implicou numa série de mudanças, perfazendo a flexibilidade necessária aos novos tempos, tendo como pano de fundo o discurso neoliberal de perda de direitos e garantias protetivas do trabalho. É curioso notar que, mais uma vez, emerge da indústria automobilística a tentativa de superação de mais uma crise do capitalismo. Não por acaso os autores James P. Womack, Daniel T. Jones & Daniel Ross designarem o carro como “A Máquina que Mudou o Mundo” (1992). Na mesma medida, pode-se inferir aquilo que Gramsci disse ao analisar o processo denominado de “americanismo e fordismo”: “A hegemonia nasce da fábrica [...]” (GRAMSCI, 2001b, p. 247).

Considerando isto, o toyotismo nas palavras do próprio Ohno, perfaz um novo modelo de produção enxuta. De acordo com o autor:

O sistema Toyota teve sua origem na necessidade particular que se encontrava o Japão de produzir pequenas quantidades de numerosos modelos de produtos; em seguida evoluiu para tornar-se um verdadeiro sistema de produção. Dado sua origem, este sistema é particularmente bom na diversificação. Enquanto o sistema clássico de produção de massa planejado é relativamente refratário à mudança, o Sistema Toyota, ao contrário, revela-se muito plástico; ele adapta-se bem as condições de diversificação mais difíceis. É porque ele foi concebido para isso (OHNO apud CORIAT, 1994, p. 30).

O seu aparato produtivo é altamente flexível, adaptando-se às mudanças na produção em curto espaço de tempo (GOUNET, 1999). Nesse esquema, as máquinas possuem um funcionamento autônomo na produção. O trabalhador fica encarregado de gerenciar o funcionamento destes equipamentos e preparar as devidas mudanças, caso a produção se altere. Dessa forma, o trabalhador passa a operar 05 máquinas ou mais ao mesmo tempo. No fordismo, essa relação era de um homem/uma máquina (ANTUNES, 2001).

No toyotismo, a estrutura fabril apresenta-se horizontalizada, ou seja, boa parte das funções, inerentes à produção, são repassadas a outras empresas na forma de terceirização e subcontratação, em contrapartida ao fordismo, cuja estrutura é verticalizada, agremiando praticamente a maioria das funções. Assim, enquanto no

⁵⁶ Toyotismo se refere a um modo de organização da produção, desenvolvido no Japão, por volta das décadas de 1950 a 1970, na empresa Toyota. O seu idealizador foi Taiichi Ohno. Os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), *Kan Ban*, *just in time* são métodos de organização próprios desse sistema. Para saber mais ver Gounet (1999), Bernardo (2004) e Coriat (1994), entre outros.

fordismo tem-se 75% da produção sendo realizada na própria fábrica, na estrutura fabril toyotista apenas 25% da produção é realizada em seu interior, ficando a maior parcela deslocada para outras empresas (ANTUNES, 2001).

No tocante ao toyotismo, no que se refere às mudanças proporcionadas pela acumulação flexível, dois processos podem ser observados: a) a terceirização das atividades dentro da grande empresa verticalizada que agora se horizontaliza; b) o uso social da tecnologia que impõe um trabalho de novo tipo.

Em relação ao processo de terceirização no interior das grandes empresas, com a horizontalização da organização do trabalho destacada por Harvey (2010), as grandes empresas passam a não mais realizar todas as tarefas necessárias à produção de suas mercadorias, como era o caso da produção fordista. O que se observa agora é o processo de terceirização no qual são passadas determinadas tarefas da produção para outras empresas (geralmente pequenas), ficando a grande empresa por conta da parte principal das tarefas da produção, ou seja, elas agora procuram focalizar as tarefas mais rentáveis, deixando o restante para outras empresas.

Isso, de imediato, proporciona um enxugamento dos postos de trabalho já que as tarefas são reduzidas. Em termos de concorrência de mercado, apresenta-se como mais lucrativo pagar as empresas terceirizadas pela realização de determinadas tarefas do que manter um número significativo de trabalhadores para realizá-las no interior da empresa.

Nessa perspectiva, tem-se como resultado a redução maciça de postos de trabalho, na grande empresa horizontalizada, que repassa parte das tarefas para as micro e pequenas empresas. De imediato, poder-se-ia pensar numa espécie de compensação, de modo que o desemprego gerado pela grande empresa seria absorvido pelas micro e pequenas empresas. Tal visão tem origem em teorias econômicas inferidas por Stuart Mill, Senior, James Mills entre outros; justificando, à época da revolução industrial, os desempregos provocados⁵⁷ pela maquinaria.

⁵⁷ Em relação à visão apologética (difundida contemporaneamente) de que seriam as máquinas e a tecnologia que estariam “roubando” os postos de trabalho, de forma direta Marx (2013) diz o seguinte: “As contradições e os antagonismos inseparáveis da utilização capitalista da maquinaria inexistem, porquanto têm origem não na própria maquinaria, mas em sua utilização capitalista! Como, portanto, considerada em si mesma, a maquinaria encurta o tempo e trabalho; ao passo que, utilizada de modo capitalista, ela aumenta a jornada de trabalho; como por si mesma, ela é uma vitória do homem sobre as forças da natureza, ao passo que, utilizada de modo capitalista, ela subjuga o homem por intermédio das forças da natureza; como por si mesma, ela aumenta a riqueza do produtor, ao passo que, utilizada de modo capitalista, ela o empobrece etc.” (MARX, 2013, p. 513).

De fato, Marx (2013) combateu veementemente essa análise, ao discutir que não há compensação. Ao contrário, ocorre a intensificação do processo de pauperização, inclusive em outros ramos da produção pelo deslocamento de “capital vivo” (trabalhadores) pelo “capital morto” (maquinaria). Isso porque há a intensificação da concorrência pelos empregos disponíveis, quando do declínio do valor da força de trabalho⁵⁸.

O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), tem tratado este processo de repasse de tarefas das grandes empresas para as micro e pequenas empresas (MPEs) pelo nome de “encadeamento produtivo”. Sobre isto, o SEBRAE como principal agência de fomento deste processo, destaca o seguinte:

A lógica do encadeamento produtivo se baseia principalmente na inovação, a nova agenda do século 21. Nenhuma grande empresa consegue ser inovadora e autossuficiente em todos os processos produtivos. Em algum momento, será mais interessante financeiramente delegar parte da produção a pequenos negócios. No entanto, apenas os mais qualificados e inovadores estarão aptos a aproveitar as oportunidades que surgem com essas parcerias (BARRETO, 2014, p. 14).

Este novo conceito, advém com uma promessa de melhoria da relação socioeconômica entre as grandes e pequenas empresas. A perspectiva seria de uma relação simbiótica, pautada na relação ganha-ganha, segunda a qual a grande empresa ganharia nos aspectos da rapidez e flexibilidade (leia-se também livre de encargos trabalhistas e greves) e a pequenas empresas melhorariam a qualidade das suas entregas e de seus produtos. Nesta perspectiva, os teóricos do SEBRAE advogam que esta relação simbiótica seria benéfica para ambos os lados, desde que as MPEs atendam aos “requisitos pré-definidos pelos grandes, em um relacionamento democrático, simbiótico e de longo prazo” (MARTINS, 2014, p. 38). Em outras palavras, a tão sonhada autonomia e liberdade que o pequeno empreendedor teria ao sair do emprego assalariado (onde este tinha de seguir ordens) são novamente constrangidas, pois ao

⁵⁸ Dados do “MPE INDICADORES – Pequenos Negócios no Brasil”, realizado pelo Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequena Empresa (SEBRAE) em parceria com o Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade (IBQP), apontam que no período de 2001 a 2010 o salário de uma micro e pequena empresa (MPEs) subiu três vezes em relação às empresas de maior porte, subindo de R\$ 961,00 para R\$ 1.099, já o salário das médias e grandes empresas, a variação foi de 4,4%, subindo de R\$ 1.711,00 para R\$ 1.786,00. Ora, por esse indicador é patente à observação de que o salário pago pelas MPEs é inferior ao que é pago pela grande indústria. Somado a isso, tem-se que os trabalhadores ao se reduzirem em número, perdem em termos de força de classe capaz de contrapor às imposições patronais. Marx (2013) inclusive destaca que muitas das vezes as condições de trabalho acabam sendo piores nos meios manufatureiros modernos, domiciliares, pequenas empresas etc., do que na grande fábrica, aos quais as parcas leis fabris ainda seriam possíveis de serem fiscalizadas.

adentrar dentro da perspectiva dos “encadeamentos produtivos” (os quais o toyotismo é uma expressão máxima) o empreendedor terá agora de seguir as ordens demandadas da grande empresa.

Interessante é observar que o autor ainda fala em relacionamento democrático, como se isto fosse possível numa relação de desiguais. Na realidade, o principal interesse das grandes empresas é tornarem-se competitivas no mercado nacional/internacional. E uma das formas é reduzindo os custos da produção, o que faz as MPEs terem posição central neste processo, pois os gastos com que a grande empresa verticalizada tinha com a força de trabalho eram muito maiores do que os gastos que a grande empresa horizontalizada tem atualmente. E, com a vantagem de continuar dominando os processos produtivos, ainda que de forma *outsider*. Dados de Druck & Franco (2007), sobre o processo de terceirização das empresas na Bahia, revelaram que nos anos de 2004 e 2006, os custos da força de trabalho foram reduzidos, graças ao enxugamento produzido dentro das empresas ao repassarem as mesmas tarefas que antes realizavam, sob a forma terceirizada. De acordo com as autoras, pôde-se constatar que, o custo médio unitário entre trabalhadores do quadro permanente e pessoal terceirizado era bem discrepante.

Em síntese, Druck & Franco (*ibid.*) concluíram que o pessoal terceirizado recebe de 1,4 a 05 vezes menos, que o trabalhador do núcleo permanente das empresas baianas investigadas. Atualmente, embora não se tenham dados mais atualizados dessas autoras, pode-se dizer que isto intensificou ainda mais, pois na medida em se forma um grande contingente de MPEs, o preço da força de trabalho que estas oferecem tende a ser rebaixado, nas suas disputas por adentrar na cadeia produtiva de uma grande empresa. Daí uma das necessidades de se formar o espírito empreendedor nos indivíduos para que cada vez mais se possa continuar explorando a força de trabalho, não apenas de trabalhadores assalariados, mas de trabalhadores empreendedores, promovendo a competitividade e o enriquecimento da grande empresa horizontalizada.

Retomando aos aspectos da produção toyotista, outro elemento importante diz respeito aos avanços tecnológicos que promovem um funcionamento autônomo das máquinas, ficando o trabalhador na tarefa de gerenciamento e, com isso, com acúmulo de funções. Assim, um trabalhador pode operar mais máquinas ao mesmo tempo, desfazendo a razão de um homem para uma máquina no sistema fordista.

Em análises feitas por Dias (2006), sobre o empreendedorismo, foi identificado que, por conta dessa dinâmica da acumulação flexível, tendo como expressão

fenomênica o toyotismo, o discurso do empreendedor vai aparecer com muita tonicidade. A perspectiva do autoemprego, enquanto solução para o desemprego estrutural causado pelo próprio metabolismo da acumulação do capital adquiriu força em face da crise estrutural do capitalismo, em 1970 (ANTUNES, 1999; DIAS, 2006).

Frente a este quadro, emerge a noção de empreendedorismo, com o intuito de poder gerar, nas pessoas, comportamentos e atitudes economicamente necessárias. Em resposta aos problemas (como o desemprego), a acumulação flexível acaba por intensificar a exploração da força de trabalho, nos marcos do capitalismo contemporâneo (DIAS, 2006).

Além disso, tem-se a questão da segurança para a classe burguesa, pois na medida em que mais e mais pessoas vão sendo impossibilitadas de garantir a sua existência, gera-se todo um quadro de tensões, resultando em abalos na coesão social, ou seja, uma crise de hegemonia. Cumpre frisar que hegemonia, considerando o que já foi exposto sobre seu papel pedagógico, na perspectiva de Gramsci se refere a:

[...] um conceito que expressa o movimento realizado por uma classe ou fração de classe sobre outras classes e frações de classes para convencer e organizar o consenso em torno de uma concepção particular de mundo. A questão fundamental contida no conceito gramsciano de hegemonia é a transformação do projeto particular ou fração de classe em uma concepção que passa a ser aceita pela ampla maioria (NEVES & MARTINS, 2010, p. 24).

Neste contexto, o discurso da noção de empreendedorismo se apresenta bastante conveniente ao procurar convencer as pessoas a buscarem o autoemprego no setor de serviços, como também atender, no formato de micros e pequenas empresas, as terceirizações de algumas tarefas das grandes empresas. O empreendedorismo também orienta as pessoas a adotarem concepções e ações socialmente responsáveis frente a outros problemas sociais agravados pelo capitalismo. Sob esta lógica, o empreendedorismo é deveras funcional (DIAS, 2006).

Todas essas mudanças vão requerer um trabalhador e cidadão de novo tipo. De acordo com Antunes (2000), as formulações gramscianas trouxeram significativas contribuições para a compreensão da concepção integral do sistema fordista que põe em consonância a formação do “novo tipo de homem”, com o “novo tipo de trabalhador”. Pode-se dizer que com o sistema toyotista essa integralização se aprofundou (ibid.).

De acordo com as formulações de Antunes:

O *estranhamento*⁵⁹ próprio do toyotismo é aquele dado pelo “envolvimento cooptado”, que possibilita ao capital apropriar-se do saber fazer do trabalho. Este, na lógica toyotista, deve pensar e agir para o capital, para a produtividade, sob a aparência da eliminação efetiva do fosso existente entre elaboração e execução no processo de trabalho. [...] Por isso pensamos que se possa dizer que, no universo da empresa da era da produção japonesa, vivencia-se um processo de estranhamento do ser social que trabalha, que tendencialmente se aproxima do limite. Neste preciso sentido é um estranhamento pós-fordista (ANTUNES, 2000, p. 42, grifos do original).

Essa superação, por incorporação, de elementos do taylorismo/fordismo não se deu por acaso. Os capitalistas aprenderam das experiências das décadas de 1960 e 1970 de que eram necessárias duas ações, com os seus devidos desdobramentos: “explorar o componente intelectual⁶⁰ do trabalho” e “fragmentar ou mesmo dispersar os trabalhadores” (BERNARDO, 2004, p. 80).

É fato que no taylorismo/fordismo também se buscava o saber do trabalhador, mas esse era atrelado ao setor intelectual da fábrica que só submetia o pensar do trabalhador aos seus princípios, mas nem sempre isso resultava em reinvenção dos métodos de trabalho. Na perspectiva, sobretudo de Taylor, o setor pensante da fábrica era compreendido como central e mais avançado, em termos de produção de conhecimento, pois suas ações seriam orientadas cientificamente e, por isso, mais avançadas, objetivas e inquestionáveis, ainda mais pelo homem-boi com o qual as visões tayloristas compreendiam o trabalhador, à sua época.

Já no toyotismo, essa lógica faz parte inerente da sua coerência de funcionamento. Tratando do círculo de controle de qualidade (CCQs), este representa uma forma de absorver o conhecimento que o trabalhador produz no processo de trabalho. Refere-se à formação de grupos de trabalhadores, que trabalham na parte

⁵⁹ Estranhamento é uma expressão à qual Marx se deteve em diversas partes de suas obras. Nos seus “Manuscritos econômico-filosóficos” (2004), Marx diz: “Na determinação de que o trabalhador se relaciona com o produto de seu trabalho como [com] um objeto estranho estão todas estas consequências. Com efeito, segundo este pressuposto está claro: quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (*ausarbeitet*), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (*fremd*) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio” (MARX, 2004, p. 81, grifos e colchetes do original).

⁶⁰ Cabe salientar que ao retratar o componente intelectual do trabalho, estamos nos referindo ao aspecto da sua preponderância. Não se está sugerindo a sua percepção em separado do componente físico, pois como já foi apresentado em momentos anteriores somos da mesma compreensão de Gramsci de que toda a atividade por mais manual que se apresente detém um conteúdo intelectual. Resgatando Gramsci: “Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, 2001a, p.18).

operacional, tendo por função propor modificações, naquilo que precisa ser melhorado ou solucionado.

A visão toyotista é de que em muitos dos casos, a solução para os problemas e desafios enfrentados no processo de trabalhado está nas mãos dos colaboradores (não mais e somente trabalhadores). Considerando que o trabalhador produz conhecimento no seu espaço de trabalho, a visão contemporânea (toyotista) é de que o próprio trabalhador deve envolver-se, incentivando a participação crescente nos projetos de produtos e processos de produção.

Muito da inovação proposta pelo toyotismo advém dos CCQs. De acordo com Bernardo (2004), a partir de um estudo comparado do *Massachusetts Institute of Technology*, foi posto em tela o seguinte: enquanto na indústria automobilística japonesa, a média de sugestões que um empregado fez, durante um ano foi de 61,6; as sugestões de um trabalhador americano ou europeu ficaram em 0,4.

Não por acaso esse processo colaborativo de propor mudanças e repensar o trabalho, dentro dos limites da expansão da produção (e, diga-se de passagem, da exploração do trabalho) são altamente incentivados. Segundo Lima (2006), em vinte anos de toyotismo no Japão (de 1962 a 1982), estima-se que os CCQs geraram um lucro da ordem de US\$ 20 bilhões (LIMA, 2006, p. 127).

Não obstante, os CCQs não são apenas uma dinâmica ou técnica restrita ao ambiente de trabalho, mas representam uma nuance específica da sociabilidade voltada também à esfera fora do trabalho, atingindo a vida particular, como uma verdadeira filosofia de vida (OLIVEIRA, 2004). Pode-se perceber este processo nas formulações de Oliveira:

É como se existisse uma prescrição composta por vários itens em que se afirma que a vida que serve é essa e que outros modos de vida devem ser descartados porque são inadequados para a realidade atual, e inadequados para o tipo de homem que a empresa exige e produz. Mais ainda, isso ocorre sem registros, sem regulamentos escritos, sem que o trabalhador leve suas questões pessoais ou opiniões sobre a vida para discutir as reuniões de trabalho. Ele participa nas reuniões CCQs para discutir formas para aumentar a produção, e sai com a fórmula para pensar sua vida, completando o círculo ideológico trabalho-casa-trabalho, aprisionando a vida privada (OLIVEIRA, 2004, p. 78).

Neste processo de capitalização da vida privada, vão se formando os comportamentos e atitudes necessários à produtividade, em que o trabalhador é incitado a ter total comprometimento com a empresa e com a sua equipe de trabalho. O pano de

fundo de todo este processo, na sua participação nos CCQs implica no aumento da produtividade ao qual a empresa teria maiores lucros, situação ao qual o trabalhador deveria encontrar a única felicidade. De acordo com Oliveira: “A negociação é esta: o trabalhador aceita participar nos CCQs, sabe que vai aumentar a produtividade, não tem nenhum acréscimo de salário, mas deve ficar feliz porque está participando dessa vitória da empresa, que se fortalece” (OLIVEIRA, 2004, p. 76).

Aqui, tem-se um ponto importante a ser comentado, pois Gramsci (2001b) destacou que na esfera da produção fordista o nexu psicofísico construído propunha uma integração mecânica da subjetivação do trabalhador, não conseguindo capturar sua subjetividade como um todo. Por isso, afirmamos que o operário continuava homem e conseguia destacar o seu ato de pensar do trabalho. Ou seja, o trabalhador ainda tinha a possibilidade de pensar, na esfera do trabalho e para além dela.

Com o toyotismo, essa integração se torna orgânica e integral. De acordo com Alves (2000), o toyotismo representa a continuidade da lógica da racionalização do trabalho, como posto por Gramsci, porém, ele aprofunda o aspecto intelectual do trabalho e tenta capturar, mais decisivamente esse componente, constituindo o caminho inverso ao que Taylor intentou e produziu com o seu discurso do gorila amestrado.

No toyotismo, a perspectiva centra-se no comprometimento do trabalhador, que passa a pensar mais intensivamente o trabalho. De acordo com Alves (2000), isso se assenta na perspectiva de integrar as iniciativas afetivo-intelectuais na produção, aos quais todos passam a ser supervisores de si mesmos e de todos. Por isso, o nexu psicofísico passa a capturar ainda mais a subjetividade do trabalhador que, enquanto um colaborador, passa a pensar o trabalho junto com as chefias das fábricas.

No campo da discussão sobre o empreendedorismo, outro conceito que nasce relacionado ao seu discurso ideológico é o de intraempreendedorismo ou empreendedor corporativo. Esse conceito caracteriza os empreendedores que não criam novos negócios, mas já estando dentro de uma corporação, fábrica, setor público etc., são capazes de promover inovações para desenvolver o espaço produtivo, onde estão inseridos. Na lógica toyotista, ser intraempreendedor torna-se extremamente necessário já que impõe este novo tipo de trabalhador, que terá de aperfeiçoar o desempenho da produção, por meio da inovação, além do que, faz com que este se torne corresponsável pela empresa. O discurso atual é “pensar como se fosse o dono”, passando a ter as responsabilidades de um empreendedor, mas não os ganhos que ele tem (GEHRINGER, 2007).

Ao mesmo tempo, Coriat (1994) chama-nos a atenção para um dos pilares do toyotismo, no qual o princípio da *desespecialização e polivalência operária* passa a ser central ao processo de incorporação por parte do trabalhador aos novos modos de “ser, pensar e agir”. Sobre esse processo Coriat formula o seguinte:

Seu traço central e distintivo, em relação à via taylorista norte-americana, é que em lugar de proceder através da destruição dos saberes operários complexos e da decomposição em gestos elementares, a via japonesa vai avançar pela *desespecialização dos profissionais* para transformá-los não em operários parcelares, mas em plurioperadores, em profissionais polivalentes, em “trabalhadores multifuncionais”, como dirá Monden (1983)⁶¹ (CORIAT, 1994, p. 53).

Um dos motivos centrais é deixado claro por Coriat (1994). A *desespecialização e polivalência operária* constituem-se numa forma direta de se promover o enfraquecimento do trabalhador qualificado, transformando-o em multifuncional, com o intuito de diminuir os seus poderes sobre a produção, aumentando a intensificação do processo de trabalho. Como será observado mais à frente, quando do exame dos processos de educação para formação do indivíduo empreendedor, será retomado o debate que permeou/permeia os processos educativos escolares, que põe em relevo as discussões das competências como discurso/*ideologia*/pedagogia para a formação polivalente.

1.6 Sociabilidade neoliberal

Como dito anteriormente, a “Era de ouro” do capitalismo chegou ao seu limite, na década de 1970, impondo às classes hegemônicas, dos países do capitalismo central, ações que pudessem reverter não só o quadro da crise econômica – leia-se nas entrelinhas romper o dito poder “corrosivo” dos sindicatos – mas que também fizessem frente às alternativas (como o leste europeu) ao modelo societal do capital. Para justificar as ações impopulares de ataque aos direitos dos trabalhadores, as entidades de classe foram apontadas como as grandes responsáveis pela crise fiscal do Estado.

⁶¹ MONDEN, Y. *Toyota Production System*. Atlanta: *Institute of Industrial Engineering and Management Press*, 1983.

Nesse processo, as Américas Latina e Central foram palcos de experimentos do modelo neoliberal, antes da sua implantação efetiva, ocorrida por meio da assunção de Margaret Thatcher (como primeira-ministra da Grã-Bretanha, eleita em maio de 1979); Ronald Reagan (presidente americano eleito em 1980); Kohl (chanceler da Alemanha, em 1982) (MARTINS, 2009). Além desses, cabe citar Deng Xiaoping que deu os primeiros passos para a liberalização da economia chinesa, abrindo o país ao dinamismo capitalista, com taxas de crescimento sem precedentes (HARVEY, 2014).

No campo da difusão ideológica, do ponto de vista da sociabilidade neoliberal, (HARVEY, 2014), o seu discurso prega o suposto bem-estar humano na medida em que forem liberadas todas as forças limitadoras (direitos dos trabalhadores, por exemplo) das capacidades empreendedoras, que por esforço, são premiadas com os sólidos direitos à propriedade privada. Nessa linha, o discurso neoliberal e a *ideologia* empreendedora coadunam-se visceralmente. Não se tratam apenas da destruição de direitos, instituições etc., mas refere-se também a produzir um determinado tipo de sociabilidade. De acordo com Dardot & Laval: “[...] com o neoliberalismo o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 16).

A *ideologia* neoliberal impõe que cada um, a partir de agora, não terá garantia de direitos, mas oportunidades num ambiente de disputa dos trabalhadores com eles mesmos, procurando subverter a luta histórica das classes fundamentais (burguesia e proletariado) para o indivíduo contra outro indivíduo. Pela *ideologia* empreendedora, ambos os sujeitos terão de assumir os riscos das suas escolhas, comportando-se como uma empresa (DARDOT & LAVAL, 2016). Por isto, o empreendedorismo volta tão alardeado, no contexto atual, como uma nova forma de ser (DOLABELA, 2003).

Esse tipo de sociabilidade expressará no conjunto dos modos de “ser, pensar e agir”, um determinado modelo de individualismo. Segundo Neves (2011): “O empreendedorismo [nessa linha] é a expressão, na produção material da existência, do individualismo como valor moral radical” (NEVES, 2011, p. 238, acréscimo meu entre colchetes). Segundo o discurso hegemônico, os fundamentos que alicerçam essa sociabilidade representariam, na verdade, algo que o ser humano sempre quisera ser.

Essa expressão do “individualismo como valor moral radical”⁶² é ponto chave na obra de Hayek (2010), que diversos governos neoliberais se inspiraram. Um destes, em especial, que gostaríamos de comentar são as formulações de Margareth Thatcher, sobretudo sua expressão famosa “a sociedade não existe, apenas homens e mulheres individuais” (HARVEY, 2014). Na visão de Thatcher, todas as formas de solidariedade tinham de ser desintegradas em favor “[...] do individualismo, da propriedade privada, da responsabilidade individual e dos valores familiares” (HARVEY, 2014, p. 32). Segundo Harvey (2014), o ataque ideológico de Thatcher era bem claro: “[...] a economia é o método, mas o objetivo é transformar o espírito” (HARVEY, 2014, p. 32).

Em termos dos formuladores do discurso neoliberal, é creditada a Friedrich Hayek, a posição de *intelectual* de maior expressão e artífice da sua retórica. Hayek em função disso, foi o ganhador do Prêmio Nobel de Economia em 1974, seguido por Milton Friedman (Nobel de Economia em 1976). Suas formulações impulsionaram o discurso do livre-mercado, embora suas ideias só viessem a dominar as políticas dos governos dos países centrais na década de 1980. Na América latina, sua versão mais conservadora (e porque não dizer brutal) já vinha sendo experimentada pela assunção de governos ditatoriais de extrema direita (HARVEY, 2014).

Antes, as orientações neoliberais foram experimentadas na ditadura militar terrorista do governo de Pinochet, no Chile, em 1973. Tal experiência serviu de base para a implementação nos governos dos países centrais, na década seguinte, com assessoria dos economistas estadunidenses, muito especialmente conhecidos como “the Chicago boys” (pensadores da Universidade de Chicago, onde Milton Friedman lecionava). Dentre outros elementos, essa experiência demonstrou que “[...] não havia ligação intrínseca entre o livre mercado e a democracia política” (HOBSBAWM, 1995, p. 399).

Um quadro sinóptico (HARVEY, 2014) das ações neoliberais na ditadura chilena pode ser descrito da seguinte forma: a) negociação de empréstimos com o FMI; b) reversão da nacionalização das empresas estatais por meio de privatizações; c) privatização da seguridade social; d) liberações de recursos naturais (pesca, extração de madeira etc.) a serem explorados pela iniciativa privada e não regulada; e) aumento das exportações, superando o processo de substituição de importações; e, por fim, f)

⁶² Esta expressão e sua relação com o discurso da Terceira Via, serão aprofundadas no capítulo 04 desta tese.

permissão de empresas estrangeiras repatriarem os lucros nas operações chilenas, entre outras.

Do rápido crescimento da economia chilena, em 1982, as ações se mostraram danosas, sobretudo com a crise latino-americana. Entretanto, o seu propósito foi em parte atingido, pois além de evitar o regime socialista, a aventura neoliberal chilena produziu efeitos “educativos” na sua implantação, na década seguinte.

O que se viu foi a utilização pragmática do ideário neoliberal, na Grã-Bretanha e nos EUA, em 1980. Na verdade, importava muito mais promover um processo de reordenamento das forças em luta do que propriamente resolver os ditos problemas da acumulação. Tal reordenamento implicava garantir a hegemonia estadunidense (DUMÉNIL & LÉVY, 2014). No entendimento dos autores sobre a hegemonia norte-americana, estes destacam o seguinte:

Essa noção enfatiza um aspecto comum dos mecanismos internos de classe internacionais. Em cada caso, uma classe ou país executa um processo de dominação em que se envolvem vários agentes. No neoliberalismo, as camadas superiores da classe capitalista, com apoio das instituições financeiras, agem como líderes dentro do grupo mais abrangente das classes altas no exercício da dominação comum (DUMÉNIL & LÉVY, 2014, p. 19).

Martins (2009) destaca a passagem (não sem lutas e contradições) da direção hegemônica que foi feita pela fração monopolista industrial para o setor financeiro. O processo de neoliberalização representou uma forma de restaurar o poder da fração financeira da classe burguesa. Como bem recorda Chesnais: “É na produção que se cria riqueza, a partir da combinação de trabalho humano, de diferentes qualificações. Mas é a esfera financeira que comanda, cada vez mais, a repartição e destinação social da riqueza” (CHESNAIS, 1996, p. 15).

Com isto, cria-se no mundo um ambiente de riscos, no qual uma nação se põe em disputa contra a outra. E, dentro das nações, cria-se um ambiente de total incerteza em toda sociedade. Assim, tem-se que o trabalhador, em face ao cenário neoliberal, terá medo de perder o seu emprego. Por sua vez, o proprietário também terá medo de investir de forma errada o seu capital. Os governos das nações em desenvolvimento terão medo de perderem os investimentos externos caso não atendam os ditames da ciranda financeira (IMBRIZI, 2005). Já os países ricos terão medo de que ocorra mais um *crash* das bolsas de valores (ibid.). Ao que parece só para o setor financeiro o risco é

minimizado. A não ser que se ponham em cheque os princípios neoliberais, de forma contestadora e, principalmente, revolucionária.

Numa realidade em que o medo passa a fazer parte do cotidiano dos indivíduos, a *ideologia* empreendedora contribui de forma singular nesse processo de assunção dos riscos. Os discursos em sua totalidade falam do empreendedor como sendo aquele que está acostumado ao risco, sabendo como identificá-lo e conviver com este. De forma eloquente, procuram destacar uma postura destemedora⁶³ do empreendedor frente à realidade, a qual assentada sobre uma base motivacional tem-se *slogans* como: “o fracasso é desistir do sonho”. Assim, a assunção do risco seria necessária conforme o discurso empreendedor (COAN, 2011).

Segundo Harvey (2014), é possível interpretar o neoliberalismo a partir de dois objetivos fundamentais: tanto se pode compreendê-lo enquanto “um projeto *utópico* de realizar um plano de reorganização do capitalismo internacional” (ibid., p. 27), como um projeto político para o restabelecimento da acumulação do capital (em crise) e da manutenção e restauração do poder das elites econômicas. De acordo com Harvey (2014), o segundo objetivo foi o que praticamente prevaleceu. Segundo as formulações do autor:

A neoliberalização não foi muito eficaz na revitalização da acumulação do capital global, mas teve notável sucesso na restauração ou, em alguns casos (a Rússia e a China, por exemplo), na criação do poder de uma elite econômica. O utopismo teórico de argumento neoliberal, em confusão, funcionou primordialmente como um sistema de justificação e de legitimação do que quer tenha sido necessário fazer para alcançar esse fim (HARVEY, 2014, p. 27-28).

E ações não faltaram, ainda que, na prática, os pressupostos neoliberais fossem muito pragmaticamente utilizados. Sobre isso, segundo Boito Jr.:

⁶³ Embora não seja objeto desta tese entrar na psicodinâmica do trabalho do empreendedor, chama-se a atenção para os estudos de Guilherme Junior & Macêdo (2013). Partindo da psicodinâmica do trabalho proposta por Dejours (1992; 2007), os autores analisam o sofrimento a que são acometidos um grupo de empreendedores, cujos relatos apontam para elevados níveis de *stress* e ansiedade, angústias e frustrações. Um ponto de destaque nas análises é com relação às estratégias defensivas onde se observa o “cinismo viril”, conceito criado por Dejours (2007), para designar os processos defensivos no interior das relações de trabalho contemporâneas, em que se identifica a inibição do medo, eufemização do sofrimento e a adoção de virilidade; como formas de se contrapor aos sofrimentos. O discurso empreendedor fala sobre o caráter destemedor dos indivíduos que empreendem, não obstante este, conforme pesquisas dos autores supracitados, corresponde ao “cinismo viril”, que é uma forma de não demonstração de fraqueza. De acordo com Dejours (2007), esta estratégia é muito valorizada pelo capitalismo neoliberal, como uma espécie de força de caráter do espírito combativo no mundo dos negócios. Para saber mais ver os autores citados nesta nota.

A ideologia neoliberal retoma o antigo discurso econômico burguês, gestado na aurora do capitalismo, e opera com esse discurso em condições históricas novas. Esse deslocamento histórico introduz uma cisão na ideologia neoliberal, instaurando uma contradição entre os princípios doutrinários gerais, que dominam a superfície do seu discurso e que estão concentrados na apologia do mercado, e suas propostas de ação prática, que não dispensam a intervenção do Estado e preservam os monopólios (BOITO JR., 1999, p. 23).

Segundo Hobsbawm (1995), o governo neoliberal de Ronald Reagan (EUA), conservador com relação aos ajustes fiscais e fiel ao “monetarismo” de Milton Friedman, usou, na verdade, métodos keynesianos para sair da depressão de 1979-82. Por outro lado, Reagan pôs em movimento outra experiência das ações neoliberais. De acordo com Duménil & Lévy (2005), em 1979, o Banco Central dos Estados Unidos, o FED (*Federal Reserve*), aplicou o que ficou conhecido como “golpe de 1979” (ibid.) ou “choque Volcker” (HARVEY, 2014). Paul Volcker, presidente do FED, (no governo de Carter) elevou as taxas de juros ao nível requerido para a eliminação da inflação, sem maiores preocupações com suas repercussões nefastas, aos países do centro e da periferia, e, nem mesmo, com as implicações locais, pois com essa medida instaurou-se uma profunda recessão, promotora de altos níveis de desemprego e da destruição dos sindicatos dos Estados Unidos. Na periferia do capitalismo o que se viu foi o intenso endividamento dos países.

Na retórica neoliberal não havia, de fato, preocupação com o desemprego estrutural. Ao contrário, de acordo com Harvey (2011), Alan Budd, conselheiro-chefe econômico de Thatcher, mais tarde vai admitir que “[...] as políticas dos anos 1980 de ataque à inflação com o arrocho da economia e gastos públicos foram um disfarce para esmagar os trabalhadores” (HARVEY, 2011, p. 21) e, com isso, criar o exército industrial de reserva, minando o poder do trabalho e permitindo aos capitalistas lucros exequíveis, sem grandes dificuldades por um longo período de tempo.

Segundo Harvey (2011), nos EUA, o desemprego atingiu 10% da população em 1982. Isso também promoveu uma estagnação dos salários, acompanhado de uma política de criminalização e encarceramento dos pobres, chegando 02 milhões a serem presos até 2000 (ibid.), perfazendo o processo de “culpabilização da vítima”.

Com relação ao “choque Volcker”, um ponto a ser comentado diz respeito à imposição do padrão de desregulamentação de cunho neoliberal. Nos anos de 1982-84, o México declarou moratória. Por seu turno, Reagan que pensara em retirar o apoio americano ao Fundo Monetário Internacional (FMI), ao contrário, se apodera mais

decisivamente de seus rumos institucionais, expurgando de vez todas as influências keynesianas. A nova lógica passou a ser “rolar a dívida” mexicana em troca de serem feitas as reformas neoliberais. Feito isso, o resultado foi melhor que o esperado.

Tal estratégia constituiu-se na maneira que a hegemonia estadunidense conseguiu submeter os países da periferia aos ajustes estruturais. De acordo com Chesnais:

[...] a dívida tornou-se uma força formidável que permitiu que se impusessem políticas ditas de ajuste estrutural e se iniciassem processos de desindustrialização em muitos deles. A dívida levou a um forte crescimento da dominação econômica e política dos países capitalistas centrais sobre a periferia (CHESNAIS, 2005, p. 40).

Nessa estratégia, as instituições internacionais foram centrais ao processo de imposição do ajuste estrutural para a periferia. Segundo Harvey:

O FMI e o Banco mundial se tornaram a partir de então centros de propagação e implantação do “fundamentalismo do livre mercado” e da ortodoxia neoliberal. Em troca do reescalonamento da dívida, os países endividados tiveram de implementar reformas institucionais como cortes nos gastos sociais, leis do mercado e trabalho mais flexíveis e privatizações. Foi inventado assim o “ajuste estrutural” (HARVEY, 2014, p. 38, grifos do original).

Como reporta Harvey (2014), o resultado deste teste bem-sucedido promoveu a substituição do “consenso keynesiano”, via Breton Woods, pelo Consenso de Washington, encontro ocorrido em Washington, em 1989, convocado pelo *Institute for International Economics*, via seu presidente, o economista norte-americano John Williamson, o qual tinha por linhas gerais apresentar o “receituário” neoliberal que os países da América Latina deveriam seguir. As linhas gerais do Consenso se organizam em 10 medidas:

1. Ajuste Fiscal – O Estado limita seus gastos à arrecadação eliminando o déficit público.
2. Redução do Tamanho do Estado – Limitação da intervenção do Estado na economia e redefinição de seu papel, com enxugamento da máquina pública.
3. Privatização – O Estado vende empresas que não se relacionam a atividades específicas de regulamentar as regras sociais, políticas e econômicas e implementar políticas sociais.
4. Abertura Comercial – Redução das alíquotas de importação. Estímulo ao intercâmbio comercial, de forma a ampliar as exportações e impulsionar o processo de globalização da economia.

5. Fim das restrições ao capital externo.
6. Abertura financeira – Fim das restrições para que instituições financeiras internacionais possam atuar em igualdade de condição com as do país. Redução da presença do Estado no segmento.
7. Desregulamentação do Sistema Previdenciário.
8. Reestruturação do Sistema Previdenciário.
9. Investimento em infraestrutura básica.
10. Fiscalização dos gastos públicos e fim das obras faraônicas (SILVA NETO, 2007, p. 99).

Importante destacar como estas recomendações são pragmaticamente seguidas pelos países do capitalismo central, quando sobrevêm uma dupla necessidade: a) conter mais uma crise violenta do modo de produção capitalista; b) continuar na posição de comando em relação a periferia e semiperiferia.

Tal como Frigotto (2000) já destacou, o mecanismo utilizado para resolver uma crise, acaba tornando-se o elemento desencadeador da crise seguinte, na sua especificidade. A partir da implementação das políticas neoliberais, a liberalização da economia permitiu, dentre outros, a especulação das ações de grandes empresas, sobretudo, nos EUA, que desencadearam a crise mundial, em fins do século XX, conhecida como o estouro da **bolha⁶⁴ da internet** ou **bolha⁶⁵ das empresas ponto com⁶⁶**.

Em linhas gerais, o período de sua formação se deu entre 1995 a 2001, quando o mundo capitalista se viu às voltas, com um aumento crescente de empresas que se mostravam, na aparência imediata, capazes de gerar lucros astronômicos (na realidade, pseudo-lucros), por meio do uso da *internet* como ferramenta impulsionadora das vendas de seus produtos e serviços. A criação desta **bolha** se deveu aos orçamentos inflados destas empresas, bem como a superestimativa de faturamento e lucros das

⁶⁴ De acordo com Torres Filho (2015), não existe uma definição consensual sobre o que seja uma “bolha especulativa”. De acordo com o autor, Kindelberger & Aliber (2005) sem entrar no mérito específico de um conceito chegam a formular as seguintes indicações: “por definição, uma bolha envolve um padrão não sustentável das alterações de preços e fluxos de caixa [...]. Uma bolha é um movimento ascendente dos preços durante um período longo, 15 a 40 meses, que, em seguida, implode [...]. Uma bolha depende de crédito” (TORRES FILHO, 2015, p. 09).

⁶⁵ Cabe relatar que, as crises financeiras com esta característica de formação de bolhas especulativas que se inflam até estourar não é um fenômeno recente, porém a grande novidade é sua incidência recorrente. De acordo com Kindelberger & Aliber (2005), desde o século XVII, ocorreram dez grandes episódios desta natureza. Destes, cinco ocorreram a partir de 1984, demonstrando que, quando o sistema financeiro globalizado se consolidou, via o neoliberalismo, as crises advindas por meio das bolhas especulativas se intensificaram e têm ocorrido em períodos de tempo cada vez menores (TORRES, 2013).

⁶⁶ Sob a visão de que a *internet* houvera produzido uma “Nova Economia”, muitas empresas se lançaram no ramo do *e-commerce*, o que desencadeou uma busca frenética de capitalistas de alto risco na busca de ações destas empresas. Nesta linha, várias outras entraram nesta dinâmica, acrescentando o prefixo “e-” em suas nomenclaturas, com o intuito de terem suas ações com maior cotação no mercado de ações.

companhias da *new economy* (SADER, 2012). Assim que isto foi identificado pelo mercado financeiro, as ações destas empresas despencaram, várias empresas faliram e milhares de investidores perderam milhões de dólares (SADER, 2003).

Com isto, um novo artifício teve de ser utilizado para fazer frente à crise capitalista mundial e acalmar os grandes investidores. A saída norte-americana foi a criação dos empréstimos hipotecários *subprime loan* ou *subprime mortgage* (crédito de risco, concedido a um tomador que não oferece garantias suficientes para se beneficiar de taxas de juros mais vantajosas) (COGGIOLA, 2012). Para sair da crise gerada pela **bolha da internet** – que fez os grandes investidores reduzirem drasticamente seus investimentos na economia estadunidense – o governo americano, teve de recorrer ao endividamento das famílias para aquecer a economia capitalista.

Para tal, o Estado norte-americano desregulamentou os entraves que tratavam com extrema cautela, os empréstimos imobiliários, sobretudo, aqueles voltados aos chamados clientes *ninja*⁶⁷. Em termos institucionais, o governo dos EUA liberou empresas como “Fannie Mae” e “Freddie Mac” para fazer estes empréstimos, além de permitir mais intensivamente o funcionamento, já sem controle, de organizações especiais chamadas de *shadow financial*⁶⁸. Todo este processo foi arquitetado por Alan Greenspan⁶⁹ que, dente outras ações, reduziu drasticamente os juros, incitando estas duas instituições a oferecerem crédito imobiliário para financiar casas aos mais pobres, com a garantia do Estado americano. Isto por sua vez atraiu investimentos de Bancos de várias partes do mundo, que emprestaram recursos à “Fannie Mae” e “Freddie Mac”.

Com o aquecimento do setor imobiliário, os preços dos imóveis subiram rapidamente para mais de 300%, fazendo com que as pessoas já endividadas em suas hipotecas, contráissem novos empréstimos, rolando⁷⁰ a dívida num ciclo sombrio. À medida que os imóveis se valorizavam, novos créditos eram tomados. Este processo

⁶⁷ *Ninja* é o acrônimo: “**ni**” (*no income* = sem renda); “**nj**” (*no job* = sem trabalho) e “**a**” (*no assest* = sem patrimônio).

⁶⁸ São organizações que funcionam como entidades paralelas aos bancos, responsáveis por operar uma grande massa de capital fictício, fora dos balanços dos bancos aos quais estão ligadas, além de portar-se fora da tutela das autoridades monetárias (COGGIOLA, 2012).

⁶⁹ É um economista norte-americano que substituiu Paul Volcker, na presidência do Sistema de Reserva Federal dos EUA. Este foi o grande idealizador do crédito hipotecário *subprime*.

⁷⁰ Em linhas gerais, o funcionamento de rolagem da dívida ocorria da seguinte maneira: um indivíduo financiava um imóvel no valor de \$ 200 mil dólares. Assim que este se valorizava, passando a valer \$ 350 mil, a diferença de \$ 150 mil era oferecida e emprestada ao sujeito. Esse “financiamento da diferença” era, via de regra, utilizado pelo tomador para tentar manter os pagamentos da primeira hipoteca, já que passados dois anos o valor da parcela e os seus juros subiam muito, impossibilitando as pessoas em manter o pagamento.

culminou com a criação da **bolha imobiliária**⁷¹ (COGGIOLA, 2012). Esta rolagem era possível enquanto os imóveis hipotecados pelas famílias norte-americanas subiam constantemente de valor, possibilitando o “empréstimo da diferença”. Não obstante, em 2005, o FED teve de aumentar a taxa de juros para conter a inflação. Por sua vez, isto fez o preço dos imóveis despencar, impossibilitando novos empréstimos dos já precários pagamentos, obrigando os bancos a executarem as hipotecas, retomarem as moradias da grande massa de inadimplentes; e venderem os imóveis a preços muito baixos para reduzirem suas perdas. Em 2007, estava instaurada a grande crise do sistema financeiro mundial. Nesse processo o Banco Lehman Brothers, decretou sua falência, em 2008. Para que o estado crítico não arrastasse o mundo capitalista, os EUA, grande proponente das 10 medidas do Consenso de Washington, voltadas aos países da periferia e semiperiferia; teve de estatizar os dois bancos “Fannie Mae” e “Freddie Mac” (que haviam sido privatizados em 1968) por tempo indeterminado, injetando (não sem disputas internas⁷²) 200 bilhões de dólares, marca histórica nunca antes concedida.

No tocante a estas “reformas” impostas pela hegemonia estadunidense aos países semiperiféricos e periféricos, implicaram, no interior destas nações, um profundo processo de reorganização estatal. A explicação para a crise pautou-se na ineficiência do Estado em gerir o bem público e, apostando nas reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias. O mercado foi novamente elevado como o púnico espaço possível para se promover a justiça social e se resolver as desigualdades econômicas entre as nações.

Tal quadro político/econômico irá necessitar/impôr, mais do que nunca, a difusão do discurso empreendedor na sua forma ideológica, à qual serão utilizadas formulações de autores clássicos e contemporâneos, com o intuito de mostrar que o ser empreendedor seria a maneira como os países e as pessoas poderiam desenvolver-se, enfrentando as mudanças ditas necessárias e inscrevendo-se nos quadros modernos do capitalismo do século XXI. Para compreensão do discurso propalado pela *ideologia* empreendedora, passaremos a seguir à exposição e compreensão das ideias gerais dos autores clássicos e contemporâneos.

⁷¹ Cabe chamar a atenção que não aprofundaremos sobre a **bolha imobiliária** ou **crise do subprime**, dada a complexidade deste processo. Para tal, ver COGGIOLA (2012).

⁷² Chamamos a atenção para o documentário de Michael Moore, intitulado “Capitalismo – Uma História de Amor” (MOORE, 2009), que relata todo este processo de disputas os quais parcelas da população norte-americana, juntamente com resistências do Partido Democrata, lutaram contra o repasse desses 200 bilhões de dólares.

CAPÍTULO II

EMPREENDEDORISMO: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Introdução

O presente capítulo pretende analisar as concepções acerca do empreendedorismo, procurando trazer à tona (a partir das formulações) referências sólidas de abordagens clássicas da economia liberal até os autores mais contemporâneos. Cabe destacar que, os defensores atuais do empreendedorismo, da figura do empreendedor e da própria pedagogia empreendedora projetam suas formulações apropriando-se da filosofia clássica liberal. Porém o fazem, como será observado, de forma pragmática, tornando seu discurso uma expressão ideológica de defesa da sociabilidade capitalista hodierna.

Conforme destacado no capítulo 01 desta tese, a *ideologia* na perspectiva de Gramsci implica no convencimento, via plano estrutural, mas não restrito a este, sobre uma determinada visão de mundo à qual todos os membros do grupo social devem seguir, convencidos de que esta abrangeria os interesses de todos, e não apenas do grupo que lhe dá sustento. E, nesta linha, conforme as contribuições de Mészáros, para que o discurso possa ser aceito, este precisa passar por processos de mistificação, aos quais as contradições presentes no discurso, são invisibilizadas ou pragmaticamente retiradas, promovendo formulações que procuram mostrar apenas o lado que interessa ao convencimento sobre a visão de mundo que se pretende defender. É dessa forma que serão observados os usos contemporâneos dos autores clássicos.

Em linhas gerais, o discurso do empreendedorismo se estabelece a partir de um diálogo entre autores clássicos⁷³ e autores da atualidade (DOLABELA, 2008a; DOLABELA, 2008b; DORNELAS, 2005; FILION, 2000). Entre os autores liberais podem-se citar autores clássicos da economia e os comportamentalistas. Dos

⁷³ Autores como Coan (2011) e Sofia (2008) fazem a divisão desses autores liberais clássicos em duas vertentes. A primeira refere-se aos economistas (Cantillon, Say e Schumpeter). A segunda vertente, com pensadores oriundos de áreas da administração e psicologia, refere-se aos comportamentalistas (Drucker, McClelland). Para fins da presente tese não serão aprofundadas as diferenças dessas vertentes. Para saber mais ver os autores citados no início desta nota.

economistas, os principais representantes são Cantillon, Jean Baptiste Say e Schumpeter. Já os comportamentalistas têm como representantes mais expressivos: McClelland e Drucker.

Cabe sinalizar que os autores liberais clássicos, que serão trabalhados neste capítulo, são personalidades que se inspiraram processualmente e cronologicamente, nas formulações centrais sobre o papel do empreendedor no desenvolvimento da essência do capitalismo. Neste sentido, o pensamento que deriva destes autores constitui-se numa linha teórica convergente, ainda que com pontos dissonantes, acerca do empreendedorismo. Para maior compreensão das formulações destes autores, a partir da perspectiva materialista da história, serão demonstradas que suas ideias foram totalmente mediadas pelas condições econômicas, políticas e sociais; pelas quais o capitalismo foi se modificando, desde o século XVI.

2.1 Considerações histórico-sociais dos autores clássicos e contemporâneos do empreendedorismo

Os autores clássicos que serão trabalhados por nós, neste capítulo, constituíram-se em referências seminais no discurso empreendedor, malgrado os usos pragmáticos de parte destes autores para justificar, por exemplo, a possibilidade de formação do indivíduo empreendedor ou de que este sempre houvera existido. Suas considerações pautaram-se em compreender as características do capitalismo da sua época, procurando resolver os problemas práticos e imediatos que este vinha apresentando, em função de todas as suas transformações e contradições.

Nesse ínterim, suas formulações procuraram debruçar-se sobre o modo de produção capitalista, procurando observar os elementos que poderiam ser os fatores do seu desenvolvimento. Para tal, os autores clássicos do discurso empreendedor se valiam de uma suposta imperatividade científica e neutra com a qual formulavam suas ideias.

Não obstante, embora tivessem imbuídos do espírito de observação da realidade para compreenderem-na, suas intenções nunca eram despojadas do espírito de se promover a criação de um modelo de teoria econômica e de indivíduo voltado às determinações de cada período. De acordo com Hunt:

A investigação cognitiva, científica, é sempre dirigida para certos problemas e questões, e o leque de soluções para essas questões e problemas que qualquer pensador considerará como “legítimas” é limitado. Os valores morais e visão ideológica do pensador darão a direção de investigação científica, cognitiva, e fixarão limites quanto ao que constituirá o leque de soluções “legítimo” para esse pensador. Além do mais, os valores morais e a visão ideológica do pensador baseiam-se em suas teorias científicas, ou cognitivas, de como a sociedade funciona, e por meio delas são definidos. Daí, mesmo que conceitualmente possamos, ao menos em parte, separar os elementos científicos e ideológicos da teoria (HUNT, 2005, p. XVII).

Nesta linha, observar-se-á que, cada pensador realizou suas formulações, considerando os três estágios pelos quais o capitalismo foi se desenvolvendo (PALLOUX, 1972a; PALLOUX, 1972b; AMIN, 1970). São estes: I) o capitalismo mercantil ou comercial (pré-capitalismo); 1500-1780; II) o capitalismo competitivo ou industrial, 1780-1890 e III) o capitalismo monopolista, de 1890 em diante.

Começando por Richard Cantillon (1680-1734), economista franco-irlandês, é considerado o pai da economia política (JEVONS, 2001), viveu no período mercantilista, (na segunda fase da economia mercantilista). Cabe sinalizar que este estágio do capitalismo, dividiu-se em duas fases distintas (SILVESTRE, 2004). A primeira (entre os séculos XVI e XVII) pautava-se numa perspectiva metalista de acúmulo de riquezas (fase bulionista), marcado pela expansão marítimo-comercial, em que os países capitalistas avançados, naquele período, submetiam as colônias ao papel de meras fornecedoras de matérias-primas. Na medida em que havia escassez de ouro e prata para fazer avançar o crescimento do comércio, os Estados-nações da época envidaram esforços para fazer a extração ampliada do metal, relegando o comércio local para segundo plano.

Foi na segunda fase (final do século XVII e início do XVIII), que Cantillon vai produzir sua obra, destacando a importância do comércio local, sem a intervenção do governo, para o desenvolvimento nacional. A questão do comércio era central naquele momento. As discussões sobre o lucro do capitalista mercantilista, num primeiro momento, davam-se no terreno da perspectiva da “oferta e da demanda”, ou seja, a lógica segunda a qual se compreendia a formação do valor das mercadorias não no âmbito da produção, mas nas trocas (HUNT, 2005). Para Cantillon, as leis do mercado se ancorariam, sempre na lei da oferta e da procura, como determinadora última dos preços.

O valor ainda era circunscrito à visão da época, em que o poder estava colado à propriedade oligárquica da terra. Não por acaso Cantillon escreveu a respeito, dizendo

como os grandes proprietários eram aqueles que detinham total independência e segurança na estrutura mercantil da época, em face do restante da população de um país. Cantillon estava vivendo um momento de transição, em que ainda vicejavam ideias⁷⁴ oriundas do antigo regime, com novas ideias que seriam o cerne da visão liberal voltada aos Estados-nações e ao indivíduo.

No tocante à figura do governo controlador e impulsionador da riqueza mercantil capitalista, Cantillon teceu críticas, renunciando o pensamento fisiocrático, ao designar que a sociedade deveria ser mantida conforme uma suposta ordem natural inerente e pré-existente. E, as ações do mercado deveriam ser resolvidas pelos indivíduos na figura do empresário (empreendedor) deixado livre em conformidade com as ditas leis naturais.

Os escritos de Cantillon foram de grande valia na época, pois contribuíram com o movimento maior dos mercantilistas, no começo do século XVIII, o qual criticavam as restrições protecionistas no comércio de uma nação, como algo pernicioso aos interesses de todos. Cantillon, à época, trouxe grandes contribuições ao atribuir não somente à terra, mas ao trabalho humano um importante atributo gerador de valor. De acordo com o próprio Cantillon: “A terra é a fonte ou a matéria de onde se tira a riqueza; o trabalho do homem é a forma que a produz” (CANTILLON, 2002, p. 21).

E, neste sentido, a figura do indivíduo (não pertencente à nobreza e nem proprietário de terras) passou a ser exaltada pela sua ação como fonte de riqueza social. Assim, Cantillon será o primeiro pensador a destacar o papel do empresário (empreendedor) que corre riscos para abrir um negócio sem garantias de retorno. Visão totalmente concernente com o modelo de economia capitalista que vinha se erigindo na época mercantil.

Com relação a Jean Baptiste Say (1767-1832), economista francês que viveu o estágio do capitalismo na sua etapa industrial, seus escritos irão se referendar sobre as demandas de época que impunham uma reforma social, de modo a garantir que os recém-desocupados, expulsos do campo, em função da passagem do capitalismo mercantil (que se voltava ainda pela a produção no campo) para o industrial, assumissem passivamente suas funções produtivas como operários das fábricas nascentes. Nesta linha, o entendimento da produção do valor da mercadoria, vai sofrer

⁷⁴ No âmbito ideológico, ainda permaneciam elementos de cunho religioso, oriundo das tradições medievais, que justificavam a desigualdade de riqueza como um fenômeno divino, ao qual Deus teria escolhido agora os ricos (antes senhores feudais) como sendo as figuras benevolentes que iriam cuidar, paternalisticamente, do bem-estar material da grande massa de desafortunados (HUNT, 2005).

uma forte inflexão, sobretudo com os estudos dos economistas ingleses Adam Smith (1723-1790) e David Ricardo (1772-1823), que demonstraram que o valor de uma mercadoria não ocorria na esfera das trocas no mercado, mas na produção.

Com isto, um grande enfoque foi dado à dinâmica das inovações tecnológicas, na medida em que a ciência passou a ser requisitada, como potencializadora da criação do valor na esfera da produção de mercadorias. Na mesma medida, como sinalizou Marx (2013), este potencial inovador da ciência, foi usado socialmente, para intensificar os processos de trabalho, permitindo que figuras novas (mulheres e crianças) passassem a trabalhar diretamente nas produções fabris da época.

No tocante a Jean Baptiste Say, sua atuação como industrial e economista clássico francês, lhe impôs a necessidade de realizar proposições que dessem conta de permitir-lhe a compreensão daquelas mudanças que o capitalismo vinha passando especialmente a partir das formulações smithianas. Say é considerado um dos grandes divulgador da obra de Smith, a quem considerava seu mestre (SANDRONI, 1985). Entretanto, essa importância se eleva para além desta função, de modo que Say procurou expressar formulações no campo da economia política (TAPINOS, 1971) polemizando, inclusive, com algumas formulações de Smith, como a teoria do valor-trabalho. E isto não por acaso, Say tinha em mente que as indicações expressas nesta teoria, poderiam descambar na compreensão de que os processos capitalistas de produção se ancoravam na exploração (NETO & BRAZ 2008). Foi exatamente este o percurso feito por Marx e suas compreensões a partir da obra dos autores ingleses. Neste sentido, Say, pode ser considerado um dos precursores do pensamento neoclássico (HUNT, 2005), infirmo a existência das classes sociais e substituindo, em seu lugar a expressão “agentes econômicos”.

Rejeitando a ideia de que o trabalho é fonte do valor, Say insistia que a fonte do valor seria a utilidade criada e que os rendimentos recebidos por cada agente econômico seriam de acordo com o seu sacrifício na produção. Assim, um empresário que tivesse assumido maiores riscos na criação de um negócio, teria maior direito aos rendimentos gerados na produção da utilidade. A partir desta compreensão, a sociedade capitalista nascente deveria se ancorar neste pressuposto, de forma a que todos (capitalistas, empresário e trabalhadores) entendessem o seu papel no sistema da produção. De acordo com Hunt:

Não é de admirar que, de acordo com essa abordagem da teoria do valor e da distribuição, todas as noções e conflitos de classes desaparecessem. Uma finalidade central do Tratado, de Say, era demonstrar que o resultado natural de uma economia capitalista era a harmonia social e não o conflito de classes (HUNT, 2005, p. 130).

No tocante à figura do empresário (empreendedor) Say fez formulações, que serão vistas mais à frente, no sentido de destacar esta figura de forma singular e, enquanto novidade àquela época, separada da figura do capitalista. Para Say, estes dois agentes econômicos eram figuras distintas. Considerando o estágio do capitalismo industrial, isto se justificava, na medida em que se vivia um momento de crescimento vertiginoso de busca de invenções a serem incorporadas na produção, na medida em que é nesta esfera que se dá prioritariamente a criação do valor.

Com isto, foi observando ambiente das grandes inovações, que Jean Baptiste Say foi o primeiro economista clássico que conceitualmente separou a figura do capitalista da do empreendedor. Naquele momento, a pessoa detentora de capital diferenciava-se da pessoa que precisava do capital (HISRICH & PETERS, 2004), ou seja, os capitalistas donos do capital e os empreendedores que, ou buscavam eles mesmos criar novas invenções ou investiam em cientistas que o fizessem. James Watt (1736-1819), por exemplo, foi inventor e engenheiro escocês que melhorou o motor a vapor, invenção fundamental para o desenvolvimento da Revolução Industrial. Não obstante, seu invento só deslanchou, por meio de investimentos do industrial Mathew Boulton (1728-1819), possibilitando o desenvolvimento de suas ideias para melhoria da sua invenção.

No tocante ao economista austríaco Joseph Schumpeter (1883-1950), ao psicólogo norte-americano David McClelland (1917-1998) e ao professor e consultor austríaco Peter Drucker (1909-2005); seus escritos se reportaram ao capitalismo no seu estágio monopolista. Suas formulações serão vistas, com mais detalhes, nas próximas sessões. Entretanto, cabe sinalizar que Schumpeter escreveu nas primeiras fases do capitalismo monopolista, observando a concentração e centralização de capitais para um pequeno grupo de grandes corporações. E, neste processo, os acordos monopolistas dominaram o mercado, promovendo um processo expressivo de eliminação da concorrência.

Neste sentido, Schumpeter advogou sobre a importância da inovação e do empreendedor, enquanto elementos centrais e responsáveis, ou por fazer que as grandes empresas abocanhem o mercado com a eliminação das pequenas empresas ou que a pequena empresa possa resistir ao processo monopolista. Cabe sinalizar que, nesta

época também na realidade observada por Schumpeter, vigorava o *Welfare State*, em que o risco para as grandes corporações e para as empresas em geral, fora minimizado, com o Estado controlando as mazelas criadas pela exploração, ao mesmo passo que evitava a incidência do comunismo dentro dos interesses da classe trabalhadora. A partir desta dinâmica histórico-social, fica compreensível o porquê Schumpeter advogava que o empreendedor não incorreria em riscos, como será visto mais à frente.

Por seu turno, os autores McClelland e Drucker, tempos após Schumpeter, já escreveram em época posteriores ao economista austríaco, e num momento em que o capitalismo caminhava para mudanças que necessitariam de um modelo de empreendedor.

No tocante a McClelland, este iniciou seus estudos na década de 1950. Suas pesquisas pautavam-se na perspectiva de produzir aportes teóricos que pudessem promover, por meio da criação de cursos, a formação de um modelo de homem empreendedor que pudesse fazer frente ao modelo de homem que vicejava no bloco soviético, daquela época.

No tocante a Drucker, suas formulações se inscrevem num contexto de necessidade de criação de pequenas e médias empresas (PMEs) para atender tanto a toyotização da grande empresa fordista (conforme visto no capítulo 01 desta tese), além de promover um discurso para a aceitação, por parte dos trabalhadores, da precarização dos direitos, coerente com a reconfiguração do Estado que, da perspectiva do *Welfare State*, passou para a perspectiva neoliberal (ANTUNES, 2001).

Feita essa distinção, passar-se-á à exposição dos pensadores de cada vertente, procurando apontar as ideias que mostram as suas convergências e divergências, em termos de quem pode realmente torna-se empreendedor. A perspectiva da análise aqui empreendida é de destacar que esses autores, embora tenham sua produção em momentos diferentes do atual estágio do capitalismo, contribuem com os fundamentos que articulam o tipo humano da atual sociabilidade capitalista.

Assim, com o intuito de fazer a exposição e análise dos pensamentos dos autores dessas duas vertentes, optamos por trabalhar com suas formulações a partir de quatro grandes temáticas, a saber: 1) A assunção dos riscos, 2) A inovação, 3) Desenvolvimento econômico e amenização da pobreza e 4) Conhecimentos necessários à formação do empreendedor. Essas temáticas adquirem relevância na presente tese, na medida em que expressam o tipo humano que se estabelece no atual contexto da sociabilidade capitalista. Partiremos das concepções dos autores que fazem comentários

a respeito dessas temáticas, procurando associar com o debate contemporâneo especialmente com relação ao subsídio teórico que essas visões fornecem (ou não) à *ideologia* empreendedora.

2.2 As visões dos autores a respeito da Assunção do Risco

Como já foi comentado, a partir da década de 1970, o discurso do empreendedorismo passou a apregoar mais fortemente a assunção risco como sendo uma das características principais da conduta empreendedora. É sabido que esta proposição ganha contornos específicos, considerando o contexto em que os direitos e garantias vão sendo retirados, postos de trabalho vão sendo fechados; gerando-se um mundo de total instabilidade e incerteza. Com isso, a assunção pessoal do risco parece ser a única forma de se poder ter êxito, pressupondo o ideário neoliberal (seja ele ortodoxo ou pautado na Terceira Via).

Assim, o risco passaria a ser agora um estilo de vida imposto, em que tanto os recursos econômicos quanto as posições sociais seriam consequências das escolhas e ações individuais. O risco, segundo o discurso hegemônico, passaria a ser algo privado, o qual o sujeito não poderia se esquivar (DARDOT & LAVAL, 2016). A associação do empreendedorismo com a assunção do risco é tão central, que obras recentes têm dimensionado esta relação de forma contundente e até extravagante. Na obra de Kyra Maya Philips e Alexia Clay intitulada “A Economia dos Desajustados” (2018), as autoras consideram que os empreendedores teriam muito a aprender com os traficantes, *hackers* e piratas.

A argumentação de Philips & Clay (ibid.) é de que esses empreendedores informais (e ilegais) seriam os que realmente expressam o modelo de empreendedor que o capitalismo necessita, pois são aqueles que, na verdade, correm riscos no seu limite máximo, pois estariam dispostos a arriscarem tudo. Dizem as autoras, que os empreendedores do Vale do Silício, por exemplo, correm riscos, porém têm recursos para cobrir suas perdas, caso algo saia errado. No caso de terem a falência de alguma *startup*⁷⁵, o resultado chega a ser comemorado, como um momento de aprendizado para

⁷⁵ De acordo com Freitas *et al.* (2008), uma *startup* é basicamente a tradução de empreendimento emergente. Em geral, são empresas criadas por um grupo de pessoas que procuram modelos de negócios passíveis de serem realizados a um custo muito baixo, vislumbrando-se um retorno financeiro alto e

outra tentativa mais bem sucedida. Já o traficante, o *hacker* ou ex-presidiário; estão dispostos a arriscarem tudo: da sua liberdade até a sua vida.

Nesta lógica de assunção extrema dos riscos, observa-se que o discurso empreendedor, em suas diferentes matizes, aponta a necessidade individual de assunção das incertezas. Ao indivíduo, caberia assumir de forma mais radicalizada, os rumos de sua trajetória de vida. Na lógica da sociabilidade capitalista, um dos princípios que a permeiam é o “individualismo como valor moral radical”, advindo da retórica neoliberal, ao qual cada um tornar-se-ia o empreendedor do próprio sucesso (MARTINS, 2009).

A assunção do risco, como será demonstrado, não é nova, pois no discurso do empreendedorismo, encontra-se nas formulações de alguns economistas que vinculam o ser empreendedor ao se arriscar, no dito livre mercado. O primeiro economista que primeiro relacionou o risco como algo inerente ao empreendedor foi Richard Cantillon. Aliás, cabe destacar inclusive, que o termo empreendedorismo é atribuído a Cantillon (DORNELAS, 2005) que em sua obra “Ensaio sobre a natureza do comércio em geral”, o autor expressou as ideias que deram origem ao termo⁷⁶.

Nos séculos XVII/XVIII, Cantillon associou o risco econômico ao empresário (empreendedor)⁷⁷. Como estudioso/pesquisador da economia e banqueiro (que hoje poderia ser denominado de investidor de capital de risco), Cantillon (2002) buscava

rápido. Em muitos casos, os criadores nem pretendem ficar com a empresa, mas fazê-la ganhar valor de mercado para vendê-la a outros grupos. Outra particularidade é o alto risco que estas apresentam, sem possibilidades de serem auferidos. Daí a estratégia do baixo custo de criação e sua grande associação com o empreendedorismo. Em geral, este termo é utilizado para empresas criadas na *internet*, em que é possível fazer a venda repetível (a capacidade de entregar um mesmo produto em escala potencialmente ilimitada). Exemplo deste tipo de venda são as empresas que fazem a comercialização de filmes, no sistema *pay-per-view*. Não são necessários muitos trabalhadores, pois não ocorre a confecção de DVDs (sigla para Disco Digital Versátil). Com isto, o mesmo filme é distribuído a qualquer um que queira/possa pagar por ele sem que isso impacte na disponibilidade do produto ou no aumento significativo do custo por cópia vendida (GITAHY, 2018).

⁷⁶ Segundo Coan (2011), este termo já havia sido empregado na língua francesa (*entrepreneur*) antes de Cantillon, referindo-se à compreensão de “se criar algo por conta própria”. De fato, a expressão já existia e pode-se atribuir a Marco Polo o primeiro exemplo da definição de empreendedorismo (DORNELAS, 2012) ao procurar estabelecer, à sua época, uma rota comercial para o Oriente. De acordo com Dornelas (2012), este havia assinado um contrato com uma figura possuidora de grande riqueza, de tal ordem que Marco Polo assumiu o risco emocional e físico nesta empreitada, enquanto o rico mercador assumiu o risco econômico.

⁷⁷ Cabe salientar aqui que nas traduções disponíveis de Cantillon não se utiliza a expressão empreendedor, mas empresário (na tradução portuguesa) e *undertaker* (na tradução inglesa) que também significa empresário (COAN, 2011). Para fins de exposição trabalharemos com a expressão empreendedor.

encontrar nichos de investimento lucrativos. Por isso, a análise do risco era central para sua tomada de decisão (IORIO, 2014; FILLION, 2000).

Suas elaborações versavam sobre o capitalismo ser um sistema interligado, num modelo de “fluxo circular”. De acordo com Iorio (2014) o “fluxo circular de Cantillon” poderia ser demonstrado graficamente pela figura, a seguir:

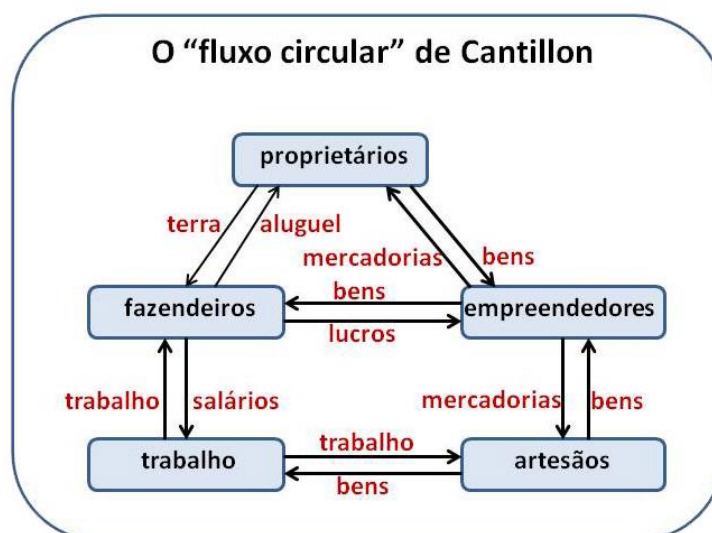


Figura 01: Diagrama do fluxo Circular de Cantillon (IORIO, 2014).

Esse diagrama procura demonstrar a dinâmica cíclica da economia capitalista. Note que os proprietários de terras se localizam na parte superior, não por acaso, pois representam aqueles aos quais todos os outros se submeteriam. Esse ciclo geralmente seria perturbado, quando o movimento “natural” do mercado, sobretudo o fluxo do dinheiro, fosse afetado pela ação do Estado. Assim, o sistema de mercado funcionaria melhor sem a intervenção dos bancos centrais estatais, permitindo que os empreendedores pudessem atuar e desenvolver o sistema capitalista, pelo livre jogo dos autointeresses.

Feitas estas considerações, o foco central de análise exposta aqui será trazer à tona as formulações que Cantillon fez acerca da figura do empreendedor e sua assunção dos riscos. Para tal, iniciaremos por detalhar mais claramente a forma como o autor compreendia o sistema de classes na sociedade da época.

De acordo com Cantillon, a sociedade era constituída por três classes sociais, a saber: os proprietários fundiários, os trabalhadores agrícolas e os arrendatários capitalistas. Porém, apenas os proprietários e o Príncipe seriam os que o autor denominou de “independentes”, ao passo que as outras classes seriam os ditos

“dependentes”. Na visão fisiocrata da época, isto se explicava já que todo poder era colado à propriedade oligárquica da terra e, com isso, todos os homens de um Estado subsistiriam ou enriqueceriam as expensas dos proprietários de terra (CANTILLON, 2002).

Se as terras não fossem arrendadas não ocorreria o seu cultivo para subsistência e o comércio, deixando os empreendedores e demais trabalhadores dependentes e à mercê dos possíveis caprichos e hábitos dos proprietários de terra. Nesse sentido, o autor vai dizer que o risco sempre ficará com aqueles que são “dependentes” (ibid.).

Estes (os “independentes”), na visão de Cantillon, por terem a posse da terra, teriam um poder tal que poderiam, se assim desejassem, aumentar ou diminuir a população de um país. Pois se por interesse do proprietário, as terras ao invés de cultivadas fossem usadas como pastagem, isto impactaria diretamente no volume populacional, já que uma nação dependeria diretamente dos meios materiais para subsistir. De acordo com as formulações de Cantillon:

Tendo em vista que estes meios de subsistência dependem do emprego que se dá às terras e, dado que tal ou qual uso delas depende, por sua vez, sobretudo, da vontade do gosto e do estilo de vida dos proprietários de terra, fica claro que o crescimento ou diminuição da população depende principalmente deles (CANTILLON, 2002, p. 59).

Embora tenha por base uma imagem econômica de base agrícola, dominada pela ideia de propriedade da terra, o autor procurou empreender esforços para compreender o sistema capitalista que estava emergindo naquela época, trazendo novidades no que diz respeito ao lucro e aos processos de mercado. Para Cantillon, as leis do mercado se ancorariam, sempre na lei da oferta e da procura, como determinadora última dos preços.

No tocante a figura do empreendedor, Cantillon (2002) apresenta várias personificações, sobre seu entendimento a começar pela figura do arrendatário que se compromete a pagar um valor fixo, pelo uso da terra sem, contudo, ter absoluta certeza do retorno monetário (lucro) que terá com o empreendimento criado. Ele usa a terra de diversas formas, como na criação de gado, na produção de vinho, cereais, feno etc.; e, em todas estas atividades, a incerteza prevalece, pois não teria condições de saber qual dessas atividades será mais rentável. As suas variáveis iriam desde as condições climáticas que poderiam aumentar ou reduzir a produção, impactando diretamente na

criação do preço, até à imprevisibilidade do número de nascimentos e mortes, no decorrer de um ano, impactando o consumo e, em última instância, também o preço.

Outra personificação do empreendedor é a figura de mercador que transporta as mercadorias do campo para a cidade. Também, neste caso, o empreendedor perpassaria pelos riscos e incertezas ao não saber se conseguirá vender todos os seus produtos pelo preço que lhe possibilite lucrar. No seu desenho sobre a figura do empreendedor, têm-se as mais diversas atividades e profissões como os mestres-artesãos, sapateiros, alfaiates, padeiros, donos de bares etc. (CANTILLON, 2002).

Para Cantillon (2002), os empreendedores seriam todos aqueles que se arriscariam na realização de um negócio para obter lucro, estando sujeitos ao “livre” jogo do mercado, que seria incerto. Nesse processo, o empreendedor poderia ganhar ou perder, transitando entre dois extremos: podendo ir da riqueza à falência. Sua visão era de um empreendedor que se arriscaria sem grandes possibilidades de interferência na economia ou no Estado absolutista. Assim, o empreendedor teria uma postura mais passiva em relação às intempéries do mercado.

Por isso, o risco e a incerteza sempre o acompanhariam, de modo que no terreno dos negócios, caberiam todos os tipos de artimanhas. Embora não tenha desenvolvido sobre o papel ardiloso do empreendedor, Cantillon chega a anotar o seguinte: “Poder-se-ia dizer que todos os empresários procuram, no seu trabalho, pilhar tudo o que podem e enganar seus fregueses. Mas esta não é a minha questão” (CANTILLON, 2002, p. 46).

A partir dessas considerações, é importante frisar que o risco e a incerteza não eram algo inerente apenas ao empreendedor. Para Cantillon (2002), todos os habitantes de um país, exceto o Príncipe e os proprietários de terra, seriam dependentes, padecendo sobre os riscos nos seus rendimentos. Apenas, Cantillon (2002) diferenciava aqueles que, enquanto trabalhadores, receberiam o salário certo e os empreendedores que receberiam um salário incerto. Segundo Cantillon:

O general que recebe um soldo, o cortesão que tem uma pensão, o criado que recebe um salário, incluem-se, todos nesta mesma categoria [salário certo]. Todos os demais são empresários. Quer eles disponham de um fundo para movimentar sua empresa, quer sejam empresários apenas do seu próprio trabalho, sem nenhum fundo, *todos vivem na mesma incerteza. Até os mendigos e ladrões são empresários deste tipo* (CANTILLON, 2002, p. 47, grifos e acréscimos meus entre colchetes).

É importante chamar a atenção a este ponto, muitas das vezes suprimido das formulações dos anunciadores do discurso do empreendedorismo, quando se reportam a Cantillon enquanto um dos que primeiro identificou na figura do empreendedor como aquele que assume os riscos e as incertezas. Na realidade, Cantillon (2002) asseverava que o risco seria inerente a todos que não fossem proprietários de terras ou estivessem na condição de monarca no Estado absolutista.

Cantillon (2002) considerava que o empreendedor era alguém capaz se assumir riscos em qualquer negócio, sem a garantia do retorno do lucro, o que conferia a este indivíduo um perfil de caráter competitivo, produtivo e adaptável às incertezas.

Por este perfil específico da figura empreendedora, Cantillon é citado como referência por grande parte de autores contemporâneos (DORNELAS, 2012; FILION, 2000), pois a lógica de assunção do risco é de grande valia para os tempos atuais. Derivado de Cantillon, o risco é tomado como a grande característica empreendedora. Em pesquisa realizada a partir da produção internacional de artigos, entre os anos de 1972 e 2005, Dornelas (2007) comenta que a capacidade de correr riscos foi a característica mais citada, seguida da independência/autonomia e da capacidade de inovar. Isso se deve à funcionalidade que a concepção de empreendedor formulada por Cantillon agrega aos dias de hoje, em que a aceitação do risco passa a compor, com mais tonicidade, a sociabilidade capitalista.

Outro economista também citado como formulador da figura do empreendedor associado ao risco foi Jean Baptiste Say (1767-1832). Para Filion (1999), Say pode ser considerado o pai do empreendedorismo, por ter sido “[...] o primeiro a lançar os alicerces desse campo de estudos” (SCHUMPETER, 1968, p. 157). Schumpeter também fez menção a Say, tendo-o como referência importante, ao destacar que teria sido o primeiro autor a estudar o papel do empreendedor no desenvolvimento econômico.

Foi no contexto do seu pensamento, que Say desenvolveu a sua mais conhecida e polêmica lei, que leva seu nome: a “lei de Say”. Esta afirma o seguinte: “a oferta cria sua própria demanda”. De acordo com Say, a economia capitalista seria totalmente autorregulável, pois, segundo esta “lei”, ao ser criado um produto se estaria, ao mesmo tempo, criando um mercado para outro produto do mesmo valor. Isso fica evidente na seguinte afirmação:

É bom observar que um produto acabado oferece, a partir desse instante, um mercado para outros produtos equivalente à todo o montante de seu valor. Com efeito, quando o último produtor acabou um produto, seu maior desejo é vendê-lo para que o valor desse produto não fique ocioso em suas mãos. Por outro lado, porém, ele tem igual pressa em desfazer-se do dinheiro que sua venda lhe propicia, para que o valor do dinheiro tampouco fique ocioso. Ora, não é possível desfazer-se de seu dinheiro, senão procurando comprar um produto qualquer. Vê-se, portanto, que só o fato da criação de um produto abre, a partir desse mesmo instante, um mercado para outros produtos (SAY, 1983, p. 139).

Nesse sentido, se estaria garantindo um equilíbrio econômico, o que tornaria a intervenção estatal desnecessária e até prejudicial. Assim, em qualquer Estado, quanto maior o número de produtores e a multiplicação de sua produção, mais os mercados tornar-se-iam fáceis, variados e amplos.

A argumentação de que a produção cria a demanda ancora-se no discurso do empreendedor. Isso porque quanto mais negócios estiverem postos na produção, maior o consumo e a satisfação social. Portanto, o empreendedor seria central, na constituição das indústrias, únicas instituições capazes de prover a humanidade, em larga escala.

Suas ideias, por conta disso, foram alvos de críticas tanto de caráter contestador, como as de Keynes (1883-1946), como as de tom mais revolucionário, como as de Marx (1818-1883). De acordo com Coan (2011), Marx fez críticas contundentes à visão que Say tinha sobre a mercadoria, o dinheiro e a sua compreensão de lucro na sociedade capitalista, a partir da “lei de Say”. De acordo com Marx (2013), a visão de Say, constituía-se numa tolice já que se pautava numa visão simplista e tautológica do sistema de troca e circulação de mercadorias, na sociedade capitalista. Nas formulações de Marx:

Nada pode ser mais tolo do que o dogma de que a circulação de mercadorias provoca um equilíbrio necessário de vendas e compras, uma vez que cada venda é uma compra, e vice-versa. Se isso significasse que o número das vendas efetivamente realizadas é o mesmo das compras, trata-se de pura tautologia [...] Ninguém pode vender sem que o outro compre. Mas ninguém precisa comprar apenas pelo fato de ter vendido (MARX, 2013, p. 186-187).

A visão de Say se ancorava numa perspectiva de sociedade de trocas simples e não na contraditória sociedade capitalista que estava se formando e, de forma mais complexa, a que se apresenta hodiernamente. Tomando, por exemplo, a compreensão de Say sobre o dinheiro, este era concebido como uma “carroça” que transporta o produto de um ponto a outro nas relações de troca. Na sociedade capitalista a forma dinheiro

assume mais do que a função de transportar um valor. O dinheiro também se torna uma mercadoria funcionando como meio de troca, circulação, acumulação e entesouramento.

De fato, comentadores de Say destacaram essas impropriedades na sua compreensão da sociedade capitalista, sobretudo, pensada nos tempos atuais, pois sua lei se aplicaria numa economia baseada no escambo e não numa economia de caráter monetário. Assim, a visão de que a oferta cria demanda, se fragiliza com o uso da moeda, tal como é feito hoje, na sociedade capitalista, ao qual, por exemplo, podem-se adiar as decisões de compra, interrompendo as vendas e causando a retração e crise na economia (SANDRONI, 1985).

Em continuidade a exposição de suas ideias, de acordo com Say as indústrias poderiam ser divididas em três: indústria agrícola (limitada a colher da natureza), indústria manufatureira (quando separa, mistura e modela os objetos úteis ao ser humano) e indústria comercial (quando põe à disposição e ao alcance das pessoas os produtos). Para esses três tipos, sobretudo a indústria manufatureira, qualquer homem poderia servir-se dos agentes naturais que a natureza lhe fornece, para dela se incrustar uma utilidade: “[...] na realidade, toda indústria consiste apenas no uso que se faz dos agentes fornecidos pela natureza” (SAY, 1983, p. 72).

Em todas as indústrias, segundo Say (1983, p. 85), três operações fazem parte da produção: 1) Para se produzir um produto qualquer é necessário o conhecimento do curso e as leis Naturais relativas a esse produto; 2) Aplicar os conhecimentos de forma tal que o produto final tenha utilidade (valor) para os homens; 3) Por fim, executar o trabalho manual, indicado pelas duas operações anteriores.

No geral, estas três ações raramente são executadas pela mesma pessoa, pois quem estuda o curso e as leis da Natureza é o cientista. Já a segunda operação é realizada pelo empreendedor. A afirmação de Say é reveladora nesse sentido:

Um outro aproveita esses conhecimentos para criar produtos úteis. É o agricultor, o manufator ou o comerciante. Ou, para designá-los por uma denominação comum aos três, *é o empresário industrial, aquele que empreende a criação por conta própria, em seu benefício e a seus riscos*, de um produtor qualquer (SAY, 1983, p. 85, grifos meus).

Por fim, a última operação ficaria a cargo do operário, seguindo as orientações dos dois primeiros. Para Say (1983), diferentemente de Cantillon, existiria uma distinção entre o capitalista e o “empreendedor”. Estes até poderiam ser a mesma pessoa, mas não necessariamente e geralmente o seriam. Segundo Say (1983), a terra, o

capital e a indústria encontram-se, às vezes, nas mesmas mãos. Assim, segundo o autor: “Um homem que cultiva às suas próprias expensas o pomar que lhe pertence possui a terra, o capital e a indústria. Ganha sozinho os proveitos do proprietário, do capitalista e do homem industrial” (SAY, 1983, p. 83).

Nesse ponto, Say até amplia sua visão de empreendedor, pois se utiliza de exemplos como o amolador de facas ambulante que, ao carregar em suas costas, todo o seu instrumental de trabalho, estaria trazendo consigo todo o seu capital e toda sua indústria. Assim este: “[...] é simultaneamente empresário, capitalista e operário” (SAY, 1983, p. 83).

De acordo com o autor:

É raro existirem empresários tão pobres a ponto de não possuírem como bens próprios nem mesmo uma parcela do seu capital. O próprio operário quase sempre fornece uma parte desse capital; o pedreiro não anda sem a sua colher, o alfaiate se apresenta munido de seu dedal e de suas agulhas. Todos se vestem mais ou menos bem, é verdade que seu salário deve ser suficiente para manutenção constante de suas roupas, mas, afinal de contas, eles próprios as confeccionaram (SAY, 1983, p. 83).

Say (1983) vai avançando, em suas argumentações, no intuito de demonstrar a importância do empreendedor na produção das riquezas sociais, assim como na justificativa dos seus lucros, sobretudo pela assunção dos riscos. Pois o empreendedor seria aquele que, na condução de uma indústria, precisaria empregar um montante de capital. Geralmente uma parte deste capital pertence a ele e a outra é emprestada de terceiros (capitalista). Com isso, tem-se que o lucro obtido, por este capital empregado numa indústria seria a remuneração do empreendedor que assumiu todos os riscos favoráveis e desfavoráveis da produção (SAY, 1983). Somado a isso, Say comenta que esta remuneração também recompensaria, além das faculdades industriais, os seus talentos naturais ou adquiridos, para montar e gerir um negócio, além da sua organização e espírito de ordem.

O autor ressalta que: “[...] certo risco sempre acompanha as empresas industriais. Por melhor conduzidas que as suponhamos, sempre podem fracassar. Sem nenhuma culpa, o empresário pode nela comprometer sua fortuna e, até certo ponto, sua honra” (SAY, 1983, p. 313).

Por essa razão, Say (1983) justifica o lucro do empreendedor, ser mais elevado que o dos operários. Para estes últimos, inclusive, o autor comenta que seu trabalho

seria simples e grosseiro, necessitando apenas que a pessoa esteja viva e com saúde. De acordo com Say:

Dado que os trabalhos simples e grosseiros podem ser executados por qualquer pessoa, desde que esteja viva e com saúde, viver é a única condição exigida para que eles sejam realizados. É por isso que o salário desses trabalhos, em todos os países, não vai muito além do rigorosamente necessário para viver [...] (SAY, 1983, p. 314).

De acordo com esta citação, os salários dos trabalhadores deveriam se limitar ao necessário para a manutenção da vida e reprodução dos operários, enquanto classe, garantindo o valor reduzido da sua força de trabalho.

Em linhas gerais, portanto, para Say (1983), o empreendedor seria o agente central do processo de desenvolvimento e criador do bem estar social. Para tal, seria aquele que teria a capacidade de assumir riscos, o que aproxima sua visão à de Cantillon (2002).

Considerando estas formulações observa-se que o risco já era algo considerado na perspectiva do papel do empreendedor. A incerteza que derivaria da abertura de um negócio seria algo a ser assumido e suportado pelo empreendedor. É neste sentido, que a *ideologia* empreendedora vem, contemporaneamente, com o discurso fortíssimo ante ao que Ulrich Beck (2011) denominou de “sociedade do risco”, aos quais desde a implosão da sociedade do pleno emprego (1970), na sua forma clássica, estar-se-ia vivendo o risco particularizado e incalculável a cada um, geralmente, circunscritos à condição de classe.

Assim, os riscos bem como as riquezas se distribuiriam conforme a classe social, porém, de modo inverso: “as riquezas acumulam-se em cima, os riscos em baixo. Assim os riscos parecem *reforçar*, e não revogar, a sociedade de classes” (BECK, 2011, p. 41, grifos do original).

Por isso, o espírito empreendedor propalado pelo discurso dominante precisa de pessoas que possam assumir os riscos, gerar riquezas, que serão distribuídas de forma desigual conforme a sua posição de classe. Da mesma forma, o risco também estará socializado, porém numa escala desigual e articulada de maneira que um maior ambiente de incertezas, destinados à maioria da população mundial, implicará na segurança de uma minoria. Ao se reportar, por exemplo, sobre a falência da empresa

Enron⁷⁸, em 2002, Slavoj Žižek (2011) demonstra essa desigualdade dos riscos. De acordo com o autor:

Milhares de funcionários que perderam emprego e poupança estavam expostos a riscos, sem dúvida, mas nesse caso sem capacidade real de escolha; o risco seguiu como destino. Ao contrário, os que realmente tinham noção dos riscos envolvidos, além de poder intervir (ou seja, os altos executivos), minimizaram seus riscos vendendo ações e opções antes da falência. É bem verdade que vivemos na sociedade de escolhas arriscadas, mas apenas alguns têm a escolha, enquanto os outros ficam com os riscos (ŽIŽEK, 2011, p. 24).

Com isso, tem-se que o discurso dominante precisa incutir nas mentes e nos corações dos empreendedores de que o risco faz parte da vida, estando todos à sua mercê. Basta apenas saber calculá-los. Em sua obra “Sonhos e riscos Bem calculados” (2010), Dolabela argumenta que a literatura sobre o empreendedorismo seria ambígua com relação ao risco, de maneira que não se afirma ou infirma sobre o empreendedor gostar do risco. Segundo Dolabela: “E, se formos buscar evidências com o próprio empreendedor, veremos que ele obtém sucesso justamente porque desenvolveu uma grande capacidade de minimizar os riscos” (DOLABELA, 2010, p. 61). Observa-se que, mesmo sinalizando a polêmica com relação ao risco, Dolabela (ibid.) destaca que a assunção do risco, em última instância, faria parte do ser empreendedor.

Para Joseph Alois Schumpeter (1883-1950), economista austríaco e autor citado por Dolabela como uma referência para inovação, esta associação entre risco e empreendedorismo não procede. Schumpeter é considerado um dos autores seminais no discurso empreendedor, especialmente quando se trata da inovação e do desenvolvimento, assunto que será discutido mais adiante.

Para Schumpeter: “[...] nossa definição concorda com a comum no ponto fundamental da distinção entre “empresários” e “capitalistas” (1982, p. 54, grifos do original)”. Por esta distinção, Schumpeter (1982) faz uma inferência diferente de

⁷⁸ A Enron *Corporation* foi uma empresa de energia estadunidense, que atuava na distribuição de gás natural e eletricidade. Localizada em Houston, Texas, chegou a empregar 21.000 pessoas. De companhia mais admirada passou rapidamente à protagonista da maior concordata da história corporativa dos EUA, em 2002. Em função do misterioso “buraco” em suas contas, apresentado no balanço do terceiro trimestre, ocorreu a queda brusca em suas ações. A partir disto, o governo americano passou a fazer investigações financeiras que culminaram em investigações criminais. Estas últimas em função da verificação de que altos executivos estavam envolvidos em fraudes, alguns tiveram, inclusive, grandes lucros vendendo suas ações antes da empresa decretar falência. Já os pouco mais de 20.000 empregados, à época, que já suspeitavam da saúde financeira da Enron, foram impedidos pelos executivos, de venderem suas ações (BBC/BRASIL, 2002).

Cantillon, pois entende que o empreendedor não corre riscos, mas sim o capitalista. Isso fica claro na seguinte formulação:

O empresário [empreendedor] nunca é aquele que corre o risco. [...] Quem concede o crédito sofre os reveses se a empresa fracassar. Pois, embora qualquer propriedade possuída pelo empresário possa responder pelos prejuízos, no entanto essa posse de riqueza não é essencial, embora vantajosa. Mas mesmo que o empresário se autofinancie pelos lucros anteriores, ou que contribua com os meios de produção pertencentes ao seu negócio “estático”, o risco recai sobre ele enquanto capitalista ou possuidor de bens, não enquanto empresário. Correr riscos não é em hipótese nenhuma um componente da função empresarial (SCHUMPETER, 1982, p. 93, grifo do original).

Importante notar a postura que Schumpeter atribui ao empreendedor como aquele que não corre riscos, enquanto hoje se fala na assunção destes como fazendo parte da vida social. Os grandes divulgadores do discurso empreendedor pragmaticamente não apresentam essas considerações schumpeterianas, apenas as suas formulações a respeito da inovação⁷⁹. Na medida em que o contexto ideopolítico impõe um ambiente social de instabilidade das relações de trabalho, além das incertezas com relação às garantias (não mais pela via do Estado) imediatas de existência, os *intelectuais* que advogam pelo discurso empreendedor têm de mistificar as obras de autores clássicos, aproveitando o que é de interesse ao convencimento dos indivíduos, ante a ordem do capital.

Dos autores do campo comportamental, Peter Ferdinand Drucker⁸⁰ também analisou o risco do empreendimento. Drucker (2015b) comenta, quando da sua participação de um Simpósio sobre empreendedorismo, ter identificado vários psicólogos entre os participantes e, a despeito de todas as divergências, todos concordavam com o seguinte: que a “personalidade empreendedora” seria caracterizada pela inclinação em assumir riscos.

Segundo o autor, um importante empreendedor de sucesso foi convidado a comentar os trabalhos. E sua fala foi no sentido de dizer que jamais havia visto uma “personalidade empreendedora” voltada ao risco. Em consonância com isto, Drucker (2015b, p. 195) vai dizer que os empreendedores de sucesso “não são assumidores de

⁷⁹ Ainda neste capítulo tratar-se-á sobre a inovação em Schumpeter.

⁸⁰ É um dos autores mais citados no campo da administração e do empreendedorismo, sobretudo na área de gestão de pessoas.

risco”. O que eles fazem, em geral, é definir os riscos que estão prestes a incorrer, procurando minimizá-los o quanto possível.

Na mesma obra, o autor critica a visão popular dos inovadores como assumidores de riscos. De acordo com Drucker, tal percepção seria fruto das imagens oriundas tanto do campo da psicologia quanto de Hollywood. O autor reconhece que todo negócio detém um alto grau de risco, sobretudo, ao não se promover a inovação, ficando preso ao passado e não construindo o amanhã (ibid.). Para o autor, o empreendedor de sucesso é o assim chamado “inovador conservador”, pois não se concentra nos riscos e sim nas oportunidades.

A partir da exposição e análise desses autores, observa-se que a visão do empreendedor, como sendo a figura que assume riscos, não está presente nas formulações de todos. Não obstante, o discurso contemporâneo que procura encorajar as pessoas a se tornarem empreendedoras, assumindo os riscos de um negócio, utiliza-se, para isto, das formulações destes autores, que sinalizam, em contrário, que o empreendedor não é um assumidor de riscos.

Nesse sentido, o êxito de suas ações se articularia com sua capacidade de localização de oportunidades, correndo os riscos e prevendo as possibilidades de sucesso em seus empreendimentos. O cálculo apontado por Dolabela (2010), das suas ações individuais, se coadunaria com a perspectiva da sociabilidade capitalista hodierna, à qual o sucesso seria o resultado das suas ações individuais voltadas à inovação no livre-mercado e, na mesma medida, também a explicação do seu fracasso, perfazendo o processo de “culpabilização da vítima”, retórica própria do discurso neoliberal. Da mesma forma que a assunção do risco, veremos que a inovação também será referência para o discurso empreendedor, pejado também de elementos teóricos mistificadores.

2.3 A visão dos autores sobre o empreendedorismo e a inovação

Atualmente, os *intelectuais orgânicos* da classe empresarial difundem a ideia de que a inovação tem se tornado a pedra de toque que explicaria as riquezas dos países, comunidades e pessoas. Sob a lógica de trazer o novo, não importando as suas consequências humanas, o grande mote consiste na associação do empreendedorismo com a inovação.

Pode-se dizer que dos autores clássicos, a personalidade que mais formulou sobre a figura do empreendedor⁸¹ associado à inovação, foi Joseph Alois Schumpeter⁸². Suas ideias pautaram-se em compreender o capitalismo, não pensado em termos do seu equilíbrio, mas da sua instabilidade. Para Schumpeter (1982), o que faria o capitalismo dar o passo adiante no seu desenvolvimento seriam as inovações tecnológicas, promovidas pelos empreendedores. Esse processo em que produtos e métodos capitalistas inovadores tomam constantemente o lugar dos antigos na dinâmica econômica do capitalismo, Schumpeter (1982) denominou de “destruição criativa”, expressão cunhada em 1942 (MCCRAW, 2012). A “destruição criativa” significava para Schumpeter a essência do capitalismo, pois este jamais se comportou como um sistema estabilizado, especialmente, por conta de suas crises. De acordo com McCraw (2012), na visão schumpeteriana, o capitalismo precisaria sempre ser cuidado e promovido pelos empreendedores que, em meio às crises, seriam capazes de incorporar as inovações e tecnologias, destruindo empresas existentes e criando novas organizações mais capazes.

Cabe sinalizar que a figura do empreendedor para Schumpeter, tem uma dimensão que é renegada ou mesmo invisibilizada, seja por seus comentadores mais conservadores, seja pelo discurso empreendedor contemporâneo. Em linhas gerais, Schumpeter compreendia a potencialidade da figura do empreendedor em construir o modo de produção socialista. Na sua obra “Capitalismo, Socialismo e Democracia” (SCHUMPETER, 2017), o autor tinha como uma de suas teses que o desenvolvimento da empresa capitalista promoveria sua derrocada, na medida em que a automatização do progresso tornaria a própria empresa capitalista supérflua fazendo-a:

[...] se partir em cacos sob o peso do seu próprio êxito. A unidade industrial gigantesca e perfeitamente burocratizada não só desaloja a empresa pequena e média e “expropria” seus donos, como, no fim, também elimina o empresário e expropria a burguesia como classe, que, no processo arrisca a perder não só sua renda, como também, o que é infinitamente mais

⁸¹ Também Schumpeter utiliza o termo “empresário”, para designar o que hoje se conhece como empreendedor. Para fins desta exposição, utilizar-se-á o termo empreendedor para designar a visão do empresário de Schumpeter, articulada com a visão atual que os formuladores (DORNELAS, 2012) que trabalham com o conceito de empreendedorismo.

⁸² Economista austríaco, Schumpeter foi primeiro ministro das finanças de seu país, pós Primeira Guerra Mundial (SANDRONI, 1985). Em sua trajetória acadêmica, Schumpeter escreveu várias obras, sendo as mais conhecidas “Teoria do Desenvolvimento Econômico” (1912) e “Capitalismo, Socialismo e Democracia” (1942), que serão utilizadas para a análise das suas formulações acerca do empreendedorismo e inovação.

importante, a sua função. Os verdadeiros pioneiros do socialismo não serão os intelectuais ou agitadores que o pregavam, e sim os Vanderbilt, os Carnegie e os Rockfellers. Pode ser que esse resultado não agrade muito os socialistas marxistas e menos ainda os de “denominação” mais popular, mas, enquanto prognóstico, não difere do deles (SCHUMPETER, 2017, p. 189-190, grifos do original).

De fato são polêmicas as visões que Schumpeter tinha acerca do capitalismo e do socialismo. Há comentadores de Schumpeter que o colocam em posição de crítica radical ao socialismo (COSTA, 1982) e à Marx, embora considerem que o economista austríaco era capaz de “sustentar duas ideias opostas na mente ao mesmo tempo” (MCCRAW, 2012). Já há outros comentadores que chegam a denominá-lo de marxista (HOBBSAWM, 2011, p. 16), sobretudo, quando da sua previsão sobre a derrocada do capitalismo, em face do socialismo. É curioso notar que o grande ícone do empreendedorismo tem suas raízes socialistas renegadas, por muitos de seus comentadores. Veja-se, por exemplo, esta citação de Schumpeter:

O SOCIALISMO É VIÁVEL? Claro que é. Não podemos duvidar disso se presumirmos, primeiramente, que se tenha chegado à necessária etapa de desenvolvimento industrial e, em segundo lugar, que os problemas transicionais sejam resolvidos com sucesso. Naturalmente, nada impede que nos sintamos bem apreensivos com essas suposições ou com questões sobre possibilidade de esperar que a forma socialista de sociedade seja democrática, e sobre a probabilidade de ela, democrática ou não, funcionar bem. Discutiremos tudo isso mais adiante. Mas, se aceitarmos aquelas suposições e descartarmos estas dúvidas, a resposta às perguntas restantes é claramente sim (SCHUMPETER, 2017, p. 231).

Embora possam ser polêmicas, as formulações sobre o socialismo, excluindo a participação da classe trabalhadora como sujeito histórico e revolucionário, as colocações schumpeterianas tinham um olhar voltado a este modo de produção, ao qual o empreendedor participaria ativamente da sua construção. Não obstante, da parte dos *intelectuais orgânicos* do discurso empreendedor contemporâneo, estas compreensões de Schumpeter, sequer são mencionadas. Com isto, este economista é apresentado como um pensador que teria suas atenções e formulações voltadas exclusivamente para o modo de produção capitalista, tendo a figura do empreendedor, como sendo exclusiva deste sistema de organização material da vida social.

Dando seguimento à análise sobre as inovações, estas seriam segundo Schumpeter as responsáveis pelo desenvolvimento da economia. Não obstante, estas inovações que estimulariam o consumo, não apareceriam espontaneamente. Elas teriam

de ser criadas. Isso fica evidenciado na seguinte formulação: “[...] é o produtor que, via de regra, inicia a mudança econômica, e os consumidores são educados por ele, se necessário; são, por assim dizer, ensinados a querer coisas novas, ou coisas que diferem em um aspecto ou outro daquelas que tinham o hábito de usar” (SCHUMPETER, 1982, p. 48).

Produzir, neste sentido, implicaria na combinação de materiais e forças, tanto para criar outros produtos ou as mesmas coisas de um modo diferente. Para Schumpeter (1982, p. 48), as novas combinações ou inovações poderiam ser compreendidas em cinco casos:

- 1) A introdução de um novo bem (ainda desconhecido pelo público) ou de uma nova qualidade de um bem;
- 2) A introdução de um novo método de produção ou de uma nova maneira de manejar comercialmente uma mercadoria;
- 3) A abertura de um novo mercado, em um ramo particular, quer o mercado tenha existido ou não;
- 4) A conquista de uma nova forma de oferta de matérias-primas ou produtos semimanufaturados, não importando se esta fonte já existia ou foi criada;
- 5) Estabelecimento de uma nova forma organizacional de qualquer indústria, seja na criação de monopólio ou na fragmentação de uma posição de monopólio.

Associado a essas inovações, Schumpeter (1982) assevera o principal elemento responsável por essas novas combinações: “Chamamos ‘empreendimento’ à realização de combinações novas; chamamos ‘empresários’ [empreendedores] aos indivíduos cuja função é realizá-las” (SCHUMPETER, 1982, p. 54, grifos do original, acréscimo meu entre colchetes). A sua compreensão de “empreendedor” tem uma dimensão ampla e, ao mesmo tempo, restrita. A dimensão ampla refere-se ao entendimento do empreendedor não só como os homens de negócios independentes, mas todos aqueles que preencheriam os requisitos tal como aludido por Schumpeter. Com isso, empregados “dependentes”, gerentes, membros de diretoria etc., poderiam também ser empreendedores. A dimensão restrita, do seu conceito, informa que também não bastaria ser apenas um operador de negócios, na figura de gerente, dirigentes de empresas, industriais etc., se estes só executarem as tarefas a que são incumbidos, sem trazer novidades ao mercado.

Outro autor que contemporaneamente também destacou a relação da inovação com o empreendedorismo foi Peter F. Drucker. Este possui várias obras publicadas, sendo responsável pela cunhagem de várias expressões utilizadas hoje, em diversos âmbitos. Por exemplo, segundo o próprio Drucker (2015b, p. 202) a palavra “privatização” foi cunhada por ele, em 1969, no livro “Uma Era da Descontinuidade” (1974).

Sem dúvida, Drucker é um dos autores de peso no discurso empreendedor, pois seus escritos advogam em favor do empreendedorismo como uma disciplina que pode ser aprendida, indicando que todos podem se tornar empreendedores (LOPES, 2010). Pode-se dizer que, para Drucker (2015b), o foco central seria a inovação promovida pelos empreendedores. Para o autor: “A inovação é o instrumento específico do espírito empreendedor” (DRUCKER, 2015b, p. 39). Sua intenção seria criar o novo, criar um recurso para gerar riqueza. Recurso, inclusive, que não existiria, mas seria criado pelo sujeito empreendedor. De acordo com o autor, uma planta é uma erva qualquer e um mineral mais uma rocha. Assim que o homem passa a encontrar um uso para uma planta ou um mineral, dotando de valor econômico, ele estaria criando um recurso, ou seja, inovando. Esta deveria ser a tarefa essencial dos empreendedores, ao operarem com a inovação. Não seria apenas a melhoria de algo já existente, mas a criação de valores novos e de novas satisfações.

Em meio à “sociedade do conhecimento” (expressão cunhada por Drucker), o empreendedor poderia inovar a partir de um trabalho sistemático e não apenas esperando uma “ideia brilhante”. A inovação não precisa ser algo complexo, mas exequível em conformidade com a realidade. No geral, a maior parte das inovações “são bem prosaicas e exploram a mudança” (DRUCKER, 2015b, p. 46).

Para tal, Drucker (2015b) destaca a importância de se aprender a prática da inovação sistemática ao qual reporta sete fontes, divididas em dois grupos.

O primeiro grupo de refere as quatro fontes que estão presentes dentro das instituições (empresarial ou pública). São elas: I) O inesperado (referente ao sucesso ou fracasso inesperado), II) A incongruência (diz respeito a realidade como ela é e como deveria ser), III) A inovação com base na necessidade do processo e IV) Mudanças na estrutura do setor industrial ou na estrutura do mercado.

O segundo grupo constitui-se de três fontes fora das instituições, a saber: I) Mudanças demográficas, II) Mudanças em percepção, disposição e significado e III) Conhecimento novo, científico como não científico.

Segundo Drucker (2015b), o empreendedor precisaria inovar de forma sistemática, analisando as oportunidades profundamente. O seu olhar criterioso se constituiria, segundo o autor, a partir de sua capacidade de interpretar a realidade, perguntando, escutando e compreendendo que os números, embora importantes, não podem significar abrir mão das pessoas. Neste sentido, o empreendedor deveria ser um indivíduo envolvido com o público consumidor ao qual pretendesse desenvolver alguma inovação.

Outro ponto comentado por Drucker (2015b) é a associação da eficácia da inovação com a sua simplicidade do produto a ser oferecido. A inovação não precisa ser grandiosa. Aliás, inicialmente seria importante que fosse pequena, exigindo poucos recursos humanos e materiais para a sua realização. Pois com isso, também se minimizariam os riscos.

Por fim, a inovação deveria vislumbrar dominar um nicho do mercado, sem o qual não se obteria o sucesso. Esta dominação implicaria em oferecer um produto ou serviço superior ao do seu concorrente. Nesta perspectiva, as empresas deveriam agir agressivamente no mercado, sobrepondo as suas rivais. Para tal, isto implicaria em destruir outras empresas e, nas sobreviventes, produzir níveis de insegurança ao verem o produto ou serviço criado, obtendo maior êxito que o destas últimas.

Drucker (2015b) também aponta o que não deveria ser feito. Em primeiro lugar, o empreendedor não deveria tentar algo muito engenhoso. Segundo Drucker (2015b, p. 192), os produtos desenvolvidos deveriam ser utilizados por pessoas simples. Conforme suas indicações, em geral, o mercado consumidor é formado por “tolos ou quase tolos” (ibid.). Assim, um produto por mais útil que seja, deveria ter uma manipulação simples, senão fracassaria.

Em segundo lugar, o empreendedor não deveria inovar, produzindo de forma diversificada e dispersa. O autor defende, na mesma obra, que uma inovação precisaria ter foco, concentrando energia num esforço unificado para se manter (DRUCKER, 2015b).

Em terceiro lugar, na mesma linha, a inovação deve ser projetada para o presente e não para o futuro. Embora uma boa inovação possa ter garantias no futuro, esta poderia não ter tempo de alcançar a maturidade até lá. O autor cita, por exemplo, o computador que teve seu aparecimento efetivo, na década de 1970, mas que só começou a entrar em operação 25 anos depois.

Assim, a inovação exigiria muito trabalho, de modo que o empreendedor deveria valer-se de seus pontos fortes e, sobretudo, ter em mente o seguinte postulado de Drucker: “[...] a inovação sempre precisa estar junto ao mercado, concentrada no mercado e, deveras, guiada pelo mercado” (DRUCKER, 2015b, p. 195). Aqui, Drucker assevera o aspecto mercadológico da inovação e do empreendedorismo. Na sua visão, a inovação sempre seria voltada para o mercado.

Partindo da compreensão dos autores mais identificados com a associação do empreendedorismo e inovação pode-se depreender que a *ideologia* empreendedora apoia-se em Schumpeter e Drucker para localizar a importância dessa relação, como motor do desenvolvimento econômico. Hoje, nas grandes corporações, por exemplo, a obsessão pelo novo traduz-se nas seguintes palavras de ordem: inovação, criatividade, competitividade e empreendedorismo (LÓPEZ-RUIZ, 2004). Sendo que os motivos que as inspiram não tem o ser humano como a medida de todas as coisas (ibid.).

A inovação associada ao empreendedorismo tornou-se uma mistificação já há muito tempo sinalizada por Marx e Engels (2001), no Manifesto do Partido Comunista, quando da sua compreensão sobre a dissolução do modo de produção feudal com o erigir do capitalismo, via a ação burguesa industrial. Esse processo foi, inclusive, aproveitado por Schumpeter, associando-o à “destruição criativa”.⁸³ Não obstante, Schumpeter não avança para as páginas seguintes, do Manifesto, ao qual Marx e Engels (2001) vão apresentar o impacto desse processo, na vida humana, ao qual tudo fica subjugado sobre a lógica do “calculismo egoísta” (MARX & ENGELS, 2001, p. 12).

Marx (1982a) já sinalizava que o avanço das forças produtivas, onde se insere a inovação⁸⁴, são travadas pelas relações sociais de produção. Desta monta, ao invés da inovação servir a humanidade, sua função se circunscrevera a autorreprodução do capital, por conta da natureza dessas relações (MÉSZÁROS, 2004). Assim, não são as

⁸³ Schumpeter tinha uma aproximação com as ideias de Marx (COSTA, 2006), embora fosse um dos seus críticos. Inclusive, segundo Schumpeter (1949) o processo de “destruição criadora” guarda muita referência com as primeiras passagens de “O Manifesto Comunista” (MARX & ENGELS, 2001) que ressaltam esse aspecto inovador da burguesia. Estas formulações marxianas são saudadas pelo próprio Schumpeter (1949), argumentando que Marx, em poucas palavras, conseguiu expressar o papel criador da classe empresarial como não se via escrito até então.

⁸⁴ Cabe chamar a atenção que aqui se estará trabalhando a visão de inovação associada à tecnologia pela pertinência das argumentações feitas a esta segunda serem totalmente passíveis de serem aplicadas para perspectiva de inovação. De todo modo, cabe sinalizar de que a inovação não é restrita apenas à tecnologia, já que um serviço também pode criar uma nova satisfação sem com isto necessitar de desenvolvimento tecnológico para tal.

inovações, por si só, responsáveis pelo desenvolvimento social, ao contrário, são reféns também da lógica do lucro.

Para Mészáros (2004), nos marcos do capital, a grande inovação do complexo militar-industrial para o desenvolvimento do capitalismo foi “[...] a distinção vital entre *consumo e destruição*” (MÉSZÁROS, 2004, p. 296, grifos do original). Com isso, no capitalismo, o consumo e destruição se equivalem, cada vez mais, possibilitado pelo uso social da inovação.

Mészáros (2011) chama a atenção para a *taxa de utilização decrescente do valor de uso das mercadorias*, que se expressa na crescente captura da ciência pelo capital. Por meio da inovação, a lógica central consiste em que os produtos deixem cada vez mais de ter durabilidade, reduzindo o seu tempo de vida útil para aumentar a velocidade do circuito produtivo e da realização do valor de troca das mercadorias. Os produtos têm reduzida durabilidade para serem mais rapidamente vendidos. Devem ser produzidos, sobrepondo-se ao tempo de utilização do produto antigo. Com isso, tem-se que o discurso da inovação e sua associação ao empreendedorismo baseiam-se na lógica perversa do capital e, portanto, na contramão das inovações que poderiam beneficiar a humanidade.

Não obstante, como foi evidenciado por Drucker (2015b), o empreendedor tem de promover a inovação guiada pelo mercado. O resultado disso é a estagnação, ou mesmo, o recuo das inovações presentes nas forças produtivas, quando elas não justificam uma taxa de lucro crescente. Ao chamar a atenção sobre a relação inovação/empreendedorismo, o SEBRAE (2016) comenta que um dos inventores do primeiro medicamento nacional para o HIV (o vírus da AIDS) disse, na época, que suas margens de lucro chegaram a 10.000%. Entretanto, os sócios do empreendimento desistiram de dar continuidade às pesquisas, pois a margem de lucro descendeu para 200% (SEBRAE, 2016). Desse caso, o SEBRAE destaca o seguinte: “Será que essas margens finais ainda não seriam boas o suficiente para gerar recursos para a pesquisa e desenvolvimento de novos produtos? Ou seja, faltou espírito empreendedor e sobrou espírito inovador” (SEBRAE, 2016).

Aqui é perceptível o tom único voltado apenas para os negócios. O bem que deixou de ser realizado à humanidade sequer é lamentado. Na verdade, a visão é atender e produzir necessidades que serão ditadas pelas margens de lucro auferidas e não propriamente pelos benefícios sociais criados. Na lógica do capital, os *valores de uso*

têm de estar sempre subordinados aos *valores de troca*, sendo isso a contradição imanente do seu metabolismo socioeconômico (MÉSZÁROS, 2011).

Nesse sentido, a inovação por si só não é capaz de promover o desenvolvimento da humanidade, pois a mesma está freada pelas relações sociais de produção capitalistas que depositam no lucro a referência principal para que qualquer mercadoria ou serviço seja produzido. Na realidade, a inovação não pode representar este papel de redentora da humanidade, já que não se encontra nas mãos do conjunto da humanidade, mas de uma minoria das frações empreendedoras burguesas que decidem os caminhos da inovação. Cabe frisar que as frações empreendedoras da burguesia também não detém o total domínio da inovação, pois estão subjugadas pelo lucro e pela disputa contra as outras frações para decidir o que vai ser produzido.

Marx (2013) desvendou o fetiche da mercadoria e seu conteúdo de classe, ao desnudar os véus que cobriam as leis econômicas e as faziam parecer como sendo naturais e independentes da história (NOVAES & DAGNINO, 2004). Da mesma maneira, a inovação aparenta o mesmo movimento, participando da produção de mercadorias e serviços.

Partindo das formulações marxistas do fetiche da tecnologia, proposto por Feenberg (1999), também se podem fazer as mesmas analogias com a inovação. Ao contrário do que o discurso advindo da *ideologia* empreendedora procura apresentar, a inovação é o resultado das relações sociais de produção na sociedade. Nesse sentido, da mesma forma que a tecnologia, a inovação é difundida ideologicamente como sendo eterna, a-histórica, voltada estritamente para a melhoria da humanidade, por si só, não sendo permeada pela luta de classes.

Na sessão seguinte, veremos a mesma dinâmica mistificadora do discurso empreendedor, porém voltado ao desenvolvimento econômico e amenização da pobreza.

2.4 A visão dos autores acerca do empreendedorismo e seu impacto no desenvolvimento econômico e amenização da pobreza

A *ideologia* do empreendedorismo também faz um forte apelo sobre sua importância para o desenvolvimento com a amenização (ou até a eliminação) das

desigualdades. No Brasil, a visão defendida por Dolabela é de que o empreendedorismo “[...] só pode assumir um propósito: ser utilizado como um dos instrumentos de eliminação da miséria, através do desenvolvimento incluyente e sustentável” (DOLABELA, 2006, p. 18). A solução do emprego que se desdobra na empregabilidade não daria mais conta de resolver os problemas da miséria. Ao contrário, os agravaria já que, em tese: “Muitos dos indivíduos miseráveis do nosso país têm emprego. E talvez por isto sejam miseráveis” (DOLABELA, 2006, p. 18).

A partir dos economistas clássicos e dos comportamentalistas pode-se considerar que o discurso que trata do desenvolvimento e da amenização da miséria entende o empreendedor como sendo o grande artífice desses dois processos quais sejam: desenvolvimento econômico e amenização da pobreza. O empreendedorismo passaria a ser então o grande referencial para se resolver os problemas seja do desenvolvimento, seja da miséria, sem com isso alterar as relações de exploração em que se funda o modo de produção capitalista.

Em Say (1983), a compreensão dos princípios verdadeiros de Economia Política, que contribuiriam com a formação do empreendedor, poderia ser capaz de dirimir as desigualdades, em todos os lugares em que é possível observar a miséria de muitos ao lado da opulência de poucos. Embora o autor admita que: “Sem dúvida, existe, na organização social males devidos à própria natureza das coisas e dos quais não é possível nos libertarmos inteiramente” (SAY, 1983, p. 60).

Nesse aspecto, Say depositava grande esperança de que a classe média pudesse ser também um motor de desenvolvimento e redução de desigualdades. De acordo com Say: “É na classe média que se encontra igualmente ao abrigo da embriaguez da opulência e dos trabalhos forçados da indigência, nessa classe na qual encontram-se as fortunas honestas, os prazeres mesclados ao hábito do trabalho” (SAY, 1983, p. 61).

Para Say (1983), a indústria teria uma importância de tal ordem que a sua presença ou ausência implicaria, respectivamente, numa sociedade ser considerada civilizada ou ser uma horda de bárbaros. O autor aposta na indústria como a única capaz de garantir o ser humano com abundância, ao passo que sem esta o homem estaria subjugado às forças da natureza, prevalecendo um número reduzido de homens.

Em função desta importância da indústria, Say também fez um importante destaque à figura do empreendedor, estando acima, inclusive, do cientista. De acordo com o autor, embora este último seja fundamental para o desenvolvimento da indústria e, por conseguinte, de uma nação; apenas o empreendedor teria condição de transformar

o conhecimento produzido cientificamente, em uma utilidade economicamente explorável. A posição do cientista seria secundária à do empreendedor, pois o autor assevera que mesmo uma nação não possuindo cientistas renomados, o conhecimento produzido por estes (em outras nações) poderia ser utilizado por esta primeira, para o seu desenvolvimento industrial. Isto pode ser evidenciado na seguinte formulação:

Convém observar que os conhecimentos do cientista, tão necessários ao desenvolvimento da indústria, circulam com grande facilidade de uma nação para as outras. Os próprios cientistas têm interesse em difundi-los, pois isso serve à sua fortuna e firma sua reputação, a qual lhes é mais cara do que a própria fortuna. Por conseguinte, uma nação em que as ciências estão pouco cultivadas, poderia, apesar disso, desenvolver bastante sua indústria aproveitando-se dos ensinamentos vindos de outros lugares. O mesmo não acontece com a arte de aplicar os conhecimentos do homem a suas necessidades, nem com o talento da execução. Essas qualidades só beneficiam aos que a possuem. Por isso, um país onde há muitos negociantes, manufatores e agricultores hábeis, possui mais meios de prosperidade do que aquele que se distingue principalmente pela cultura do espírito. Na época do renascimento das letras na Itália, as ciências encontravam-se em Bolonha e as riquezas estavam em Florença, Gênova e Veneza. A Inglaterra, hoje em dia, deve suas imensas riquezas menos ao brilho de seus cientistas, embora os tenha dos mais notáveis, do que ao extraordinário talento de seus empresários para as aplicações úteis e de seus operários para a execução perfeita e rápida (SAY, 1983, p. 87).

Nesta citação, Say destaca a relação tênue que haveria entre a prosperidade de uma nação, com relação à existência de empreendedores talentosos e capazes de transformar o conhecimento científico, em um negócio produtivo. Nesta perspectiva, sua compreensão do conhecimento é de caráter utilitarista, de modo que o seu valor só seria considerado por Say, como algo positivo, na medida em que um empreendedor pudesse transformá-lo em uma mercadoria.

Em Schumpeter (1892), a associação do empreendedorismo com o desenvolvimento é central. O autor deposita na figura do empreendedor o desenvolvimento da economia, em função do seu papel decisivo no fluxo circular da vida econômica⁸⁵ (SCHUMPETER, 1982).

Este fluxo implicaria numa dinâmica econômica, de caráter mais estacionário, ao qual cada produto produzido encontraria o seu mercado (COSTA, 1982), ocorrendo certo incremento na produtividade, com algum aumento no crescimento econômico,

⁸⁵ A perspectiva de fluxo circular é oriunda da Escola Austríaca, em que o economista Walras é um dos principais expoentes e a quem Schumpeter polemiza, por conta da sua perspectiva de conceber a economia como sendo estacionária e de continuidade, pois para Schumpeter a grande explicação para o desenvolvimento econômico é a sua descontinuidade (MARTES, 2010).

mas acontecendo sobre uma base tecnológica já conhecida, com uma trajetória previsível dos agentes econômicos (COSTA, 2006). Schumpeter faz críticas a esse modelo concebendo-o como incapaz de explicar o movimento econômico capitalista, quando das suas crises cíclicas violentas.

Schumpeter (1982) assevera que, para superar esse ciclo e a crise, são necessários três elementos: o crédito, “as novas combinações dos meios de produção” e o empreendedor (SCHUMPETER, 1982). O crédito seria responsável por possibilitar as novas combinações. A inovação e o empreendedor seriam os grandes elementos do desenvolvimento econômico que poderiam contribuir para o aperfeiçoamento da economia, ao constituir novos produtos para o mercado, através de novas combinações de materiais e processos de produção já existentes. Assim, para Schumpeter, o desenvolvimento econômico teria como pedra angular a inovação realizada pela atividade do empreendedor.

Foi o que ocorreu segundo o autor, no período de 1870 a 1930, em que a partir da realização dos três elementos responsáveis pelo desenvolvimento, a economia estadunidense produziu uma taxa de crescimento de 3,7% ao ano (SCHUMPETER, 2017). Schumpeter (ibid.) considerava que a atividade empreendedora, no capitalismo, deteria todas as possibilidades de eliminação da pobreza social (OLIVEIRA, 2014). De acordo com Schumpeter:

Um modo de expressar o nosso resultado é dizer que, se o capitalismo repetisse o seu desempenho passado durante meio século a partir de 1928, acabaria com tudo que, segundo os padrões atuais, se pode chamar de pobreza, mesmo nas camadas mais baixas da população, salvo unicamente os casos patológicos (SCHUMPETER, 1984, p. 97).

Em suas palavras, o desenvolvimento econômico possibilitaria, em 1978, a eliminação da pobreza. Tem-se, na contramão dessa previsão, o aprofundamento das desigualdades sociais frente às quais o discurso da *ideologia* empreendedora insiste em convencer as pessoas de que ser empreendedor seria sinônimo de ascensão social e eliminação da pobreza.

Outro autor que associa o empreendedorismo ao desenvolvimento econômico é David McClelland (1917-1998). Esse autor também tem uma produção de destaque no campo do empreendedorismo. Oriundo do campo da psicologia foi professor de instituições como Harvard, concentrando seus estudos na motivação e na realização.

Antes de iniciar a apresentação e análise de suas formulações a respeito da relação entre empreendedorismo, desenvolvimento e amenização da pobreza, cabe compreender a metodologia criada por McClelland para medir as motivações humanas, pois o seu entendimento é necessário à compreensão desta relação acima aludida. Segundo o autor, o método criado foi baseado na psicologia experimental e nas concepções psicanalíticas de Freud (1856-1939) e seus discípulos (MCCLELLAND, 1972, p. 64). Partindo de Freud, McClelland dirá que os motivos humanos não necessariamente seriam baseados na razão. Mas em elementos irracionais mais salientes no comportamento. Em linhas gerais, para Freud, “os motivos não são o que parecem”⁸⁶ (ibid.). Para seus estudos, inclusive, o método experimental tornou-se uma vantagem, já que “[...] consiste em tornar desnecessário tomar decisões em bases *racionais*” (MCCLELLAND, 1972, p. 68, grifos do original).

McClelland⁸⁷, no curso de suas pesquisas procurava demonstrar a relação da motivação e realização para o progresso econômico. Em sua mais famosa obra “A Sociedade Competitiva: realização e progresso social”⁸⁸, McClelland (1972) destaca que os motivos para as pessoas buscarem o desenvolvimento dos negócios na sociedade capitalista não seriam estritamente econômicos, visando apenas o lucro.

Para o autor, a explicação repousava na motivação relacionada ao que denominou de “necessidade de realização”. Em uma sociedade, quanto maior o coeficiente⁸⁹ de “necessidade de realização”, mais empresários⁹⁰ tornar-se-iam ativos, o

⁸⁶ McClelland recorre ao exemplo de Freud ao dizer que uma pessoa muitas vezes não adquire um automóvel pela necessidade de um meio de transporte. Mas também com intenções que satisfaçam desejos tais como ostentação de poder, exibicionismo sexual etc. Para o autor, não haveria um motivo racional absoluto.

⁸⁷ De acordo com Filion (1999), o interesse de McClelland pelos estudos na área do empreendedorismo, se deveu ao fato de que nos anos 1950 havia uma grande preocupação estadunidense com a ascensão da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em que se começava perguntar se o *Homo Sovieticus* substituiria o *Homo Americanus*. Com esta preocupação McClelland se pôs a pesquisar como se forma a existência das grandes civilizações e o papel dos indivíduos nesse processo. Nas suas formulações, identificou que a presença de heróis presentes na literatura eram responsáveis por estimular o surgimento de empreendedores. Sua perspectiva era fazer frente ao modelo soviético de homem que vinha se notabilizando no mundo.

⁸⁸ Esta obra é fruto de um conjunto de pesquisas realizadas por McClelland, que em seu prefácio congratula a instituição financiadora da pesquisa e do livro: Fundação Ford. Aliás, ele foi ex-diretor da Divisão de Pesquisas do Comportamento dessa fundação.

⁸⁹ McClelland chegou ao ponto de trabalhar matematicamente com três motivações (“necessidade de realização”, “necessidade de afiliação” e “necessidade de poder”) na forma de coeficientes, a saber: *n* Realização, *n* Filiação e *n* Poder. A partir da mensuração destas três necessidades, seria possível traçar o perfil de uma pessoa para uma atividade laborativa ou profissão. Isto seria uma forma de ajustar a “pessoa certa, no lugar certo”, o que permitira aproveitar ao máximo as motivações e habilidades pessoais, além de reduzir o estresse no trabalho, já que se o indivíduo estivesse numa função, em dissonância com suas

que por sua vez, traria o desenvolvimento econômico. Isso seria sua explicação do porquê determinadas nações prosperariam mais que outras e o porquê umas seriam ricas e outras pobres. Ao longo de sua obra, o autor vai expressando o seu conjunto de pesquisas, destinando um enfoque especial à motivação para “necessidade de realização”. Esta seria, em geral, a grande motivação que faria os “empreendedores de sucesso”.

Não obstante, o autor destaca que existiriam mais duas motivações psicológicas também voltadas ao desenvolvimento econômico, junto com a necessidade de realização. Seriam elas: a “necessidade de poder”⁹¹ e a “necessidade de afiliação”⁹². Segundo o autor, essas motivações seriam desenvolvidas pelo indivíduo ao longo da vida, a partir da sua interação com o meio ambiente e com os indivíduos ao seu redor, como família, escola etc. Estas três necessidades estariam inter-relacionadas e presentes em todos os indivíduos e seria a sua preponderância que caracterizaria o perfil da cada um. No tocante ao empreendedorismo, para o autor a preponderância da “necessidade de realização” seria sua característica principal.

A “necessidade de realização” é entendida como aquela motivação que o sujeito tem ao procurar atingir seus objetivos, que se lhe impõe como um desafio, procurando realizar as ações o mais eficientemente possível, visando ao reconhecimento pelas suas

necessidades, isto acarretaria sua insatisfação no trabalho e na vida. No tocante aos indivíduos, este perfil traçado poderia denotar as tarefas aos quais indivíduos estariam mais ou menos inclinados. Chamando a atenção para a função de “gerente”, McClelland & Burnbam (1997) destacam que a ênfase dentre as três motivações, deveria ser a de “poder”, pois a função de gerente tem por fundamento influenciar as pessoas, sendo o gestor de uma equipe. Neste caso, esta necessidade tem de ser maior que a “necessidade de realização” (a qual se verifica um trabalho mais individual). Porém, os autores advertem que “essa necessidade precisa ser disciplinada e controlada para que seja direcionada em benefício da instituição como um todo e não do engrandecimento pessoal do gerente” (MCCLELLAND & BURNBAM, 1997, p. 126). A partir disto os autores relatam uma situação ocorrida num dos *workshops* gerenciais, desenvolvidos por eles, ao qual um gerente, de uma grande empresa, ao responder os questionários demonstrou um resultado de 90º percentil para “necessidade de realização” e apenas 15º para a “necessidade de poder”. Assim este gerente estaria numa função não indicada e vantajosa economicamente para a empresa. Para este, talvez a melhor função, dentro da própria empresa, que ele deveria estar inserido, seria a de vendedor (MCCLELLAND & BURNBAM, 1997).

⁹⁰ Chama-se a atenção de que McClelland não trabalha com a expressão “empreendedor”, mas “empresário”. De todo modo, atualmente se deve a ele a descrição dos comportamentos empreendedores, na área de psicologia.

⁹¹ A “necessidade de poder” refere-se ao “controle dos meios para se influenciar uma pessoa” (MCCLELLAND, 1972, p. 211). Com isto, indivíduos que tem preponderância na “necessidade de poder” visariam se destacar acima dos outros. Por conta disso, gostam de trabalhar sozinhos e assumem riscos, que sejam visíveis aos seus pares. Disputam posições de liderança, procurando fazer prevalecer suas ideias, além de uma suposta inclinação a situações de competição.

⁹² A “necessidade de afiliação” reporta a necessidade que o sujeito teria, em manter relações afetivas e positivas com outras pessoas. Tal motivação seria observável em indivíduos que teriam ênfase em sentirem-se aceitas. Trabalhariam bem em equipe, sobretudo, com pessoas da sua proximidade afetiva.

realizações. Nesse ínterim, procuram situações arriscadas aos quais estariam em condição de resolver.

De acordo com McClelland (1972), as pessoas com esta motivação teriam “[...] interesse por situações que envolviam risco moderado ou oportunidade máxima de obter satisfação de realização pessoal, sem correr o risco desnecessário de fracasso” (MCCLELLAND, 1972, p. 86). Geralmente, recusam atividades de baixo risco, pois estas não poderiam indicar a razão do seu sucesso, preferindo trabalhar sozinhas e não em equipe.

Sua proposta é muito clara, para McClelland (1972), todas as pessoas teriam estes três tipos de motivação dentro de si. A questão central seria mensurar, por meio de testes, qual seria a preponderância de uma em face das outras, traçando um perfil de cada pessoa, cada região, cada país etc. Com isto, por exemplo, seria possível localizar qual seria a inclinação de um país para determinadas atividades aos quais poderia se concentrar, visando o seu desenvolvimento econômico.

Para subsidiar sua tese, o autor também traz as considerações de Max Weber. Segundo o autor, Weber já teria sinalizado que um conjunto de comportamentos possibilitados pela Reforma Protestante conduziu ao desenvolvimento do capitalismo moderno. Para McClelland (1972), a Reforma Protestante produziu um novo tipo de “[...] caráter que infundiu um espírito mais vigoroso de atitude tanto de trabalhadores como o de empresários e que, em última instância, resultou no desenvolvimento do moderno capitalismo industrial” (MCCLELLAND, 1972, p. 73).

Para McClelland (1972), o tipo de personalidade que Weber descreveu, enquanto produto da Reforma Protestante “[...] é surpreendentemente semelhante ao retrato que fizemos de uma pessoa com um elevado motivo de realização” (MCCLELLAND, 1972, p. 74), sobretudo, ao considerar que não seriam fatores econômicos e políticos que implicariam na construção desse sujeito, com tino para prosperar nos negócios, mas a religião, que afastava o indivíduo do ócio e o incentivava a trabalhar, acumular e reinvestir o dinheiro, sempre em negócios. Para Weber, esse homem: “De sua riqueza nada tem para si mesmo, a não ser a irracional sensação de cumprimento do dever profissional” (WEBER, 2004, p. 63).

McClelland (1972) recorre a Weber sublinhando o aspecto ideológico. Para o autor, a relação da Reforma Protestante e a ascensão do espírito empresarial, eixo central da sua pesquisa, deveriam ser compreendidas, não pelo aspecto religioso restrito,

mas pelo viés ideológico que foi produzido, à época, o qual, no seu entender, possibilitou um incremento geral da “necessidade de realização”.

Em outros termos, a difusão de uma *ideologia*, desenvolveria o espírito empreendedor, possibilitando o aumento de “necessidade de realização”, o que por sua vez, poderia acelerar o crescimento econômico, não importando de onde ele provenha. De acordo com o autor, esta *ideologia* deveria ser disseminada no âmbito social, se se quisesse uma mudança de comportamento de toda uma nação para a construção de uma nova realidade. De acordo com suas formulações: “Assim, o psicólogo conclui que os movimentos ideológicos de todas as espécies são uma importante fonte de fervor emocional necessária para converter pessoas às novas normas” (MCCLELLAND, 1972, p. 474-475). Segundo o autor, o desenvolvimento atingido por toda a nação subdesenvolvida poderia promover a paz mundial já que, em sua visão, esta condição desfavorável de subdesenvolvimento seria o motor das tensões na comunidade internacional, pois ávidos em se igualar aos mais ricos, mas sem as condições de fazê-lo, os países subdesenvolvidos produziram “[...] tentativas violentas ou autoritárias para conseguir a mais curto prazo o que desejam” (MCCLELLAND, 1972, p. 467).

Embora muito datadas, as pesquisas de McClelland (1972) têm um impacto fortíssimo especialmente para formação do empreendedor. A Organização das Nações Unidas (ONU), por meio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), desenvolveu, na década de 1980 (a partir da obra de McClelland), o EMPRETEC (acrônimo de empreendedores e tecnologia), com o intuito de estimular os empreendedores, por meio do desenvolvimento de características comportamentais (LIMA, 2008).

Portanto, a partir das formulações de Say, Schumpeter e McClelland, observa-se que ambos depositaram na atividade empreendedora a relação direta com o desenvolvimento econômico. Partindo dessa premissa, o discurso do empreendedorismo ancora-se, nesses autores, para disseminar a visão de que o ser empreendedor seria a chave para o enriquecimento de uma nação. Daí a necessidade de ser estimulado em diversas áreas, como a educação, o mais cedo possível (DOLABELA, 2003).

Nesta perspectiva, assevera-se que o desenvolvimento de uma nação é circunscrito apenas a formação humana voltada ao ser empreendedor. São desconsiderados todos os ditames macroeconômicos para sinalizar os aspectos microeconômicos os quais a figura do empreendedor ganha destaque, via discurso ideológico, para justificar as desigualdades entre as nações. Aqui se observa uma

proximidade forte com o discurso da TCH. Na mesma concepção, as diferenças entre as nações ricas e pobres se deveria a fatores exclusivamente formativos. Na sessão seguinte, os aspectos educativos serão mais bem aprofundados.

2.5 A compreensão dos autores sobre conhecimentos voltados à formação do empreendedor

O tema da educação voltada ao empreendedorismo é marcado por duas perspectivas (supostamente, no entendimento desta tese) opostas (DOLABELA, 2003; DOLABELA, 2006). A primeira perspectiva advoga que o empreendedorismo seria algo inato e, sua disponibilidade, estaria restrita a poucas pessoas. Já a segunda perspectiva, advoga que o empreendedorismo poderia ser estimulado, na medida em que esta dimensão estaria previamente expressa nos indivíduos. Tanto é assim que, de acordo com Dolabela, que se filia textualmente à segunda perspectiva, assevera que a educação empreendedora seria diferente para crianças e adultos, pois para estes últimos tratar-se-ia de promover uma educação que libertasse o indivíduo de todo processo de tolhimento de suas potencialidades. Já, para o público infantil, tratar-se-ia de se promover uma educação que evitasse o cerceamento das suas capacidades.

Como se pode observar, até nesta sistematização de perspectivas, se observam os processos de mistificação. Pois, embora estas sejam apresentadas como sendo opostas, na verdade, trabalham com o mesmo princípio, a saber: de que o ser humano seria, desde cedo, um indivíduo empreendedor. Ou seja, de que o empreendedorismo seria algo genético, necessitando, apenas de estímulo do ambiente para se desenvolver. Com isto, a única principal divergência que se observa entre estas perspectivas é a questão da amplitude de pessoas alcançadas pelo empreendedorismo predisposto naturalmente nos indivíduos. Com isto, a segunda perspectiva também parte deste inatismo empreendedor, porém reforça que todos, nasceriam com esta capacidade, desde a mais tenra idade, de modo que ela poderia ser estimulada, aflorando nas pessoas o espírito empreendedor, ou ser tolhida e aprisionada esta forma de ser.

Estas duas perspectivas implicariam em dois tipos diferentes de educação. Para a primeira perspectiva se teria uma educação “coletora”, bastando localizar essa figura e cuidar dela. Já para a segunda perspectiva, a educação teria um caráter “agricultor”, pois

bastaria cuidar do ser empreendedor como a uma semente que, nas palavras de Dolabela: “tem a vocação de gerar frutos” (DOLABELA, 2006, p. 15).

No tocante aos autores clássicos e contemporâneos, que subsidiam o discurso empreendedor, serão vistas estas duas posições de forma muito clara. Cabe inicialmente destacar que a discussão da formação para o empreendedorismo é polêmica entre os autores clássicos e contemporâneos. Entretanto, como muitos autores entendem que o empreendedorismo é um processo de formação, que envolve educação, buscou-se analisar também o quanto suas abordagens sobre a formação voltada para o empreendedorismo se articulam com a perspectiva que está colocada na sociabilidade capitalista hoje. Neste processo, foi identificado o movimento pragmático do discurso empreendedor contemporâneo que faz uso dos autores clássicos, aproveitando as suas ideias principais, porém ocultando que, muitos deles, negam uma educação voltada ao empreendedor, por recusarem que este possa ser produzido, na medida em que seria um ser muito raro na sociedade.

Considerando isto, serão examinadas as ideias que os autores construíram acerca da formação do empreendedor. De antemão, faz-se importante assinalar que alguns autores clássicos, não fizeram formulações específicas à educação empreendedora, mas à educação como um todo, donde serão observadas as inferências para a formação empreendedora.

O primeiro autor a ser analisado é Jean Baptiste Say. Partindo das suas formulações, Say (1983) considera que a educação em geral, deveria pautar-se no conhecimento que toda a sociedade deveria ter sobre Economia Política, não ficando relegada apenas aos governantes. Para Say, as ações do Estado seriam até mais bem recebidas pela população, se esta detivesse a instrução necessária. Isso pode ser evidenciado na seguinte formulação:

Para que uma nação usufrua das vantagens de um bom sistema econômico [o capitalista], não basta que seus chefes sejam capazes de adotar os melhores planos, é preciso ainda que a nação se encontre em condições de recebê-los. Vê-se, assim, seja qual for a suposição que fizermos, que o bem público exige que os particulares conheçam os princípios da Economia Política tanto quanto os homens de Estado. Convém-lhes que neles se instruem como interessados em uma parcela do bem público; e lhe convém ainda que se quiserem esclarecer-se sobre seus interesses privados (SAY, 1983, p. 61 – 62, acréscimo meu entre colchetes).

Na perspectiva de Say (1983), a Economia Política possibilitaria as melhores condições para o desenvolvimento educacional dos indivíduos, na medida em que ofereceria os meios de entendimento da manutenção do sistema capitalista e o respeito ao direito de propriedade. De acordo com suas formulações:

Mas o pobre, o que não possui nada, não está menos interessado do que o rico no respeito dos direitos de propriedade. Ele só pode tirar partido de suas faculdades com auxílio das acumulações que foram feitas e protegidas; tudo o que se opõe a essas acumulações ou que as dissipa prejudica essencialmente seus meios de ganhar; ora, a miséria, a ruína das classes indigentes sempre acompanha a ruína e a pilhagem das classes ricas. É por um sentimento confuso dessa utilidade do direito de propriedade, tanto quanto por causa do interesse privado dos ricos, que, em todas as nações civilizadas, o atentado às propriedades é perseguido e punido como um crime. O estudo da Economia Política é muito adequado para justificar e fortalecer essa legislação e explica por que os felizes efeitos do direito de propriedade são tanto mais notáveis quanto está mais bem garantido pela constituição política (SAY, 1983, p. 136).

Note-se que para Say o direito a propriedade deveria ser garantido, a partir dos preceitos da Economia Política. A transmissão dos seus conhecimentos permitiria que mesmo o indivíduo mais pobre fosse o defensor da propriedade, pois, no uso das suas faculdades, poderia se apropriar da riqueza existente, tornando-se também um proprietário (ibid.). Cabe destacar também, nesta citação, a preocupação que Say já sinalizava, à sua época, quando argumentava que “a ruína das classes indigentes” acompanha a “ruína e pilhagem das classes ricas”. Para o economista francês, o ensino da Economia Política, a todas as classes sociais (ou agentes econômicos) permitiria garantir a segurança dos setores mais abastados, educando o grande contingente de desvalidos tanto sobre a maneira como agir economicamente no modo de produção capitalista, quanto sobre a importância do respeito à propriedade.

Say (1983) comenta que a educação liberal seria importante a todos. Entretanto, traz ressalvas para a figura do empreendedor, observando-se neste, um indivíduo pouco comum, já que o ato de empreender não estaria disponível a todos. Neste sentido, depreende-se que para Say, poder-se-ia formar um indivíduo com uma mentalidade empreendedora, capaz de compreender a dinâmica capitalista, sobretudo de respeito à propriedade, sem que isto implique em formar de fato, um sujeito empreendedor.

Com isso, entende-se que esta educação proposta pelo autor sugere a perspectiva de *ideologia*, no sentido conferido por Gramsci (COUTINHO, 1988), ao se procurar garantir o consenso do conjunto da sociedade, em torno da conservação do modo de

produção, preservando os interesses da classe dominante e suas várias frações, para manter a hegemonia.

Pois, de acordo com Say (1983), o ser empreendedor não era algo disponível a todos e muito menos educável. De acordo com o economista francês, o empreendedor seria alguém com características tais que o fazem ser um indivíduo distinto e raro, entre os seus pares. Assim, o ser empreendedor só seria possível de ser desenvolvido em indivíduos singulares que já tivessem talento para tal. Nesse sentido, o autor comenta o seguinte:

[...] geralmente é o empresário de uma empresa industrial que tem necessidade de encontrar os fundos cujo emprego requer. Isso não me leva a concluir que é preciso que ele seja rico, pois poderá exercer sua indústria com fundos emprestados. Mas é preciso, pelo menos, que seja pessoa solvente, conhecida pela sua inteligência e prudência, metódica e proba, e que, pela natureza de suas relações, tenha condições de conseguir o uso dos capitais que não possui por si mesma. *Essas condições excluem várias pessoas do número de concorrentes* (SAY, 1983, p. 312, grifos meus).

Em termos das qualidades morais, Say (1983) aprofunda sua caracterização de empreendedor, reduzindo ainda mais o contingente potencial de pessoas que poderiam sê-lo, fazendo reduzir o “número de concorrente”. Nas suas próprias palavras:

[...] este tipo de trabalho exige qualidades morais cuja reunião é pouco comum. [...] As pessoas em quem não se encontram reunidas as qualidades necessárias promovem empresas com pouco êxito. Tais empresas não se sustentam e seu trabalho não demora a ser retirado de circulação. Resta apenas, por conseguinte o trabalho que poder ser continuado com sucesso, isto é, com capacidade. Assim, a condição da capacidade limita o número de pessoas que oferecem o trabalho de empresário [empreendedor] (SAY, 1983, p. 312-313, acréscimo meu entre colchetes).

O empreendedor precisaria ser um indivíduo com tino, constância e conhecimento. Ser alguém capaz de avaliar de forma minuciosa a importância de determinado produto, a sua necessidade e os meios para produzi-lo. Ser um organizador da produção, reunindo operários, procurando consumidores: “[...] em outras palavras, é preciso ter talento para administrar” (SAY, 1983, p 313).

Já Schumpeter (1982) tem uma aproximação em alguns pontos de Say, como a figura singular e rara que o empreendedor representa. Ao traçar o quadro de como o empreendedor deveria ser, Schumpeter (1982) chama a atenção para liderança, como

ato de “assumir as coisas”, conduzindo os meios de produção para novos canais, ou seja para a inovação. De acordo com suas formulações:

Portanto, a realização de combinações novas é ainda uma função especial, e o privilégio de um tipo de pessoa que é muito menos numeroso do que todos os que têm a possibilidade “objetiva” de fazê-lo. Portanto, finalmente, os empresários [empreendedores] são um tipo especial, e o seu comportamento um problema especial, a força motriz e um grande número de fenômenos significativos (SCHUMPETER, 1982, p. 58, grifos do original, acréscimo meu entre colchetes).

Outro ponto comentado por Schumpeter é com relação ao ímpeto para empreender. Este estaria assentado não na busca do lucro como motivo último do empreendimento. O empreendedor não seria movido, estritamente, pelo lucro. Em certo sentido, pode-se dizer que o empreendedor se caracteriza pelo egoísmo, visando a sua satisfação imediata, no campo dos negócios. O empreendedor apenas se retira da “arena”, quando já não está a altura do seu adversário. O que o diferencia do homem econômico, que faz a mesma ação, porém pautando-se nos ganhos de lucro.

O empreendedor é aquele que almejaria criar um mundo privado. O seu desejo é o de conquistar, impulsionado por provar-se superior aos outros, visando mais ao sucesso do que aos seus frutos. Segundo Schumpeter:

Há então o desejo de conquistar: o impulso para lutar, para provar-se superior aos outros, ter sucesso em nome, não de seus frutos, mas do próprio sucesso. Nesse aspecto, a ação econômica torna-se afim ao esporte – há competições financeiras, ou melhor, lutas de boxe. O resultado financeiro é uma consideração secundária, ou, pelo menos, avaliada principalmente como índice de sucesso e sinal de vitória, cuja exibição mui frequentemente é mais importante como fator de altos gastos, do que o desejo dos bens e consumo em si mesmos (SCHUMPETER, 1982, p. 65).

Por fim, o empreendedor seria aquele que teria a alegria de criar algo, realizar coisas e exercer sua engenhosidade. Um indivíduo que procuraria dificuldades, a aventura e o simples desejo de “mudar por mudar”. Ademais, o autor destaca também o papel provisório que o ser empreendedor representaria, pois na sua visão, assim que este levasse a cabo as novas combinações, na montagem de um negócio, passando a gerenciá-lo, imediatamente despojar-se-ia do espírito empreendedor. Por isso, seria tão raro alguém permanecer como empreendedor. De acordo com o autor:

Como ser empresário [empreendedor] não é uma profissão nem em geral uma condição duradoura, os empresários [empreendedores] não formam uma classe social no sentido técnico, como por exemplo, o fazem os proprietários de terra, os capitalistas ou os trabalhadores (SCHUMPETER, 1982, p. 56, acréscimos meus entre colchetes).

No tocante ao desafio de ser empreendedor, Schumpeter (1982) aponta três obstáculos: o comportamental, a psique e o meio ambiente. No tocante ao comportamento, Schumpeter (1982) entende que o empreendedor seria um tipo incomum e específico de pessoa. Pois a realização de combinações novas seria algo muito singular. O que implicaria na pessoa pensar fora dos comportamentos habituais que seriam introjetados pelo meio social⁹³. Pensar para além do que está posto, seria para pessoas privilegiadas e, por conta disso, um quantitativo humano mais raro de se encontrar (SCHUMPETER, 1982).

Para Schumpeter, esse tipo especial se sobreporia ao restante, considerando toda uma dinâmica comportamental que foi sendo adquirida pelos indivíduos, por meio da educação, da família e pela pressão do ambiente. Assim: “Tudo o que pensamos, sentimos ou fazemos muito torna-se frequentemente automático, e nossa vida consciente fica livre desse esforço” (SCHUMPETER, 1982, p. 60).

Por isso, segundo Schumpeter (1982), a dificuldade de o indivíduo tornar-se empreendedor, pois implicaria ser uma pessoa capaz de sair dos canais habituais de compreensão da realidade. Com isto, se observariam um conjunto de traços característicos do empreendedor, que não estão pautados apenas nos conhecimentos sistematizados e de base racional. Na compreensão de Schumpeter (1982) sobre o “empreendedor”, não bastariam apenas os conhecimentos de base intelectual, previsível e análise lógica. Schumpeter (1982) chega a dizer que muitas vezes um trabalho metucioso e especializado leva ao fracasso (ibid.). De acordo com suas formulações:

Aqui o sucesso de tudo depende da intuição, da capacidade de ver as coisas de um modo que depois prove ser correto, mesmo que não possa ser estabelecido no momento, e da captação do fato essencial, descartando-se o não-essencial, mesmo que não seja possível prestar contas dos princípios mediante os quais isto é feito (SCHUMPETER, 1982, p. 60).

⁹³ Nos dias de hoje a expressão mais comumente utilizada em livros e palestras sobre o empreendedorismo é "pensar fora da caixa", do inglês "Think outside the box". A ideia central é de que dentro dos padrões tradicionais, o sujeito estaria preso a modelos mentais antiquados. Com isso, o indivíduo estaria limitado e metaforicamente cativo dentro de uma caixa. O mundo corporativo impõe hoje que as pessoas saibam pensar, diariamente, de forma criativa para driblar as contingencialidades nos negócios. Para saber mais ver a obra de Ricardo Neves "Tempo de Pensar Fora da Caixa" (2009).

Com relação à psique do “empreendedor”, também Schumpeter (1982) destaca a necessidade de se fugir dos canais usuais do pensamento e à sua força poupadora de energia. Para tal, o autor destaca o seguinte:

É portanto necessário uma força de vontade nova e de outra espécie para arrancar, dentre o trabalho e a lida com as ocupações diárias, oportunidade e tempo para conceber e laborar a combinação nova e resolver olhá-la como uma possibilidade real e não meramente como um sonho. Essa liberdade mental, pressupõe um grande excedente de força sobre a demanda cotidiana e é algo peculiar e raro por natureza (SCHUMPETER, 1982, p. 61).

Por último, Schumpeter aponta o meio ambiente social que se põe contra aquele que desejaria fazer algo novo. Pois, em geral, as condutas divergentes são condenadas dentro da sociedade. De acordo com o autor, o empreendedor precisaria ter uma postura especial, pois com relação às questões econômicas, teria no âmbito do mercado, de disputar contra os grupos que se sentiriam ameaçados com a inovação gerada. Depois necessitaria vencer a resistência para encontrar a cooperação necessária de investidores e sócios. Por fim, lutar pela conquista do mercado consumidor. Aqui se ressalta, mais uma vez, a perspectiva do comportamento destemido do empreendedor que tenta agir no ambiente que se lhe defronta como inóspito. No discurso da *ideologia* empreendedora, em geral, utiliza-se como demonstração da viabilidade do agir empreendedor, num ambiente negativo e novo; as histórias de sucesso enfocando o caráter mítico do empreendedor⁹⁴.

A partir destas colocações, depreende-se que, tanto em Say quanto em Schumpeter, o empreendedor possui características muito específicas, sendo um ser raro por conta dos seus traços marcantes, que o distinguem da multidão. Embora não seja enfatizada uma educação para tornar pessoas empreendedoras, os autores descrevem, em linhas gerais, quais características estariam presentes nos empreendedores. Estas

⁹⁴ Geralmente são citadas histórias de sucesso, personificadas em indivíduos que vieram de situações de vida totalmente desfavoráveis, como: mortes dos pais, baixa condição financeira e instrução (em geral, a maioria não possui curso superior). Além disso, as histórias ressaltam o aspecto de oposição do mercado às suas ideias, mas que, após a coragem e insistência do empreendedor, tornaram-se ideias bilionárias. Como exemplo, tem-se a história inspiradora de Larry Ellison, dono a Oracle (empresa de banco de dados) com o falecimento da mãe, abandonou duas faculdades e foi aprender informática com o mercado, desenvolvendo um sistema de gerenciamento e banco de dados que, à época, foi uma ideia rejeitada pela IBM, mas que logo depois passou a ser tão rentável que a própria IBM tornou-se seu cliente, fazendo Larry Ellison ingressar no mundo dos bilionários (Fonte: <http://economia.terra.com.br/vida-de-empresario/historias-inspiradoras/dono-da-oracle-fez-fortuna-apostando-em-ideia-rejeitada,52430984f57bad228029311cef3945e25gqfRCRD.html>. Acessado dia 19/02/2017).

pragmaticamente são apropriadas pelo discurso contemporâneo, para promover a formação da sociabilidade capitalista.

Já McClelland (1972) comentará diretamente sobre a formação dos comportamentos empreendedores, dissertando sobre a importância de como sua personalidade pode ser desenvolvida. O autor reitera sua hipótese, segundo a qual a principal motivação do empreendedor seria a “necessidade de realização” e sua relação intrínseca para com o desenvolvimento de um país. A necessidade de realização produziria interesses em atividades construtivas que desembocariam na inovação tecnológica e, por conseguinte, no rápido desenvolvimento econômico.

Partindo das suas pesquisas, McClelland (1972) procurou mostrar quais seriam as características do empreendedor com alto coeficiente de realização. A partir da sua lógica de motivações inatas, o autor defende que o empreendedor poderia ser estimulado tornando-se uma pessoa economicamente funcional, a partir da sua personalidade.

O autor comenta que haveria a distinção feita acerca do empresário em: “status” e “papal”. Para McClelland (1972) o “status” refere-se à posição de uma pessoa na sociedade e o “papal” o seu comportamento. Para o autor, um indivíduo poderia estar numa função empresarial (empreendedora) apenas por “status”, mas não ser comportamentalmente adequado ao “papal”. Assim, poder-se-ia ter uma pessoa com “status” de outra atuação e deter comportamentos que lhe indicariam um “status” de empreendedor. Com isso, um capitalista, um gerente ou um inovador técnico, poderiam se comportar de modo empresarial (empreendedor).

Para McClelland (1972), estes comportamentos relativos ao empreendedorismo seriam os seguintes: a) Aceitação moderada de riscos como função da capacidade decisão; b) Atividade instrumental vigorosa e/ou original; c) Responsabilidade individual; d) Conhecimento dos resultados das decisões. Dinheiro como medida dos resultados; e) Previsão de possibilidades futuras, f) Aptidões de organização.

Em publicação posterior, McClelland chegou a listar um total de 10 características comportamentais empreendedoras, listadas no quadro, a seguir:

| Características empreendedoras segundo McClelland (1987) |
|--|
| Busca de oportunidade e Iniciativa |
| Persistência |
| Comprometimento |
| Exigência de qualidade e Eficiência |
| Correr riscos calculados |
| Estabelecimento de Metas |
| Busca de Informações |
| Planejamento e Monitoramento Sistemático |
| Persuasão e Rede de Contatos |
| Independência e Auto Confiança |

Quadro 01: Características empreendedoras, segundo McClelland. Fonte: McClelland (1987, p. 219-220).

De acordo com McClelland (1972; 1987), essas características seriam as responsáveis por tornar o sujeito um empreendedor ainda que, no seu entender nem todos poderiam chegar a tal, em função das fontes geradoras de “necessidade de realização” não serem tão disponíveis e não acontecerem na época certa. Duas das principais fontes seriam a família e a escola, a qual as influências educacionais começariam demasiado tarde. O autor considera, a partir das teorias psicológicas, que a idade ideal para o desenvolvimento da “necessidade de realização”, seria por volta de 05 a 10 anos. Neste sentido, a educação empreendedora deveria ser iniciada, desde cedo, para poder desenvolver nos indivíduos a “necessidade de realização” numa magnitude superior às outras necessidades (de “afiliação” e de “poder”).

Dessas características empreendedoras (MCCLELLAND, 1972), chamamos a atenção para dois comportamentos: a “aceitação do risco” e “a atividade vigorosa e original (inovação)”. Para McClelland (1972), a aceitação do risco seria parte fundante da atividade “empreendedora”, pois exige “a tomada de decisão em situações de incerteza” (ibid., p 259). Para o autor, se não existir uma incerteza posta e a ação do empreendedor ter como base a aplicação de um procedimento já sabido de antemão, mas que resultará num resultado conhecido, não se poderia perceber nesse episódio o espírito empreendedor.

Toda atividade humana envolveria um grau de incerteza, mas a magnitude para o empreendedor seria sempre maior (MCCLELLAND, 1972). A tomada de decisão ante ao incerto, no entanto, se daria sobre fatos observáveis e não pela sorte. O autor chama a atenção para um ponto crucial: o risco ao qual o empreendedor se submeteria seria moderado, pois embora haja a incerteza inicial sobre o resultado, o empreendedor se

arriscaria em empreendimentos o qual o resultado dependeria mais das suas habilidades pessoais do que a fatores externos (MCCLELLAND, 1972).

No tocante à “atividade vigorosa e original (inovação)”, o autor comenta a respeito do caso americano, ao qual se verifica que os homens de negócios, bem sucedidos, chegariam a trabalhar de forma intensiva e extensa (jornadas semanais de 57 a 60 horas)⁹⁵. Ao trabalhar com o risco, o homem de negócios, o “empreendedor”, estará sujeito a todo o tipo de situações às quais sempre teriam uma decisão a tomar ou algo a fazer, o que lhe imporia horas extensas de trabalho.

Considerando também a inovação, McClelland (1972) entende que esta seria uma das características principais do empreendedor, pois implicaria em “[...] fazer as coisas de forma original e melhor do que antes” (MCCLELLAND, 1972, p. 277). Nesse ponto, inclusive, é possível observar melhor a distinção entre “papel” e “status”. Um empresário que se comporte no “papel” mais tradicional, sem inovar, sem produzir o novo, estaria muito mais num “status” de empreendedor do que no “papel” de um. Por isto, o autor insiste na sua tese de que o êxito empresarial está associado com a pessoa deter uma alta “necessidade de realização” (MCCLELLAND, 1972; MCCLELLAND & BURNBAM, 1997).

Em que pesem as críticas feitas (FILION, 1999; BROCKHAUS, 1982), Matias & Martins (apud. COOLEY 1991) asseveram que: “[...] por mais críticas que tenha recebido, a pesquisa de McClelland continua sendo a mais ampla e mais rigorosa pesquisa empírica sobre as características associadas com empreendedores de sucesso em países em desenvolvimento [...]” (MATIAS & MARTINS, 2010, apud. COOLEY, 1996, p. 10).

Dolabela (2008b) assevera também que o autor trouxe contribuições ao destacar que os seres humanos poderiam desenvolver a “necessidade de realização”, a partir da repetição de modelos existentes e inspirados em empreendedores de sucesso. Com isso: “A conclusão que se pode tirar daí é que quanto mais o sistema de valores de uma sociedade distinguir positivamente a atividade empreendedora, maior será o número de pessoas que tenderão a optar por empreender” (DOLABELA, 2008b, p. 69).

Nesse sentido, isto é apropriado pela *ideologia* empreendedora na apresentação de vários exemplos de sucesso que são propalados como modelos comportamentais a serem seguidos, por quem deseja se envolver em qualquer tipo de negócio, tornando-se

⁹⁵ Em situações de emergência poderia se chegar facilmente às 80 horas.

inovador e produtor de novos métodos para criar e/ou penetrar em novos mercados. Assim, exemplos internacionais como Sears Roebuck, Henry Ford, Tom Watson da IBM, Ray Kroc do McDonald's (GERBER, 2004) e nacionais como, Abílio Diniz, Alexandre Tadeu (dono da empresa "Cacau Show"), Antônio Carbonari Netto (criador do grupo Anhanguera Educacional) (SEBRAE, 2013), Silvio Santos etc., são citados como exemplos de empreendedores de sucesso que começaram de baixo e atingiram glória e riqueza, por conta das competências individuais que, nas personalidades citadas, seriam espontâneas, mas que poderiam ser desenvolvidas em programas específicos de formação.

Nestas competências ensináveis, residiria a outra contribuição oriunda da perspectiva maclellandiana, por supostamente ter demonstrado que, a partir de cursos, seria possível desenvolver a "necessidade de realização" que, por sua vez, seria a base para se desenvolver o espírito empreendedor. Nessa linha, os cursos intensivos estilo *workshops* ou mesmo cursos/disciplinas ofertados em escolas, seriam realizados, pressupondo a perspectiva de McClelland, por isso sua relevância para a *ideologia* empreendedora voltada à formação da nova sociabilidade do capital.

Já Peter Drucker, na contramão da perspectiva inata e rara, vai postular que o empreendedor poderia ser criado em qualquer pessoa. No campo da gestão de pessoas, Drucker (2015b) destaca sobre as possibilidades de se desenvolver o espírito empreendedor, potencializando a capacidade criativa e inovadora, pois a inovação seria passível de ser ensinada. Nesse sentido, diferindo dos economistas como Schumpeter e Say, Drucker (2015b) entende que todos poderiam se tornar empreendedores. E nisso, o conhecimento seria fundamental.

Drucker (2015b) é um ferrenho defensor do que denominou de "sociedade do conhecimento" em sua obra "Sociedade Pós-capitalista"⁹⁶. O autor parte da ideia de que a sociedade capitalista seria a forma natural que, passando por mudanças internas, chegaria a este modelo de "sociedade do conhecimento".

Drucker (2002) assevera que o conhecimento passou, no final do século XX, a se equiparar a propriedade e renda na "Era do Capitalismo" (termo também cunhado por ele). Com isso, a "sociedade do conhecimento" se tornaria muito mais competitiva do

⁹⁶ Neste livro, publicado em 1993, o autor destaca que após a 2ª Guerra Mundial, iniciaram-se mudanças que deram origem a sociedade pós-capitalista. Em crítica a Marx, o autor comenta que em décadas anteriores se "sabia" que a sociedade pós-capitalista seria marxista. Segundo o autor: "Agora todos sabemos que marxista é a única coisa que a próxima sociedade não será" (DRUCKER, 2015b, p. 18).

que as anteriores, na medida em que o conhecimento se transformaria em propriedade. Com isto, não se teriam mais países pobres, mas países ignorantes (DRUCKER, 2012).

Na “sociedade do conhecimento”, o denominado “trabalhador do conhecimento” (o empregado) inverteria a lógica da dominação social, sem a necessidade de revolução. Pois, de acordo com o autor, antes dessa sociedade, o trabalhador industrial precisava mais do capitalista, do que este do trabalhador. Na “sociedade do conhecimento”, seriam as organizações que precisariam mais do “trabalhador do conhecimento”. Isto porque estes trabalhadores teriam a posse dos instrumentos de produção e, nessa lógica, inscrever-se-ia o empreendedor e o processo de inovação.

Para Drucker (2015b), o empreendedorismo seria um comportamento e não um traço de personalidade, fazendo com que qualquer pessoa pudesse se tornar um empreendedor. Assim, ter persistência, vontade, dedicação, entusiasmo, visão de futuro, comprometimento, obstinação, entre outros, possibilitaria a qualquer um ser um candidato a empreendedor.

A “sociedade do conhecimento” coadunar-se-ia com o que o autor chamou de “sociedade empreendedora” (DRUCKER, 2015b), em que o indivíduo teria um papel central especialmente na configuração da sua educação que deveria transcender da visão tradicional dos conhecimentos como algo universalizante. Para o autor, o saber estaria em constante mudança de tal modo que, a escola livresca, tradicional estaria fadada ao fracasso se mantivesse o seu papel meramente escolástico de transmissora do conhecimento.

Para Drucker (ibid.), numa “sociedade empreendedora”, o indivíduo teria de buscar as oportunidades, assumindo a responsabilidade pelo próprio aprendizado e reaprendizado continuados, além do seu autodesenvolvimento e da sua própria carreira (DRUCKER, 2015b). A responsabilidade passaria, portanto, a ser das pessoas que, ao não buscarem os conhecimentos adequados, estariam à mercê do mercado de escolhas erradas (ibid.).

Drucker (2015b) assevera que a escola teria um papel de culpa já que, alicerçada nos pressupostos tradicionais e arcaicos do passado, não conseguiria garantir a educação que os mais jovens necessitariam atualmente: uma educação liberal. Na lógica empreendedora, esta educação se traduziria, nos dois principais aportes culturais da “sociedade do conhecimento”: a) a busca de conhecimentos e b) a cultura do gerente.

Essas duas culturas deveriam caminhar juntas. Ao abrir um novo negócio, o empreendedor necessitaria de conhecimentos sobre seu produto ou serviço, sobre as

demandas do mercado, entre outros, sendo insuficiente ser apenas um gestor. Na mesma medida que o conhecimento torna-se necessário ele deveria vir imbuído da cultura do gerente, pois este veria o saber como um meio para se atingir um fim, evitando que o conhecimento ficasse circunscrito a si mesmo (DRUCKER, 2001). Assim, estas duas culturas se completariam constituindo o sujeito empreendedor dos novos tempos.

Como foi mencionado, Drucker é um autor dos mais renomados no campo da administração, sendo uma das referências mais citadas por aqueles que pregam a pedagogia empreendedora. Ademais, o autor não se limitou a apenas produzir seu pensamento, para os fins específicos da área de gestão de pessoas, mas procurou realçar a visão de mundo capitalista, ainda que dela faça certa crítica, mas muito intensivamente procura tecer críticas severas ao marxismo e ao socialismo.

Nesse sentido, passar-se-á agora a análise crítica da “sociedade do conhecimento” que Drucker postula, e que serve de base para sua visão sobre o empreendedor e a inovação. Para tal, serão utilizadas as compreensões críticas de Duarte (2003; 2013) a respeito do discurso da “sociedade do conhecimento” a qual trata como uma ilusão que desempenha papel de reprodução ideológica voltada a uma formação societária específica (DUARTE, 2003).

Para Duarte (2003), a função ideológica exercida pelos pressupostos do que se entende por “sociedade do conhecimento” tem a função de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo dado como natural, que é justamente o que se observa no discurso de Drucker. O discurso ideológico acerca da “sociedade do conhecimento” postula, em linhas gerais, que a base do ser social seria o conhecimento, na sua produção e circulação. Como próprio Drucker salientou, na sociedade pós-capitalista, os “trabalhadores do conhecimento” deteriam os meios de produção (o conhecimento). Porém, não é o que se observa.

Ao contrário, Duarte (2013a) vai defender (apoiado em Marx) que a base da vida social se dá pelo trabalho e, além disso, falar em “sociedade do conhecimento” implicaria em dizer que o conhecimento na sua forma mais elaborada estaria acessível a todos. Não obstante, isso não é plenamente possível na sociedade capitalista pelo simples fato de que o conhecimento, nesse modelo social, incorpora-se aos meios de produção e, na sociedade burguesa, os meios de produção são privados. Fato esse que é corroborado por Saviani (2003) que destaca a seguinte contradição posta à sociedade burguesa:

Na sociedade capitalista, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Assim, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante. No entanto, os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque, sem conhecimento, eles não podem produzir e, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital (SAVIANI, 2003, p. 137).

Desse modo, a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais se procura retirar o conhecimento dos trabalhadores, sistematizando-os para, logo em seguida, devolvê-los na forma parcelada. Na mesma direção, Coan (2011) irá sinalizar que, ao se anunciar o conhecimento como propriedade e iludir o trabalhador como sendo detentor da sua posse efetiva, se está retirando de cena os modelos categoriais explicativos que dão conta de compreender a sociedade capitalista para além da sua aparência.

Por exemplo, “propriedade privada dos meios de produção” seria obsoleto, pois todos teriam a posse da propriedade privada não restrita mais à classe burguesa. Já “a luta de classes” seria desnecessária, pois agora os trabalhadores seriam os “trabalhadores do conhecimento” que, na figura de empreendedores, poderiam conquistar a posse da riqueza, sem necessidade de mudanças radicais. A partir do conhecimento associado aos comportamentos o indivíduo teria a possibilidade de tornar-se um empreendedor de sucesso, resolvendo as questões materiais individualmente.

Como veremos, na sessão seguinte, diversas pesquisas têm demonstrado elementos dissonantes com a esta concepção que correlaciona o empreendedorismo com a riqueza individual e social.

2.6 Crítica ao discurso do empreendedorismo e desenvolvimento

Feitas as exposições e análises dos quatro eixos temáticos, pode-se observar que eles estão totalmente inter-relacionados, pois inovação, a formação do empreendedor, a aceitação do risco e o desenvolvimento e amenização da pobreza, articulam-se a partir

das formulações dos autores clássicos e contemporâneos, para fundamentar as bases do discurso do empreendedorismo hoje.

Fazendo um contraponto dessa associação crescimento econômico/empreendedorismo, partir-se-ão de pesquisas que procuraram evidenciar a relação entre empreendedorismo e desenvolvimento; e apresentaram resultados controversos. Nos estudos de Barros & Pereira (2008), foi identificado que o empreendedorismo não possui correlação com o desenvolvimento econômico, especialmente nos países pobres. Os autores partem de uma pesquisa internacional (STEL, CAREE & THURIK, 2005) feita com uma amostra 36 países que evidenciou a atividade empreendedora ter efeito positivo no crescimento dos países ricos, mas efeito negativo nos países pobres.

Barros & Pereira (2008) realizaram pesquisa similar, enfocando o caso brasileiro. Os autores analisaram a relação da atividade empreendedora sobre o crescimento econômico e o desemprego, nos 853 municípios do Estado de Minas Gerais. Para tal, os autores partiram do Produto Interno Bruto (PIB) e da taxa de desemprego desses municípios (via dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE) contrastando com os dados da Taxa de Atividade Empreendedora (TEA) presente no *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM).⁹⁷ Embora de inspiração schumpeteriana (associando empreendedorismo com desenvolvimento econômico), o conceito de empreendedorismo utilizado na pesquisa foi bem amplo. De acordo com o GEM (IBQP, 2003):

Qualquer tentativa de criação de um novo negócio ou novo empreendimento, como por exemplo, uma atividade autônoma, uma nova empresa, ou a expansão de um empreendimento existente, por um indivíduo, grupos de indivíduos ou por empresas já estabelecidas (IBQP, 2003, p. 05).

Partindo destes dados, os autores fizeram uma análise empírica correlacionando as tipologias⁹⁸ de empreendedores, operadas pelo GEM e sua relação com o

⁹⁷ O GEM é uma pesquisa, criada em 1999, a respeito da atividade empreendedora. Ela é realizada pelo *Babson College* (dos EUA) e a *London Business School* (da Inglaterra), com apoio do *Kaufman Center for Entrepreneurial Leadership*. No Brasil, o GEM é realizado pelo Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade (IBQP) em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FVG) com o patrocínio do SEBRAE e IEL.

⁹⁸ A Metodologia do GEM trabalha com as seguintes categorias. Conforme o ESTÁGIO DO EMPREENDIMENTO têm-se os **empreendedores iniciais** e os **estabelecidos**. Essa primeira categoria se refere às pessoas que se encontram à frente de um negócio com até 42 meses. Estes se dividem em “empreendedores nascentes” (aqueles que estão envolvidos em negócios, ainda sem remuneração até os 03 meses) e os “empreendedores novos” (que já recebem e pagam alguma remuneração a partir dos 03

desenvolvimento e o desemprego. O Brasil, no período de 2001 a 2004 abordado pelos autores, estava na 15ª posição dos países com taxa de **empreendedorismo por oportunidade** e em 4ª posição de empreendimentos criados por **necessidade**. Isto revelou que em países menos desenvolvidos a taxa de empreendedores por necessidade é maior. Geralmente, a motivação é o elevado índice de desemprego, além do marasmo econômico, “que levaria ao empreendedorismo por necessidade como alternativa a escassez de emprego” (BARROS & PEREIRA, 2008, p. 980).

Este dado foi comprovado pelos autores, quando analisaram os municípios mineiros e identificaram que a taxa de empreendedorismo é diretamente proporcional à do desemprego (BARROS & PEREIRA, 2008). Não obstante, nos 853 municípios mineiros o resultado sobre o desenvolvimento e sua relação com o empreendedorismo se deu de forma inversamente proporcional. Nos locais onde se concentrava maior atividade empreendedora, o crescimento econômico foi menor.

De acordo com os autores, em regiões mais pobres ou de baixa inovação tecnológica prepondera o **empreendedorismo por necessidade**, em que os empreendimentos predominantes são os de trabalhos por conta-própria, os quais os rendimentos são baixos. Com isto, de acordo com os autores:

[...] quando a economia local é dinamizada pela instalação ou expansão de empresas de maior porte, a taxa de atividade empreendedora cai, porque os trabalhadores por conta-própria conseguem empregos de maior produtividade e rendimento nessas empresas (BARROS & PEREIRA, 2008, p. 983).

Com isto, tem-se que a relação do empreendedorismo com o crescimento do PIB não se revela favorável. Ao contrário, quando se eleva a taxa do **empreendedorismo por necessidade**, não se observam melhorias do desempenho econômico dos municípios mineiros o que confirma, por meio de uma amostra significativamente maior, as pesquisas feitas nos 36 países (STEL *et al.*, 2005).

Em outra pesquisa realizada por Souza & Júnior (2011), tem-se a mesma constatação. Porém, a diferença é que os dados que foram correlacionados para análise

meses até os 42), Já os **empreendedores estabelecidos** referem-se aqueles que já ultrapassaram os 42 meses com um negócio mais estabilizado. Quanto a MOTIVAÇÃO os tipos são **empreendedores por oportunidade** (a pessoa que percebe um nicho de mercado em potencial para investir na abertura de um negócio) e os **empreendedores por necessidade** (a pessoa que busca uma alternativa de geração de renda para si e para família, por falta de opção de ocupação, por exemplo, desemprego) (IBQP, 2013).

foram o TEA (divulgado pelo GEM), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁹⁹ e o PIB *per capita* de países participantes da pesquisa (GEM). De acordo com os autores, segundo os dados fornecidos pelo IBPQ (de 2003 a 2009), é possível constatar a partir do quadro abaixo, que os países desenvolvidos têm uma taxa de TEA muito menor que os países com economias pouco desenvolvidas.

| 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 |
|---|---------------|---------------|-----------------|----------------------|----------------------|
| Maiores Taxas de Empreendedorismo no Mundo | | | | | |
| Uganda | Peru | Venezuela | Peru | República Dominicana | Bolívia |
| Venezuela | Uganda | Tailândia | Colômbia | Venezuela | Peru |
| Argentina | Equador | Nova Zelândia | Filipinas | Colômbia | Colômbia |
| Chile | Jordânia | Jamaica | Jamaica | Peru | Angola |
| Nova Zelândia | Nova Zelândia | Chile | Indonésia | Tailândia | República Dominicana |
| Menores Taxas de Empreendedorismo no Mundo | | | | | |
| Hong-Kong | Suécia | Eslovênia | Emirados Árabes | França | Dinamarca |
| Itália | Bélgica | Suécia | Itália | Bélgica | Romênia |
| Japão | Hong-Kong | Bélgica | Suécia | Porto Rico | Alemanha |
| Croácia | Eslovênia | Japão | Japão | Rússia | Rússia |
| França | Japão | Hungria | Bélgica | Áustria | Bélgica |

Quadro 02: Países com as cinco maiores e menores taxas de TEA.

Fonte: Souza & Júnior (2011, p. 128).

Observando-se este quadro é possível constatar que não se identifica relação direta entre desenvolvimento e altas taxas de atividade empreendedora. No âmbito da pesquisa, os autores verificaram que, ao se comparar os dados IDH e PIB *per capita* com a TEA, os resultados demonstram o seguinte: “relação inversa entre IDH e as taxas de empreendedorismo, e relação inversa entre PIB *per capita* e as taxas de empreendedorismo, indicando que quanto maior é um dos índices menor é o outro” (SOUZA & JÚNIOR, 2011, p. 134).

⁹⁹ O IDH é calculado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Este índice procura avaliar a qualidade de vida das pessoas, a partir dos parâmetros baseados na saúde, educação e renda. É um dado que procura ser mais abrangente em relação ao PIB que observa a esfera puramente econômica.

Em outra pesquisa (FONTENELE, 2010), foi realizada a análise de 64 países, num estudo transversal, em 2007, relacionando o TEA (GEM), a renda *per capita* e os parâmetros de competitividade presentes no *Growth Competitiveness Index*¹⁰⁰ (GCI). O resultado também chegou às mesmas conclusões que os estudos de Stel *et al.* (2005) ao qual a atividade empreendedora se mostrou negativa em relação a renda *per capita*. (FONTENELE, 2010). Com isso, quanto menor a renda *per capita*, maior a atividade empreendedora por necessidade que, por sua vez, não contribui para o crescimento econômico, na perspectiva schumpeteriana (*ibid.*). E o impacto do GCI (competitividade) para a atividade empreendedora também é negativo em países com renda *per capita* baixa e de forma positiva, embora insignificante, em países com renda *per capita* superior (FONTENELE, 2010).

Assim, também não se observam por meio destas pesquisas, a relação entre empreendedorismo e desenvolvimento econômico. Na realidade, isto representa um mito que vem se perpetuando, por meio do discurso pró-empreendedorismo, já que não encontra dados de realidade concretos. Mesmo quando se pensa na realidade micro de uma empresa, inovação e atividade empreendedora não se apresentam como tendência. As pesquisas são divergentes. Não possibilitam afirmar que uma empresa que invista em inovação, poderá promover o seu crescimento e, com isto, o desenvolvimento econômico geral (MAZZUCATO, 2014).

Quando se reportam ao fenômeno do empreendedorismo e o crescimento econômico, mais indicam que uma nação, ao já ser desenvolvida, deteria um ambiente favorável ao empreendedorismo, o que, por sua vez, contribuiria para a continuidade do seu desenvolvimento. Porém, isto não resolve o problema dos países com baixo desenvolvimento.

O discurso empreendedor ao associar o empreendedorismo ao desenvolvimento econômico, apoiando-se em autores como McClelland e Schumpeter, não leva em consideração a dinâmica capitalista internacional, com todas as suas contradições. Assim, na lógica do discurso empreendedor, ficam descartadas as contradições da sociedade capitalista, em nível mundial, como se bastasse aumentar, via formação, o nível de realização das pessoas e a inovação para que uma nação atingisse o desenvolvimento, não levando em consideração a divisão internacional do trabalho.

¹⁰⁰ O GCI é uma pesquisa criada em 2004 para expressar as diferenças de competitividade entre nações que são avaliadas anualmente, através de indicadores macroeconômicos e microeconômicos. É realizada pelo *World Economic Forum* (WEF). Os resultados são publicados no *The Global Competitiveness Report*.

Partindo das contribuições de Giovanni Arrighi em a “Ilusão do Desenvolvimento” (1997), observa-se que os países estão dispostos hierarquicamente, conforme sua participação no processo de desenvolvimento da economia mundial capitalista, a saber: núcleo orgânico, semiperiferia e periferia.

Assim têm-se países posicionados no núcleo orgânico que se apropriam de uma parcela desproporcional dos benefícios da divisão mundial (ARRIGHI, 1997). Os países que compõem este grupo controlam o ciclo da acumulação, tendo ao seu dispor alta tecnologia, hipertrofia do setor financeiro e ampla rede de comercialização dos produtos.

O segundo grupo são os países semiperiféricos que se apropriam dos excedentes (menores que o dos países orgânicos) da sua participação na divisão mundial do trabalho, acima dos seus custos. Os países, como é o caso do Brasil, que se situam neste grupo, não tem controle sobre a acumulação nem na inovação tecnológica. De acordo com Arrighi: “[...] os estados semiperiféricos têm o poder de resistir à periferização, embora, não tenham poder suficiente para superá-la completamente e passar a fazer parte do núcleo orgânico” (ARRIGHI, 1997, p. 140).

Já os países periféricos são aqueles que possuem matérias primas naturais em grande escala e um exército de força de trabalho com valor altamente baixo, em relação aos outros dois grupos. Os países ditos periféricos nada mais fazem que cobrir os custos da sua participação nessa divisão internacional.

Em linhas gerais, os países do núcleo orgânico controlam a maior parte dos excedentes produzidos pelas cadeias produtivas industriais, ao passo que os países semiperiféricos e periféricos controlam pouco ou nada desse excedente (ibid.). Em termos das atividades produtivas e da produção de conhecimento, sobretudo, as inovações tecnológicas, nos três grupos estas vão ocorrer de formas distintas e assimétricas. Assim, nos países orgânicos a preponderância do trabalho é de caráter “cerebral”, associado ao fluxo da inovação, pautada em novas formas de organização e métodos de produção. Os países periféricos já tem como ênfase, o trabalho de “nervos e músculos”, tendo pouquíssima presença da inovação, e baixo investimento em educação, ciência e tecnologia. Já os países semiperiféricos tendem a combinar estes dois modelos de atividade, ainda que a atividade neuromuscular seja preponderante.

A razão prioritária disto não remete a uma condição autodeterminada pela nação, em escolher um ou outro tipo de atividade, mas à dinâmica da divisão internacional do trabalho, produzida pelos países do núcleo orgânico, para que o processo de

desenvolvimento de desigualdade entre as nações permaneça. Neste ponto, Wallerstein é enfático ao formular o seguinte:

O fator chave a observar é que, no interior da economia capitalista mundial por definição, os Estados não podem todos “se desenvolver” simultaneamente, já que o sistema funciona graças à existência de regiões desiguais de núcleo orgânico e de periferia (WALLERSTEIN, 1979, p. 60, grifos do original).

Assim, o fenômeno da “destruição criativa” indicada por Schumpeter, como sendo o motor do desenvolvimento econômico de uma nação, não pode ser compreendido, a rigor, como um processo disponível a todas as nações, mas circunscrita nas relações núcleo-periferia. De acordo com as formulações de Arrighi:

As relações núcleo orgânico-periferia são determinadas não por combinações específicas de atividades, mas pelo resultado sistêmico do vendaval perene de destruição criativa e não tão criativa engendrado pela disputa pelos benefícios da divisão mundial do trabalho (ARRIGHI, 1997, p. 214-215).

Disto decorre que um país do núcleo orgânico tem maiores vantagens com as inovações tecnológicas, do que qualquer outro, para usufruir o excedente mundialmente produzido. Assim, as nações que se encontram hierarquicamente acima das demais, em termos do acúmulo de riquezas, estão mais bem posicionadas para disputar os benefícios socialmente produzidos e mantê-los sob seu controle. De acordo com o autor:

Suas oportunidades de iniciar e controlar processos de inovação ou proteger-se dos efeitos negativos dos processos de inovação iniciados e controlados por outros são distintamente melhores do que as oportunidades dos dirigentes e cidadãos posicionados mais abaixo da hierarquia de riqueza (ARRIGHI, 1997, p. 215).

Ocorre que as empresas que promovem a inovação tecnológica, agrupam-se nos espaços geográficos do núcleo orgânico, produzindo uma relação simbiótica com os seus Estados. Com isto, de um lado estas empresas conseguem auferir maiores lucros, promovendo uma infraestrutura política nos Estados onde operam. De outro, os Estados criam um ambiente jurídico-institucional, favorável à atividade inovadora destas empresas. Em função disto, o núcleo orgânico goza de “uma riqueza oligárquica não universalizável” que corrobora para o processo de polarização mundial das nações (HADDAD, 1997, p.12). Tendo o controle da produção mundial, os países do núcleo

orgânico não operam apenas com o desenvolvimento das suas economias, mas trabalham com a exploração das economias dos países semiperiféricos e periféricos.

Nesta linha, Arrighi (1997) também destaca que, além do processo de exploração realizado pelos países do núcleo orgânico, também se observa o processo de exclusão. De acordo com suas formulações:

Os processos de exclusão são tão importantes quanto os processos de exploração. Tal como usados aqui, esses últimos se referem ao fato de a pobreza absoluta ou relativa dos Estados periféricos ou semiperiféricos induzir continuamente seus dirigentes e cidadãos a participar da divisão mundial do trabalho por recompensas marginais que deixam o grosso dos benefícios para os dirigentes e cidadãos dos Estados do núcleo orgânico. Os processos de exclusão, por sua vez, se referem ao fato de que a riqueza oligárquica dos Estados do núcleo orgânico fornece aos seus dirigentes e cidadãos os meios necessários para excluir os dirigentes e cidadãos dos Estados periféricos ou semiperiféricos do uso e gozo de recursos que são escassos ou estão sujeitos a acumulação anormal (ARRIGHI, 1997, p. 217).

Em especial, os processos de exclusão são responsáveis pela geração da pobreza utilizada como ferramenta necessária à indução dos dirigentes e cidadãos dos países semiperiféricos e periféricos a buscarem constantemente a reentrada na divisão mundial do trabalho, sob o controle dos países do núcleo orgânico. Cabe sinalizar também que este movimento constante de participação desfavorável é imposto pelas frações alta e média dos países semiperiféricos que gozam de padrões de riqueza análogos aos padrões dos países do núcleo orgânico. Ainda que, em relação aos países do núcleo orgânico, o volume de pessoas presentes nestas frações seja substancialmente menor. Na outra ponta deste processo tem-se “[...] uma pobreza maciça para as classes mais baixas da semiperiferia que se assemelha ou mesmo excede àquela de suas sucedâneas da periferia” (ARRIGHI, 1997, p. 234).

Neste sentido, os países da semiperiferia para impedir sua periferização acabam por terem de lutar contra os processos de exclusão e exploração. Não obstante, ao fazerem isto, aprofundam os processos que impõe também a periferização dos países mais pobres. Entretanto, de acordo com Arrighi:

Lutando nessas duas direções, os Estados semiperiféricos podem se manter à frente da pobreza dos Estados periféricos mas, enquanto grupo, nunca podem transpor o golfo que separa sua riqueza da riqueza oligárquica dos Estado do núcleo orgânico. O êxito neste tipo de luta tem suas limitações inerentes. O próprio êxito das lutas contra a exclusão leva a uma exploração mais intensiva ou extensiva dos Estados semiperiféricos por parte dos Estados do núcleo orgânico e, portanto, acentua a capacidade desses últimos de excluir

os primeiros das atividades mais compensadoras e do uso ou gozo dos recursos escassos. O próprio êxito das lutas contra a exploração leva a uma auto-exclusão do acesso aos mercados mais ricos e às fontes mais dinâmicas de inovações (ARRIGHI, 1997, p. 219).

Neste sentido, o discurso que associa diretamente e acriticamente a inovação e o desenvolvimento não leva em conta a divisão hierárquica mundial controlada pelo núcleo orgânico. Com isto, seja pelas pesquisas apresentadas anteriormente, seja pelas análises de Arrighi (1997) se constata que as visões mcclllandianas e schumpeterianas sobre o desenvolvimento, são explicações insuficientes por não levarem em conta a dinâmica mundial capitalista, partindo da ideia de que todos poderiam atingir o desenvolvimento.

Não obstante, para preservar esta hierarquia entre o núcleo orgânico, a semiperiferia e periferia, o discurso do empreendedorismo, com o viés na inovação, necessita ser apresentado como a maneira pela qual tanto uma nação como seus indivíduos poderiam se desenvolver. Para tal, um amplo movimento no âmbito educacional será observado para garantir a difusão deste discurso. No capítulo seguinte, estas inferências para o campo educacional serão apresentadas.

CAPÍTULO III

EMPREENDEDORISMO E EDUCAÇÃO: A PEDAGOGIA EMPREENDEDORA E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA FORMAÇÃO DO EMPREENDEDORISMO COMO UMA FORMA DE SER

Introdução

O presente capítulo pretende apresentar os escritos gerais sobre a educação empreendedora, analisando suas formulações relativas aos aspectos da formação da sociabilidade contemporânea, considerando as demandas educativas voltadas à individualização e à responsabilização com assunção dos riscos.

A partir do panorama teórico, pautado em autores e instituições de inserção nacional e internacional, procurar-se-á demonstrar que a intenção é formar uma mentalidade empreendedora que é muito mais pretenciosa e abrangente do que a criação do próprio negócio. Destina-se, nesta linha, educar para ações individuais que estejam alicerçadas numa concepção empresarial de mundo.

Transitando para âmbitos mais específicos de investigação será realizada a análise da Pedagogia Empreendedora (PE), proposta por Dolabela (2003; 2008b), que procura apresentar uma proposta para a educação escolar voltada à formação empreendedora. No seu entender, essa cumpriria um sentido mais progressista de formação humana. Porém, como será visto isto se reverte muito mais numa estratégia de convencer o professor a aderir ao respectivo projeto utilizando-se para tal de referenciais críticos no campo da educação. Depreende-se da importância da análise do discurso da PE, na medida em que os fundamentos das suas formulações permeiam os materiais do Pronatec Empreendedor.

3.1 O discurso da Educação Empreendedora nos contextos internacionais e nacionais

Hoje se tem presenciado uma avalanche de produções que têm oferecido um enfoque central à necessidade da formação do empreendedor, em todos os níveis de ensino (do ensino fundamental à pós-graduação) (FILION, 2000; CHAGAS, 2000; DOLABELA, 2003; DOLABELA, 2008; ANDRADE, 2005). A perspectiva observada nos vários discursos a respeito da educação empreendedora, procura considerá-la mola propulsora do desenvolvimento econômico, sobretudo, buscando superar as altas taxas de desemprego, a má distribuição de renda, a desigualdade social e a violência, conforme visto no capítulo 02 desta tese.

No âmbito internacional, a defesa do empreendedorismo para resolução desses problemas já vinha sendo anunciada por agências multilaterais como a ONU (via PNUD) e o Banco Mundial. Esses organismos produziram documentos que versavam sobre o que os países de baixo desenvolvimento poderiam fazer para consolidar o empreendedorismo, via educação.

O Banco Mundial produziu o relatório intitulado “Globalização, crescimento e pobreza: a nova onda da globalização e seus efeitos econômicos” (2002). Neste documento, destaca-se que a globalização teria gerado países “vencedores” e “perdedores” e, neste sentido, seriam necessárias reformas (contrarreformas) em vários âmbitos para fazerem os países “perdedores” juntarem-se ao grupo dos países desenvolvidos.

Para tal, os ditos “perdedores” deveriam realizar investimentos na assistência social combinada com a formação da mentalidade empreendedora para que os indivíduos pudessem ter um mínimo de garantias sociais ao passo que pudessem empreender, gerando renda a partir da criação do próprio negócio. De acordo com o Banco Mundial:

Isso é importante para ajudar individualmente os trabalhadores que sofrerão perdas no curto prazo por causa da abertura da economia, como também para criar uma base social sólida sobre a qual as famílias – especialmente as mais pobres – se sintam confortáveis para correr riscos e desenvolver o empreendedorismo (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 210).

Na visão do Banco Mundial, fica clara a perspectiva de se resolver os problemas gerados pela globalização no aspecto individual. Bastariam que as pessoas tivessem

uma educação voltada para o empreendedorismo que se solucionariam todos os problemas sociais do desemprego e do desenvolvimento das nações “perdedoras”.

Nesta linha, responsabiliza-se o indivíduo que, por não ter a mentalidade e o comportamento empreendedor, estaria à mercê dos inexoráveis efeitos da globalização, o que explicaria o baixo desenvolvimento econômico. Por conta disso, a população pobre deveria ser estimulada a pensar e agir de forma empreendedora, assumindo os riscos da criação de um empreendimento.

Na mesma linha, o PNUD (ONU) a partir da sua Comissão do Setor Privado e Desenvolvimento produziu um relatório intitulado “Desencadeando o empreendedorismo: o poder das empresas a serviço dos pobres” (2004). O documento inicia, destacando que o grande problema para o século XXI seria a pobreza, à qual a quinta parte da população mundial (cerca de 1,2 bilhões de pessoas) vivem com menos de 01 dólar por dia e sem acesso aos serviços sociais que permitiriam uma vida mais digna.

Nesse sentido, o relatório se põe a responder duas questões centrais: “Como podemos desencadear o potencial do setor privado e do empreendedorismo, nos países em desenvolvimento?” e “Como o setor privado pode ser engajado no combate a pobreza?” (PNUD, 2004, p. i).

Para o Relatório, não só as corporações e comunidades têm poder de desenvolver as nações, contribuindo para a eliminação da pobreza, mas também os indivíduos com a devida formação e investimento especialmente do setor privado. De acordo com o documento, o setor empresarial, poderia produzir produtos mais baratos para as pessoas de baixa renda, por meio da terceirização de suas tarefas, que poderiam ser destinadas, inclusive, a esta população através de uma relação simbiótica entre grandes empresas, micro e pequenas empresas e o setor informal; permitindo renda e consumo (PNUD, 2004).

O Relatório sustenta que o indivíduo empreendedor seria central para redução da pobreza nos países, desde que tivesse a formação necessária para desenvolver um negócio com potencial de crescimento e inovação. O documento enfatiza três pilares para o desenvolvimento: 1º) Ambiente elevado de negócios, 2º) Acesso ao financiamento e 3º) Acesso a técnica e conhecimento.

No tocante ao terceiro pilar, o Relatório enfatiza a necessidade de se desenvolver o capital humano como medida para a formação do indivíduo empreendedor. O capital humano seria responsável pelo desenvolvimento das inovações tecnológicas, enquanto

prerrogativa para o desenvolvimento e produtividade das empresas e, por conseguinte, das nações (PNUD, 2004). De acordo com o Relatório (PNUD, 2004): “A vantagem competitiva de uma empresa nasce de sua capacidade de empreendedorismo; de seu conhecimento técnico e gerencial; e das habilidades, educação e adaptabilidade de seus funcionários” (PNUD, 2004, p. 20).

Na sua lógica, o desenvolvimento seria franqueado ao maior ou menor investimento em capital humano. O documento adverte, inclusive, que além do baixo investimento que os países em desenvolvimento fazem em capital humano, tem-se também a emigração de capital humano, por meio da saída de profissionais altamente qualificados, trazendo um impacto negativo na formação do espírito empreendedor. De acordo com as formulações do Relatório:

A migração de empreendedores talentosos e não avessos ao risco do mundo em desenvolvimento, que buscam oportunidades em sociedades mais favoráveis ao empreendedorismo, evidencia os obstáculos para iniciar e ampliar negócios em seus países de origem. A maior causa disso é o ambiente social deteriorado, que limita o número de possíveis empreendedores e restringe seu potencial (PNUD, 2004, p. 20).

Aqui se observa a forte associação entre a assunção dos riscos com a atividade empreendedora, sem o qual não seria possível pensar no desenvolvimento dos países mais pobres. Ser empreendedor implicaria sempre no correr riscos, assumindo as responsabilidades pelo sucesso e insucessos. O que não se apresenta de forma clara é que esta assunção de riscos e a responsabilização individual nada mais são do que uma forma que o discurso do empreendedorismo se vale, para criar uma sociabilidade, a qual as contradições do sistema capitalista não seriam mais resolvidas no âmbito macroeconômico, mas microeconômico, pelo menos no plano fenomênico (KOSIK, 2002). Mais intensamente agora, se deposita no indivíduo a responsabilidade exclusiva pela sua situação de vida, não deixando claro que o microeconômico está diretamente ligado à garantia dos interesses privados no âmbito macroeconômico.

Como o próprio Relatório deixa claro, os conflitos internos ou externos presentes nas nações pouco desenvolvidas, faz com que ocorra aumento nos custos de produção, além da incerteza e do desencorajamento de investimentos tanto por parte do capital doméstico quanto do estrangeiro (PNUD, 2004). Assim, convencer os indivíduos de que suas condições de vida são responsabilidades exclusivamente de foro pessoal,

permite uma aceitação ante o quadro de desigualdades sociais, postas pelas contradições insolúveis da dinâmica capitalista.

Isso tem sido maciçamente divulgado também por personalidades que se autodenominam de empreendedores, além de autores acadêmicos, os quais tentam convencer sobre as possibilidades positivas do ser empreendedor, dentro da lógica capitalista atual. Sem esgotar as personalidades de renome internacional e as produções acadêmicas, chamamos a atenção para algumas que, inclusive, são notórias por suas formulações extravagantes, chegando, em alguns casos, ao nível da descaracterização de autores críticos e clássicos. No tocante a obra de Marx, curiosamente isso se insinua com análises no campo do empreendedorismo. Tem-se a tese de Bueno (2005), intitulada “O Empreendedorismo como superação do estado de alienação do trabalhador“. Nessa obra, o autor procura defender que a atividade empreendedora pode representar a forma de superação do estado de alienação do trabalhador. Tal formulação é totalmente problemática, para não dizer conceitualmente frágil¹⁰¹. Porém, o autor revela como sua análise foi possível. De acordo com suas formulações:

O ensaio desta tese, que mais parece excentricidade e extravagância, pondera que a Teoria da Alienação de Marx abunda a Teoria do Empreendedorismo, **se interpretada sem as inspirações ideológicas do comunismo**, porque os parâmetros de observação são o que determinam o entendimento (BUENO, 2005, p. 20, grifos meus).

Em outros termos, novamente se vislumbra o movimento dos teóricos do empreendedorismo em aproveitar as formulações que interessam, para apoiar o discurso, escamoteando-se aquilo que seria “indesejável”. Neste caso específico, fazem-no de uma forma totalmente positivista, na medida em que se vislumbraria a possibilidade, sobretudo da obra marxiana, de se desligar de sua teoria os valores morais, as *ideologias*, as visões de mundo etc., sem, com isso, descaracterizar a perspectiva fundamental da obra de Marx, que é a crítica à *sociedade civil* burguesa. Isso seria “possível” claro, se fosse concebível pensar as ciências humanas, de forma puramente positivista, considerando a existência da neutralidade axiológica do conhecimento (LÖWY, 2003).

Observamos também um conjunto de formuladores (que também se consideram empreendedores) e obras que procuram sinalizar os aspectos da responsabilização

¹⁰¹ Não será objeto de nossa análise aqui, mas, para Marx, é impossível a superação da alienação dentro da lógica do capital, se não for superado o trabalho estranhado, entre outros.

individual sobre a sua situação social, sobretudo, financeira. Considerado o homem mais rico da China e empreendedor renomado Jack Ma, este apresenta o aspecto principal dessa “maneira de ser” observado pelo viés do individualismo levado ao extremo. A colocação feita pelo autor, em várias de suas palestras, não deixa dúvida com relação a se depositar no indivíduo a responsabilidade por sua situação de vida. De acordo com ele: “Se você ainda é pobre aos 35, a culpa é sua” (JACK MA, 2014).

Na obra intitulada “Só é Pobre quem Quer”¹⁰² (LECHTER & REID, 2014), fica bem evidente, desde o título, a perspectiva de responsabilização que é depositada no empreendedor. Bastaria ter os comportamentos corretos, que o sujeito poderia atingir o sucesso. E quem não chegasse lá, seria por conta da insuficiência das suas ações individuais.

Outra obra reveladora sobre os propósitos da visão empreendedora de responsabilização pessoal pela condição desfavorável é o livro intitulado “Como os pobres podem Salvar o Capitalismo: reconstruindo o caminho para a classe média”¹⁰³ (BRYANT, 2016). Nesta obra, em especial, são feitos apontamentos para designarem a função principal do discurso do empreendedorismo. Em seu “Prefácio”, Carlos Bremer¹⁰⁴ procura enfatizar que, embora o capitalismo tenha deficiências, também possui suas virtudes: “liberdade, sistema de trocas voluntárias, institucionalização da economia de mercado, mas, principalmente, *o empreendedorismo como o grande fator de transformação e evolução da sociedade*” (BREMER, 2016, p. 15, grifos meus).

Bryant (2016) procura apresentar uma proposta para salvar a América (em outras palavras: o capitalismo) da pobreza. Nesse sentido, expõe um conjunto de propostas (empreendedorismo, educação financeira etc.) que procuram radicalizar o seu combate, num suposto caráter transformador. Porém adverte: “[...] esse livro não é sobre socialismo e, definitivamente, não é sobre comunismo” (BRYANT, 2016, p. 24). O

¹⁰² Este livro não é uma obra de caráter acadêmico, que visa traçar características empreendedoras, tratando de autores clássicos e contemporâneos como o faz Dolabela (2003). Este livro foi financiado pela “The Napoleon Hill Foundation”, e, na verdade, trata da história de um jovem empreendedor que vai se encontrando com uma série líderes que vão mostrando que o segredo do sucesso estaria na mente e na sua atitude. Nas palavras de abertura do livro: “Você pode acreditar que pode. Quem controla seu destino é você” (LECHTER & REID, p. VII, 2014).

¹⁰³ Na capa do livro há uma indicação de Bill Clinton, ex-presidente americano, sobre a importância da obra o que indica o peso e as ligações políticas do autor.

¹⁰⁴ Fundador e conselheiro do Instituto Capitalismo Consciente Brasil (criado em 2013), esta instituição é o representante brasileiro do movimento, originado nos EUA – *Conscious Capitalism*. De acordo com os dados presentes no *site*, a instituição acredita que seria possível um capitalismo num formato mais humanizado. Para saber mais ver: <http://www.capitalismoconscientebrasil.org/>

comunismo teria falhado e o socialismo não funcionaria nos EUA. Sua conclusão (ao estilo tese do “fim da história”¹⁰⁵) é de que o capitalismo é horrível, mas melhor do que os outros sistemas.

Nesse sentido, suas formulações, sobre o empreendedorismo, referem-se não aos 99% nem ao 01%¹⁰⁶, mas aos 100%. E por uma razão muito simples e clara, pois na visão do autor.

Os pobres e carentes devem receber uma participação nesta coisa que chamamos de América, ou garanto que eles vão dilacerá-la – antes de derrubá-la. Isso não é uma declaração alarmista. A pessoa mais perigosa do mundo é uma pessoa sem esperança (BRYANT, 2016, p. 29).

Sua linha de ação vislumbra atender e beneficiar “igualmente os poderosos e os destituídos.” (BRYANT, 2016, p. 29). Caso contrário, não se estará garantindo um mundo seguro para nossos filhos. A preocupação com a segurança comparece de forma muito explícita em suas formulações. Daí a necessidade, no entendimento da presente tese, de uma *ideologia* que continue a convencer os 99% a garantir a posição dos 01%. Essa *ideologia* sem dúvida é o empreendedorismo que vai imputar a todos o aspecto da responsabilização. Pois, agora e ironicamente, são os pobres – as maiores vítimas do metabolismo destrutivo do capital – que terão de salvá-lo.

Isso fica muito claro quando Bryant (2016) comenta sobre a nova definição de liberdade, no capitalismo do século XXI: a autodeterminação. O indivíduo terá agora que buscar as oportunidades com as próprias mãos, por meio de ideias arrojadas, ligadas “à ação, risco pessoal, ao investimento pessoal e trabalho” (ibid., p. 29). Para isso, é necessário formação, pois, como exemplo, o autor diz que se se der um recurso da ordem de 01 milhão de dólares para um sem-teto, muito provavelmente este estaria falido num espaço de até 06 meses.

¹⁰⁵ Em 1989, o norte-americano, Francis Fukuyama, ante a derrocada do Leste europeu, culminando com a queda do Muro de Berlim, publicou um ensaio intitulado “O fim da história”. Em 1992, publicou-o em forma de livro. Suas formulações apontam para a vitória da economia de mercado e do liberalismo, sobre a derrocada do modelo soviético. Não é objeto tratar aqui sobre as polêmicas que o campo da esquerda estendeu à Fukuyama. Para saber mais ver Frigotto (2000).

¹⁰⁶ Após a crise do *subprime*, em 2008, que promoveu as ocupações em Wall Street, foi feita uma pesquisa nos EUA, pelo Instituto Gallup, em que se identificou que os mais ricos representavam 1% em relação aos 99% mais pobres. Daí essa porcentagem ganhou os discursos da sociedade americana desde então. Fonte: <https://noticias.bol.uol.com.br/internacional/2011/12/05/nos-eua-1-mais-rico-esta-mais-a-direita-do-que-99-diz-pesquisa.jhtm>. Acessado dia 12/01/2017.

Assim, além da alfabetização financeira¹⁰⁷, acesso a serviços bancários, acesso ao crédito; são necessários empregos, mas não os oriundos de fontes tradicionais (leiam-se industriais e socialmente protegidos). As novas fontes viriam das pequenas empresas que seriam constituídas, a partir do momento em que o foco central, em nível nacional, fosse o empreendedorismo, sobretudo, para projetos de autoemprego (BRYANT, 2016).

Ainda que tal empreitada não gere empreendedores, o autor aponta aquilo que se depreende ser o viés central no discurso em geral. Dirá Bryant (2016) que, mesmo não se conseguindo formar empreendedores, pode-se conseguir algo tão mais significativo (especialmente em comunidades pobres) que é: formar a “mentalidade empreendedora” (BRYANT, 2016, p. 113), em outras palavras, prover um modo de pensar mais otimista estilo “dá pra fazer”, o “copo metade cheio”, “vamos descobrir qual é a nossa” (BRYANT, 2016, p. 113-114).

Mesmo que o empreendedorismo não seja a via garantida a todos, o autor considera que construir as habilidades empreendedoras nutriria de esperança, comprometimento e bem-estar, as comunidades onde esta formação estiver direcionada, para “[...] turbinar aspirações, ambição e níveis de confiança. Isto, por sua vez, tem a maior probabilidade de produzir uma geração de líderes” (BRYANT, 2016, p 124).

No contexto brasileiro, também se identificam autores que fazem uma alusão muito forte à educação para o empreendedorismo. Chamamos a atenção para a obra “Capitalismo: Modo de usar: Porque o Brasil precisa aprender a lidar com a melhor forma de organização econômica que o ser humano já inventou” (GIAMBIAGI, 2015). Nessa obra, o autor faz uma defesa contundente do modo de produção capitalista, em face da derrocada e ineficiência do comunismo.

Giambiagi (2015) é um crítico severo a qualquer visão de esquerda, seja partidária, seja educacional; enfatizando que o problema do Brasil se deve ao desconhecimento que as pessoas têm a respeito do funcionamento do capitalismo. De acordo com Giambiagi: “[...] o Brasil continua sendo um país no qual uma parte considerável das pessoas continua sem estar preparada e sem entender como funciona adequadamente o regime capitalista” (GIAMBIAGI, 2015, p. xii).

Novamente aqui se observa a questão da responsabilização individual, pois as questões da pobreza e baixo desenvolvimento seriam pela falta de educação, somado a

¹⁰⁷ Tem sido corrente a visão de alfabetização financeira para resolver os problemas da pobreza, pois nesse viés acredita-se que as pessoas perderiam seus negócios e se endividariam, especialmente, por conta do desconhecimento de como funciona o capitalismo.

cultura de esquerda que tende demonizar o lucro no capitalismo, além da exacerbação da “cultura do coitado” e da visão do sucesso como uma ofensa pessoal (GIAMBIAGI, 2015). O autor chama a atenção para três regras que explicariam a dinâmica capitalista. A primeira regra é “a sobrevivência dos melhores”. O sistema capitalista se assemelharia ao funcionamento da natureza. Essa afirmação fica evidenciada na seguinte formulação:

Da mesma forma que nesta [na natureza] o filhote quando cresce precisa aprender a viver por sua conta e que cada animal precisa sobreviver e eventualmente competir por espaço, algo análogo se processa nas relações entre os homens, entre as empresas e entre os países. A vida não é fácil. E, nesse contexto, os melhores tendem a se destacar. Por isso, se uma empresa não é competitiva, a tendência é que ela perca espaço diante da concorrência e, no limite, que desapareça (GIAMBIAGI, 2015, p. 32, acréscimo meu entre colchetes).

Nota-se a forma contundente com a qual o autor mostra a ferocidade do capitalismo, além da naturalização das relações econômicas como regras em consonância com as da natureza. Suas argumentações se pautam em fazer um paralelo com a economia capitalista e a natureza selvagem, para justificar os males que se apresentam.

A segunda regra pode ser resumida na seguinte afirmação: “fracasso é a essência do êxito”, pois no capitalismo a necessidade de se assumir riscos torna-se uma máxima a ser seguida, considerando todo o processo da disputa feroz entre as empresas. Assim, o fracasso tem de ser entendido como uma forma de frustração para se atingir o desenvolvimento. E isso só aconteceria se se retirar a proteção excessiva sobre os indivíduos e as empresas. De acordo com o autor: “[...] no capitalismo, é essencial que aquele que está no topo possa ser desafiado e quem está embaixo tenha chance de subir e eventualmente substituir quem está acima. Em outras palavras, é necessário que a fila ande!” (GIAMBIAGI, 2015, p. 35).

A terceira regra: “criatividade é essencial”. O autor destaca a importância das ideias que criam a inovação a partir da atuação empreendedora. “Boas ideias, em definitivo, são o que move o capitalismo” (ibid., p 35). Assim, empreendedores seriam os seus agentes principais.

O autor defende que a cultura escolar estaria impregnada da *ideologia* marxista, o que, por sua vez, conferiria um atraso ao desenvolvimento de uma formação

empreendedora, contribuindo para uma suposta educação para o subdesenvolvimento. Isso pode ser evidenciado na seguinte afirmação:

Há, no Brasil, todo um conjunto de ideias disseminadas que constituem uma verdadeira “educação para o subdesenvolvimento”, por pregar concepções equivocadas acerca de como funciona o sistema capitalista e desestimular o empreendedorismo, que é uma das marcas de algumas sociedades mais dinâmicas (GIAMBIAGI, 2015, p. 89).

De acordo com o autor, o Brasil detém um enorme desconhecimento sobre o empreendedorismo. Assim, o “se dar bem na vida”, em culturas que estimulam o ser empreendedor, implicaria na construção do novo. De algo que ainda não existe no cenário econômico ou de uma nova maneira de se fazer negócios. Neste ponto, Giambiagi (2015) se apoia totalmente em Schumpeter.

Não obstante, no Brasil, o empreendedor individual enfrentaria barreiras que vão desde a burocracia estatal e carga tributária excessiva até a natureza idiossincrática da mentalidade do brasileiro que ainda vislumbraria a posição cômoda de receber uma benfeitoria do Estado (como empregador, contratante ou financiador) ou a garantia de direitos vitalícios no emprego (ibid.). Para o autor, o capitalismo seria o oposto disso. E as razões que levanta são expostas da seguinte maneira:

Em primeiro lugar, ele [o capitalismo] significa que o que deve ser premiado é o que passa pelo teste do mercado e não o que depende da concessão graciosa de um benfeitor. Em segundo, nele o êxito representa o resultado do esforço e/ou do engenho [...]. E, em terceiro, está associado à ideia de “matar um leão por dia”: no mercado, as conquistas precisam ser validadas permanentemente, de modo que aquele que “dormir no ponto” – seja um indivíduo ou uma empresa – será afetado pelo fato de que a “fila anda”: o que era bem acolhido pelo mercado um dia, poderá deixar de sê-lo no dia seguinte (GIAMBIAGI, 2015, p. 174, grifos do original, acréscimo meu entre colchetes).

O autor destaca que “[...] temos um cultura que abomina a competitividade, desconfia dos vitoriosos e simpatiza com os fracassados” (GIAMBIAGI, 2015, p. 175). Nesse contexto, seria muito difícil que uma cultura empreendedora pudesse se instalar efetivamente na escola. Nessa linha, o autor afirma que:

O capitalismo, aqui elogiado neste livro, não nos enganemos, é sinônimo de desigualdade. E ele está intrinsecamente associado à noção de empreendedorismo e, por conseguinte, de que uma ideia pode dar certo e gerar uma história de sucesso. [...] Nesse sistema, há histórias boas e outras que não o são. Há vitórias e derrotas, *winner*s e *loser*s. O sol não sorri para

todos, digamos. Nesse contexto, o êxito pode expor a falta de êxito dos outros (GIAMBIAGI, 2015, p. 160, grifos do original).

Para Giambiagi (2015), o esforço individual do empreendedor está intimamente ligado ao capitalismo que valorizaria os melhores em detrimento dos menos capazes, daí o seu caráter desigual. As desigualdades sociais, de acordo com o autor, seriam explicáveis não pela lógica intrínseca do sistema, mas pelo mérito pessoal de um indivíduo conquistar algo que outro não conseguiu.

Por isso, o autor assevera que, enquanto desde a mais tenra idade, crianças e jovens forem bombardeadas pelo conteúdo ideológico anticapitalista, ao invés de serem informadas de como este sistema funciona e como poderiam dele se beneficiar, as barreiras ao empreendedorismo ainda estariam postas. É nesta linha, portanto, que no âmbito escolar esse discurso tem se reproduzido na forma de propostas voltadas à disseminação do empreendedorismo nas escolas. Têm-se vários exemplos, inclusive de como o empreendedorismo tem sido iniciado cada vez mais cedo na vida dos estudantes. No curso dessa tendência, na matéria da Revista *Época* (2012), sob o título “É de criança que se empreende”, tem-se o relato das ações pedagógicas de escolas públicas e particulares, no Rio de Janeiro, para desenvolver o espírito empreendedor nas crianças e jovens. Tomando como exemplo a “Feirinha de Especialidades”, do Colégio Porto Seguro, a matéria relata que todo o ano os estudantes são levados a desenvolver produtos para serem comercializados nessa feirinha. Todos recebem um dinheiro fictício e põem-se a negociar nessa feira, aprendendo sobre o cálculo do preço, do lucro e prejuízo, entre outros elementos constituintes da abertura e gestão de um negócio. De acordo com a matéria:

A Feirinha de Especialidades já existe há dez anos no colégio. Há três, o estudante Lucas Magalhães, hoje no sexto ano, participou da experiência. Ele lembra de ter confeccionado adesivos e marca-páginas para livros. “Usei um papel duro e colorido. Recortei e coleí tudo sozinho”, diz. “Ficou superlegal e vendi todos os meus produtos rapidinho.” O estudante conta que aprendeu a negociar e fez até uma promoção. “Quem levasse três pagava apenas dois.” Lucas não sabe se vai abrir uma empresa, mas já sabe o que quer ser quando crescer: um grande ilustrador de livros (PRATES *et al.*, 2012, s/p).

Este é um dos inúmeros exemplos que vem se processando atualmente na escola, com vistas a possibilitar a formação do espírito empreendedor. Se recordarmos, em McClelland (1972), essas ações seguem o curso de suas proposições de que a formação

do empreendedor (para o aumento da “necessidade de realização”) deveria acontecer desde cedo.

Em termos da sistematização de uma proposta metodológica de desenvolvimento do empreendedorismo na escola, as formulações estruturadas e de maior difusão são as obras de Fernando Dolabela. Em termos gramscianos, pode-se dizer que Dolabela pode ser considerado um *grande intelectual orgânico* que, no campo da educação empreendedora, produz um discurso muito bem articulado e pedagógico, no sentido de mostrar uma visão de homem e de mundo que se articula com as mudanças ocorridas no sistema capitalista, de forma conservadora, expressando, portanto, uma sociabilidade voltada aos interesses hegemônicos.

Tendo sua formação na área do Direito e da Administração (pela UFMG), Dolabela têm relações de trabalho com instituições como CNI-IEL, SEBRAE, UFMG (ex-professor). É membro fundador do *World Entrepreneurship Forum* (WEF), criado na França. Dolabela é considerado como uma das 80 personalidades mundiais na área do empreendedorismo. Sua produção na área do empreendedorismo é vasta sendo as de destaque “O Segredo de Luisa”¹⁰⁸ (2008a), “A ponte Mágica” (2009), “Oficina do Empreendedor” (2008b), “Pedagogia Empreendedora” (2003), “Sonhos e Riscos Bem Calculados” (2010). Passar-se-á agora às compreensões de Dolabela a respeito da formação do empreendedor, para logo em seguida adentrar mais a fundo sobre a Pedagogia Empreendedora.

3.2 A Educação Empreendedora para formação da nova sociabilidade da responsabilização e assunção do risco

Nesse momento, será posto em relevo o discurso que Dolabela desenvolve para afirmar a importância da educação empreendedora. Para isso, serão investigadas no conjunto das suas obras, as formulações que apontam para a formação empreendedora, sobretudo, considerando aspectos como desenvolvimento econômico, segurança,

¹⁰⁸ Esta obra é uma das mais famosas, sendo que na época de seu lançamento (2002), figurou como um dos livros mais vendidos pela Revista Exame. O livro é uma novidade no que diz respeito à forma, pois na verdade trata-se de uma ficção, na forma de romance-guia, por meio do qual o autor ensina conceitos relativos da administração, com vistas a desenvolver o espírito empreendedor.

assunção dos riscos que tem se demonstrado como sendo as inquietações para a formação no capitalismo do século XXI.

Das várias considerações a serem feitas, começar-se-á pela visão que o autor tem sobre as dificuldades de produzir a mentalidade empreendedora. O primeiro ponto destacado por Dolabela (2008b) é a necessidade de superação do que chamou de “síndrome do empregado”. Sem entrar nos aspectos econômicos, políticos e ideológicos, o autor destaca que esta síndrome houvera se ancorado num paradigma da primeira metade do século XX, mas que hoje estaria esgotado, por conta da dinâmica social contemporânea ao qual ter um emprego não seria mais um projeto de vida.

O autor comenta que, hoje, os jovens ao se confrontarem com a realidade do mundo do trabalho, não vislumbrariam mais a busca de um emprego, na medida em que a sua oferta estaria se reduzindo, somado aos baixos salários e a instabilidade (DOLABELA, 2008b). Este cenário seria um terreno fértil para o desenvolvimento do empreendedorismo, entretanto, a cultura, e, especialmente, o sistema escolar, ainda estariam formando os indivíduos para uma mentalidade pautada na “síndrome do empregado” cujas características são apresentadas por Dolabela (2008b) no quadro a seguir.

| Características do portador da “síndrome do empregado” |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - É dependente no sentido de que necessita de alguém para se tornar produtivo, para trabalhar. - Descuida de outros conhecimentos que não sejam voltados à tecnologia do produto ou à sua especialidade. - Domina somente o processo. - Não é autossuficiente: exige supervisão e espera que alguém lhe forneça o caminho. - Não busca conhecer o negócio como um todo: a cadeia produtiva, a dinâmica dos mercados, a evolução do setor. - Não se preocupa com o que não existe ou não é feito: tenta entender e melhorar somente o que existe. - Não se preocupa em transformar as necessidades dos clientes em produtos/serviços. - Não percebe a importância da atividade do <i>marketing</i>. - Não sabe ler o ambiente externo: ameaças, oportunidades. Não é proativo. - Raramente é agente de inovações: não é criativo, não gera mudanças e não muda a si |

mesmo.

- Mais faz do que aprende.
- Não se preocupa em formar sua rede de relações, estabelece baixo nível de comunicações.
- Tem medo do erro (que é punido em nosso sistema de ensino e em nossa sociedade) e não o toma como fonte de aprendizagem.

Quadro 03: Características do portador da “síndrome do empregado”. Fonte: Dolabela (2008b, p. 48).

Estas características na verdade são muito mais uma forma reversa de se dizer o que empreendedor teria de ser, pela simbologia da ausência presente na “síndrome do empregado”. O que chama a atenção é o aspecto da alienação do trabalho, destacada nessas características e imputada ao trabalhador como se fosse da sua responsabilidade estar alijado do conteúdo do seu trabalho. Não ocorre ao autor que as contradições oriundas da divisão do trabalho, no processo capitalista de produção, impuseram desde o desenvolvimento da indústria, a necessidade de parcelar e fragmentar o trabalho.

Nesse processo, o trabalhador é vítima desta “síndrome do empregado”, pois esta visão teve de ser disseminada ideologicamente pelas frações dominantes para fazerem valer seus interesses, submetendo a classe trabalhadora aos seus desígnios para estabelecer a hegemonia. Assim, essa “síndrome” não é algo criado pelo próprio trabalhador, mas uma *ideologia* na forma de consciência social que se erige de uma base material, para dar estabilidade ao modo de produção capitalista (GRAMSCI, 1995).

Outro ponto de destaque é a desqualificação do trabalhador assalariado como sendo alguém acomodado, que não buscaria novos conhecimentos, apresentando uma visão negativa de dependência, incapacidade; características lamentáveis e estranhas ao ser empreendedor. Este sim, proativo, positivo etc., que põe as coisas em movimento e faria a sociedade se desenvolver.

Outra barreira cultural levantada pelo autor é com relação à percepção negativa que a sociedade brasileira tem da atividade empreendedora e tudo que dela deriva. Segundo Dolabela (2008b), o senso comum teria uma visão do empresário como alguém que se enriquece a custa do Estado (via proteção governamental) e através da exploração dos trabalhadores, além das trapaças com as quais esta figura é injustamente associada. Somado a isso, haveria a crença do mercado, como espaço de desumanização, onde os empreendedores se valem de todos os meios para atingir os

seus fins. De acordo com o autor, a visão de senso comum identifica a economia de mercado como:

[...] um lugar de encontro de tubarões que criam as regras do jogo, pois tem capital, tecnologia, eficiência e poder. Sendo assim, não se pode impedir que os tubarões engulam os pequenos. [...] O mercado visto sob a lente do *laissez-faire* induz a pensar que, neste mundo, o mais forte domina o mais fraco – o que, evidentemente, não está de acordo com nosso senso de moralidade, ética e justiça social (DOLABELA, 2008b, p. 44, grifos do original).

Cabe sinalizar que, chama a atenção Dolabela considerar que essas ideias fazem parte do senso comum, como visões subjetivas impregnadas de um arcabouço negativo e não coincidente com a realidade. Em geral, remontar que determinado assunto refere-se a algo do âmbito do senso comum é dizer que este seria equivocado, e, portanto, cabível de ser desconstruído.

Entretanto, o que se quer chamar a atenção aqui é que Dolabela (2008b) não faz tal desconstrução. O autor levanta os argumentos negativos que identifica como sendo apenas de senso comum, para em sequência mostrar as dificuldades de se desenvolver uma cultura empreendedora. Nesta linha, o autor não entende o senso comum como uma forma coletiva de pensamento que, traz consigo, tanto as contradições, enquanto um amálgama de elementos críticos da prática transformadora do homem, como também da tradição veiculada pela concepção hegemônica de mundo, ao qual os indivíduos absorvem sem críticas (SAVIANI, 1986).

Nas relações hegemônicas, um discurso enquanto elaboração altamente sistematizada de uma concepção de mundo, só se torna efetivo se consegue tornar-se senso comum, nas diferentes camadas que integram a sociedade (ibid.). Na realidade, a perspectiva do empreendedorismo não ter chegado a tanto, parece ser a principal lamentação do autor: de que o discurso do empreendedorismo ainda não logrou êxito em ele próprio tornar-se senso comum.

Assim, a visão negativa que o autor ressalta não é fruto do acaso, mas possivelmente resultado tanto do discurso contra-hegemônico¹⁰⁹ em disputa nos vários

¹⁰⁹ Segundo Saviani (1986), Gramsci vislumbrava uma educação que pudesse dar conta de elevar as consciências dos indivíduos, promovendo a passagem de uma filosofia primitiva, do senso comum, para uma concepção de vida superior. Para isto, torna-se necessário a luta hegemônica a partir da antinomia dos momentos negativo/positivo. O momento negativo consiste na crítica da concepção dominante de homem e de mundo. O momento positivo perfaz em trabalhar a partir da visão de senso comum, retirando o que é válido (o bom senso) e corporificando nesta a expressão elaborada de uma concepção de homem e de mundo condizente com os interesses dos trabalhadores (SAVIANI, 1986).

espaços sociais como a escola, como também da própria realidade contraditória vivida diariamente. Pois, mesmo que uma pessoa desconheça as discussões e análises marxistas e/ou marxianas, por exemplo, sobre a exploração do trabalho, esta pessoa já foi obrigada a vender sua força de trabalho para um empresário/empreendedor, sentindo na pele os elementos da expropriação ainda que sem os detalhes enriquecidos pela Economia Política Marxista.

Nas colocações de Dolabela (2008b), face ao quadro negativo apontado, instituições como o SEBRAE, o Instituto Euvaldo Lodi (IEL-CNI), além de várias universidades, têm tido um trabalho militante em meio às dificuldades de se promover uma cultura empreendedora. Para o autor, isto se torna de suma importância, pois acredita que o empreendedorismo poderia ser a maneira mais eficaz para se resolver a má distribuição de renda, as disparidades regionais e a absorção tanto da força de trabalho emergente quanto dos desempregados oriundos das políticas de privatizações (ibid.). Para Dolabela (2008b), haveriam duas formas de empreender que girariam em torno do enfrentamento à crise do emprego e do crescimento econômico.

Uma calcada na criação da pequena empresa e a outra na forma do autoemprego. A forma de empreender a partir da pequena empresa perfaz o discurso, pós 1970, de que estas seriam responsáveis pela criação do emprego líquido. De acordo com o *Small Business Administration*¹¹⁰, 80% das ocupações, nos EUA, são garantidas pela pequena empresa. Isto incutiu a seguinte ideia: “Ficar economicamente independente por meio da iniciativa individual virou a última expressão do ideal americano de individualismo” (DOLABELA, 2008b, p. 36). Além disso, seriam responsáveis pela distribuição das riquezas, sem necessidade de alterações da ordem social, apenas por meio do esforço individual. Segundo as formulações de Kirchhoff:

Empreendedores criam um mecanismo de distribuição de riqueza que depende da inovação, de trabalho duro e de assumir risco. Como isso é largamente respeitado como base para a distribuição da riqueza, os empreendedores criam um método ‘justo e equitativo’ de redistribuição de riqueza (KIRCHHOFF, 1997 apud. DOLABELA, 2008b, p. 36).

Por esta formulação, os empreendedores seriam a chave para resolver os problemas gerados pelo capitalismo contemporâneo sem que se precisem alterar as

¹¹⁰ A *Small Business Administration* é uma agência norte-americana responsável por fornecer apoio a empresários e a seus pequenos negócios, procurando fortalecer a economia do país por meio do fomento a criação e desenvolvimento das pequenas empresas. Foi criada 30 de julho de 1953. Sua missão se resume a três atividades, a saber: capital, contrato e aconselhamento.

relações sociais de produção. Os empreendedores, por esta *ideologia* empreendedora, seriam a única forma de justiça social, nos limites do mercado.

Já a segunda forma de empreender seria pelo autoemprego que se refere ao empreendedor involuntário que, em função da falta de emprego ou por ter sido demitido – por conta dos processos de reestruturação, fechamento, privatizações, etc. – cria seu próprio emprego como alternativa de sobrevivência. Isto representa o ponto mais central da dinâmica do discurso empreendedor, tendo como pano de fundo a autorresponsabilização, segunda à qual as mudanças na dinâmica do trabalho teriam de ser enfrentadas agora, de forma individual. De acordo com a matéria intitulada “É trabalho, não emprego”, do Jornal O Globo, publicado em 01/11/2015, a colunista Flávia Oliveira destaca o seguinte:

O extermínio galopante de postos de trabalho neste 2015 de crise está transformando o modelo brasileiro de inserção profissional. O emprego como nós conhecemos, aquele com ou sem carteira assinada, crescentemente dá lugar à ocupação empreendedora. Na indústria, no comércio e até nos serviços, avançam os contingentes de conta própria e empregadores, atesta o IBGE na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, a Pnad Contínua. No novo tempo, por falta de opção ou por escolha, o que se busca é cliente, não patrão (OLIVEIRA, 2015, s/p).

Em ambos os casos, embora Dolabela (2008b) tenha uma predileção pelo empreender a partir da pequena empresa, faz-se necessário a formação da cultura empreendedora que pode ser desenvolvida pelas várias formas de educação, seja ela sistemática ou assistemática. Este dois modelos reforçam que a cultura empreendedora tem de ser trabalhada nos espaços mais diversos e não somente pelo aparelho escolar. Para a formação da sociabilidade é necessário o estabelecimento de relações pedagógicas, que não se limitam às relações apenas escolásticas, para a manutenção da hegemonia, como destacou Gramsci (1995).

Pela educação assistemática, Dolabela (2009) conferiu à família a importância central na formação empreendedora. Em sua obra intitulada “Quero Construir a Minha História” (2009), o autor faz uma abordagem dedicada às famílias, seja sobre a sua importância, seja de como metodologicamente estas podem desenvolver o potencial empreendedor, desde cedo.

De acordo com o autor, na vasta produção acerca da educação empreendedora (de próprio punho inclusive) ainda não se tinha um trabalho que pudesse tratar a questão da importância da família neste tipo de educação. Em geral, as obras são destinadas a

“[...] estudantes, professores, formadores de opinião, criadores de políticas públicas” (DOLABELA, 2009, p. 09). Segundo o autor, essa tendência torna-se um contrassenso, especialmente se se considerar que as pessoas já nasceriam empreendedoras, de maneira que as famílias poderiam ou estimular ou inibir esse espírito empreendedor (DOLABELA, 2009; DOLABELA, 2003). A obra supracitada foi o resultado de uma pesquisa¹¹¹ realizada em 11 países, por meio de entrevistas com pessoas empreendedoras e empregadas. O intuito foi demonstrar ser o ambiente familiar um forte estimulador do espírito empreendedor. Pelo relato dos empreendedores, o ambiente familiar foi muito favorável ao potencial empreendedor por meio de elementos como: “[...] tolerância à incerteza, capacidade de assumir riscos e aprender com os erros, crença de que os próprios atos podem gerar consequências, autonomia, autoestima, protagonismo, desenvolvimento da intuição e da criatividade” (DOLABELA, 2009, p. 09-10).

Dessa experiência, o autor destaca que produziu uma metodologia a ser utilizada pela família que queira promover um ambiente empreendedor dentro de casa, especialmente para os pais que não são empreendedores. Nesta lógica, as famílias seriam responsáveis diretas pelo maior ou menor desenvolvimento do potencial empreendedor, especialmente da produção de uma sociabilidade voltada a assunção do risco.

Com relação a educação sistemática, Dolabela (2008b) faz forte menção ao âmbito educacional, destacando os espaços onde a educação empreendedora deveria figurar de forma estratégica. No âmbito do ensino superior, o autor destaca o papel central que a universidade teria para a disseminação da cultura empreendedora, seja pela sua força de propagação, seja pelo “[...] poder de ‘oficializar’ o empreendedorismo como um conteúdo de conhecimento” (DOLABELA, 2008b, p. 45, grifos do original). Todos os cursos de graduação deveriam ser atingidos pela proposta empreendedora e não apenas os cursos de administração de empresas.

Dever-se-ia, segundo o autor, fazer uso da infraestrutura educacional disponível, nos três níveis de ensino, aproveitando principalmente a capacidade docente existente.

¹¹¹ De acordo com o autor foi uma pesquisa de tipo exploratório-descritiva, realizada com o apoio de professores universitários, que aplicaram um total de 1.309 questionários (DOLABELA, 2009). Isto demonstra sua inserção mundial, além do espaço educacional capilar que ocupa/influencia dentro das instituições de ensino superior. No âmbito internacional, os professores participantes foram coordenados pela Rede EmpreendeSur, da qual Dolabela é integrante e fundador.

Para tal, todos os professores deveriam ser capacitados, para que a partir de suas práticas docentes pudessem disseminar/potencializar o espírito empreendedor.

Por se tratar da formação de uma cultura, o qual implicaria a formação de valores, atitudes e comportamentos, o ensino de empreendedorismo deveria ser priorizado em toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) (DOLABELA, 2008b). Embora a universidade seja o ponto de partida, a cultura empreendedora deveria ser amplamente difundida na educação básica, pois só assim poder-se-iam disseminar os valores empreendedores que apontem para a geração e distribuição da riqueza, a inovação, a cidadania etc., superando as perspectivas tradicionais que ainda formam para o emprego (especialmente no setor público) e para o medo do risco e do erro (ibid.).

Nesse sentido, a preparação do empreendedor se tornaria fundamental, pois seria atribuída a ela, exclusivamente, o ponto fraco dos pequenos negócios. De acordo com Dolabela (2008b), a formação do espírito empreendedor perpassaria que o indivíduo, além da motivação para empreender, tivesse a compreensão de conhecimentos como análise do mercado, sabendo realizar o plano de negócios, para com isto “[...] perseguir o sucesso com passos firmes e saber colocar a sorte a seu favor” (DOLABELA, 2008b, p. 29). As taxas de mortalidade das empresas nascentes seriam muito altas, por conta da falta de formação da mentalidade empreendedora voltada ao mundo dos negócios.

Esta visão também é corroborada por outros autores como Filardi *et al.* (2014), ao qual sinaliza estudos do SEBRAE, sobre a taxa de mortalidade, no período de 2010 a 2013, concluindo que o fracasso dos pequenos negócios seria debitado à falta de habilidades gerencias, capacidades empreendedoras e logística operacional (FILARDI *et al.*, 2014, p. 127). Já estudos feitos por Minello *et al.* (2013), com empreendedores que fracassaram em seus negócios, o resultado foi que os próprios entenderam que seus negócios foram mal sucedidos por conta do seu próprio comportamento. A lógica da responsabilização é tão forte, via discurso da *ideologia* empreendedora, que o fracasso é atribuído exclusivamente ao indivíduo. Na linha de formação da sociabilidade contemporânea isto retoma o “individualismo como valor moral radical”.

No tocante ao campo educacional, são muitas as formulações dedicadas ao professor. Ao assumir os fundamentos de uma educação empreendedora, o professor deveria ter em mente a mudança que sua atuação poderia provocar nos estudantes. Também precisaria modificar a forma como ele vê a si mesmo e a própria educação. Considerando que o empreendedorismo seria permeado por conhecimentos que

apontam para o mercado e inserção econômica, alguns autores, na linha de Dolabela, vão inferir que uma das dificuldades de se implantar o empreendedorismo nas escolas seria por que este suscitaria uma visão neoliberal de mundo.

De acordo com Lavieri (2010), mesmo com a queda do muro de Berlim, ainda seria muito presente a visão crítica dos educadores, ao associarem o empreendedorismo com o neoliberalismo. Lavieri (ibid.) entende que de forma dogmática¹¹² ou inconsciente, esses educadores observam apenas a educação escolar para o adestramento dos indivíduos por meio de uma formação de inspiração neoliberal, ainda que tenham como ponto positivo, nesse raciocínio, a compreensão de que se faz necessária uma educação que desenvolva o pensamento crítico que seria a suposta pretensão da educação empreendedora (LAVIERI, 2010; DOLABELA, 2003). Nesta linha, Lavieri questiona:

Por que parte dos nossos professores brasileiros insiste numa agenda que apresenta o empreendedor como um “capitalista explorador”, o empregado como uma “peça manipulável no jogo” e o desempregado como uma vítima, sem meios para sair dessa situação? Será que realmente os empresários objetivam apenas o ganho econômico? Será que não está nas capacidades do trabalhador superar o que esperam dele? Será que a inserção econômica do desempregado não depende principalmente dele mesmo? (LAVIERI, 2010, p. 05-06).

Como perspectivas mais à esquerda do pensamento educacional, o autor considera que essas visões não compreendem que a educação empreendedora também se arrogaria o desenvolvimento humano para o indivíduo emancipar-se, mesmo que alguns autores críticos da educação não tenham formulado em suas obras a expressão “empreendedorismo”, os seus fundamentos seriam observáveis nestas (LAVIERI, 2010). Quando se analisa as formulações da educação empreendedora, na obra de Dolabela (2003), observa-se de fato, todo um movimento de se utilizar formulações oriundas do campo crítico educacional¹¹³, com o intuito de convencer os professores

¹¹² A dita concepção dogmática presente em boa parte dos educadores seria oriunda dos debates acadêmicos, como os presentes nas reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa Educacional – ANPED, à qual Lavieri (2010) destaca o texto de Leda (2007), presente na 30ª Reunião, ao qual a autora reporta que as condições de precarização do trabalho docente são responsáveis “[...] por um descomprometimento com a formação de cidadãos críticos e a priorização da função de adestramento e preparação de mão de obra para o mercado, no intuito de formar presas dóceis da dominação” (LEDA, 2007, p. 12). Lavieri (2010) também destaca o texto da Marilena Chauí, na revista da Anped de 2003 que trata sob a influência do neoliberalismo e da globalização na educação superior.

¹¹³ Por campo crítico educacional, depreende-se como as teorias críticas educacionais (SAVIANI, 2008) ou correntes críticas (RAMOS, 2010) que visam produzir um pensamento e prática pedagógica que faça

que a educação empreendedora poderia ser uma proposta condizente com os seus anseios por uma formação crítica voltada à transformação social.

De acordo com o autor, o caráter primeiro de uma educação empreendedora seria possibilitar às pessoas a realização do seu sonho. Maneira pela qual a educação escolar, desde a mais tenra idade, deveria possibilitar às crianças e jovens uma formação voltada a “[...] criatividade, inconformismo, rebeldia, do não saber que não pode, dos sonhos capazes de dar sentido à vida” (DOLABELA, 2003, p. 16).

Nesse sentido, em geral, seria o próprio professor e a escola que concorreriam para uma educação que privaria as pessoas dos conhecimentos necessários à sua emancipação. Dolabela (2003) assevera que a escola, tal como se apresenta hoje, seria a promotora de uma formação humana que “separa, impõe limites, preserva poderes, exclui” (DOLABELA, 2003, p. 17). Na contramão desse processo, a educação aludida pelo autor, na forma da Pedagogia Empreendedora, seria capaz de trazer os elementos questionadores, na medida em que, desde a sua concepção, preservaria a suposta característica mais humana: o ato inato de empreender.

Por isso, o autor vai chamar sempre a atenção de que a educação empreendedora não seria a simples transmissão de conhecimento como o faz a escola tradicional. Como um ato educativo, a educação empreendedora partiria do sonho de cada um. Neste sentido, seria capaz de contribuir para que o futuro empreendedor seja alguém que possa gerar formas de distribuir riqueza e promover a “revolução social” já que, se bem desenvolvido, o espírito empreendedor seria dotado de grande rebeldia ante a realidade social. Segundo as formulações do autor:

A “rebeldia” do empreendedor não se manifesta somente pela denúncia do inadequado, do obsoleto, do prejudicial à sociedade, mas sobretudo pela proposta de solução ou melhoria para os problemas que encontra. Por isso, só o sonho (ou a ideia) não é suficiente para configurar uma ação empreendedora: é preciso transformá-lo em algo concreto, viável, sedutor por sua capacidade de trazer benefícios para todos, o que lhe dá o caráter de sustentabilidade (DOLABELA, 2003, p. 29, grifos do original).

A partir dessa formulação pode-se considerar que o autor intenta apresentar o empreendedor como um rebelde (não por acaso posto entre aspas), que subverteria a ordem, de forma propositiva, promovendo supostas melhorias sociais. Esta visão denota alguns aspectos de mistificação, na medida em que se pretende apresentar o

frente às perspectivas burguesas de educação que infirmam a contribuição da escola para transformação social.

empreendedor como alguém que revolucionaria dentro da ordem estabelecida, sem criticá-la. Visão esta que se põe em desacordo com a perspectiva própria do entendimento de revolução, qual seja de promover mudanças drásticas e violentas na estrutura da sociedade, em que os abalos na tessitura social se fazem sentir, subvertendo a lógica imperante e não apenas melhorando-a (FERNANDES, 1984).

Outro ponto que chama a atenção, nesta formulação do autor, é a perspectiva própria das visões burguesas, que tendem a pensar a revolução como um fato “mítico” e “heroico”, além de individualizado e romântico (FERNANDES, 1984). Assim, sempre se deposita na figura dos “grandes homens” do “culto aos heróis”, como sendo os grandes realizadores da história. Nas compreensões de Dolabela (2003), o empreendedor passaria a ser este novo personagem mítico, individual; que responderia às demandas sociais, fazendo-as avançar dentro dos limites da ordem estabelecida. Nesta perspectiva, não seria mais a classe o componente central da revolução, mas os indivíduos na sua inclinação empreendedora.

Ao longo das formulações, o autor vai trazendo mais elementos oriundos do campo crítico da educação. Procura demonstrar que a educação empreendedora seria a maneira concreta de se desenvolver uma educação transformadora¹¹⁴, em que estariam inscritos: “[...] rebeldia e inconformismo; crença na capacidade de mudar o mundo; indignação diante das iniquidades sociais” (DOLABELA, 2003, p. 29-30).

Em crítica à escola tradicional, o autor dirá que seus métodos convencionais não se aplicam ao aprendizado empreendedor, na medida em que esta educação trabalharia com a visão de uma verdade definitiva à qual se teria sempre uma resposta certa às várias questões da realidade. Já a educação empreendedora não concebe o ensino desta forma, pois o que move o seu desenvolvimento é a incerteza e as possibilidades de várias respostas possíveis a um determinado contexto (ibid.).

Considerando que o futuro empreendedor tem de trabalhar com a aceitação do risco, o ensino convencional passaria uma ideia de segurança, já que seus conteúdos levariam a uma visão de respostas certas e já previstas. O empreendedor não pode funcionar assim, já que terá de conviver com o risco a todo o momento, trilhando caminhos ainda não percorridos. Para chamar a atenção disto, Dolabela (2003) faz uso das palavras de Paulo Freire e Frei Betto (2000) para sinalizar a expressão do espírito

¹¹⁴ Como veremos, no último capítulo desta tese, também esta será a estratégia utilizada no material de “Sensibilização”, do Pronatec Empreendedor, voltado ao professor.

empreendedor associada ao risco: “A vida na sua totalidade me ensinou como grande lição que é impossível assumi-la sem risco” (DOLABELA, 2003, p. 30).

Para tal, a educação empreendedora pleitearia a construção de um mundo mais justo, eliminando a miséria e reduzindo a distância entre ricos e pobres. Dessa forma, se lhe imporia a demanda de promover um pensamento mais coletivo. De acordo com o autor:

Educar quer dizer evoluir sem mudar as nossas raízes; pelo contrário, reconhecendo e ampliando as energias que dela emanam. É também despertar a rebeldia, a criatividade, a força da inovação para construir um mundo melhor. Mas é principalmente construir a capacidade de cooperar, de dirigir energias para a construção do coletivo. É substituir a lógica do utilitarismo e do individualismo pela construção do humano, do social, da qualidade de vida para todos (DOLABELA, 2003, p. 31).

A visão expressa pelo autor levanta alguns aspectos que merecem reflexões mais profundas. A primeira refere-se ao mundo apresentado sem contradições entre capital e trabalho, de modo que a pobreza não teria um fundamento sociológico, mas individual, de tal sorte, que a educação empreendedora poderia contribuir na promoção da justiça social para os pobres. A visão de mundo que ora se apresenta, não leva em conta interesses, em geral, mutuamente excludentes entre as classes e suas frações.

Outro ponto que merece ser identificado nas formulações do autor é com relação ao aspecto da “evolução sem mudar as nossas raízes”. Este raciocínio apresenta em seu próprio fundamento uma concepção que, embora se apresente com vestes progressistas, tem em seu cerne o aspecto conservador, quando o autor destaca a “não mudança das raízes”. Mas que raízes seriam estas? Será possível mudar o estado das coisas sem atacar as raízes que o fundamenta? Além disto, ressalte-se o seu aspecto aglutinador em torno do projeto apresentado, sobretudo, quando Dolabela fala em “nossas raízes”.

Neste sentido, a Pedagogia Empreendedora ao tomar a escola como espaço de sua difusão se colocaria como referência para a comunidade, sendo capaz de mobilizá-la a partir da construção do sonho coletivo de melhorias da sua realidade social. Com inspiração supostamente freireana, Dolabela (ibid.) dirá que a comunidade participa ativamente, sendo tanto educadora como educanda no aprendizado empreendedor. De acordo com o autor:

Para a construção do coletivo, porém, a educação deve conhecer e prepara individualidades capazes de, dialeticamente, “refazer” a realidade que não

mais atende aos interesses da coletividade. Por isso, é imprescindível que o educando desenvolva uma relação com a realidade que seja questionadora e reflexiva (DOLABELA, 2003, p. 32).

A Pedagogia Empreendedora seria crítica tanto ao modelo de educação convencional quanto à realidade social pautada na desigualdade. Um dos enfoques para isto é o fortalecimento do que Dolabela denominou de reconstrução da própria representação do mundo, de modo que ao indivíduo teria de modificar a si próprio e ao seu sonho, num processo de autorrealização, autoavaliação e autocriação (DOLABELA, 2003). Segundo o autor: “Se a estratégia pedagógica estimula o educando a construir sua própria representação do mundo, de forma livre, consciente e socialmente responsável, ela estará combatendo a sujeição a controles externos, a obediência cega às regras, a *domesticação*” (DOLABELA, 2003, p. 33, grifos do original).

A educação empreendedora, segundo o autor, produziria indivíduos autônomos com novos valores que numa sociedade heterogênea, com toda sua diversidade cultural, é marcada pelos abissais níveis de desigualdade na renda, no poder e no conhecimento (ibid.). Assim, desenvolver o empreendedorismo desde a escola significaria “fazer uma revolução” (DOLABELA, 2003, p. 33). Esta revolução implicaria que o ensino de empreendedorismo deveria estar em todos os níveis de formação humana, seja da educação infantil até a pós-graduação, tornando-se a mola propulsora do desenvolvimento econômico e social (DOLABELA, 2008).

Cabe assinalar que o uso das ideias freireanas é incompatível com a perspectiva empreendedora, na medida em que a visão ontológica que se observa em ambos os referenciais são diametralmente opostas. Paulo Freire chegou, inclusive, a formular criticamente sobre o empreendedorismo, numa passagem no livro “Pedagogia do Oprimido” (2005), onde anotava as várias nuances do processo de mitificação¹¹⁵ criados pelos opressores para manutenção do *status quo*. De acordo com Freire:

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. E que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem deixá-lo e procurar outro emprego. O mito de que esta “ordem” respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser

¹¹⁵ De acordo com Freire (2005), a conquista opressora sobre o oprimido não pode ocorrer no seu aspecto dialógico, mas antidialógico, pois como não podem fazê-lo sem expor as contradições, em seu discurso, os opressores têm de agir pelo processo de mitificação da realidade, fazendo os oprimidos admirar um falso mundo, acreditando, portanto, que seus interesses estariam correspondidos, quando na verdade não estão.

empresários – mais ainda, o mito de que pode o homem que vende, pelas ruas, gritando: “doce de banana e goiaba” é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica (FREIRE, 2005, p. 159).

É bem clara a afirmação de Paulo Freire com relação à visão denominada mítica a respeito do discurso de que todos podem ser empreendedores. Visão esta a qual Dolabela se filia. Mais uma vez isso traz fortes indícios de que o uso de passagens descontextualizadas da obra freireana advém com o intuito de fazer acreditar que este estaria em consonância com os pressupostos formativos da Pedagogia Empreendedora. Pelas palavras presentes na citação de Paulo Freire, observa-se que essa relação é dissonante.

Nesta linha, cabe chamar a atenção para o seguinte movimento realizado pelo autor a partir de duas de suas obras. As formulações a respeito da Pedagogia Empreendedora são localizadas em duas produções: “Oficina do Empreendedor” (criada em 1993) e voltada ao ensino médio e superior e a “Pedagogia Empreendedora” (publicada em 2003) e direcionada para a educação infantil, ensino fundamental e médio.

Quando se observam as duas obras, identificam-se formulações idênticas¹¹⁶ demonstrando que a “Pedagogia Empreendedora” (2003) tem os seus fundamentos teóricos e metodológicos na “Oficina do Empreendedor”. Não obstante, o que chama a atenção é que as expressões relativas ao campo crítico da educação estão muito claramente localizadas na “Pedagogia Empreendedora” (2003). Disto depreende-se que, passados dez anos entre uma produção e outra, o autor promoveu uma mudança sensível nas formulações, procurando atrelar ao seu arcabouço teórico, com uma aparência mais crítica, possivelmente, com o intuito de tornar o discurso mais atrativo aos professores brasileiros que ainda têm uma forte tendência a criticar o capitalismo e o neoliberalismo (LAVIERI, 2010).

Nesse sentido, o discurso da “Pedagogia Empreendedora” (2003) procura operar com ideias e autores que se aproximam das perspectivas críticas, promovendo, pelo menos na aparência, uma visão educacional crítica à sociedade que, aliás, é pouco delineada pelo autor. Dolabela (2003) não faz menção ao capitalismo em nenhum momento, quando se reporta às desigualdades entre ricos e pobres. O limite dos efeitos nefastos, por exemplo, do neoliberalismo e da globalização são tratados pelo autor de

¹¹⁶ Por exemplo, o capítulo 02 da obra “Pedagogia Empreendedora” (2003) tem cópias literais do capítulo 04 da “Oficina do Empreendedor” (criada em 1993).

forma naturalizada, não sendo nada mais do que “novos padrões de relações sociais e políticas” (DOLABELA, 2003, p. 21).

Além disso, a globalização é saudada pelo autor por conta de dois processos que seriam de interesse do empreendedor:

[...] o “desmonte” das grandes corporações, realizado via reengenharia para torná-las menos complexas e mais ágeis; e sua reestruturação em torno do negócio principal (*core business*), levando-as a abrir mão de operações secundárias a seus interesses (DOLABELA, 2003, p. 21-22, grifos do original).

O autor lamenta, inclusive, que neste quadro das mudanças ocorridas no final do século passado¹¹⁷ propícias aos micro e pequenos negócios, por conta de toda dinâmica da terceirização das atividades, o sistema educacional, como um todo, não tenha se mobilizado para rever seus projetos de formação, dando conta deste novo cenário. Dolabela (ibid.) ressalta que essa falta de importância dada ao papel do empreendedor na sociedade é que tem implicado nas grandes disparidades sociais. Partindo de autores como Say, Schumpeter e Peter Drucker; o autor de “Pedagogia Empreendedora” (ibid.) reafirmará a importância do empreendedorismo para o desenvolvimento econômico e social, por meio do tripé: empreendedor, inovação e crescimento econômico (DOLABELA, 2003).

Para Dolabela, o empreendedor seria uma forma de ser. Ao longo das suas formulações, o autor vai sempre remontando esta perspectiva e, ainda que assevere o empreendedorismo como sendo voltado não só para a criação de empresas, deixa claro seu ponto de vista. De acordo com as formulações do autor:

Esse novo olhar sobre a capacidade empreendedora nos permitiu transportá-lo do seu berço original, **a empresa – sem dele sair** – para todas as atividades humanas. E, ao mesmo tempo, nos levou a ver o empreendedorismo como uma forma de ser e a identificar que o modo de ser e a escolha do que fazer definem o empreendedor, independentemente do campo em que atue. Por isso mesmo, qualifiquei o empreendedorismo como “uma forma de ser” (DOLABELA, 2003, p. 35, grifos meus).

¹¹⁷ No capítulo 01 desta tese foram feitas considerações mais profundas a respeito dessas mudanças e dos seus efeitos nefastos para os trabalhadores. O que Dolabela vê como positivo, a presente tese concebe como uma tragédia, em que postos de trabalhos foram fechados, direitos foram sendo retirados, com o intuito de o capital manter o seu ciclo reprodutivo e sua hegemonia, em face à crise.

O que se observa nesta formulação de Dolabela é o empreendedorismo como uma visão empresarial da realidade. O sujeito passa a olhar a realidade, buscando encontrar oportunidades. Ainda que o conceito de empreendedorismo de Dolabela seja abrangente no sentido de “realização do sonho” (o que significaria não necessariamente o endereçamento a construção de micro e pequenas empresas), o sentido dado pelo autor é posto de forma clara, quando o mesmo aborda o “berço” de onde surgiu a ideia do empreendedorismo: a empresa. Sendo a educação escolar, o espaço privilegiado para que a formação desta mentalidade se materialize. Segundo o autor: “[...] a escola é o meio ambiente da Pedagogia Empreendedora, para a qual proponho os fundamentos teóricos e um sistema de aplicação neste livro [Pedagogia Empreendedora]” (ibid., p. 17, acréscimo meu entre colchetes).

Neste sentido, é que se reporta à importância do papel do professor especialmente aquele que deseja substituir a “síndrome do empregado” pelo “vírus do empreendedor” (DOLABELA, 2008b). No livro “Oficina do Empreendedor” (ibid.), há uma seção intitulada “Carta ao professor”, em que é apresentada ao público docente a importância de se desenvolver a cultura empreendedora dentro da sua instituição, ainda que essa atuação implique em mudanças na sua forma de conceber o ensino e até mesmo suas concepções educacionais de homem e de mundo.

Considerando as formulações feitas a partir do pensamento de Gramsci, essa dinâmica de convencimento do público docente perfaz a tarefa com a qual o marxista italiano pensava a relação entre o *grande intelectual* e os demais *intelectuais orgânicos*. Para Gramsci, é tarefa deste primeiro enquanto representante da fração dominante, procurar convencer os outros *intelectuais*, no caso os professores, a aderirem ao novo projeto burguês, com vistas a adequarem suas práticas pedagógicas à *ideologia* fornecida pelo *grande intelectual orgânico* e aderindo ao projeto hegemônico. Este processo é perceptível, quando se observa o discurso que Dolabela dedica à importância docente no tocante à difusão da *ideologia* empreendedora.

Segundo o autor, os dois pressupostos básicos para o professor que deseja trazer o empreendedorismo para dentro do espaço escolar seriam: a) estar disposto a enfrentar os desafios de trabalhar, pedagogicamente, introduzindo um novo conteúdo e novas formas didáticas de tratá-lo; b) estar disposto ao estabelecimento de vínculos com o mercado, com empresas, empreendedores e todo o ambiente onde o conhecimento pode ser transformado em riqueza (DOLABELA, 2008b). Assim, o professor é instado a desenvolver o aprendizado empreendedor sem abrir mão da sua disciplina, mas poderá,

a partir dela, iniciar a aprendizagem visando o desenvolvimento de comportamentos empreendedores. Para tal, o professor teria de mudar o seu papel, comportando-se como um guia para que o estudante possa construir novos conhecimentos que se traduzem em: “- Capacidade de gerar o próprio sonho visto aqui como a concepção do futuro que tem para sua comunidade e para si mesmo. - Capacidade de construir caminhos para transformar os sonhos em realidade” (DOLABELA, 2008b, p. 19).

Nesta “Carta ao professor”, o autor elenca um conjunto de reflexões para a prática docente. Será feita, a seguir, a exposição de síntese das principais formulações:

- O professor deveria ser considerado um facilitador da aprendizagem, procurando suplantar o ensino tradicional, pois na visão do autor não se ensinaria o empreendedorismo, mas se criaria e organizaria um espaço que permitiria aos estudantes as condições necessárias para aprender sozinho a ser empreendedor (ibid.).
- O professor não deveria dar respostas prontas, pois este papel seria do próprio estudante. Com isto, dever-se-ia abandonar as posições paternalistas dessa relação de entregar o conhecimento pronto. Na vida concreta dos empreendedores, os conhecimentos seriam buscados pelo próprio empreendedor.
- A procura de uma ideia para um negócio deveria ser encontrada pelo próprio estudante e não influenciada pelo professor. Na medida em que a empresa tem “a cara do dono” seriam os estudantes que deveriam propô-la.
- O professor deveria se conectar com outras esferas da sociedade, conhecendo melhor o mundo dos empreendedores, chamando-os para colaborar com os estudantes, além de buscar suporte com instituições, bancos, poder público etc.
- Motivar o estudante ao autoaprendizado seria fundamental, procurando superar as visões de conformismo.

Para o autor, o professor deveria trabalhar os conhecimentos empreendedores, com o intuito de inspirar o estudante a perseguir o sonho de montar um pequeno negócio, tendo sempre como horizonte que não se estaria transmitindo conteúdos, mas forjando uma nova forma de ser, preparando-o para saber reagir contra situações não-estruturadas, ou seja, pelo desconhecido, pela incerteza e para o risco. Nesse sentido, o conhecimento trabalhado deveria superar a perspectiva livresca e tradicional se se quisesse realmente desenvolver uma educação empreendedora, seja para a criação de empresas, seja para o desenvolvimento de atitudes empreendedoras (LAVIERI, 2010).

Os autores que propagam a educação em favor do empreendedorismo (DOLABELA, 2003; DOLABELA, 2008b; LOPES, 2010; FILION, 1999) irão sinalizar que a sua formação deveria estar ancorada na maneira como o empreendedor se comporta em meio ao ambiente empresarial.

Assim, observa-se que os empreendedores fazem uso de processos analíticos e racionais (análise de oportunidade, planejamento formal, aquisição de recursos etc.) para poder criar o próprio negócio. Para além desses conhecimentos formais, o empreendedor também se valeria de processos mais intuitivos (palpites, sentimentos sobre os potenciais do negócio a ser criado, entre outros), pois o processo de tomada de decisão teria de ser abreviado rapidamente em função da pressão do tempo imposta pelo mundo dos negócios (LOPES, 2010). Nesse ambiente em que operam os altos índices de insegurança, os empreendedores têm de dar respostas rápidas, mesmo sem informações mais objetivas e dados sólidos, lidando com a complexidade e a incerteza para aproveitar uma oportunidade antes que desapareça, ou seja, capitalizada por outro (ibid.).

Nesse sentido, a sua formação deveria basear-se em dois processos distintos, mas complementares e associados, os quais são os seguintes: a) os conhecimentos e habilidades de caráter mais técnico; b) habilidades não facilmente sistematizáveis e só encontradas no terreno da “arte” (ibid.). Para conseguir tal tipo de formação, qualquer modelo de educação empreendedora deveria trabalhar com os seguintes objetivos:

- Conscientizar a respeito do empreendedorismo e da carreira empreendedora, lançando sementes para o futuro.
- Influenciar/desenvolver atitudes, habilidades e comportamentos empreendedores.
- Desenvolver qualidades pessoais relacionadas às competências necessárias para o mundo moderno: *criatividade, assumir risco e assumir responsabilidade*.
- Incentivar o desenvolvimento de empreendedores.
- Estimular a criação de negócios/novas iniciativas. Apoiar o desenvolvimento destas.
- Gerar empregos.
- Desenvolver conhecimentos, técnicas e habilidades focados no mundo dos negócios e necessários para a criação de uma empresa.
- Auxiliar empreendedores e empresas, através de conhecimento e ferramentas, melhorar sua competitividade (LOPES, 2010, p. 24-25, grifos meus).

Dos objetivos levantados pelo autor, torna-se importante chamar a atenção para um deles em que se ressaltam as qualidades necessárias ao mundo moderno, onde a criatividade seguida da assunção da responsabilidade e dos riscos tornam-se as marcas

distintivas da educação empreendedora. Esse discurso vem sendo apregoado por diversos autores que compõem discurso da *ideologia* empreendedora com o intuito de salientar as novas demandas impostas pelo cenário mundial, segundo o qual as pessoas teriam de se adequar se quiserem sobreviver na dinâmica atual do capitalismo.

Para garantir esse tipo de formação, o ensino tradicional seria insuficiente (FILION, 1999; DOLABELA, 2008a; DOLABELA, 2008b), pois a educação empreendedora deveria calcar-se mais na atividade do próprio estudante, num viés mais experiencial (LOPES, 2010). Nessa perspectiva, uma educação mais centrada no indivíduo, permitindo a ele saber lidar com a incerteza, coisa que a educação tradicional não possibilitaria, já que dotada de um caráter centrado nos conteúdos, esta traria uma visão de certeza e segurança, elementos impróprios aos ditames atuais.

Feitas estas considerações passar-se-á a seguir à compreensão da Pedagogia Empreendedora. Nesse sentido, será abordado o discurso proposto, considerando as perspectivas contemporâneas na educação que vislumbram a partir desta “nova” forma pedagógica voltada à constituição de um modelo de sociabilidade, em que a responsabilização e assunção dos riscos passem a serem as medidas necessárias à nova ordem estabelecida no capitalismo atual.

3.3 A Pedagogia Empreendedora

A Pedagogia Empreendedora (PE) tem pautado suas formulações em termos da criação de propostas na perspectiva da formação humana para a construção de uma nova sociabilidade adequada ao ambiente de instabilidades provocado pelas crises cíclicas do capitalismo. Estas proposições têm sido pensadas tanto no âmbito da educação básica escolar, quanto no que se refere à educação profissional (como é o caso do Pronatec Empreendedor). Considera-se que a PE, inscreve-se no ideário pedagógico que ficou conhecido, sobretudo no Brasil, desde a década de 1990, pelo lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2011).

Neste sentido, será feita uma breve incursão teórica, procurando trazer as formulações basilares deste ideário, contrapondo-se aos limites e polêmicas, a partir dos quais autores críticos da área educacional vêm desenvolvendo acerca da formação humana na contemporaneidade. Neste ínterim, serão apresentados os fundamentos

principais da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), em contraponto às perspectivas teóricas calcadas nas pedagogias do "aprender a aprender".

Faz-se importante este movimento teórico, pois, as formulações em que se apresentam estas pedagogias (como é o caso da PE) advogam um modelo de formação que seria autônoma, democrática, progressista e inovadora. Nesta perspectiva, os *intelectuais* – sejam estes nacionais ou internacionais – do lema “aprender a aprender” são:

[...] mestres na utilização de um discurso repleto de termos vagos que escondem os compromissos ideológicos. Evitam a todo custo que se torne evidente a defesa da liberdade plena para o capital, existente por detrás do discurso que defende a liberdade individual e mitifica a imagem do indivíduo empreendedor e criativo (DUARTE, 2011, p. 53).

É com esta constatação, que se impõe uma compreensão real das formulações para além da sua expressão imediata, aos quais se passará em apresentação e análise a seguir.

3.3.1 Perspectiva teórico-metodológica do “aprender a aprender”: apresentação e análise

O lema “aprender a aprender” tem sido o grande aporte teórico a partir do qual diversas propostas didático-pedagógicas têm se apoiado para promover a dita educação do século XXI, ao qual a formação humana deveria estar atendida com os novos pressupostos contemporâneos da suposta “sociedade do conhecimento”¹¹⁸. Esta denotaria profundas mudanças nos meios culturais, políticos e econômicos, que implicariam em medidas de amplo espectro nas políticas educacionais de formação humana/profissional.

Em função disto, na década de 1980, a escola brasileira foi lugar de inúmeras propostas pedagógicas (pedagogia das competências, pedagogia de projetos, professor reflexivo e, pela presente análise, também a Pedagogia Empreendedora). Resguardadas suas especificidades, essas propostas têm um núcleo coerente: a perspectiva do “aprender a aprender”.

¹¹⁸ Conforme visto no capítulo 02 desta tese, esta expressão é atribuída a Peter Drucker. Não faremos aqui maiores aprofundamentos sobre a “sociedade do conhecimento”, pois suas inferências e a crítica a elas já foram realizadas no referido capítulo.

Historicamente, cabe destacar que tal perspectiva não é tão atual (como parte dos seus interlocutores procuram assinalar), pois seus fundamentos estão presentes na epistemologia genética de Jean Piaget (1896-1980)¹¹⁹, que influenciou o movimento construtivista brasileiro, responsável pela difusão do lema “aprender a aprender”, aproximando-se do movimento escolanovista¹²⁰ da década de 1930. Considerando o contexto escolar, as formulações piagetianas advogam o seguinte: “O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximalizar resultados, mas é antes de tudo *aprender a aprender*; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola” (PIAGET, 1983, p. 225, grifos meus).

De acordo com Saviani (2013), na década de 1990, ocorreu a passagem do construtivismo para o neoconstrutivismo em função das mudanças ideopolíticas do capitalismo. Em termos gerais, na perspectiva capitalista keynesiana, o construtivismo, a partir do lema “aprender a aprender”, significava a valorização da convivência entre professores e estudantes, adaptando-se a um contexto extremamente otimista, do pleno emprego, em que este era uma realidade assegurada, perfazendo uma perspectiva de que todos tinham sua função no corpo social. Quando da passagem para a perspectiva neoliberal, o discurso do construtivismo teve de ser realinhado de tal modo que passou a representar muito mais uma “retórica reformista”, em que os ainda tênues aspectos científicos de compreensão de como se daria o desenvolvimento da inteligência foram abandonados ante ao discurso do pós-modernismo¹²¹, com a crítica aos metarrelatos (SAVIANI, 2013).

¹¹⁹ Foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço; fundador da Epistemologia Genética, teoria do conhecimento que procura explicar, a partir do arcabouço biológico, como o indivíduo passa de um nível de conhecimento a outro de maior complexidade.

¹²⁰ O movimento da Escola Nova (também denominado de escolanovismo) constituiu-se num movimento de renovação do ensino em face da perspectiva tradicional. Surgido em final do século XIX, teve grande repercussão na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, na primeira metade do século XX. Na realidade brasileira, as preocupações com esta renovação do ensino culminaram na elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Um dos pontos fundantes desse movimento foi posicionar o estudante no centro das relações de aprendizagem, além de buscar o ensino voltado à construção do conhecimento, ao invés da sua memorização pela transmissão dos conteúdos feitos pelo professor (LAGE, 2017).

¹²¹ A partir das contribuições de Eagleton (1998), cabe distinguir duas expressões presentes nos discursos contemporâneos sobre a educação e cultura, a saber: pós-modernidade e pós-modernismo. De acordo com Terry Eagleton (1998), a palavra pós-modernidade designaria uma forma contemporânea de cultura, enquanto o pós-modernismo se refere a uma concepção de pensamento que procurava infirmar qualquer explicação universalizante sobre a realidade, como o marxismo o faz, visando uma transformação radical do mundo. A primeira abordagem filosófica aconteceu, em 1979, na obra “A condição Pós-Moderna”, de J. F. Lyotard. Aqui se estará trabalhando com o termo pós-modernismo, no sentido conferido por Duarte (2013a), no evento “Educação, Modernidade e Pós-Modernidade”, promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Brasília (UnB), em 23 e 24 de maio de 2013. Na palestra proferida

Piaget realizou pesquisas no campo da psicologia experimental¹²² em que chegou à compreensão de que o desenvolvimento da inteligência perpassaria por quatro fatores: a) a hereditariedade; b) a experiência física ou ação sobre os objetos, c) a transmissão social, o fator educativo e d) equilíbrio (PIAGET, 1983). Para o autor, os três primeiros, embora relevantes, são secundários em relação à equilíbrio, que, em seu entender, “[...] parece o fator fundamental desse desenvolvimento” (PIAGET, 1983 p. 225). Esta perpassaria pela produção da inteligência como resultado do processo de adaptação ao meio, em que o indivíduo se equilibraria por meio dos processos complementares de assimilação e acomodação. De acordo com Fosnot: “A equilíbrio

por Duarte, o autor vai destacar as expressões pós-modernidade, sociedade pós-moderna como expressões ideológicas, que infirmam a compreensão da sociedade capitalista. Aliás, para Duarte, a expressão pós-modernidade levaria ao entendimento de que hoje se estaria vivendo outra época, posterior a modernidade. Como destaca o autor, isto não seria possível já que a modernidade é a própria sociedade capitalista que não foi superada. Para o autor, o que existe, e tem de ser estudado e combatido é o pós-modernismo, enquanto ideologia que mistifica a realidade, defendendo, por exemplo, a “sociedade do conhecimento” (expressão cunhada por Peter Drucker, ver capítulo 02 desta tese), que expressaria ser o conhecimento a base do ser social. Como vimos, no capítulo 01, pautando-se em Marx e Engels (Ideologia Alemã), o trabalho é o verdadeiro fundante da humanidade. Ademais, de acordo com Duarte, o discurso da “sociedade do conhecimento”, é na verdade uma ilusão, pois o conhecimento, nas suas formas mais desenvolvidas, não está disponível a todos. Isto, pelo fato de que na sociedade capitalista, na medida em que o saber torna-se um dos meios de produção, este é tornado privado e, por isto, restrito aos setores dominantes que detém a sua posse.

¹²² Conforme sua própria biografia, Piaget teve grande apoio da Fundação Rockefeller, que instaurou uma unidade de pesquisa em Genebra, na Suíça. Nesta, Piaget trabalhou intensamente, produzindo os estudos que culminaram na Epistemologia Genética, a partir das ciências positivas. Esta fundação foi criada pela família Rockefeller, em 1913, nos EUA, com grande inserção em estudos nas áreas de saúde pública, medicina e educação (FARIA & DA COSTA, 2006). Sua presença no Brasil data desde o início do século XX, em que seus estudos contribuíram para o processo de eugenia da raça brasileira. Seu lema, à época era “sanear para eugenzar” (KOBAYASHI *et al.*, 2009). Em 2011, foi tornada pública, pelo governo de Barak Obama, a atuação criminosa desta fundação com a Universidade John Hopkins e instituições afins; pelo uso não consentido de pessoas da Guatemala em testes humanos (MERIDIAN 361 ILG, 2015). Os experimentos englobaram alunos de escolas, órfãos, pacientes de hospital psiquiátrico, prisioneiros etc. Os experimentos expunham pessoas à sífilis, gonorreia etc., de diversas formas: por meio de prostitutas que eram pagas para transmitir a doença aos clientes; injeções aplicadas sob outras alegações etc. Nas palavras do ex-presidente da Associação Americana de Doenças Sexualmente Transmissíveis, Bradley Stoner, os experimentos da Fundação Rockefeller (em associação com a universidade norte-americana supracitada) são comparáveis aos experimentos médicos nazistas, em Auschwitz, durante a Segunda Guerra Mundial. De acordo com este: “Isso parece alguma coisa que sai dos registros do Dr. Mengele”. (ibid., s/p). De acordo com Black (2003), de fato, Josef Mengele (1911-1979 - médico do campo de concentração nazista que realizou experimentos com seres humanos) recebeu recursos da Fundação Rockefeller e da Instituição Carnegie, para as pesquisas na área da eugenia. No tocante ao empreendedorismo, a Fundação Rockefeller tem realizado incursões junto a outras instituições, como foi o caso da capacitação que foi feita no setor de moda, em São Paulo. Em 16 de dezembro de 2014, a Aliança Empreendedora e a Fundação Rockefeller, realizaram em parceria o projeto intitulado “Uma mensagem para a Liberdade”, voltado para a capacitação de 36 empreendedores, donos de oficinas de costura, como forma de desenvolver “relações mais justas entre oficinas de costuras e varejistas” (ALIANÇA EMPREENDEDORA, 2015, s/p). A Fundação Rockefeller, muito especialmente na década de 1980 em diante, tem se envolvido com projetos que apontem para as perspectivas empreendedoras de formação humana, na perspectiva de sua contribuição para o desenvolvimento das nações. No livro de David S. Landes intitulado “Riqueza e a Pobreza das nações: por que algumas são tão ricas e outras são tão pobres” (1998), o autor congratula a Fundação Rockefeller pelo financiamento da pesquisa que resultou no livro.

foi descrita por Piaget como o processo dinâmico de comportamento autorregulado que põe em equilíbrio dois comportamentos polares intrínsecos, a assimilação e acomodação” (FOSNOT, 1998, p. 30).

O pressuposto que Piaget baseou seu conceito de equilíbrio adveio do campo da biologia. Neste, enveredou seus estudos a partir da “equilíbrio biológica” da adaptação que os caracóis realizavam em ambientes diferentes (FOSNOT, 1998). Dos experimentos com estes animais, Piaget lançou as bases para a sua compreensão da equilíbrio cognitiva. Tendo a equilíbrio como um dos fundamentos centrais, a aprendizagem seria um processo de construção particular e individual ao qual o sujeito não copiaria a realidade, mas a construiria a partir das representações internas, o que faria a compreensão do cotidiano, ser uma apropriação e interpretação pessoal (KLEIN, 2005).

Disto derivam os aspectos relativistas e subjetivistas da perspectiva epistemológica piagetiana, aos quais se apoiam a perspectiva do lema “aprender a aprender”. Estes apontam para uma perspectiva particularista e provisória do conhecimento, desembocando no nível do irracionalismo pós-moderno (DUARTE, 2005).

Sobre estes aportes teóricos a respeito das visões de homem e de conhecimento, expressos pelo lema “aprender a aprender”, a partir da pedagogia das competências, Ramos (2001c) apresenta duas conclusões importantes de suas pesquisas. A primeira é com relação a visão de homem. Para Ramos (2001c), a noção de competência e a pedagogia das competências (quando a noção adentra o espaço escolar e passa a direcionar o conteúdo e o trabalho docente) apontam para uma perspectiva natural-funcionalista de ser humano, ao qual este é formado para apenas adaptar-se à realidade colocada. O seu desenvolvimento psicológico é justificado pela perspectiva construtivista, o qual assevera pela adaptação do indivíduo ao meio material e social. Neste sentido, o viés “natural” (oriundo da Teoria Interacionista) é coerente com uma perspectiva, segundo a qual o ser humano não deveria transformar a realidade que o cerca, mas antes, adaptar-se a ela. Isso comunga com a perspectiva funcionalista (da Teoria Funcionalista) segundo a qual os processos de formação servem para a manutenção da estrutura social.

A segunda conclusão, que deriva da primeira, é com relação à perspectiva de conhecimento que a autora vai denominar de subjetivo-relativista. O subjetivo, segundo a pedagogia das competências, é identificado por Ramos (ibid.) como sendo a

construção do conhecimento por meio do processo adaptação. Significa dizer que os saberes seriam constituídos a partir do processo imediato de dar respostas ao contexto instável do sistema sociometabólico do capital. Com isto, o caráter histórico-ontológico do conhecimento é substituído pelo caráter experiencial, que não exigiria um esforço profundo de apreensão dos conhecimentos historicamente produzidos, pois estes cederiam lugar ao saber efêmero e imediato para dar respostas concretas e pontuais.

Na medida em que o sujeito passaria a ser o detentor (gestor) do seu conhecimento, por sua vez, isto implicaria no olhar de quem o observa e do lugar de onde se olha. Tal dinâmica recai na segunda acepção, o relativismo. A perspectiva do conhecimento, portanto, desemboca segundo Ramos (ibid.) no irracionalismo pós-moderno, já que, por meio desta epistemologia adaptativa promovida pela noção de competência, o conhecimento não teria uma objetividade, mas seria resultado das percepções subjetivas dos indivíduos.

Pelo aspecto relativista, a implicação decorrente é que o conhecimento não seria ontológico ou explicativo da realidade, mas uma apropriação singular e dependente do local de onde se observa a realidade. Por sua vez, o aspecto subjetivista apontaria que o conhecimento também dependeria de quem o constrói (ibid.).

De acordo com Duarte (2005), essa perspectiva construtivista tem como consequências inelutáveis dos seus pressupostos, em primeiro lugar, a cisão entre epistemologia e ontologia, de modo que a compreensão da realidade exterior não se daria por meio da sua representação e análise, mas pela adaptação do indivíduo ao meio. Em decorrência deste primeiro ponto, o conhecimento especialmente nas suas formas mais desenvolvidas, perderia o seu estatuto de verdade para transformar-se numa perspectiva utilitária do seu valor conforme a adaptação do indivíduo à realidade. Nessa linha, o conhecimento não resultaria mais de um esforço de compreensão da realidade objetiva, mas das percepções subjetivas que os indivíduos retirariam da sua atividade exclusivamente experiencial, conforme seus desejos e sonhos particulares (RAMOS, 2010). De acordo com Ramos:

A validade do conhecimento assim compreendido é julgada por sua viabilidade ou por sua utilidade exclusivamente neste âmbito [subjetivo] e, muito além de ser considerado histórico, é tido como contingente. Ou seja, não existiria qualquer critério de objetividade, de totalidade ou de universalidade para se julgar se um conhecimento, ou um modelo representacional, é válido, viável ou útil (RAMOS, 2010, p. 202, acréscimo entre colchetes do original).

Nesse processo, não haveria espaço para contradições. Ao contrário, o indivíduo estaria sempre em constante processo de adaptação à realidade, sem qualquer questionamento, por conta desta suposta capacidade de adaptação natural. Novamente, infere-se na responsabilidade do indivíduo por sua condição de existência debitada ao processo de adaptação ao meio.

Considerando o lema “aprender a aprender”, Duarte (2011) chama atenção para quatro posicionamentos valorativos que expressam de forma crítica as intenções que o discurso ideológico apregoa. Estes posicionamentos representam a síntese dos posicionamentos presentes nas pedagogias que se apoiam neste lema. Serão apresentados, a seguir, estes quatro posicionamentos valorativos, ou seja, que as pedagogias do “aprender a aprender” defendem, trazendo também as críticas que Duarte (ibid.) desenvolveu para cada uma dessas.

O primeiro posicionamento valorativo emanado do lema consistiria no entendimento de que as aprendizagens individualmente realizadas pelas pessoas teriam muito mais valor do que aquelas que fossem transmitidas por outros indivíduos. Nessa via, aprender sozinho teria muito mais importância na produção da autonomia do indivíduo do que uma aprendizagem de tipo tradicional, em que o conhecimento é transmitido por um professor.

Este primeiro posicionamento também trabalha com a lógica valorativa/afirmativa de que se o aluno aprender de outra forma que não na linha do “aprender a aprender” sua autonomia estaria infirmada, pois a transmissão do conhecimento por um professor seria redutora da iniciativa individual do aluno. Na mesma linha, Duarte (2011) formula o seguinte: “Não concordamos que o professor, ao ensinar, ao transmitir o conhecimento, esteja cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos” (DUARTE, 2011, p. 40).

Gramsci (2010) já empreendia críticas às perspectivas ditas modernas que negligenciavam o ensino tradicional, retirando-lhe o caráter centrado no professor, pela suposta autonomia do aluno. Gramsci (2010) citou o exemplo de uma escola feminina de Streatham Hill, na Inglaterra, que se utilizava do método Dalton (método Montessori), o qual as moças eram livres para seguir as lições (teóricas ou práticas) que desejassem, desde que, ao final de cada mês, tenham concluído o programa que lhes fora indicado. Segundo Gramsci:

O sistema tem um grave defeito: as alunas, em geral, deixam para os últimos dias do mês a execução de seu dever, o que compromete a seriedade da escola e constitui um sério inconveniente para as professoras, que devem ajudá-las e ficam sobrecarregadas de trabalho, ao passo que as primeiras semanas tem pouco ou nada a fazer (GRAMSCI, 2010, p. 175).

Gramsci chama a atenção para o fato de que o aluno deixado a si mesmo não representa um avanço para a sua formação humana e, sequer, tal concepção refere-se a sua proposta de escola unitária. A perspectiva autônoma do aluno só é possível na medida em que o aluno, por meio da socialização do conhecimento, desenvolve o nexo psicofísico que lhe permita, inclusive, superar (que não é o mesmo que eliminar) as contingências biológicas por contingências cada vez mais sociais e, nesse sentido, artificiais. O ato de estudar não é natural, de modo que o indivíduo deixado a si mesmo não poderia desenvolver-se espontaneamente para formas mais elevadas e complexas do conhecimento.

O segundo posicionamento valorativo do lema “aprender a aprender” é de que o método em que o próprio indivíduo desenvolve a sua aprendizagem é muito mais importante que o conhecimento descoberto e elaborado por outra pessoa, como um professor. A isso Duarte (2011) chamou de concepções negativas sobre o ato de ensinar. Este posicionamento é franqueado diretamente às formulações de Piaget que escreve de forma muito direta a respeito da importância do método, em face do conhecimento. De acordo com as formulações do autor:

A formação humana dos indivíduos também é prejudicada impondo-lhes as verdades externas (mesmo evidentes e até mesmo matemáticas) que poderiam ter sido descobertas sozinhas: nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente (PIAGET, 1998, p. 170, tradução nossa).

Ou seja, o método torna-se mais central que o conhecimento. E por que o posicionamento de centrar-se num método de conhecer? A visão expressa por Piaget também responde a esta questão: “Não cabe a nós inculcar na criança um ideal político, um ideal econômico, um ideal social demasiado preciso. Simplesmente temos que proporcionar um método, um instrumento psicológico baseado na reciprocidade e na cooperação” (PIAGET, 1998, p. 115, tradução nossa).

Aqui se observa a perspectiva da suposta neutralidade axiológica do conhecimento, em que o método, que não se confunde com o conhecimento, seria livre

das paixões políticas e dos juízos de valores¹²³ (DUARTE, 2011). Neste sentido, as pedagogias que se pautassem no lema “aprender a aprender”, seriam propostas que valorizariam a liberdade de pensamento do aluno, respeitando a consciência individual de cada um. Não obstante, conforme explica Gramsci:

[...] a consciência da criança não é algo “individual” (e muito menos individualizado): é o reflexo da fração de sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais tais como se aninham na família, na vizinhança, na aldeia, etc. (GRAMSCI, 2010, p. 44, grifo do original).

Na medida em que a consciência não é individual e muito menos livre, como centrar no aluno o interesse pessoal por sua formação, pautado num método científico livre de *ideologias*? Aliás, cabe refletir também em Gramsci (ibid.), quando diz que em culturas onde o conhecimento é mais desenvolvido, o que seria “certo” (entendido como algo provisório do real) passa a se tornar “verdade” em culturas fossilizadas, onde o acesso do conhecimento é restrito.

Sem a socialização do conhecimento, nas suas formas mais desenvolvidas, o mundo deixa de ser compreensível ao homem, por meios de ferramentas intelectivas de amplo esforço de explicação do real, para além da sua aparência. Isto faz com que este mesmo mundo se imponha ao indivíduo como uma força estranha que o submete, na mesma perspectiva da alienação descrita por Marx & Engels (2001).

Ademais, as formulações feitas por Saviani (2005), com relação à pseudocientificidade do movimento escolanovista mundial, servem para as pedagogias do “aprender a aprender”. De acordo com o autor, ensino não é pesquisa, como procurou postular a Escola Nova, pois o processo de pesquisa impõe uma dinâmica em que se transita do conhecido ao desconhecido. Neste sentido, somente com o domínio do primeiro, ou seja, do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas, é que seria possível produzir qualquer movimento em direção à pesquisa do desconhecido. De acordo com Saviani:

O desconhecido só se define por contribuir com o conhecido, isto é, se não domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim

¹²³ Considerando o tempo presente em que a tese está se desenvolvendo, está-se à volta hoje com um movimento extremamente conservador que se autodenomina de “Escola Sem Partido”, que na perspectiva acrítica da realidade vem polemizando com a educação pública, no sentido de dizer que a escola estaria doutrinando os estudantes, disseminando *ideologias* de tipo marxista, lulo-petista, *ideologia* de gênero etc. Dentro das suas propostas está a criminalização do professor que estivesse realizando a doutrinação antidireita. Para saber mais ver Frigotto (2017).

de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido. Aí, parece-me que esta é uma das grandes fraquezas dos métodos novos (SAVIANI, 2005, p. 47).

Além disso, um segundo ponto discutido por Saviani (ibid.) é de que o que se entende pelo desconhecido não se constitui em algo que seja apenas de foro individual e particular conceber, mas antes é, sobretudo, de forma coletiva e social. Pois, trata-se de se designar, de fato, o que a sociedade e, no limite, a humanidade ainda desconhece. Nas formulações do autor isto é expresso da seguinte forma:

Só assim seria possível encontrar-se um critério aceitável para distinguir as pesquisas relevantes das que não o são, isto é, para distinguir a pesquisa da pseudopesquisa, da pesquisa de “mentirinha”, da pesquisa de brincadeira, que, em boa parte, me parece, constitui o manancial dos processos novos de ensino (SAVIANI, 2005, p. 47).

O terceiro posicionamento valorativo considera que a atividade para ser considerada educativa deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades individuais (DUARTE, 2003; DUARTE, 2011). Nesta asserção, as pedagogias que se apoiam no lema “aprender a aprender” advogam que a busca pelo conhecimento, mais exatamente a sua construção, só seria eficiente na autonomização dos indivíduos. Isto pode ser evidenciado nas formulações de Piaget:

Pode-se dizer de maneira geral (não comparando somente cada estágio ao seguinte, mas cada conduta, no interior de qualquer estágio, à conduta seguinte) que toda a ação – isto é, todo o movimento, pensamento ou sentimento – corresponde a uma necessidade. A criança, como o adulto, só executa alguma ação exterior ou mesmo inteiramente interior impulsionada por um motivo e este se traduz sempre sob a forma de uma necessidade (uma necessidade elementar ou um instante, uma pergunta etc.). Ora como já bem demonstrou Claparède, uma necessidade é sempre a manifestação de um desequilíbrio (PIAGET, 1999, p. 15-16).

Para Piaget (ibid.), a motivação na forma da necessidade – entendida por este como intrínseca e geneticamente dada ao indivíduo – seria o motor do desenvolvimento da inteligência. Sobretudo na educação, as necessidades individuais deveriam ser o carro-chefe condutor de todas as atividades formativas, pois para o autor suíço, o ser humano estaria em perpétua equilibração, na medida em que estaria a todo o momento assimilando e acomodando do meio externo todo um conjunto de experiências e aprendizagens que formariam o conhecimento construído individualmente pelo sujeito.

Não por acaso, Piaget, nesta citação, reporta-se a Édouard Claparède¹²⁴, pois foi discípulo e continuador das ideias claparedianas, segundo as quais se impunha uma revisão do ensino tradicional pautado nas motivações do professor e tendo este como o centro do processo educativo. Contrário a isto, sua concepção advogava que o aluno é quem deveria ser o centro do processo. Nesta linha, a educação deveria passar por uma revolução copernicana¹²⁵. Em suas formulações Claparède afirma que:

A infância tem uma significação biológica [...]. Há que se estudar, portanto, as manifestações naturais da criança e ajustar a elas a ação educativa. Os métodos e os programas gravitando em torno da criança, e não a criança que gira ao redor de um programa imposto, sem poder contar com ele, tal é a revolução copernicana na qual o educador é convidado a adentrar (CLAPARÈDE, 1919, p. 03-05 apud. HAMELINE, 2010, p. 21).

De forma muito clara, Claparède sinaliza que o processo de formação humana deve girar em torno da criança. Claparède chega a idealizar uma escola sob medida para a criança. Em seu entendimento, o professor deveria compreender a infância em geral e cada criança em particular, para que, em observância as diferentes aptidões¹²⁶, a escola

¹²⁴ Édouard Claparède (1873-1940) foi um psicólogo suíço que, em crítica a educação tradicional (compreendida pelo autor como uma escola que via a criança apenas como um receptáculo de informações), defendia que a educação deveria basear-se nos interesses individuais (PETRAGLIA & MAS DIAS, 2010).

¹²⁵ Claparède utiliza a expressão “revolução copernicana” como uma metáfora para designar que, da mesma forma que o mundo passou a compreender que a terra não era o centro do universo (teoria geocêntrica de Ptolomeu – 90-168 D.C.; e defendida pela igreja católica), mas o sol (teoria heliocêntrica) pela hipótese científica de Nicolau Copérnico (1473-1543 – astrônomo e matemático polonês); na mesma perspectiva se deveria compreender a formação escolar, à qual a criança seria o centro do processo educativo, e que, de seus interesses deveriam emergir todas as ações didático-pedagógicas. Chamamos também atenção para o fato de que a metáfora abrange bem mais, pois se se considerar que o ensino de tipo tradicional era anterior à época medieval, tal como a teoria geocêntrica (apoiada pelas finalidades que atendiam à igreja), esta seria não científica ou pré-científica. Já a formulação que se refere à teoria heliocêntrica teria um caráter científico, por seus desdobramentos futuros. O movimento da Escola Nova, com a defesa dos métodos novos, já apresentava tal compreensão já que estes seriam científicos e o ensino tradicional seria pré-científico (SAVIANI, 2005). Para saber mais das polêmicas e mistificações do argumento escolanovista, ver Saviani (ibid.).

¹²⁶ Para Claparède (2010), os seres humanos se dividiriam em determinados tipos de espíritos humanos de tal modo que se observariam: os *intelectuais* (que se dividem em *críticos* e *lógicos*) e os *manuais* (pessoas que acima de tudo gostam de fabricar). Têm-se também os *clássicos* e os *românticos*. Os *trabalhadores* e *combatentes* etc. Para o autor, as reformas educacionais deveriam levar em conta estas diferenças, porém não realizando mudanças ao estilo de gabinete, em que as mudanças vêm de cima para baixo, mas a partir de experimentos. Segundo o autor: “Antes de introduzir um novo regime em bloco, e *ne varietur*, sob os auspícios de uma lei, que, por bem ou por mal, obrigará a conformidade, seria preciso fazer ensaios em escala reduzida, ou durante período limitado, e não cristalizar o novo sistema em texto lei ou de regulamento, senão quando tivesse saído vitorioso das experiências feitas. [...] Assim procede a indústria, assim procede a ciência, assim procedem os homens de boa fé. Não poderiam nossas escolas adotar esta prática, que é a do próprio progresso, e da própria procura da verdade?” (CLAPARÈDE, 2010, p. 111, grifos do original).

puddesse desenvolver um ensino diferenciado e calcado nas diferenças e interesses particulares. Nesse ponto, o autor é polêmico ao sinalizar sobre as diferenças individuais no âmbito intelectual. De acordo com suas formulações:

Os indivíduos não se assemelham no referente à inteligência global; uns são mais inteligentes, outros menos. Esta aptidão média não é alheia à escola, pois ela procura avaliá-la por cifra: nota média do trabalho, e não há o que dizer contra tal processo, a não ser que, talvez, esta média expresse mais diferenças de memória e de aplicação, do que diferenças na própria inteligência. Mas, o que é lastimável é o fato de a escola pensar ter realizado tudo, quando atribuiu esta nota, quando estabeleceu tal distinção. Esta determinação é, para ela, um ponto de chegada, quando deveria ser um ponto de partida: os fortes, os medíocres e os fracos não são tratados diferentemente, são obrigados a andar no mesmo ritmo, o que é nocivo, a uns e outros (CLAPARÈDE, 2010, p. 116).

Nesta citação, pode-se observar o caráter de diferenciação que a educação deveria ter, já que Claparède parte do pressuposto de que as inteligências seriam diferentes, daí a necessidade de ensinamentos diferenciados e que fossem centrados nos alunos, sobretudo considerando as funções futuras que eles poderiam exercer. Para Claparède, a educação deveria ser funcional (DUARTE, 2005), permitindo formar bons profissionais para servirem às demandas do mercado de trabalho, o que revela com isso a sua função utilitarista de educação (PETRAGLIA & MAS DIAS, 2010).

É a partir de considerações piagetianas/claparedianas, como as que acabamos de observar, que o lema “aprender a aprender” espraia a presente tese, à qual a aprendizagem teria de acontecer a partir das motivações particulares dos indivíduos, sem o qual se estaria agindo em dissonância com sua forma orgânica de ser. Ou seja, o processo de ensino e aprendizagem só poderia ocorrer de forma espontânea, pois do contrário se estaria sendo tradicional e impedindo o desenvolvimento da autonomia particular do aluno que deveria ter acesso somente ao conhecimento que lhe interessa.

O quarto posicionamento valorativo refere-se à educação preparar o estudante para acompanhar (sem questionar) as mudanças aceleradas na sociedade, com o intuito do indivíduo poder dar respostas (adaptar-se) às transformações em curso. Neste sentido, isto remete a outra crítica ao ensino tradicional por se tratar de uma perspectiva de ensino para o qual os conhecimentos seriam estáticos e não corresponderiam ao ambiente dinâmico que a sociedade, especialmente, na esfera econômica, se tornou hoje.

O conhecimento que seria transmitido ao aluno seria anacrônico com a dinâmica contemporânea, à qual os indivíduos precisariam construir os seus conhecimentos, conforme os seus interesses e necessidades particulares, considerando um ambiente de mudanças constantes e incertezas referentes ao universo neoliberal e pós-moderno (DUARTE, 2011). Pela visão neoliberal, pode-se localizar a compreensão hayekiana do conhecimento que está intimamente relacionada com a visão de sociedade. De acordo com a leitura e formulações de Duarte:

O conhecimento é entendido como exclusivamente individual, circunstancial e não passível de ser integrado a uma visão totalizadora do real. O conhecimento da realidade é sempre parcial e particular. A visão que Hayek tinha do conhecimento científico reduzia a ciência à classificação de fatos ou dados perceptíveis. Mas a ação econômica dos indivíduos (Hayek teoriza sobre o agir dos homens no plano da economia) não se fundamenta nessa ciência e sim em conhecimentos individuais e não generalizáveis, o conhecimento do tempo e da circunstância. O que dirige as ações dos indivíduos é um conhecimento tácito, constituído por coisas que se sabe mas não se pode dizer, sendo um conhecimento efêmero e sempre passível de erro (DUARTE, 2011, p. 84).

Na mesma linha, o pós-modernismo também é crítico a perspectiva do conhecimento, questionando as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, polemizando com a estrutura das grandes narrativas da modernidade ou mesmo decretando o fim das mesmas (EAGLETON, 1998). Na realidade, ao contrário do que o discurso pós-moderno procura dizer, o pós-modernismo é uma invenção oriunda da modernidade e, como tal, tem a intenção de contribuir para o projeto societal dominante do capitalismo a partir da acumulação flexível, desde o último quartel do século passado (HARVEY, 1993).

Não obstante, o lema “aprender a aprender” põe em cheque qualquer conhecimento que passe uma visão de segurança e certeza com relação ao futuro, sobretudo, quando reportado ao ambiente de trabalho no século XXI. A retórica do discurso aponta para as mudanças no planeta, com a mundialização da economia, em que a “gestão do imprevisível e da excelência” (FONSECA, 1998, p. 307) vão modificar o ambiente de trabalho para trabalhadores e empresários, postos em condição de igualdade em termos das mudanças de cunho cognitivo. Nas formulações do autor:

Em vez de se situarem numa perspectiva de trabalho seguro e estático, durante toda a vida, os empresários e trabalhadores devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu *potencial de adaptabilidade empregabilidade*, o que é algo substancialmente diferente do que se tem

praticado. O êxito do empresário e do trabalhador no século XXI terá muito que ver com a maximização das suas competências cognitivas. Cada um deles produzirá mais na razão direta de sua maior capacidade de aprender a aprender, na medida em que o que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje não é sinônimo de sucesso no futuro (FONSECA, 1998, p. 307, grifos do original).

Nessas compreensões situa-se de forma muito direta a perspectiva do discurso da Pedagogia Empreendedora, que será vista com mais detalhes, à frente. De todo modo, cabe frisar que o conhecimento na formulação do autor expressa de forma clara a perspectiva do conhecimento que se espera dentro do espaço escolar, e que, o lema “aprender a aprender” corporifica nas formas didático-pedagógicas que nele se apoiam.

Nesse processo, em que o ideário do pós-modernismo anunciaria o relativismo cultural, o conhecimento, como forma de compreensão da realidade como um todo estruturado, daria lugar a uma retórica em que se nega a possibilidade do saber objetivo, já que a realidade seria construída pelo discurso que se proporia a compreendê-la (DUARTE, 2011).

Observa-se também uma diluição de matrizes teóricas antagônicas, por exemplo, no campo da formação humana, que são postas hodiernamente de forma fragmentada, em que se utiliza o que seria interessante numa ou noutra, constituindo-se numa terceira proposta. Aqui chamamos a atenção para a perspectiva do construtivismo pós-piagetiano (GROSSI *et al.*, 1993), que seria uma forma de se colocar a epistemologia genética de Piaget com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski (*ibid.*)

Cobb (1998) também se reportou às possibilidades de complementariedade entre os teóricos que denominou de socioculturais (pautados em Vigotski, Luria, Leontiev) e cognitivistas (amparados em Piaget). Em suas formulações:

[...] enquanto os teóricos socioculturais tipicamente enfatizam a homogeneidade dos membros de comunidades estabelecidas e evitam analisar diferenças qualitativas no pensamento individual, os teóricos cognitivos tendem a enfatizar a heterogeneidade e evitam análises que destaca, práticas sociais culturais predeterminadas. A partir de uma perspectiva o foco é a base social e cultural da experiência pessoal. A partir da outra perspectiva, é a constituição de processos sociais e culturais pela interpretação ativa dos indivíduos (COBB, 1998, p. 57).

Para o autor, seria perfeitamente possível à coordenação de ambas as abordagens no trato com o conhecimento, dentro da escola, já que estas poderiam se complementar, considerando os pontos positivos que estas carregariam consigo. Entretanto, tal posição

só seria possível se da obra vigotskiana e de sua escola (formada pelos trabalhos de Luria, Leontiev, Galperin, Davidov, Zaporózhets etc.) fossem retirados diversos elementos fundantes como o próprio referencial marxista ao qual fundou a psicologia soviética histórico-cultural (DUARTE, 2001).

Nesse sentido, Vigotski tem sido apresentado na realidade brasileira¹²⁷ como um autor separado de sua escola e, principalmente, separado das reflexões marxianas que fundamentam seus estudos, “[...] como se elas fossem extrínsecas à sua teoria psicológica e, portanto, suprimíveis sem prejuízo para a compreensão do pensamento do autor” (ibid., p. 76). Remetendo às análises de Duarte (2001), destacamos 05 hipóteses que são elencadas para demonstrar a impossibilidade da leitura de Vigotski sem o referencial marxista, o que por sua vez, remete a impossibilidade de associar, “misturar” (na forma de um pragmatismo eclético) a teoria vigotskiana com a piagetiana.

A primeira hipótese é de que: “Para se compreender o pensamento de Vigotski e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxista dessa escola psicológica” (DUARTE, 2001, p. 78). Nesta perspectiva, não é possível, como se tem feito atualmente, uma leitura de Vigotski, sem o seu fundamento materialista e dialético.

A segunda hipótese assevera o seguinte: “A obra de Vigotski precisa ser estudada como parte de um todo maior, aquele formado pelo conjunto dos trabalhos elaborados pela Psicologia Histórico-Cultural” (ibid.). Nesta compreensão, Vigotski tem de ser estudado, considerando a leitura em conjunto com seus pares Luria e Leontiev, que procuraram desenvolver pesquisas que dessem conta de promover o desenvolvimento do novo modelo de homem, pós-revolução russa.

Ambas hipóteses consideram a impossibilidade de uma leitura fragmentada e desconectada do aporte teórico vigotskiano, considerando um erro grave separar Vigotski dos seus fundamentos filosóficos, sobretudo aqueles ligados ao universo do materialismo histórico de Marx (DUARTE, 2011). Tal problemática é que tem

¹²⁷ Não é objeto da presente tese, aprofundar sobre os problemas de tradução da obra vigotskiana. De todo modo, chama-se a atenção para o processo de descaracterização deste autor. Em textos traduzidos de Vigotski, quase não se encontram expressões como socialismo, transformação social, marxismo etc. Textos como “A transformação socialista do homem” (1930) são desconhecidos por boa parte dos educadores. Na mesma linha, Zoia Prestes (2012) destaca sobre os prejuízos das traduções descuidadas da obra vigotskiana. Além disso, a autora sinaliza também que diversas traduções implicaram em “[...] apresentar um Vigotski menos marxista, menos comprometido com o regime socialista [...]” (PRESTES, 2012, p. 115). E isso teve por custo “[...] distorções e interpretações equivocadas do seu pensamento” (ibid.). Para saber mais ver Duarte (2001; 2011) e Prestes (2012).

viabilizado perspectivas, como a do construtivismo pós-piagetiano¹²⁸, que realiza de forma eclética e pragmática a união do ideário escolanovista com a teoria histórico-cultural.

Desta problemática deriva a terceira hipótese: “A escola de Vigotski não é nem interacionista nem construtivista” (DUARTE, 2001, p. 82). Isso porque o interacionismo-construtivismo aborda o psiquismo humano a partir do modelo biológico, o que destoa da perspectiva da Escola de Vigotski referendada na perspectiva histórico-cultural.

Quarta hipótese: “É necessária uma relação consciente para com o ideário pedagógico que esteja mediatizando a leitura que os educadores brasileiros vêm fazendo dos trabalhos da Escola de Vigotski” (DUARTE, 2001, p. 89). De acordo com Duarte (ibid.), torna-se necessário que os educadores tenham compreensão das bases teóricas mistificadoras aos quais sustentam as produções teóricas acerca da obra vigotskiana que estes têm tido acesso, desde o final do século passado.

Quinta hipótese: “Uma leitura pedagógica escolanovista dos trabalhos da Escola de Vigotski se contrapõe aos princípios pedagógicos contidos nessa escola psicológica” (DUARTE, 2001, p. 89). Neste ponto, o autor tem sido enfático e contundente ao criticar a leitura escolanovista da obra vigotskiana, por meio dos referenciais piagetianos.

Estas duas últimas hipóteses, em consonância com as anteriores, procuram demarcar que a leitura que se tem da obra vigotskiana, quando subsidiadas pelo movimento construtivista (núcleo teórico do lema “aprender a aprender”), tem desembocado numa visão equivocada da formação humana proposta pela psicologia histórico-cultural, no ideário educacional contemporâneo. Como será visto, as apropriações da obra de Vigotski, tem possibilitado um grave equívoco ao pensar de como a psicologia soviética deste autor, poderia possibilitar o desenvolvimento de competências¹²⁹ sócioafetivas no ser humano, dentro dos marcos do capitalismo contemporâneo.

¹²⁸ O construtivismo pós-piagetiano proposto por Grossi *et al.* (1993) compreende que a obra de Piaget se referiria aos aspectos cognitivos da inteligência; impondo uma limitação para pensar a formação humana, neste sentido o termo construtivismo pós-piagetiano, seria mais amplo pois abarcaria também as dimensões sociais e emocionais do ser, o que impõe a aproximação do construtivismo com pensadores como Wallon, Vigotski e Paulo Freire.

¹²⁹ No capítulo 05, desta tese, ver-se-á que o SEBRAE, por meio de três documentos (SEBRAE, 2001; SEBRAE, 2006 e SEBRAE, 2015) que são os seus referenciais para a produção de cursos, como o Pronatec Empreendedor, tem se apoiado na perspectiva contemporânea de associação de Vigotski com a

A impossibilidade desta aproximação se dá, pois o cerne da formação humana tanto no interacionismo-constructivismo quanto na obra de Vigotski são diferentes e antagônicos. Enquanto no aporte piagetiano, a formação humana – em última instância – é voltada à constituição de um ser humano dentro da lógica capitalista. Na psicologia histórico-cultural a formação é voltada para a constituição de um modelo socialista de homem e sociedade (DUARTE, 2001; DUARTE, 2011).

Em linhas gerais, o lema “aprender a aprender” é refratário à perspectiva do conteúdo, enquanto algo a ser transmitido ou socializado, na medida em que, fazer isto, seria voltar ao ensino tradicional. Isto por sua vez, seria totalmente negativo, em termos de desenvolvimento da individualidade. Ademais, tais críticas desembocariam num posicionamento teórico e valorativo limitado a duas opções: ou o professor seria um adepto do lema “aprende a aprender”, formando um aluno autônomo, que construiria o seu conhecimento ou o professor seria de tipo tradicional, o qual o aluno seria mero reprodutor do conhecimento a ser transmitido. Nessa perspectiva não se teria, com isto, uma terceira opção, o que na realidade não é verdade, pois a Pedagogia Histórico-Crítica¹³⁰ (PHC) é uma perspectiva teórica/metodológica que, no campo educacional tem defendido a possibilidade da formação humana, autônoma e crítica, apostando na socialização do conhecimento, de forma que esta não é nem tradicional e, muito menos, pauta-se no “aprender a aprender”.

De forma sintética, pode-se dizer que a PHC tem como aporte teórico fundante a concepção dialética, pautada no materialismo histórico e dialético, com afinidades com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vigotski (SAVIANI, 2013).

formação de competências empreendedoras. Destacam pragmaticamente que a obra vigotskiana, possibilita o desenvolvimento de competências atitudinais, para formação do micro e pequeno empresário, enquanto empreendedor de sucesso.

¹³⁰ Desde o final da década de 1970, a teoria pedagógica proposta por Dermeval Saviani e intitulada Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) polemizava com as teorias crítico-reprodutivista e as teorias não críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista), procurando ir além destas perspectivas teórico-educacionais, por não levarem em conta, nos processos formativos a dinâmica social marcada pelas contradições do capitalismo. Sobre as teorias crítico-reprodutivista, tem-se as seguintes: Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, (Bourdieu e Passeron), Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado (Althusser) e Teoria da Escola Dualista (Baudelot e Establet). Em linhas gerais, estas teorias foram produzidas a partir do movimento de maio de 1968, como uma tentativa de fazer a revolução social por meio da revolução cultural (SAVIANI, 1997). Não obstante, o movimento radical e ameaçador dos estudantes franceses, foram suprimidos pelo autoritarismo tecnocrático do governo. Após esta experiência, as teorias crítico-reprodutivista, procuraram pôr em evidência sobre a impossibilidade da revolução cultural, sobretudo por meio da escola, já que esta seria apenas reprodutora da lógica da dominação social (SAVIANI, 2005). Neste sentido, a escola é condicionada pela base material (daí o viés crítico destas teorias). Por sua vez, tal compreensão se coloca como a impossibilidade da escola contribuir com qualquer transformação social, já que ela seria apenas reprodutora das relações de dominação (daí o viés reprodutivista).

Considerando a sua prática pedagógica, a PHC entende que a educação refere-se ao “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, *ibid.*, p. 421-422).

Na medida em que a humanidade não está pronta e acabada, desde a mais tenra idade, é preciso inscrevê-la no ser humano como um processo pedagógico que não põe nem o professor (pedagogia tradicional) nem o aluno (pedagogia nova) como o ponto de partida do processo, mas a *prática social*, que, também é ponto de chegada (SAVIANI, 2005). Ambos, professor e aluno, encontram-se, nesse momento primeiro, igualmente inseridos, mas ocupando distintas posições (o primeiro de uma forma sincrética e o segundo de uma forma caótica), que necessitaram de todo um processo de abstrações para voltar a observar esta mesma realidade, porém como um todo estruturado (SAVIANI, 2012).

Para tal, são necessários momentos que intermediarão a prática social, de sorte que, partindo da *prática social inicial* tem-se em sequência a *problematização*, ao qual são suscitadas as questões, que num momento seguinte nortearão o processo de *instrumentalização* (a aquisição dos instrumentos teóricos e práticos para compreensão da realidade), prosseguindo para o processo de incorporação dos elementos integrantes da vida particular dos alunos, correspondendo à *catarse*. Esta expressão, em especial, foi incorporada de Gramsci (CARDOSO, 2013), para quem a *catarse* representa “[...] a passagem do momento meramente econômico (ou econômico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 2011c, p. 192).

Apropriada pela PHC, a *catarse* em Gramsci tem a mesma perspectiva do conhecimento que passa do momento objetivo (momento em que o saber enquanto força externa defronta-se contra o homem) ao subjetivo (momento em que o saber passa a fazer parte do ser humano permitindo-lhe a liberdade e a possibilidade de criar uma nova forma ético-política) (GRAMSCI, 2011c).

Passado este quarto momento, aluno e professor chegariam agora, não mais em posições desiguais, mas de igualdade com relação à *prática social final* (quinto momento da PHC). Cabe ainda destacar que a PHC tem como suposto que a função precípua da escola é socializar os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, permitindo aos indivíduos a apropriação dos saberes científicos, artísticos e filosóficos, como parte da formação que permita o sujeito passar de uma

individualidade alienada, sob os moldes da sociedade capitalista, para uma “individualidade para-si”¹³¹ (DUARTE, 2016).

A PHC concebe a educação como um importante espaço de formação humana, ressaltando a compreensão das relações sociais de dominação e a contribuição para sua superação a partir da socialização dos conhecimentos nas suas formas mais desenvolvidas (DUARTE, 1993; SAVIANI, 2005; SACCOMANI, 2014). Neste sentido, procura superar as teorias pedagógicas não críticas, que além de não se reconhecerem como pejudicadas dos condicionantes de dominação social, não socializam o saber. É o caso da Pedagogia Empreendedora (não só em Dolabela) que busca soluções às desigualdades por meio das saídas individuais.

Em escritos pré-carcerários, Gramsci¹³² já apontava para dois elementos consonantes com esta concepção pedagógica. O primeiro é de que um processo revolucionário é sempre precedido de um processo educativo ao qual o conhecimento procura ser um grande articulador das individualidades que antes estavam dispersas, sem uma concatenação de esforços, que até o momento eram pensados por via de saídas individuais. Pois, de acordo com as formulações gramscianas no texto “Socialismo e cultura” (GRAMSCI, 2011d):

O homem é sobretudo espírito, ou seja, criação histórica, e não natureza. Se não fosse assim, seria impossível explicar por que, tendo sempre existido explorados e exploradores, criadores de riqueza e consumidores egoístas da mesma, o socialismo ainda não se realizou. É que só pouco a pouco, de estrato em estrato, a humanidade adquire consciência de seu próprio valor e conquista o direito de viver independentemente dos esquemas e dos direitos de minorais que se afirmaram historicamente num momento anterior. E essa consciência se forma não sob a pressão brutal das necessidades fisiológicas, mas antes através da reflexão inteligente (primeiro de alguns e depois de toda uma classe) sobre as razões de certos fatos e sobre os meios para convertê-los, de ocasião de vassalagem, em bandeira de rebelião e de reconstrução social. O que significa que toda evolução foi precedida por um intenso e continuado trabalho de crítica, de penetração cultural, de impregnação de ideias em agregados de *homens que eram inicialmente refratários e que só pensavam em resolver por si mesmo, sem vínculos de solidariedade com os*

¹³¹ Sem alongar nesta expressão, a presente tese se valerá das formulações de Duarte (1993) que entende a **individualidade para-si** como uma “[...] categoria que expressa, no âmbito da formação do indivíduo, a busca de superação do caráter espontâneo e natural com que sua individualidade resulta da “síntese das inúmeras relações”, rumo a uma individualidade que seja a síntese da relação consciente do indivíduo para com as condições particulares de sua existência, mediada pela relação consciente com as objetivações do gênero humano” (DUARTE, 1993, p. 15).

¹³² Importante sinalizar, a partir de Saviani (2013), que a PHC baseia-se em autores como Marx, Engels, Lênin e Gramsci, que não constituíram teoria pedagógica alguma em suas obras, mas que permitiram inspirar a produção da PHC, enquanto concepção pedagógica que está em consonância com as concepções de homem e mundo próprias ao materialismo histórico e dialético (SAVIANI, 2013).

que se encontravam na mesma situação (GRAMSCI, 2011d, p. 54-55, grifos meus).

Desta longa citação, derivam várias compreensões acerca da importância da formação humana no processo revolucionário. Um ponto em destaque é com relação à formação humana superar os laços da individualidade, promovendo os laços de solidariedade onde só haviam os interesses estritamente privados. Disto observa-se que, nas formulações gramscianas, fica exposto que o conhecimento torna-se elemento revolucionário na medida em que é capaz de produzir a genericidade humana, ou seja, a produção do ser humano, enquanto gênero humano (DUARTE, 1993).

O conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas é capaz de produzir o processo de humanização e, por conseguinte, a solidariedade entre os indivíduos que têm a consciência de que sua formação só é possível, enquanto o gênero humano se engrandece, se enriquece. Para tal, o processo de formação humana torna-se essencial. Não obstante, não é qualquer modelo de escola que permite fazer avançar o ser humano para além da alienação.

Assim, Gramsci considera que a escola unitária pode expressar a possibilidade de avanço do processo de humanização, lutando pela superação da alienação, na medida em que articulam teoria e prática, particular e coletivo, disciplina e liberdade. Em suas palavras:

Toda escola unitária é escola ativa, embora seja necessário limitar as ideologias libertárias nesse campo e reivindicar com certa energia o dever das gerações adultas, isto é, do Estado, de “conformar” as novas gerações. [...] A escola criadora é o coroamento da escola ativa: na primeira fase, tende-se a disciplinar e, portanto, também nivelar, a obter uma certa espécie de “conformismo” que pode ser chamado de “dinâmico”; na fase criadora, sobre a base já atingida de “coletivização do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com consciência moral e social sólida e homogênea (GRAMSCI, 2010, p. 39, grifos do original)

Tal passagem, onde se observa um clamor forte pela disciplina de estudo, poderia ser tomada por alguns como sendo própria de uma educação tradicional. O que seria uma visão apressada e anti-histórica do que Gramsci realmente quer dizer. De acordo com o pensador italiano, torna-se necessária a conquista de uma formação voltada ao hábito de estudo disciplinado, para que futuramente este se torne autodisciplinado, produzindo a liberdade e a autonomia, a partir da apropriação dos conhecimentos que precedem a humanidade.

Tomando o exemplo fornecido por Nosella (2016), se se pensar no uso da caneta, tem-se que, de início, tal atividade representa uma “coação externa” à forma como se empunhar este objeto. A caneta impõe uma forma padrão para o seu bom uso. Entretanto, se esta aprendizagem ocorrer, teremos que futuramente o jovem adolescente:

[...] no exercício de sua autonomia, longe de rejeitar a caneta (ora já incorporada como hábito e como segunda natureza), a utilizará para se expressar plenamente, isto é, para ser livre: por exemplo, escreverá poesias e poemas, contos e críticas, projetos e cálculos (NOSELLA, 2016, p.142-143).

Já as teorias pedagógicas que se apoiam no lema “aprender a aprender” observam isto de forma negativa. Falar em uma educação disciplinadora é falar em uma educação tradicional merecedora de críticas, já que se estaria aprisionando a criatividade e autonomia dos alunos.

Esta crítica ao disciplinamento pode ser observada no livro de Dolabela intitulado “Por Dentro do Universo Empreendedor” (2015). Nesta obra, este autor destaca as formulações postas por Joseph Schumpeter – economista que foi abordado no capítulo 02 desta tese – como a capacidade de desafiar o estabelecido, promovendo a destruição criativa que moveria as economias. Assim, de acordo com Dolabela, o perfil¹³³ que fora escrito por Schumpeter “[...] é uma boa régua entre o empreendedorismo e o sistema educacional que busca a conformidade” (DOLABELA, 2015, p. 237).

Segundo Dolabela (ibid.), a escola não prepararia para a criatividade, a emoção e a tolerância à incerteza. Exemplificando isto, o autor comenta uma situação particular em que a filha de 06 anos havia trocado de escola. Dois meses após o início das aulas, Dolabela foi chamado na escola para uma reunião de avaliação. Em sua narrativa, o autor comenta que a professora apresentou-lhe, de forma orgulhosa, o avanço da filha, mostrando seu aprimoramento na noção de espaço, já que respeitava os limites da linha para fazer seus desenhos.

À época, o autor tomou isto como algo extremamente negativo. De acordo com Dolabela:

¹³³ Cabe sinalizar, tal como visto no capítulo 02 desta tese, que Schumpeter (1982) jamais formulou algo voltado para educação empreendedora. Aliás, o autor destaca que o tipo empreendedor é um tipo raro, fora dos canais usuais de formação escolar e familiar.

Desconcertado, eu disse à professora que as pessoas de sucesso são aquelas que não se deixam confinar por limites preestabelecidos. Ou seja, a Fernanda [sua filha] vai ter de reaprender a ultrapassar as linhas que limitam seu espaço (DOLABELA, 2015, p. 237, acréscimo meu entre colchetes).

Este é o nível da crítica que as teorias pedagógicas que se apoiam no lema “aprender a aprender” fazem com a educação que se pretenda formar qualquer tipo de hábito de estudo, visando a uma formação cultural sólida. O argumento é do conteúdo, tomado como algo que não respeita a individualidade, que não trabalha a incerteza necessária à perspectiva de formação empreendedora.

Apoiada na escola unitária em Gramsci, a PHC vai entender que o conteúdo é algo vital, não se assemelhando a um mecanicismo, como afirma o lema “aprender a aprender”. O ensino é transmissão, mas longe de qualquer transposição mecânica dos conhecimentos dos livros e da mente de professor para a mente dos alunos (DUARTE, 2016). É um processo em que aluno e professor desenvolvem, ainda que em posições heterogêneas, o percurso para procurar resolver um problema posto pela prática social. Em construção coletiva é capaz de promover a apropriação das formas culturais superiores, o que se difere da perspectiva do aluno deixado a si mesmo e alienado do real significado do ser inovador e ser empreendedor, nos marcos do capitalismo do século XXI e do precário mundo do trabalho que este promove.

Gramsci (2010), já criticava o modelo de escola pautada nos métodos novos, identificados como criativos. Nas formulações do pensador italiano lê-se o seguinte:

Assim, escola criadora não significa “escola de inventores e descobridores”; indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” *predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo o custo* (GRAMSCI, 2010, p. 40, grifos entre aspas do original e grifos meus em itálico).

Atualmente, no âmbito das formulações da educação empreendedora, este tem sido um dos discursos correntes. O aluno basicamente é instado a ter de se tornar empreendedor, inovando seja a partir de produtos ou serviços. A discussão posta é que as mudanças no mundo do trabalho são inevitáveis, de modo que a questão, de pensamento único, é como o aluno deveria estar preparado para estas. Assim, a educação verdadeiramente revolucionária seria aquela que desenvolvesse o espírito empreendedor, no interior da escola a partir da ênfase na autonomia e nos interesses particulares do aluno (DOLABELA, 2003).

Entretanto, uma perspectiva educacional realmente revolucionária, como procura ser a PHC, remete-se à realidade não como mera ação individual para resolver os problemas particulares. A PHC pretende, como teoria pedagógica, e por meio de uma consciência filosófica crítica e prática revolucionária, desenvolver uma proposta voltada à emancipação humana, sobretudo das camadas subalternas (BATISTA & LIMA, 2012). Isto implica numa formação intelectual e moderna, necessária à luta contra-hegemônica, que se oponha à *sociedade política* (Estado) e atue no âmbito da *sociedade civil*, enquanto “seu funcionário rebelde” fortalecendo outro projeto de sociedade, como pensara Gramsci (NOSELLA, 2016, p. 152, grifos meus).

Feitos estes questionamentos e a exposição, sobretudo, das linhas gerais sobre o lema “aprender a aprender” e suas implicações para formação humana, a seguir, será analisada a Pedagogia Empreendedora (PE) (DOLABELA, 2003), procurando examinar as aproximações teóricas com este ideário. Esta ponderação torna-se importante, na medida em que a PE é tomada como referência em abordagens metodológicas voltadas ao ensino das competências empreendedoras e, dentre as quais, situa-se o Pronatec Empreendedor.

3.3.2 A Pedagogia Empreendedora: proposta pedagógica

A Pedagogia Empreendedora é uma proposta desenvolvida por Dolabela, com o intuito de disseminar a cultura empreendedora dentro do espaço escolar. Esta proposta é oriunda de experiências que o autor vem desenvolvendo, desde a década de 1990. Na primeira versão de teste, quando da obra “Oficina do Empreendedor” (criada em 1993), foram envolvidas cerca de 400 instituições de ensino médio e superior no Brasil e no exterior. Mais de 05 mil professores participaram do seminário de Formação de Formadores, ministrado pelo próprio Dolabela. Tempos depois, com a ajuda da organização não governamental Visão Mundial¹³⁴ foi realizada uma nova experiência com 1.200 professores, em 60 escolas com mais de 20 mil estudantes da educação

¹³⁴ A ONG (organização não governamental) Visão Mundial é uma instituição estadunidense criada em 1950, cujo compromisso é “[...] a transformação da sociedade por meio de mudanças das estruturas sociais e sistemas injustos que oprimem as pessoas e reduzem as possibilidades de desenvolvimento das comunidades, especialmente crianças, jovens e adolescentes” (VISÃO MUNDIAL, 2017, s/p). No Brasil ela atua desde 1975.

básica, cujo resultado gerou a metodologia presente no livro “Pedagogia Empreendedora” (2003).

Esta metodologia é considerada pelo autor como uma estratégia didática para desenvolver a capacidade empreendedora dos estudantes da educação infantil até o nível médio (DOLABELA, 2003). O aspecto central da sua pedagogia é o que denominou de “Teoria Empreendedora dos Sonhos”, aporte metodológico restrito ao ensino do empreendedorismo. Passar-se-á, portanto, ao seu entendimento considerando que é base fundamental para se compreender a Pedagogia Empreendedora de Dolabela.

3.3.3 Teoria Empreendedora dos Sonhos

De acordo com esta teoria, o sonho é o ponto inicial da sua proposta comparecendo no seu conceito particular de empreendedor. Para Dolabela (2003): “É empreendedor, em qualquer área, alguém que sonha e busca transformar seu sonho em realidade” (DOLABELA, 2003, p. 38).

Todavia, este sonho não se remete ao terreno das ações mentais de devaneio ao qual o sonho fica aprisionado apenas na ideia, mas o “sonho estruturante”, conceito que Dolabela utiliza para denominar “[...] o sonho que se sonha acordado, capaz de conduzir à autorrealização” (DOLABELA, 2003, p. 38). De acordo com o autor, o “sonho estruturante” se inicia com seguinte pergunta: “Qual é o seu sonho na vida?” Não obstante, o sonho que Dolabela designa é aquele que motiva a pessoa diferentemente dos vários tipos de sonhos que muitas vezes se têm, mas fruto de desejos momentâneos ou compensações do cotidiano, que denomina de “sonho periférico”. Este não teria a capacidade de gerar autorrealização e fundar um projeto de vida.

Para ilustrar o “sonho estruturante”, o autor vale-se novamente de Paulo Freire com a seguinte citação:

[...] para mim, é impossível existir sem sonho. A questão que se coloca é, em primeiro lugar, saber se o sonho é historicamente viável. Segundo, se a viabilidade do sonho demanda um pedaço de tempo e de espaço a caminhar. Terceiro, se demanda um espaço ainda longo para caminhar e viabilizar, é o caso de aprender como caminhar e, em caminhando, reaprender inclusive a realizar o sonho, quer dizer, buscar os caminhos do sonho (DOLABELA, 2003, p. 39 apud. FREIRE & BETTO, 2000).

Com esta citação, o autor sinaliza o que entende como essencial: o sonhar deveria vir acompanhado do tentar realizar. Apenas o sonho que gere grande motivação para o empreendedor poderia mobilizá-lo para a ação, caso contrário seria um tipo de “sonho periférico” que não geraria inquietação para ação da sua realização.

De acordo com o autor, a partir do “sonho estruturante” a ser desenvolvido com a ajuda da educação escolar, permitir-se-ia ao empreendedor agir ativamente na realidade, localizando oportunidades, ao invés de ficar na passividade de que estas sejam tarefas exclusivas do Estado. Aqui nota-se um forte apelo à responsabilização individual do sujeito e a desresponsabilização do Estado em garantias de trabalho e oportunidades.

Nesse ponto, Dolabela (2003) ressalta a importância de se ter um alto componente emocional que a pessoa deve constituir para poder levar o sonho adiante, tendo um “conceito de si” (entendido como a forma como a pessoa se vê) positivo. Esse “conceito de si” geraria a autoestima tão necessária ao empreendedor que, para realização de seu sonho, teria constantemente de ser autocriativo, cujo aprendizado consistiria no fazer, errar, reavaliar etc.

A permanência do seu “sonho estruturante” estará em constante processo de transformação, pois na medida em que o indivíduo seria influenciado pelas mudanças que ocorrem ao seu redor, também o sonho estaria determinado pelas modificações no próprio indivíduo influenciadas pelo seu meio. Para Dolabela:

Indivíduo e meio compõem uma totalidade. Ao estabelecer uma relação de reciprocidade com o meio, o indivíduo é autor de si mesmo, absorvendo de forma idiossincrásica as perturbações do ambiente, que o obrigam a permanente esforço de adaptação e readaptação para restabelecer o equilíbrio (DOLABELA, 2003, p. 42).

Por estas formulações, observa-se uma forte aproximação com o modelo biológico de interação organismo-meio, proposto por Jean Piaget (RAMOS, 2001a). A referência principal e textual para trabalhar a ideia de “sonho estruturante” relacionado à emoção é retirada de Humberto Maturana¹³⁵, para quem o conhecimento seria produzido internamente, e, determinado pela estrutura biológica em interação com o meio. Tal

¹³⁵ É um neurobiólogo chileno que, em seus estudos, associou a questão emocional na formação da linguagem e do ser humano como um todo. Enquanto Jean Piaget (1896-1980) trabalha o sujeito sob três perspectivas: biológica, psicológica e social (KLEIN, 2005), Maturana trabalha com a tríade bio-psico-emocional (ALVES, 2015). Embora não sejam as mesmas perspectivas, Maturana gravita em torno da epistemologia genética de Piaget na linha da teoria biológica do conhecimento (BARROSO *et al.*, 2010).

perspectiva assevera que os indivíduos se relacionariam com o seu meio, de acordo com essas características internas que lhe seriam inatas e determinadas biologicamente. Nessa linha, o desenvolvimento psicológico dos indivíduos corresponderia aos mecanismos piagetianos de adaptação, em que ocorrem a assimilação e acomodação dos elementos externos do meio material e social, para promover um novo equilíbrio (KLEIN, 2005). Assim, cada perturbação externa sofrida pelo indivíduo implicaria no movimento interno de assimilação desta, para logo em seguida ser assimilada e incorporada pelo sujeito.

Esse processo foi chamado por Maturana de *autopoiesis* (criação de si) ao qual o ser humano constantemente vai se adaptando ao seu contexto. Com isso, toda a atividade cognitiva, no seu conjunto, expressaria a produção do mundo e de sujeito (SANCOVSKI & KASTRUP, 2008). Para Maturana, o funcionamento de todos os organismos agiria na forma de um acoplamento estrutural, que, em outras palavras, refere-se à sua interação ao meio. Porém, esta interação ocorreria na forma de como cada organismo interpretaria o mundo e não da realidade como uma existência independente do ser. Não por acaso, Maturana é um dos precursores do denominado construtivismo radical¹³⁶.

Duarte (2005) nos chama a atenção para fato de que o construtivismo radical promove a cisão entre epistemologia e ontologia. Para o construtivismo radical não seria possível produzir representações sobre a realidade de forma independente da função adaptativa do indivíduo. Isto pode ser evidenciado na seguinte formulação de Glasersfeld:

Trata-se da ideia de que o que chamamos conhecimento não tem, e não pode ter, o propósito de produzir representações de uma realidade independente, mas antes tem uma função adaptativa. Esta mudança na avaliação da atividade cognitiva acarreta um irrevogável rompimento com a tradição epistemológica geralmente aceita na civilização ocidental, de acordo com a qual o conhecedor deve se esforçar para atingir uma visão do mundo real (GLASERSFELD, 1998, p. 19).

Assim, no tocante ao conhecimento, as consequências desta perspectiva resultariam numa relação puramente causal (DUARTE, 2005) em que a partir do “sonho

¹³⁶ O construtivismo radical surgiu, em 1974, na obra de Ernst von Glasersfeld & Smock intitulada “Epistemologia e educação: as implicações do construtivismo radical para a aquisição do conhecimento” (MAZZONI & CASTANÔN, 2014). O construtivismo radical é uma “nova” corrente dentro da teoria piagetiana, mas que não significaria uma novidade em relação aos seus pressupostos e sim o seu aprofundamento radical (ibid.).

estruturante” o indivíduo empreendedor passaria a buscar o conhecimento que melhor desse resposta à sua adaptação à realidade, ao invés de transformá-la. Ramos (2010) assevera também que, nessa perspectiva, o caráter ontológico do conhecimento tende a ser substituído pelo experiencial, promovendo uma cisão entre os elementos objetivos e subjetivos do indivíduo, nesse processo de interação com o meio, estaria se produzindo uma suposta superação de qualquer perspectiva de totalidade e universalidade. Nesse sentido, qualquer representação que se faça da realidade centrada no indivíduo dependeria de quem vê (o subjetivismo) e de onde se observa (o relativismo) negando-se, com isso, qualquer possibilidade de conhecimento que possa dar conta de explicar a realidade na sua totalidade e independente da percepção particular, pois tudo seria objeto de percepções subjetivas (RAMOS, 2010).

De fato, Dolabela (2003) assevera que o “sonho estruturante” dependeria só do indivíduo e das mudanças que nele possam ocorrer, sendo franqueadas às mutações ocorridas no próprio indivíduo. Somente o sujeito teria condição de avaliar se o seu sonho seria estruturante ou periférico. E qual seria a maneira de se fazer esta distinção? O autor responde, dizendo que dependeria de como o próprio sonhador perceberia (subjetivamente) a intensidade da emoção que o sonho produz. Em outras palavras, somente o sonho na sua forma estruturante, “[...] tende a persistir e autoprover-se da carga de emoção necessária à sua realização” (DOLABELA, 2003, p. 41).

A partir das ideias de Maturana, apropriadas por Dolabela (2003), a emoção seria o grande carro-chefe desse processo de interação/adaptação ao meio para que o empreendedor pudesse levar à frente o seu sonho. Dolabela (2003) irá dizer que, embora o sonho seja, na sua origem, algo individual, seria sempre direcionado para uma coletividade o que faria o sonho ser também social. Nesse sentido, o sonho individual também seria um sonho coletivo e, por esta retórica, o autor afirma que:

Não há como escapar: considerando sobre esse pano de fundo, o conceito de empreendedorismo traz no seu âmago a intencionalidade da geração de melhoria na qualidade de vida de uma coletividade, e não apenas de valores exclusivamente individuais e econômicos (DOLABELA, 2003, p. 43).

Desconsiderando a dinâmica capitalista que é fincada nas bases da exploração, em que o lucro e não o ser humano são os objetivos principais, Dolabela (2003) passará a argumentar que o sonho individual de um empreendedor deveria se imbricar ao sonho coletivo da comunidade ao qual ele faz parte. O sonho coletivo seria entendido como a

imagem que determinada comunidade constrói de si, com a intenção de promover um projeto empreendedor que possa possibilitar a transformação da realidade local, a partir da dinamização de todas as potencialidades humanas, sociais e naturais pertencentes à comunidade. Para que ocorra tal desenvolvimento, via o sonho coletivo, Dolabela (2003) aponta a necessidade de quatro tipos de capital: humano, social, empresarial e natural.

O capital humano refere-se ao desenvolvimento das potencialidades humanas, gerando inovação, conhecimentos úteis na geração de riqueza. Isso corresponde a atividade empreendedora tal como já abordado, o que faz o empreendedorismo estar fortemente associado ao capital humano (ibid.).

O capital social refere-se à capacidade de associação dos membros de uma comunidade que, ao se organizarem em torno de um projeto, procuram resolver os problemas que afetam a todos, gerando desenvolvimento econômico e social. Este tipo de capital impõe a necessidade de cooperação, sendo elemento formador do sonho coletivo (DOLABELA, 2003).

De acordo com o autor, a construção coletiva local permite que se substitua uma generalidade abstrata pautada numa sociedade global, tendo como suporte o Estado (próprio da sociedade de massas) para uma estrutura mais pulverizada na forma de minorias sociais orgânicas. Nessa perspectiva, observa-se que as comunidades locais passariam a ter de resolver os seus problemas. Pensar assim impõe que não se deveria conceber uma universalidade social que pudesse resolver os problemas da humanidade como um todo, mas antes na particularização, em termos comunitários, do enfrentamento da pobreza e da desigualdade local. Assim, da mesma maneira que se responsabiliza o indivíduo, também se responsabiliza grupos ou comunidades locais.

Um exemplo deste capital social é abordado por Dolabela em seu livro “A ponte Mágica” (2009), o qual o autor relata que numa das aulas com a metodologia Pedagogia Empreendedora, um estudante de 15 anos revelou o seguinte sonho à professora: “Quero traficar drogas, porque minha mãe passa fome.” Esta fala ocorreu no contexto da chamada “aula do sonho”, onde se abordam os sonhos dos estudantes. Os colegas de turma passaram a discutir o sonho do rapaz e concluíram que se o problema era a falta de alimento, a solução era arranjar outra forma de obtê-lo (ibid.).

Em conjunto, a turma arrumou uma solução: foi criada uma pequena fábrica de reciclagem de garrafas “pet”, para servir à produção de produtos de limpeza, a partir de receitas fornecidas pela professora de ciências. Toda esta dinâmica começou em 2002.

Atualmente, esta fábrica existe na forma de cooperativa na própria escola com envolvimento da comunidade. Em relato final, o autor comenta que, com isso, o rapaz não precisou entrar no mundo do tráfico. Na perspectiva do capital social, o que se observa é que, via discurso e *ideologia* empreendedora, também as comunidades locais poderiam se autorresponsabilizar e se auto-organizar, para resolver os problemas sociais com as quais vivem cotidianamente sem que isto promova um questionamento à ordem social estabelecida e se indaguem qual a origem do problema.

O capital empresarial irá referir-se à capacidade de organização produtiva, com o intuito de criação de riqueza, na forma de bens e serviços. Ele é consequência direta do capital humano, pois impõe que o conhecimento do funcionamento dos negócios, gerando o *know-how* sobre gerenciamento e administração, incluindo conhecimentos de mercado e formas de lidar com clientes e fornecedores (DOLABELA, 2003).

O capital natural consiste em todas as condições ambientais disponíveis (sol, mar, clima, paisagem), que potencialmente podem vir a se tornarem espaço de exploração de negócios. O autor ressalta que os recursos de nada adiantam se não forem eficientemente explorados, daí a necessidade de capital humano e social. Dolabela (2003) assevera que esses quatro tipos de capital não são isolados e se realimentam e se reforçam, na medida em que quanto mais capital humano se cria, mais se fornece energia para gerar mais capital social, para organizar ações em torno do capital natural que poderá ser mais bem aproveitado pelo capital empresarial, criando renda e gerando, por sua vez, mais capital humano (DOLABELA, 2003).

Considerando isto, a escola é destacada como grande promotora da formulação do sonho coletivo. Para justificar sua contribuição, Dolabela (2003) recorre a Paulo Freire, ressaltando sua famosa formulação, segundo a qual: “[...] a educação é sempre política, não é neutra” (DOLABELA, 2003, p. 53). Essa educação política é limitada à escola desenvolver eticamente o potencial local, por meio do desenvolvimento do sonho tanto individual quanto coletivo, construindo valores éticos, estéticos e políticos.

A forma pela qual a escola poderia cumprir este papel seria por meio da Pedagogia Empreendedora que, aproveitando o espaço físico-cultural escolar poderia desenvolver no indivíduo a aprendizagem de si e do mundo. Neste espaço, dinamizado pela Pedagogia Empreendedora, “[...] serão produzidas as situações emocionais que irão influenciar as suas relações sociais. É desse modo que a escola se torna parte do ambiente de geração do sonho coletivo” (DOLABELA, 2003, p 54).

Ao se observar a expressão “situações emocionais”, depreende-se que o conteúdo emocional (pautado em Maturana) comparece em larga medida nos fundamentos da Pedagogia Empreendedora e, por conseguinte, em todas as formas em que esta se manifesta (como o Pronatec Empreendedor, que será visto no capítulo 06 desta tese). Considerando isto, lançamos luz à compreensão de que o modelo de competências (base teórica do discurso empreendedor) parece dar um passo além da perspectiva da “sociedade do conhecimento” em sua vertente pós-moderna.

O que se observa agora é uma nova nuance que denominaremos aqui de “sociedade da emoção” que tem por base política e cultural um suporte oriundo do discurso do pós-modernismo, designado pelo neologismo “pós-verdade”¹³⁷ (D’ANCONA, 2018). Conforme destaca Dunker (2018), a pós-verdade pode ser considerada uma segunda onda do pós-modernismo, tendo como traço marcante, um modelo de subjetividade o qual se observa a inversão sem transformação. Tem a perspectiva de que é necessária a mudança da realidade como ela se apresenta, porém esta alteração tem de ser individual. É o indivíduo que tem de promover esta transformação de dentro para fora, ao invés da realidade ser transformada, daí a ideia de inversão.

No ano de 2016, Universidade de Oxford, responsável pela elaboração de dicionários, como o Dicionário Oxford, elegeu a palavra “pós-truth” (pós-verdade) como a palavra daquele ano, por sua ampla incidência¹³⁸ de uso na língua inglesa. De acordo com este Dicionário, a pós-verdade significa o seguinte:

[...] um adjetivo relacionado ou evidenciado por circunstâncias em que fatos objetivos têm menos poder de influência na formação da opinião pública do que apelos por emoções ou crenças pessoais (GENESINI, 2018, p. 48, grifos meus).

De acordo com esta compreensão, o arcabouço emocional torna-se o elemento discursivo a ser aguçado nas mentes e corações do público a que se destina e, os fatos concretos são relegados a posições subalternas. Neste sentido, os fatos objetivos

¹³⁷ Em termos históricos, a expressão pós-verdade não é nova. Este termo foi empregado pela primeira vez em 1992, por Steve Tesich, dramaturgo sérvio-americano, ao escrever para a revista *The Nation*, ao referir-se sobre o escândalo do caso Irã-Contras e a Guerra do Golfo (SILVA *et al.*, 2017).

¹³⁸ De acordo com os pesquisadores da Universidade de Oxford, este uso demasiado da expressão pós-verdade se deveu, dentre outros, a dois fenômenos. O primeiro foi a decisão do Reino Unido de sair da União Europeia. Na época foi cunhado um apelido mundialmente conhecido: Brexit (a união de “Britain” com a palavra “Exit”). Para surpresa de muitos a saída venceu. O segundo fato, foi a eleição da Donald Trump para presidente dos EUA, em 08 de novembro de 2016.

relacionados às dificuldades de se montar e manter um negócio próprio, considerando a dinâmica perversa do capitalismo monopolista, que submete os pequenos negócios as grandes empresas horizontalizadas e estas ao capital financeiro; são relegados em segundo plano (quando não são completamente omitidos pelo discurso dominante).

Nessa perspectiva, a Pedagogia Empreendedora passaria a ser a grande ferramenta educacional capaz de promover um ensino mais dinâmico e uma escola ativa e preocupada com o desenvolvimento humano individual e social. Como será visto, esta visão ancora-se em pressupostos que são caros à perspectiva da *ideologia* empreendedora, para formação da nova sociabilidade no capitalismo contemporâneo que infirma qualquer perspectiva crítica de educação transformadora, embora tão apregoada pelas formulações da educação empreendedora e que vão se traduzir em aspectos didáticos na forma de uma Pedagogia Empreendedora.

3.3.4 Pedagogia Empreendedora: a radicalização do “conceito de si” para formação do empreendedor

No presente momento, serão examinadas as ideias centrais da Pedagogia Empreendedora proposta por Dolabela (2003; 2008b). Neste processo procurar-se-á articulá-las com as perspectivas pedagógicas mais gerais para formação humana voltada à dinâmica ideopolítica do capitalismo contemporâneo (DUARTE & SAVIANI, 2012).

Diferindo dos métodos educacionais mais tradicionais, a Pedagogia Empreendedora seria uma estratégia educacional que se centra profundamente no estudante. Suas ações são baseadas a partir dos interesses discentes, por meio do desenvolvimento do sonho, como visto na sessão anterior.

Assim, num primeiro momento, inicia-se pela instigação e desenvolvimento do sonho do estudante, procurando estimulá-lo a pensar futuramente como este vislumbraria chegar ou que desejaria ser (DOLABELA, 2003). Num segundo momento, o estudante é estimulado a procurar as formas com as quais vai procurar realizar o seu sonho, o que promoveria uma maior motivação para aprender, já que iria procurar aprender o necessário para atingir o objetivo de realização do sonho (ibid.). Assim, o conhecimento só seria buscado e só teria validade na medida em que se tornasse o meio para realização do seu sonho.

No momento da construção do sonho, o conteúdo emocional é posto em consonância com as características empreendedoras. Nessa linha, a Pedagogia Empreendedora enfatiza o “conceito de si” (autoconhecimento, autoestima, visão de mundo, valores e protagonismo) associado ao conhecimento do ambiente onde se pretende empreender.

Pautado em pesquisas que enfatizam comportamentos e características de empreendedores de sucesso, o autor apresenta as mais consagradas no âmbito da educação empreendedora. De acordo com o Dolabela:

- perseverança
- iniciativa
- criatividade
- protagonismo
- energia
- rebeldia a padrões impostos
- capacidade de diferenciar-se
- comprometimento
- capacidade incomum de trabalho
- liderança
- orientação para o futuro
- imaginação
- proatividade: define o que deve aprender a partir do que deseja fazer
- tolerância a riscos moderados
- alta tolerância a ambiguidades e incertezas (DOLABELA, 2003, p. 58).

Nessas características é possível observar novamente o apelo forte à assunção aos riscos e incertezas, como condição necessária à formação do empreendedor. Sua formação não pode estar alicerçada no que se ensina tradicionalmente na escola. Para Dolabela:

Ser empreendedor não é somente uma questão de acúmulo de conhecimento, mas a introjeção de valores, atitudes, comportamentos, formas de percepção do mundo e de si mesmo voltados para atividades em que o risco, a capacidade de inovar, perseverar e de conviver com a incerteza são elementos imprescindíveis (DOLABELA, 2008b, p. 60).

Por isso, os comportamentos apontados pelo autor precisam ser encorajados, na medida em que esses já seriam um repertório inerente ao ser humano, não sendo excepcionais (DOLABELA, 2003). Não obstante, podem ser sufocados pelas práticas sociais, ocorridas na família e na escola. Para que isto não ocorra, o autor recorre às formulações de Maturana, a respeito da emoção como um potente elemento capaz de despertar estas características para que o indivíduo busque a realização do seu sonho.

Será a emoção, o elemento de suporte à “Teoria Empreendedora dos Sonhos”, pois de acordo com Dolabela (2003), embora essas características sejam importantes, não bastam só assumí-las e imitá-las mecanicamente. Para o autor, a relação de causa efeito entre o indivíduo deter essas características e atingir o sucesso não irá ocorrer se estas não forem precedidas da emoção (DOLABELA, 2008b).

Assim, não se faz o empreendedor como se construísse um robô, mas motiva-o, ficando isto como uma das tarefas docentes. Ser um facilitador, um motivador na formação do empreendedor. Por isso, o fator emocional é o carro-chefe da educação para o empreendedorismo. Pois, na medida em que a aprendizagem de comportamentos e habilidades, seriam franqueadas ao empenho que o indivíduo tem com seu sonho, sem o atributo emocional, para dar ânimo, de acordo com o autor, como ensinar alguém a ser comprometido? Ou ser perseverante? (DOLABELA, 2003; DOLABELA, 2008b).

Pautando-se nas considerações de Maturana, o autor dirá que a grande dificuldade de se formar o empreendedor, partindo do elemento da emoção é que seríamos oriundos de um mundo (que em nenhum momento o autor sinaliza como sendo capitalista) em que teríamos uma supervalorização da razão em detrimento da emoção (DOLABELA, 2003). Para o autor, o grande equívoco teria sido suplantarmos a emoção em face da razão, como grande distintivo do ser humano em relação aos animais, na perspectiva de se dizer que o homem seria um ser racional. Na contramão disto, Dolabela (2003) defende que não existiria tal separação, pois a emoção é que seria o grande disparador da razão. Para a Pedagogia Empreendedora, isto seria o seu ponto crucial.

Para tal, o autor considera que a tarefa principal da Pedagogia Empreendedora seria articular a aprendizagem dos conhecimentos associados com a emoção para se constituir o sonho e a busca para realizá-lo. Nesse intento, para Dolabela, não resta dúvida quais os saberes seriam primordiais. Segundo o autor:

Em outras palavras, o objetivo da Pedagogia Empreendedora consistirá em desenvolver o ser capaz de sonhar e construir os quatro saberes fundamentais à realização do sonho – saber conhecer, saber fazer, saber conviver, saber ser. Essa cruzada não é mais do que a realização do ser em seu sentido mais profundo (DOLABELA, 2003, p. 63).

O autor ancora-se, portanto, nos “quatro pilares da educação”, constantes no Relatório Delors para a “Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a

Cultura” (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI¹³⁹. Assim, a constituição do conhecimento do empreendedor, para a criação do seu sonho e sua realização se daria a partir desta plataforma destes “saberes” (DOLABELA, 2003; DOLABELA, 2008b).

Mais uma vez, o autor reforça que na constituição do sonho, a escolha é sempre de foro individual. Embora a cultura (especialmente a família) sempre interfira nos sonhos individuais, o papel da escola e do professor, permeado pela educação empreendedora, deveria sempre ser o de estimulador da escolha dita livre e particular.

De acordo com Dolabela:

Em outras palavras, é muito difícil e arriscado – ou incongruente com as responsabilidades de educador – dizer se tal ou qual atividade, profissão, empreendimento, sonho, enfim, vão apresentar maior ou menor potencial de sucesso a alguém. **Esse risco só pode ser assumido pelo próprio sonhador.** O papel do educador deve ser prepará-lo para a escolha e para assumir as consequências dela decorrentes (DOLABELA, 2003, p. 64, grifos meus).

Aqui observamos de forma explícita a responsabilização e assunção do risco como características pessoais e ditas intransferíveis ao indivíduo. À luz da *ideologia* empreendedora, formar a sociabilidade capitalista contemporânea perfaz forjar a mentalidade que aponte o indivíduo como sendo o único responsável por suas ações e resultados. Pelas palavras do autor, isso fica claro quando reporta que, a começar pelo sonho, a responsabilidade é exclusiva do futuro empreendedor, de modo que as incertezas são parte constituinte desse sonho e precisam ser assumidas, tendo em mente as consequências dela decorrentes.

Na perspectiva de Pedagogia Empreendedora, essa assunção tem de acontecer cada vez mais cedo na vida escolar. Sob o discurso de que o assumir riscos e responsabilidades, se configuram como dotação de graus de liberdade crescentes nos indivíduos, o autor dirá:

A criança ao formular seu sonho e tentar transformá-lo em realidade, assumirá o controle de todo o processo e suas consequências, analisando a viabilidade do sonho e sua capacidade de gerar autorrealização. Ela assume o controle e a responsabilidade, em graus compatíveis com o seu grau de maturidade, por meio de exercícios que a acompanham da pré-escola ao nível médio (DOLABELA, 2003, p. 65).

¹³⁹ No capítulo 04 desta tese, este relatório será aprofundado.

Aqui também é notória a centralização de todo o processo no indivíduo, pressupondo tudo o que isso representa, como a responsabilidade pelo sucesso e pelo fracasso. Aliás, o fracasso também é tematizado pelo autor, quando faz a associação com os erros.

Para Dolabela (2003), uma das características que acompanha o empreendedor associando-o com o risco, seria a perspectiva de aprendizagem a partir dos erros. Para o autor, a emoção seria peça-chave da construção do sonho pelo empreendedor, pois esta seria capaz de garantir que o indivíduo persista na sua caminhada, apesar dos erros e dificuldades. Segundo o autor: “A habilidade de tentar, de aprender com os erros, e, portanto, de evoluir constitui a própria construção do saber empreendedor” (DOLABELA, 2003, p. 68).

Assim, o aprendizado empreendedor seria um processo constante, o qual os ciclos de resultados positivos e negativos, seus sucessos e fracassos, seriam marca distintiva da vida do empreendedor (ibid.). Nesse sentido, os erros seriam uma das principais fontes de aprendizagem. E, nessa linha, ter-se-ia uma ressignificação com a ideia de fracasso. Para o autor, se o erro é fonte de aprendizagem, o fracasso só existiria diante de uma única situação: “[...] a desistência ou a morte (que é uma forma de desistência)” (DOLABELA, 2003, p. 69). Pela “Teoria Empreendedora dos Sonhos”, o autor sugere que o fracasso seria diretamente associado ao “não fazer”, ao invés dos resultados indesejáveis ou erros, já que esses últimos é que preparariam os indivíduos para as dificuldades futuras, quando no ambiente do mercado.

Aqui, observa-se um elemento do discurso da *ideologia* empreendedora relativo ao aspecto motivacional, em que a postura destemida e corajosa é incentivada a todo o momento. O próprio autor chega a fazer a seguinte formulação nesse campo:

Por isso, seria aceitável pedir aos que tentam pôr o destino a seu favor, de forma metafórica: “Faça o que for necessário para alcançar o seu sonho, avalie, reflita, minimize os riscos de erro e insucesso, aja dentro da ética e do amor (que define o que é humano). Faça tudo, mas não morra. Pois, no limite, o único risco a ser temido é a desistência total” (DOLABELA, 2003, p. 69, grifos do original).

Nessa perspectiva, não importando as dificuldades que o mercado se lhe defronte, o indivíduo empreendedor deveria insistir e perseverar, já que o fracasso seria entendido apenas como o não tentar. Tal assertiva não leva em consideração que o fracasso dos negócios na sociedade capitalista, sobretudo, em negócios de menor porte é

a falência do empreendedor, com a assunção de dívidas e perda inclusive de bens materiais, que não são oriundos apenas dos pequenos negócios, mas dos bens materiais pessoais chegando até a sua própria residência.

As formulações do autor não mencionam sequer a sociedade capitalista, com todas as suas contradições que fazem inclusive que empresas quebrem com empreendedores competentes e destemidos¹⁴⁰. Não se considera que é próprio da natureza e especificidade do capitalismo (FRIGOTTO, 2000) adentrar em crises violentas, promovendo a destruição de empresas (não importando o seu porte).

Dolabela (2003) centra sua análise na aprendizagem individual, naturalizando as relações sociais capitalistas, sem as suas contradições, para compor o discurso da aprendizagem empreendedora. Nessa linha, o autor irá apresentar o conjunto de estratégias que, dentro do espaço escolar, deveria ser assumido pelos professores para o desenvolvimento da Pedagogia Empreendedora. Passar-se-á, a seguir, à compreensão dessas estratégias.

3.3.5 Estratégias da Pedagogia Empreendedora para formação do empreendedor

Para a exposição das estratégias da Pedagogia Empreendedora, serão analisadas duas obras escritas por Dolabela: a “Oficina do Empreendedor” (2008b), voltada para estudantes de ensino médio e superior, e a “Pedagogia Empreendedora” (2003), voltada aos estudantes da educação infantil até o ensino médio. Depreende-se que as formulações centrais constam nessas duas obras, inclusive com repetição de passagens da “Oficina Empreendedora” na “Pedagogia Empreendedora”.

Assim que a Pedagogia Empreendedora adentra o espaço escolar, sua preocupação central traduz-se em dois desafios. O primeiro pretende trabalhar a capacidade do estudante em lidar com o ciclo “sonhar e buscar a realização do sonho”

¹⁴⁰ Não é objeto da presente tese, destacar os muitos casos de empreendedores que faliram em seus negócios. Para um relato minucioso desse processo, ver Malacrída (2014). Nessa obra, o autor destaca sua história pessoal de como ele assumiu o discurso do tornar-se empreendedor criando um negócio próprio até o momento de ter de decretar falência. No que diz respeito ao risco depreende-se da importância de destacar uma de suas formulações: “Geralmente, os autores de livros que incentivam o empreendedorismo a qualquer custo escrevem em letras garrafais que não devemos ter medo de assumir riscos. Eu digo o contrário, meu caríssimo leitor. Tenha medo, sim! E muito! [...] Em relação ao ambiente de risco que ronda o empreendedorismo, podemos compará-lo à aventura de escalar um penhasco e dizer que é tão alto quanto aquele enfrentado por um alpinista que tenta alcançar o topo do Everest” (MALACRIDA, 2014, p. 51).

(DOLABELA, 2003, p. 91). O segundo desafio será descobrir a linguagem adequada e a motivação necessária ao estudante poder responder à primeira questão a ser interposta no início do ano letivo: “Qual é o seu sonho e como tentará realizá-lo?” (ibid.).

Essa questão seria uma forma de disparar o conteúdo emocional dos estudantes que sustentará o processo empreendedor em qualquer idade e série. De acordo com o autor, feito todo o percurso das estratégias da Pedagogia Empreendedora, ao final do ano letivo, o estudante deverá terminá-lo apresentando a descrição do seu sonho e o que ele fez para realizá-lo (DOLABELA, 2003).

Nesse intento, a forma de ensinar e a atuação docente deverão ser distintas das formas tradicionais. De acordo com o autor, a Pedagogia Empreendedora não se ancora na transmissão do conhecimento e informações, já que, como foi destacada anteriormente, a perspectiva de conteúdo tradicional expressaria uma perspectiva de segurança que inexistiria para o “fazer empreendedor”.

Na obra “Oficina do Empreendedor” (DOLABELA, 2008b), a qual consta a perspectiva que originou a Pedagogia Empreendedora, o autor é enfático ao dizer que sua metodologia é capaz de incitar o estudante a ir além dos muros escolares, para compreender o funcionamento do mercado, desenvolvendo em sala de aula, processos de trabalho similares aos dos empreendedores. Nesse sentido, o modelo de ensino voltado ao empreendedorismo em contraposição ao modelo tradicional foi compilado por Dolabela (2008b), a partir de características comparativas diferentes de cada modelo que podem ser vistas no quadro a seguir:

| Ensino tradicional e aprendizado de empreendedorismo | |
|--|--|
| Convencional | Empreendedor |
| Ênfase no conteúdo que é visto como meta | Ênfase no processo; aprender a aprender |
| Conduzido e dominado pelo instrutor | Apropriação do aprendizado pelo participante |
| O instrutor repassa o conhecimento | O instrutor como facilitador e educando; participantes geram conhecimento |
| Aquisição de informações “corretas” de uma vez por todas | O que se sabe pode mudar |
| Currículo e sessões fortemente programadas | Sessões flexíveis e voltadas a necessidades |
| Objetivos de ensino impostos | Objetivos e aprendizagem negociados |
| Prioridade para o desempenho | Prioridade para a autoimagem geradora do desempenho |
| Rejeição do desenvolvimento de conjecturas e pensamentos divergentes | Conjecturas e pensamento divergente vistos como parte do processo criativo |
| Ênfase no pensamento analítico e linear; parte esquerda do cérebro | Envolvimento de todo o cérebro; aumento da racionalidade no lado esquerdo do cérebro por estratégias holísticas, não-lineares, intuitivas; |

| | |
|---|--|
| | ênfase na confluência e fusão dos dois processos |
| Conhecimento teórico e abstrato | Conhecimento teórico amplamente complementado por experimentos na sala de aula e fora dela |
| Resistência à influência da comunidade | Encorajamento à influência da comunidade |
| Ênfase no mundo exterior; experiência interior considerada imprópria ao ambiente escolar | Experiência interior é contexto para o aprendizado; sentimentos incorporados à ação |
| Educação encarada como necessidade social durante certo período de tempo, para firmar habilidades mínimas para um determinado papel | Educação vista como processo que dura toda a vida, relacionado apenas tangencialmente com a escola |
| Erros não aceitos | Erros como fonte de conhecimento |
| O conhecimento é o elo entre aluno e professor | Relacionamento humano entre professores e alunos é de fundamental importância |

Quadro 04: Quadro comparativo entre ensino tradicional e aprendizado empreendedor. Fonte: Dolabela (2008b, p. 153, grifos do original).

Para o autor, diferentemente do ensino tradicional, o que a Pedagogia Empreendedora promove é o oferecimento de estratégias para que o estudante construa o seu conhecimento segundo o seu sonho particular, a partir da sua “plataforma individual” já existente (DOLABELA, 2003). Nesse processo, o professor teria um papel singular, pois na Pedagogia Empreendedora, o trabalho docente, expresso neste quadro corresponderia ao de facilitador da aprendizagem, provendo a assistência ao estudante no seguinte sentido:

A tarefa do professor é assistir o aluno na construção e realização do seu próprio sonho, **oferecendo-lhe oportunidades** de desenvolver os elementos de suporte que irão **torná-lo capaz de conhecer-se melhor**, de formular imagens do seu futuro e de buscar o entendimento e os conhecimentos relativos ao sonho e à sua realização, identificando oportunidades e gerando novos conhecimentos (DOLABELA, 2003, p. 93, grifos meus).

Em outra passagem, das formulações da Pedagogia Empreendedora, será visto, inclusive, que a não transmissão tem os seus limites. Fala-se que o papel do professor não é ensinar, entretanto em algumas situações isso se faz necessário. De acordo com Dolabela:

Mas em vários momentos a **estratégia pedagógica** não só **não prescinde da transmissão de conteúdos pelo professor** como se completa com eles, já que tais conteúdos, em última análise, dizem respeito ao sistema de valores culturais (DOLABELA, 2003, p. 93, grifos meus).

Nesse ínterim, a Pedagogia Empreendedora tem construída, em sua arquitetura pedagógica o chamando “Mapa dos Sonhos” (MS). Esse nada mais é do que um roteiro

para auxiliar o estudante na formulação do seu sonho, além de permitir pensar o planejamento para sua execução. O MS será o principal instrumento da Pedagogia Empreendedora e um guia para que o estudante o desenvolva ao longo de todo o ano letivo. O MS é circunscrito em 15 etapas, dispostas na seguinte sequência, a saber:

As Etapas do Mapa do Sonho

Etapa 01: Concepção do sonho

Identificar aquilo de que gosta, que lhe trará maior felicidade, emoção. O que lhe traz autorrealização?

Etapa 02: Autoconhecimento (conceito se si)

Descobrir quem é você, do que gosta, o que o atrai, como se emociona.

Etapa 03: Rede de relações

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

Etapa 04: Conhecimento do ambiente do sonho

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

Etapa 05: Análise do sonho em relação ao sonhador

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

Etapa 06: Análise do sonho em relação às outras pessoas

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

Etapa 07: Estratégia para realizar o sonho (buscar recursos)

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

Etapa 08: Análise da viabilidade do sonho, considerando os recursos do sonhador

Análise dos pontos fortes e pontos fracos do sonhador em relação à realização do sonho.

Lista dos recursos (materiais e imateriais) já dominados (e a adquirir) pelo sonhador.

Etapa 09: Análise da viabilidade do sonho, considerando os recursos de terceiros

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

Etapa 10 Estratégia para conseguir os recursos

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

Etapa 11: Liderança

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

Etapa 12: Como organizar e usar os recursos

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

Etapa 13: Quando será possível realizar o sonho

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

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

Formalização e apresentação do Mapa dos Sonhos.

Etapa 15: Qual é o próximo sonho?

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

Quadro 05: Etapas do Mapa dos Sonhos. Fonte: Dolabela (2003, p. 94-95).

De acordo com Dolabela (2003), o MS deverá ser adaptado às várias faixas etárias e séries (da educação infantil ao ensino médio), em termos da sua linguagem destinada aos estudantes. De acordo com o autor, o Mapa dos Sonhos deve ser entendido mais como um guia genérico, para sonhos de qualquer natureza, diferentemente do Plano de Negócios, que já se refere aquele que vai constituir uma empresa (ibid.).

Não obstante, como o próprio autor já afirmou, sua metodologia empreendedora inspirou-se no “berço original”, a empresa (e sem dela sair) para todas as esferas e atividades humanas. Assim, embora o autor negue, o MS nada mais é do que um forjamento do “Plano de Negócios” (PN) num formato mais geral, como maneira de se formar uma mentalidade empreendedora convergente aos princípios do campo empresarial, destinados a crianças, jovens (educação infantil e ensino fundamental) e adolescentes (ensino médio). Inclusive, para o ensino médio, na proposta original da

“Oficina do Empreendedor” (2008b), o que se utilizava diretamente era o plano de negócios.

Corroborando com as análises de Lima (2008), quando se faz a comparação entre o MS de Dolabela (2003) e o PN do Guia Pequenas Empresas Grandes Negócios (2002), observa-se uma grande convergência entre ambos. Pode-se considerar que a proposta do MS nada mais é do que uma transposição dos elementos empresariais de planejamento de um negócio (LIMA, 2008).

| MAPA DOS SONHOS | PLANO DE NEGÓCIOS |
|--|--|
| Etapa 01: Concepção do sonho Etapa 02: Autoconhecimento (conceito se si) Etapa 03: Rede de relações Etapa 04: Conhecimento do ambiente do sonho Etapa 05: Análise do sonho em relação ao sonhador Etapa 06: Análise do sonho em relação às outras pessoas Etapa 07: Estratégia para realizar o sonho (buscar recursos) Etapa 08: Análise da viabilidade do sonho, considerando os recursos do sonhador Etapa 09: Análise da viabilidade do sonho, considerando os recursos de terceiros Etapa 10 Estratégia para conseguir os recursos Etapa 11: Liderança Etapa 12: Como organizar e usar os recursos Etapa 13: Quando será possível realizar o sonho Etapa 14: Narrativa do sonho e dos processos que levam à sua realização Etapa 15: Qual é o próximo sonho? | 1) Sumário executivo – É a síntese de todas as sessões do plano é a última etapa do trabalho. Contém a visão de futuro do empreendedor e os elementos essenciais para provar que o negócio tem foco, é viável e possui diferenciais competitivos e competências internas. 2) O conceito do negócio – Esta seção não só apresenta o empreendimento (estrutura jurídica e ramo de atividade, os sócios e o pessoal-chave, com respectivas responsabilidades e qualificações), mas também detalha a visão do empreendedor e a filosofia, valores, missão e objetivos do negócio. 3) Análise de mercado – O estudo do potencial mercadológico do empreendimento e as estratégias de relacionamento com o cliente. Esta parte requer uma pesquisa em profundidade sobre o cenário macroeconômico e as tendências, a concorrência e como ela atua, o público-alvo e seu perfil e ainda sobre o mercado. 5) Estrutura da empresa – Descreve a operação: produtos/serviços e vendas e seus diferenciais; necessidades de equipamentos e instalações, matérias primas, insumo e materiais; tecnologia disponível e estrutura organizacional. |

Quadro 06: Quadro Comparativo entre o Mapa dos Sonhos (DOLABELA, 2003) e Plano de Negócios (GUIA PENG, 2002). Fonte: Lima (2008, p.102).

De fato, é notória a congruência entre ambas as propostas o que demonstra a estratégia didático-pedagógica do autor, em se utilizar inicialmente o Mapa dos Sonhos, para formar uma mentalidade empreendedora, para se resolver os problemas particulares e atingir o sonho desejado, forjando desde já uma sociabilidade que futuramente, permitira abrir um pequeno negócio. Em outros termos, desde cedo, crianças e jovens vão assimilando os pressupostos da mentalidade empreendedora e olhando para a realidade, procurando resolvê-la, na perspectiva empresarial.

Chamamos a atenção para a proximidade entre a Etapa 01 e 02 do “Mapa dos Sonhos” (MS) e o item 02 do “Plano e Negócios” (PN). A concepção do sonho prevista no MS (resguardados os níveis de complexidade entre o MS e o PN) é concernente com o que se espera encontra no PN, com formulações que explicitem qual a missão (sonho) da empresa (da pessoa), sendo que, para tal, a empresa tem de ter uma compreensão das suas potencialidades (conceito de si) para atuar em determinado nicho do mercado.

As Etapas 03, 04, 05, 06, 07, 08 e 09 do MS são muito próximas do item 03 do PN, pois estas etapas versam, em linhas gerais, sobre a compreensão, em detalhes concretos, do sonho a ser realizado (análise de viabilidade do sonho, estratégias para buscar recursos) que é consonante no PN à análise do mercado observando-se o potencial do negócio (análise do sonho).

Já as etapas 10, 11 e 12 do MS aproximam-se muito do item 04 do PN, pois se refere à estrutura das operações como a necessidade de equipamentos e instalações (10, 12), estrutura organizacional (11) etc.

Para esse processo, o professor é convidado a participar, porém com outra postura, já que este terá de lidar com o autoaprendizado do estudante. De acordo com o autor, isto não diminuiria a importância docente, apenas a sua posição, no processo educativo, que transcenderia da posição tradicional de detentor do saber, para a de facilitador, cujo papel seria ampliar as referências e fontes de aprendizagem (DOLABELA, 2003).

Por isso, a Pedagogia Empreendedora não necessitaria de especialistas para promover o seu ensino nas escolas, mas dos próprios professores já presentes nela. Por este motivo, a necessidade de se convencer o professor a aderir ao seu projeto. Nessa perspectiva, o autor associa esse papel com as formulações de Vigotski a respeito das zonas de desenvolvimento. De acordo com Dolabela:

Assim, o agente da Pedagogia Empreendedora é o professor. É ele quem irá preparar um ambiente favorável para o aluno construir seu próprio saber empreendedor. Isso lembra a ideia de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) do educador L. Vigotsky, para quem a criança só aprende porque convive e interage com outras pessoas (DOLABELA, 2003, p. 103).

Utilizando essa formulação vigotskiana, de forma subordinada à perspectiva empreendedora, o autor afirma sua total adequação à formação do empreendedor, na medida em que o papel docente seria o de criar o ambiente favorável à aprendizagem. Nessa linha, o autor restringe a concepção de ZDP como sendo exclusivamente o ambiente criado pelo professor, sem sua intervenção direta. Inclusive o uso de aulas expositivas deveria ser evitado, segundo a proposta de Dolabela.

Fazendo isso, o professor possibilitaria o estudante construir o seu conhecimento, com base na sua emoção e em seu sonho, permitindo-lhe o desenvolvimento do conceito de si e do seu desenvolvimento. O conhecimento a ser buscado não será mais aquele nas suas formas mais desenvolvidas (SAVIANI, 1997), mas nas relações que o indivíduo estabelece com o mundo. De acordo com o autor:

Se a fonte do aprendizado é o mundo, a escola deverá aceitar essa dimensão e trazer a comunidade para dentro da sala de aula, derrubando muros. Aqui a metáfora “derrubar muros” refere-se a todos os limites de aprendizado criados e impostos por qualquer sistema, seja ele educacional, seja social (DOLABELA, 2003, p. 104, grifos do original).

É compreensível a perspectiva de se trazer a comunidade, pois na medida em que a fonte do saber seria o mundo, o conhecimento não precisa mais ser provido de formas mais elaboradas e transformado em saber escolar (SAVIANI, 1997). Na contramão dessa perspectiva, Dolabela reporta que, ao abrirem-se as portas da escola, permitir-se-ia que o estudante tenha acesso a toda gama de experiências de vida, de sabedoria popular, de valores humanos, emoções etc.

De fato, a vinda de pessoas externas à escola contempla uma das dinâmicas das propostas estratégicas que é trazer empreendedores para poder falar suas experiências para os estudantes das diversas séries de ensino. Dar depoimentos dos sucessos e dificuldades para se tornarem empreendedores torna-se fundamental para que os estudantes possam, desde cedo, inspirarem-se em modelos. Segundo o autor:

A oportunidade de conhecer a experiência de empreendedores, além de ser rara, é riquíssima e insubstituível. Não se buscam “fórmulas para o sucesso”;

mas o conhecimento dos fatores que ajudaram ou prejudicaram alguém em seu processo empreendedor (DOLABELA, 2003, p. 120, grifos do original).

O autor assevera que, ao final da palestra, o estudante deveria ser capaz de responder sobre o que aprendeu com o empreendedor. Neste sentido, mesmo nesse processo, será o estudante quem vai definir o que aprender, pois a construção do seu conhecimento seria individual.

Para tal, o professor que trabalhar na perspectiva da Pedagogia Empreendedora deveria modificar a sua maneira de ensinar, por isso sua capacitação seria um pilar fundamental nessa perspectiva de ensino. O próprio professor deveria se tornar um empreendedor do ensino, não transferindo informações, mas desenvolvendo potencialidades e levando em conta a visão particular de mundo de cada estudante (DOLABELA, 2003).

Com o intuito de mostrar a atuação do professor voltada à sua proposta de educação empreendedora, Dolabela elenca um conjunto de ações que, em seu entender, foram bem sucedidas, a partir das experiências já ocorridas. Das ações docentes que tiveram resultado positivo na aplicação da Pedagogia Empreendedora, serão destacadas as mais notórias em demonstrar os aspectos que apontam para a mentalidade empreendedora e a centralidade/individualidade discente no processo de ensino/aprendizagem.

A primeira ação é com relação à avaliação, pois de acordo com o autor esta tem de ser estimulada na perspectiva da autoavaliação, evitando avaliações exógenas, como no ensino tradicional. Dolabela assevera que: “Somente o sonhador pode avaliar se o seu sonho pode provocar a sua autorrealização. O professor deve assumir uma atitude de não-intervenção no sonho, qualquer que seja ele” (DOLABELA, 2003, p. 109). Aqui se remete novamente à centralidade do estudante no processo educativo, em que o professor apenas facilitaria o processo.

A segunda ação se refere diretamente à mentalidade empreendedora, pois Dolabela comenta que a atividade empreendedora estaria presente em qualquer ação humana, de modo que a criação de uma empresa seria apenas uma das inúmeras possibilidades da materialização do espírito empreendedor. Assim, o professor deveria: “Tratar o empreendedorismo como forma de ser, não importa a atividade que a pessoa escolher” (DOLABELA, 2003, p. 109). Nessa linha, observa-se a naturalização da figura do empreendedor como fazendo parte de uma suposta natureza humana, não

restrita apenas ao mundo dos negócios, mas agindo em qualquer âmbito social com esta mentalidade.

Outra ação de destaque é com relação à visão do conhecimento voltado a uma perspectiva de verdade. De acordo com o autor, o professor deveria afastar-se, em seu trabalho pedagógico empreendedor, da ideia de verdades soberanas e da busca de absolutos, procurando também distanciar-se da dicotomia “certo-errado”. Na perspectiva empreendedora, o erro seria fonte de conhecimento, e, na medida em que todos só buscariam o conhecimento necessário à constituição do seu sonho particular, poder-se-ia considerar que cada qual teria a sua verdade, pois dependeria da sua relação com o mundo e do conceito de si que cada um projetaria. Isto pode ser evidenciado na seguinte formulação:

Na Pedagogia Empreendedora, o conteúdo científico não é ponto de partida para o desenvolvimento individual. Seguindo fluxo contrário, o conteúdo é consequência das escolhas existenciais feitas pelo indivíduo. A necessidade do saber nasce da vontade de realizar o sonho. [...] O que está em questão não é o saber de conteúdos técnicos ou científicos, mas o saber empreendedor, que agrega em todas as suas dimensões (o saber ser, o saber conviver, o saber fazer e o saber conhecer) direcionado para a busca da autorrealização. A esses saberes acrescentamos o saber empreendedor: saber sonhar e buscar a realização do sonho (DOLABELA, 2003, p. 113).

Observa-se nesta formulação, que o conteúdo não é central na Pedagogia Empreendedora. Apesar de não constituir-se numa proposta educacional ampla, mas numa estratégia específica do ensino do empreendedorismo, Dolabela comenta que a Pedagogia Empreendedora precisaria se articular à proposta educacional, inclusive inserindo-se transversalmente, de modo aos conteúdos disciplinares explicitarem os seus vínculos com o saber empreendedor (DOLABELA, 2003).

Feitas essas considerações, é possível observar que, desde as formulações mais gerais da educação empreendedora até as formulações da Pedagogia Empreendedora, que formam o discurso da ideologia empreendedora para a nova sociabilidade, foram possíveis de serem observados vários elementos oriundos do lema “aprender a aprender”. Estes elementos possibilitam localizar o ensino do empreendedorismo dentro de uma perspectiva de formação humana, mediada pelas mudanças que ocorreram no mundo, desde o último quartel do século passado. Nesse sentido, articulam-se demandas para formação de uma nova sociabilidade em que a individualização e a

responsabilização com assunção dos riscos passam a serem as características marcantes desse projeto.

O primeiro elemento teórico que associa a PE com o lema “aprender a aprender” é relativo à centralização do estudante e descentralização do professor e do conteúdo no processo de ensino e aprendizagem. Estes se referem aos “quatro pilares da educação”, do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que expressam o lema “aprender a aprender”, também citado pelo autor como sendo elemento constituinte da educação empreendedora. Começando pelo lema, este tem sido muito difundido no pensamento educacional contemporâneo como sendo o grande referencial para educação do presente século. Sua base didático-pedagógica é referendada nas ideias pedagógicas escolanovistas, em que ocorrem vários deslocamentos teóricos e valorativos: a) desloca-se o processo educativo de um aspecto lógico para o psicológico, b) desloca-se a ênfase dos conteúdos para os métodos, c) desloca-se a responsabilidade do processo do professor para o estudante; d) do esforço para o interesse, e) da disciplina para a espontaneidade (SAVIANI, 2013). Pode-se observar que a Pedagogia Empreendedora se referencia em todos esses deslocamentos, na medida em que assume dentro do seu pensamento pedagógico de formação do espírito empreendedor os pilares educacionais.

De fato, qualquer perspectiva educacional que não realizou ou se apoiou numa crítica radical ao documento da UNESCO assumiu o seu discurso com enorme facilidade. Com isso, as perceptivas mais contemporâneas e ditas avançadas em educação compreendem que o “aprender a aprender” seria o aporte formativo mais importante a se desenvolver dentro do espaço escolar. E, nessa linha, a Pedagogia Empreendedora se apropriou dessa perspectiva para formar o seu corpo teórico formativo. Especificamente na América Latina, o empreendedorismo foi incorporado aos “quatro pilares educacionais”. A Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe (OREALC), da UNESCO, anunciou em seu Projeto Regional de Educação Para a América Latina e o Caribe (PRELAC), em 2002, a inclusão do quinto pilar: o “aprender a empreender”, passando a figurar junto com os outros, propostos no Relatório Delors (1996) (COAN & SHIROMA, 2012). Esses pilares remetem a uma perspectiva distinta de homem de conhecimento, antenada com as mudanças pelas quais veio passando o capitalismo, o qual a mundialização da economia (CHESNAIS, 1996) vem produzindo um ambiente de incertezas que só poderiam ser sanadas se as pessoas agora se dispusessem a “aprender a aprender” (SAVIANI, 2013).

O lema “aprender a aprender” traduz-se num discurso ideológico, enquanto expressão capturada pelo processo educacional afinado com o projeto neoliberal de homem e de mundo, como forma de adequação das instituições, como a escola, às demandas de reprodução do capital no final do século XX (DUARTE, 2011). Nesse sentido, a perspectiva da educação empreendedora em geral e a Pedagogia Empreendedora de Dolabela se adequam perfeitamente ao lema “aprender a aprender”, possivelmente com mais tonicidade já que, para a *ideologia* empreendedora, saber lidar com os riscos e incertezas passa a ser uma forma de ser, uma nova mentalidade a ser difundida.

O segundo elemento que aponta a afinidade da Pedagogia Empreendedora com a perspectiva do “aprender a aprender” é sua vinculação com a perspectiva construtivista atual (neoconstrutivista), já que no viés da educação empreendedora o conhecimento não é transmitido, mas construído pelo próprio estudante. Nessa linha, o saber não seria algo a ser percebido pelo indivíduo, mas construído pela ação tal como prevê a Pedagogia Empreendedora. Somado a isto, a perspectiva neoconstrutivista é uma reafirmação do discurso neoliberal, em que são valorizados os mecanismos de mercado e o indivíduo passa a ser responsável por se manter neste desde que detenha as competências necessárias para se tornar empregável (SAVIANI, 2013) e empreendedor (DIAS, 2006).

O terceiro elemento teórico, à qual se pode observar a afinidade da Pedagogia Empreendedora com o lema “aprender a aprender”, é com relação aos quatro posicionamentos valorativos apresentados por Duarte (2011)¹⁴¹. A partir destes, nossa intenção é mostrar, por meio das formulações presentes na Pedagogia Empreendedora, algumas inferências, em termos das proximidades e sintonias:

a) O primeiro posicionamento valorativo é que as aprendizagens individuais teriam muito mais valor do que aquelas que fossem transmitidas. Este posicionamento é claramente identificável no Mapa dos Sonhos, proposto por Dolabela (2003). Neste, o estudante, a partir do seu sonho, é quem vai buscar o conhecimento de que necessita para realizá-lo, de modo que o professor comparece numa postura de incentivador e facilitador do processo, mas sem a função tradicional de ensinar e transmitir os conhecimentos. É o futuro empreendedor que teria a tarefa de conduzir o processo de

¹⁴¹ Na presente tese, a análise feita por Duarte (2011), consta na sessão 3.3.1, no presente capítulo.

construção do seu conhecimento, pois quando estiver em face das intempéries do mercado, este estudante teria de exercer a autonomia de fazer suas escolhas e assumir os seus riscos. Ter uma figura docente que socialize o conhecimento de forma sistemática e segura, não refletiria o ambiente empreendedor, além de transmitir um sentido negativo em relação ao professor, enquanto figura que controla o processo de ensino.

b) O segundo posicionamento valorativo do lema “aprender a aprender”, que versa sobre a questão da construção de um método particular. Este pode ser localizado, por exemplo, na Etapa 07 do Mapa dos Sonhos, em que o estudante é instigado a desenvolver estratégias particulares para buscar a realização do sonho. Nesta perspectiva, como anuncia o lema “aprender a aprender”, a busca de um método de conhecimento seria muito mais significativa do que o conhecimento em si. Com isto, infirma-se o conhecimento clássico, produzido pela humanidade, pois o que importaria seria a busca do conhecimento necessária ao atendimento das demandas pontuais e episódicas do mercado.

c) O terceiro posicionamento valorativo considera que a atividade para ser considerada educativa deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades individuais. Nesse posicionamento, a Pedagogia Empreendedora é totalmente consonante, pois a busca os conhecimentos para o empreendedor são motivadas pela realização do seu “sonho estruturante”. Com isso, a pessoa se mostraria muito mais determinada a aprender, na medida em que os conhecimentos e informações buscadas seriam para resolver o seu problema imediato. Por isso, a questão da emoção que sustentaria o sonho ser um elemento importante dentro da sua constituição.

d) O quarto posicionamento valorativo refere-se à educação preparar o estudante para acompanhar (sem questionar) as mudanças aceleradas na sociedade, com o intuito do indivíduo poder dar respostas (adaptar-se) às transformações em curso. No interior da Pedagogia Empreendedora isto é praticamente a função que o empreendedor deve ter, ao observar a realidade e atender as necessidades, na forma de produtos e serviços.

Há que se dizer também que no âmbito do ambiente neoliberal, tais mudanças se configuram na redução (ataque) dos postos de trabalho, o que implicariam no indivíduo tornar-se empreendedor para garantir a sua sobrevivência, necessitando estar antenado

com as mudanças do mercado para identificar oportunidades de negócios a serem exploradas. O conhecimento nesta via tornar-se-ia provisório e a sua validade só existiria para o indivíduo, na medida em que está relacionada com sua necessidade.

Retomando aos elementos teóricos que associam a Pedagogia Empreendedora com o lema “aprender a aprender”, o quarto elemento é o viés *ideológico* de interpretar a ideias de Vigotski. Pretende-se convencer os educadores de que o referido lema teria total consonância com as perspectivas vigotskianas, por se tratar de um referencial crítico no campo educacional com expressivo impacto de audiência junto aos educadores brasileiros.

Não obstante, tal estratégia perfaz o caráter ideológico de manutenção da hegemonia burguesa, no campo educacional, incorporando as ideias do autor russo ao ideário neoliberal e pós-moderno (DUARTE, 2011). Para o autor, é muito clara a perspectiva do lema “aprender a aprender” e todas as perspectivas pedagógicas – à qual filiamos também Pedagogia Empreendedora – que nele se apoiam. Segundo Duarte:

[...] o lema “aprender a aprender” é por nós interpretado como uma expressão inequívoca das posições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerando projeto político de adequação das estruturas institucionais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX (DUARTE, 2011, p. 03, grifos do original).

Ademais, segundo o autor, as tentativas das leituras neoliberais e pós-modernas da obra vigotskiana, em seu conjunto, promovem um duplo processo: a) o de descaracterização da obra de Vigotski, pois esta é apresentada como sendo dissociada da sua base marxiana e b) neutralização do seu pensamento que pudessem desenvolver a consciência crítica dos educadores, promovendo, por sua vez, o esvaziamento do processo de formação humana (DUARTE, 2011). A Pedagogia Empreendedora também se vale do uso expressões da obra vigotskiana (como a zona de desenvolvimento próximo) para defender a sua perspectiva de formação empreendedora, ainda que de uma forma totalmente ressignificada, já que para Vigotski a intervenção do professor é algo indiscutivelmente necessário, ao passo que na perspectiva de formação empreendedora o docente seria só um facilitador.

O resultado disso é a formação funcionalmente adaptada aos ditames do ambiente neoliberal (seja ortodoxo ou de Terceira Via). Com uma suposta visão de autonomia que o sujeito formado pela Pedagogia Empreendedora deteria ao ser o centro do processo e secundarizando tanto o conhecimento nas suas formas mais

desenvolvidas, quanto o papel do professor. Não se interroga que, na verdade, tal processo de autonomia nada mais representa a individualidade alienada, ao qual o indivíduo fica preso às suas representações pessoais e particulares, e, sobretudo, aos seus desejos, ao qual o sujeito é atomizado num indivíduo sem classe.

Ao serem formados sujeitos dessa natureza, os efeitos são bem mais profundos no aspecto da alienação. De acordo com Duarte (2001), quando se observa o processo de alienação, destacado por Marx, pode-se observá-lo de formas diferentes entre o trabalho educativo e outros tipos de trabalho. Para o autor, o produto final resultado do trabalho alienado nas várias atividades humanas não sofreria o mesmo prejuízo do que o resultado do trabalho educativo. Pois, no caso dos produtos materiais advirem do trabalho em geral, ainda que alienado, o produto ainda pode vir a ser útil para o enriquecimento social.

Entretanto, para o trabalho especificamente educativo, quando se observa o lema “aprender a aprender” apontando para práticas vazias de conhecimento com a não intervenção do professor, observa-se também o processo de alienação. Porém, nesse caso, o resultado final de uma intervenção alienada também será a formação de um indivíduo alienado, que não contribui em nada para o desenvolvimento da humanidade e para a transformação radical da sociedade (DUARTE, 2001). Considerando o trabalho educativo da Pedagogia Empreendedora, depreende-se que suas formulações ensejam uma perspectiva alienada de formação humana, em que tanto professor, quanto o estudante ficam reféns da retórica neoliberal de formação da nova sociabilidade, em que se ativam valores como assunção de riscos e responsabilização individual pela situação particular de vida.

No capítulo seguinte, será visto que o discurso da formação empreendedora adentrará no conjunto de várias políticas educacionais, tendo os mesmos referenciais presentes na obra Pedagogia Empreendedora. Conforme será observado, estas políticas são a expressão com contexto ideopolítico em que pesem a reestruturação produtiva o neoliberalismo de Terceira Via e a contrarreforma do Estado brasileiro. Sendo assim, serão feitas a exposição e análise de todos estes fenômenos.

CAPÍTULO IV

SOCIABILIDADE E CONTRARREFORMA¹⁴² DO ESTADO BRASILEIRO: PERSPECTIVA EMPREENDEDORA NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO HUMANA

Introdução

O presente capítulo tem por objetivo analisar a constituição do cerne da sociabilidade empreendedora nas políticas educacionais, a partir das mudanças ocorridas no Brasil, tendo como processos principais e correlacionados a reestruturação produtiva e a contrarreforma do Estado brasileiro. O eixo é centrado nas análises marxianas e gramscianas, demonstrando que todas estas mudanças estruturais tiveram como pano de fundo a necessidade de adequar o Brasil às demandas de âmbito internacional associadas com os interesses locais do bloco no poder. Considera-se que, por meio de todo um conjunto de políticas educacionais, procurou-se produzir uma formação humana empreendedora, capaz de absorver as necessidades postas pelo novo modelo de trabalhador, além de promover um ser humano de novo tipo, concernente com as mudanças ocorridas no capitalismo que passam a impor a assunção dos riscos e responsabilidades pelo percurso individual, em todas as esferas da vida.

Para analisarmos a contrarreforma do Estado brasileiro, cabe resgatar o quadro teórico de Gramsci, em especial sua compreensão de *sociedade civil* de tipo *ocidental*, que foi se configurando no Brasil, ao longo do século XX. Essa configuração proporcionou avanços ao processo de industrialização, promovendo a ampliação da participação dos trabalhadores na socialização dos bens materiais e culturais produzidos na sociedade brasileira, embora isto não tenha implicado em transformações nas relações sociais de produção.

¹⁴² A presente tese estará trabalhando com compreensão de Behring (2008) ao destacar que o termo reforma parece impreciso no sentido de qualificar as mudanças no Estado brasileiro, ante ao ideário neoliberal. Na sua argumentação, a autora reporta que esse termo, embora não se traduza em ações revolucionárias, de transformações mais radicais, é oriundo do campo de parte da esquerda que pensa nas mudanças sociais, nas melhorias de direitos e bem-estar da classe trabalhadora, sem com isso recair na violência. Nesse sentido, Behring (2008) compreende que o melhor termo deve ser “contrarreforma”, pois expressa a dinâmica do ideário neoliberal. Não obstante, como serão utilizados documentos oficiais e outros autores, faz-se importante assinalar que a presente tese fará uso dos termos “reforma” e “contrarreforma” como sinônimos, sendo sensível ao que Behring (2008) aponta nas páginas 127-129.

Com o fim da primeira república, em 1930, o processo de industrialização brasileiro sofreu novo impulso, com a subida de Getúlio Vargas ao poder¹⁴³, por meio de mais um golpe na história brasileira. Nesse contexto, a formação político-social, entre Estado e *sociedade civil*, sofreu grande inflexão, sem precedentes e sem retorno à formação social anterior. Teremos, segundo as categorias de Gramsci, a transformação de uma sociedade de tipo *oriental* (desde os tempos da colonização) para uma sociedade de tipo *ocidental*, à qual a *sociedade civil* vai ganhando cada vez mais relevância e força ao longo do século XX (COUTINHO, 2006).

Não obstante, o Estado ainda estava superposto à *sociedade civil*. Isto porque a nação brasileira foi constituída a partir do Estado, ainda supremo em relação às classes sociais, sobretudo, às massas populares. Ao mesmo tempo, pode-se considerar que as classes no poder, eram dominantes, mas não dirigentes, fazendo do Estado Moderno Brasileiro uma “ditadura sem hegemonia” (COUTINHO, 2006).

Na década de 1980, o processo de *ocidentalização* teve o seu ápice, com a reabertura política, pós-ditadura militar, em que a *sociedade civil* passou a ser mais fortalecida e integrada a *sociedade política*, de forma mais complexa (FALEIROS *et al.*, 2010). Foi um momento em que instituições, partidos, entre outros; se articularam mais decisivamente na organização dos interesses das classes aos quais se dirigiram e organizavam.

Já na década de 1990, impôs-se toda uma dinâmica, pautada no processo de convencimento e cooptação das forças sociais antigas e novas, com o intuito da manutenção da hegemonia das classes dominantes. O projeto encampado especialmente pelo governo de FHC designava transferir do Estado para a *sociedade civil* a “[...] tarefa de regulamentação dos conflitos e interesses e a satisfação das demandas sociais” (NEVES, 2002, p. 106).

Considerando os aspectos organizativos e institucionais da sociedade como um todo, parte dos mecanismos de manutenção da hegemonia da classe dominante, pretenderam, na década de 1990, desestimular a participação política dos cidadãos e movimentos sociais, por meio da auto-organização fragmentada e despolitizada da *sociedade civil*. Assim, oportunizou-se toda uma série de ações que produziram, à época, e, com forte ressonância até os dias atuais, a visão negativa e depreciada da

¹⁴³ Cabe assinalar que a era getulista seguirá 15 anos, começando como governo provisório, depois como presidente eleito por voto indireto e depois como ditador (em 1937). Deposto em 1945, retornaria ao poder em 1950, sem conseguir completar o mandato em 1954, por conta de seu suicídio (FAUSTO, 2004).

política e do Estado que a produz, por sua suposta ineficiência em relação ao setor privado (ibid.).

Na esfera da economia, a fração financeira, nacional e internacional, da classe dominante liderou o processo de reordenamento dos mecanismos afinados com a integração subordinada do Brasil à nova divisão internacional do trabalho. Na década de 1990, a economia brasileira foi definitivamente aberta ao mercado internacional, de forma ampliada e jamais vista, por meio da difusão de uma cultura da competitividade, racionalização dos gastos, sobretudo público, por meio da reestruturação produtiva associada ao neoliberalismo (seja na sua forma ortodoxa, seja na perspectiva da Terceira Via) e à contrarreforma do Estado, que serão vistos a seguir.

4.1 Reestruturação produtiva, neoliberalismo e contrarreforma do Estado brasileiro nos anos de 1990

Inicialmente, cabe sinalizar que, até meados do século XX, o modo de produção capitalista estava amplamente calcado na era do binômio do fordismo/taylorismo, ancorado no *Welfare State*. Não obstante, com a crise de acumulação, em fins da década de 1960 e início de 1970, o que se observou foram as mudanças¹⁴⁴ do padrão de acumulação, os quais implicaram na utilização do toyotismo como novo modo de organização da produção e a instauração do neoliberalismo nos países de capitalismo avançado, tal como foi visto no capítulo 01 desta tese.

Com relação à reestruturação produtiva, esta passagem do taylorismo/fordismo para o toyotismo, implicou numa série de mudanças que podem ser assim sintetizadas:

Em síntese, os traços constitutivos mais gerais desse renovado modelo de produção flexível – e suas diferenças em relação ao fordismo clássico e a produção em massa – podem ser assim sumariados: ele fundamenta-se num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, que reduz a demanda de trabalho vivo (força de trabalho); sustenta-se em produção variada e heterogênea, visando atender às demandas mais individualizadas do mercado, diferenciando-se da produção em série e de massa do padrão fordista; em contraposição à verticalização fordista tem-se a desterritorialização da produção – unidades produtivas (completas ou

¹⁴⁴ Cabe sinalizar que a “toyotização” ou flexibilização industrial fordista, não implicou na substituição integral e eliminação do binômio taylorismo/fordismo. Na realidade, foram sendo incorporados os preceitos de Ohno, paulatinamente, sobretudo os mais flexíveis (MONTAÑO & DURIGUETTO, 2011).

desmanteladas) são deslocadas para novos espaços territoriais (especialmente áreas subdesenvolvidas e periféricas) onde a exploração da força de trabalho pode ser mais intensa (seja pelo seu baixo preço, seja pela ausência de legislação protetora do trabalho e da tradição sindical). Assiste-se também à descentralização da produção pela terceirização e subcontratação de uma rede de pequenas/médias empresas (MONTAÑO & DURIGUETTO, 2011, p. 201).

No Brasil, esta tendência toyotista e flexível ocorreu de forma distinta dos países do capitalismo central, pois no caso brasileiro tinha-se um mercado de trabalho já flexível e desestruturado e a estrutura social à qual este estava assentado nunca teve a presença do Estado na linha do *Welfare State*. Ademais, este processo de toyotização ocorreu no Brasil, muito tardiamente¹⁴⁵, nos idos da década de 1990, tendo como fio condutor a assimilação pelos governos brasileiros dos receituários oriundos do Consenso de Washington, grande catalisador do processo de reestruturação produtiva no Brasil, com uma mescla visível dos elementos do fordismo. No plano prático e imediato, a perspectiva da acumulação flexível e do toyotismo produziu um enxugamento da força de trabalho, combinadas com mudanças sociotécnicas, tanto do processo produtivo, quanto do controle social do trabalho (ANTUNES, 2006).

Um dos grandes esforços do Estado, em promover a reestruturação produtiva no setor industrial brasileiro, foi na gestão de Fernando Collor (ANTUNES, 2006; OLIVEIRA, 2004). A ação central do seu governo, para esta empreitada, foi o lançamento do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), por meio do Decreto nº 99.675, de 07 de novembro de 1990 (SCHMIDT *et al.*, 2013). A perspectiva deste foi propagar as novas técnicas de produção, gestão e modernização tecnológica inovadora, visando à obtenção de uma maior eficiência na estrutura produtiva nacional, considerando a dinâmica neoliberal de abertura dos mercados nacionais, promovida por Collor.

Na sua concepção, o programa procurava, dentre outros, promover a prática do modelo japonês, pautada na qualidade total. As ações contaram com a participação de vários entes gerenciados diretamente pelo Estado. Entre estes se destacam as instâncias municipais, estaduais e federais, bem como agências financiadas pelo Estado tais como:

¹⁴⁵ Importante sinalizar que, no Brasil, o toyotismo adentrou na década de 1970, pontualmente em algumas unidades fabris, como foi o caso da Volkswagen, em São Bernardo do Campo; na Johnson & Johnson, Embraer e *General Electric*. Nesta época, a estrutura toyotista que chega ao Brasil, num primeiro momento são os CCQs, os quais via discurso patronal tornavam-se importantes, sobretudo para criar a aparência da empresa como uma grande família, mas que na verdade se traduzia na geração de um grande consenso, que ao mesmo tempo promovia a negação dos interesses contraditórios e da miséria causada pelo modo de produção capitalista (OLIVEIRA, 2004).

a Empresa Brasileira de Inovação e Pesquisa (Finep), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Banco do Brasil e o Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES) (OLIVEIRA, 2004). A perspectiva foi envolver vários segmentos da *sociedade civil*, entre empresários, sindicatos, trabalhadores etc., no ideário neoliberal que se descortinava com o início do governo Collor.

Para tal, o governo contou, na época, com a presença de delegações japonesas, para divulgar o toyotismo, como a melhor maneira de ingressar, competitivamente, no mercado internacional para o qual o país estava se abrindo. De acordo com as formulações do próprio presidente Fernando Collor, em seu famoso discurso de posse, no dia 15 de março de 1990, intitulado “O Brasil aberto ao mundo” está expresso o seguinte:

O Japão ocupará posição de especial realce na política externa do Novo Brasil. Nossas realizações comuns já constituem uma história de êxitos. Temos bases suficientemente sólidas para nos lançarmos a uma nova e mais ambiciosa etapa da *cooperação brasileiro-japonesa no plano dos investimentos, da tecnologia*, do comércio e do diálogo político (COLLOR, 1990, p. 15, grifos meus).

Esta citação reflete o rumo tomado pela via do toyotismo, como forma de desenvolvimento industrial, presente no PBQP. Entretanto, em função de crise política que abateu o governo Collor, levando ao seu *impeachment*, fez com que o processo de reestruturação produtiva só tivesse sua continuidade e aprofundamento no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), especialmente a partir do Plano Real (1994) (ANTUNES, 2006).

A dinâmica do movimento das empresas dentro do Brasil e das que vinham duplicadas das suas matrizes no exterior, implicou na liofilização organizacional, ao qual se procurou retirar os trabalhadores ditos desnecessários (onerosos) aos processos produtivos, a partir das terceirizações e subcontratações das atividades menos rentáveis e que não ofereciam transferência de tecnologia. É nessa lógica do repasse de produtos e serviços, que se ancorou o discurso da importância das micro e pequenas empresas, às quais o empreendedor tornar-se-ia a figura singular, ao identificar as oportunidades de criação e novos negócios. Não por acaso, na década de 1990, o SEBRAE teve grande proeminência e mudança da sua missão, como será visto no capítulo 05 desta tese.

Nesta linha, empresas de vários setores como o bancário, o automobilístico, o calçadista, o têxtil, de telecomunicações entre outros, que, ao longo de toda década de 1990, foram desverticalizando-se. Transladaram-se de regiões com menores vantagens para as de melhor intensificação da exploração da força de trabalho, sejam em incentivos estatais, sejam atividade sindical pouco organizada, cooptável ou inexistente. No setor calçadista, por exemplo, diversas fábricas se transferiram de regiões como Franca, interior de São Paulo, e do Vale dos Sinos, no Rio Grande do Sul, para estados como Ceará e Bahia (ibid.).

Setores ditos mais modernos, como as indústrias do ramo metal mecânico e eletrônico, trasladaram-se da Grande São Paulo, para regiões do interior paulista (como São Carlos e Resende) ou para localidades do interior de estados como Rio de Janeiro (Resende) e Minas Gerais (Juiz de Fora). No setor bancário, as mudanças organizacionais foram enormes, no âmbito da tecnificação, porém, de forma muito mais acentuada na formação ideológica, ao qual o trabalhador bancário passou a ser constrangido com designações como: “parceiro”, “colaborador” e “sócio” (ibid.).

Entrementes, a reestruturação produtiva teve como plataforma política para sua execução o neoliberalismo, na sua forma mais ortodoxa com o governo Collor, dando continuidade no governo Itamar e, na linha da Terceira Via, os dois mandatos do governo FHC, tendo sua continuidade no governo Lula, Dilma e, sobretudo, no governo Temer.

Do governo Collor, o processo de neoliberalização da economia, com abertura do Brasil ao mundo (conforme seu discurso de posse), foi iniciado pelo pacote de medidas designadas com o nome de Plano Collor 1, cuja tarefa era conter a hiperinflação e ingressar a nação no circuito das transformações modernizantes capitalistas, propiciando ao capital financeiro, adentrar mais decisivamente no país. Este Plano procurou seguir o receituário dos organismos internacionais (Banco Mundial e FMI) promovendo ações como:

Enxugar o volume circulante, congelando reservas em aplicações, incluindo as cadernetas de poupança em que [Collor] jurara não tocar, e contas correntes, e modificando contratos privados. Adepto da tese do gigantismo estatal, extingue órgãos públicos, exonerando e pondo em disponibilidade milhares de servidores, dentro de uma lógica que tomaria corpo ao longo da década de 1990, a da política de privatização (PENNA, 1999, p. 322, acréscimo meu entre colchetes).

A ordem geral do governo Collor era liberalizar a economia, estimular a concorrência internacional e, sobretudo, privatizar as empresas estatais. Neste viés neoliberal, o governo Collor promoveu um agravamento da concentração de renda e propriedade que passou inicialmente das mãos dos trabalhadores para as empresas e a seguir das pequenas e médias empresas para as grandes e da empresa nacional para os grupos estrangeiros (BOITO, 1999). Com isso, o governo perdia apoio de setores da elite e das camadas pobres da população. Nem a implantação do plano Collor 2, que congelava os preços e salários, foi capaz de restabelecer a sua credibilidade (PILLAGALO, 2002).

O controle da hiperinflação, enquanto marca distinta no governo FHC, só passou a ficar estabilizado, por meio do Plano Real (implantado desde o governo Itamar), que implicava em adensar ainda mais as relações do país com o capital financeiro, transformando a nação numa plataforma favorável a valorização financeira internacional (PAULANI, 2006). É neste sentido, que se pode dizer que as medidas neoliberais de abertura da economia brasileira¹⁴⁶ só foram efetivadas, por meio do Plano de FHC. E isto não por acaso, pois o Plano Real, desde a origem, nunca representou um projeto macro de desenvolvimento, que se pautasse no controle dos preços dos produtos, na distribuição de renda e geração de empregos (SILVA, 1995). Na realidade, seu objetivo principal foi gerar um ambiente de estabilidade e eliminação de incertezas para que a fração financeira pudesse instalar-se e promover sua expansão e centralização do capital.

Por dois mandatos consecutivos, o governo de FHC implantou vorazmente as políticas neoliberais de forma a tornar a nação “atraente” ao capital especulativo e estrangeiro, de acordo com o receituário dos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) (ibid.). O processo de privatização das empresas estatais foi intensificado, sendo as indústrias e os serviços de eletricidade, telefonia, siderurgia, etc., os alvos prioritários do governo, entregues para a iniciativa privada. O processo de desindustrialização, iniciado no governo Collor, foi intensificado no governo FHC com a redução das tarifas de importação e a sobrevalorização do câmbio através do Plano Real. Isto trouxe prejuízos para a indústria brasileira que viu seu parque industrial sucateado pela abertura comercial. Consequentemente diversas empresas fecharam as portas e as que se mantiveram foram despedindo trabalhadores como forma de cortar

¹⁴⁶ De acordo com Carcanholo (1998), a “[...] tese da abertura da economia é mito” (ibid., p. 29), pois de acordo com o autor, o Brasil sempre teve taxas de abertura comercial superiores à dos EUA.

custos para concorrer com os produtos estrangeiros. Isto promoveu um aumento do desemprego, da miséria e da fome.

No âmbito da reconfiguração do Estado, a década de 1990, sob os auspícios dos organismos multilaterais, também caminhou a passos largos, juntamente com a reestruturação produtiva e o neoliberalismo, para garantir as mudanças necessárias ao capital financeiro e rentista. Considerando esta reconfiguração, a seguir, será aprofundado o processo de contrarreforma do Estado brasileiro, procurando destacar as mediações deste processo com a sociabilidade empreendedora.

Um primeiro ponto a destacar é que a contrarreforma do Estado não representou mudanças emanadas apenas pelos setores dominantes nacionais, mas também como resposta à hegemonia norte-americana, em face das condicionalidades impostas, desde o Consenso de Washington que se traduziram nos planos de ajuste estrutural (BEHRING, 2008). Cabe assinalar que essas condicionalidades, embora tenham sido impostas, rapidamente foram absorvidas pelo bloco no poder, tornando-as orgânicas nos seus projetos governamentais da contrarreforma do aparelho estatal.

Sobre isso, Behring (2008) destaca, em linhas gerais, que “[...] se esteve diante de uma contrarreforma do estado, que implicou um profundo retrocesso social, em benefício de poucos” (BEHRING, 2008, p. 22). Pois, o que se constatou foi um recuo nos investimentos do Estado nas áreas sociais, trabalhando com as políticas focalizadas para atender os casos mais extremos de pobreza, ao passo que, referente às políticas de proteção ao emprego, o que se viu, foram as diversas ações em reduzir os custos na produção da força de trabalho industrial brasileira.

Esse processo de contrarreforma já se insinuava¹⁴⁷ no governo Collor que intentou promover os ajustes estruturais, por meio dos seus Planos, já citados anteriormente, que naufragaram em função da crise de hegemonia política do seu governo, em face das elites da época, que, além de amargarem as perdas, não aderiram¹⁴⁸ a tal proposta, nem a tal governo, em pouco tempo depois.

¹⁴⁷ De acordo com Behring (2008) Bresser Pereira (personalidade que será vista mais à frente como o grande artífice da contrarreforma do estado), vai dizer que embora o governo de Collor não tenha levado a efeito, de forma sistematizada a contrarreforma do Estado (diga-se de passagem, de cunho neoliberal), Collor foi o primeiro a reconhecer essa necessidade, iniciando o processo de abertura comercial (BEHRING, 2008).

¹⁴⁸ Cabe sinalizar que Collor fora a saída encontrada, pelas elites, à época das eleições de 1989, para evitar a assunção de Luís Inácio Lula da Silva que disputava, à altura, a presidência da república, com boas possibilidades de vitória. De fato, conforme nos aponta Behring (2008), Collor era uma espécie de *outsider*, ou seja, sua vitória e legitimidade ocorreram “por fora” do núcleo duro das classes dominantes brasileiras.

Nesta linha, Coutinho (2002a) também sinalizou que a contrarreforma já era evidenciada no governo de Collor. Na época do *impeachment*, Fernando Henrique Cardoso (FHC) dizia o seguinte: “Pena que este rapaz [referia-se a Collor] tenha deixado corromper, já que o programa de modernização que ele propunha era muito bom” (ibid., p. 29, acréscimo meu entre colchetes).

Segundo Coutinho:

Quem primeiro falou em privatização, em flexibilização do mercado de trabalho, foi ele. Então, tem-se já com Collor, claramente, uma proposta neoliberal, não só do ponto de vista do conteúdo, mas também formalmente, já que sua proposta de organização da sociedade era muito parecida com o modelo americano¹⁴⁹ (COUTINHO, 2002a, p. 29).

Considerando as intenções desde o governo Collor (1990-1992) e passando pelo governo de Itamar Franco (1993-1994), elementos do que seria a contrarreforma no Estado já estavam em curso. Não obstante, as ações de cunho neoliberal ortodoxo operada por Collor, desencadearam um alto índice do desemprego e miséria da população brasileira. Além disso, enfraqueceu os interesses do setor industrial brasileiro ao abrir a economia ao capital estrangeiro, fazendo a indústria nacional competir com as indústrias do mercado internacional, em geral, bem mais preparadas e com preços competitivos que acabaram promovendo o enfraquecimento da indústria brasileira.

No mandato-tampão de Itamar (com o *impeachment* de Collor), os processos de abertura da economia com programa de privatizações já indicavam essa dinâmica. Não obstante, o ponto chave do governo, que se estenderia para os governos seguintes, foi o Plano Real, levado a efeito pelo então Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso (FHC). Sua tarefa principal era conter os níveis alarmantes da inflação.

De acordo com o próprio Bresser-Pereira (1994), a escolha de FHC para o ministério, na época, se deveu a esperança que o povo brasileiro depositava em sua figura, para conter o drama da inflação incontrolável depois de 12 planos de

¹⁴⁹ De acordo com Coutinho (2002) a sociedade de tipo de *ocidental* (que detém uma *sociedade civil* organizada) pode ser compreendida sobre dois modelos. Uma sociedade *ocidental* de tipo “americano” e uma de tipo “europeu”. A de tipo “americano” é um tipo de sociedade organizada em associações, com um nível alto de consciência econômico-corporativo e escassa consciência ético-política, por não terem pretensões universais, daí despolitizadas. Tomando como exemplo os seus sindicatos, estes são o que se pode chamar de sindicalismo de resultados. Não pensam em grandes mudanças estruturais. Embora muito combativos, intentam apenas em manter corporativamente os direitos. Já a *sociedade civil* de tipo “europeu” avança para além da visão corporativa, constituindo-se numa modelo que disputa hegemonia com outros grupos/instituições da *sociedade civil*.

estabilização mal sucedidos. FHC era o nome bem aceito pelas diferentes frações da burguesia brasileira tanto em termos de suas políticas de ajuste fiscal quanto em relação ao acordo social estabelecido (BRESSER-PEREIRA, 1994, p. 134).

Dito isso, a contrarreforma (BEHRING, 2008) foi feita no primeiro governo de FHC, por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado proposto por Bresser-Pereira, via Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). De acordo com Santos (2001), em agosto de 1995, foi encaminhado ao Congresso Nacional o Projeto de Emenda Constitucional nº 173, base de formulação para reforma do Estado.

Em linhas gerais, o referido plano tinha por premissa atender as condicionalidades apresentadas desde o Consenso de Washington, impondo uma disciplina fiscal enorme ao passo que ampliava os processos de privatização e a liberalização comercial, possibilitando um ambiente seguro para o capital financeiro se instaurar efetivamente no país (BEHRING, 2008). As palavras de ordem gravitavam em torno de um rigoroso equilíbrio fiscal, desregulamentação dos mercados, abertura da economia e privatização de serviços públicos.

Segundo Silva (2001), isso implicou na ofensiva contra os direitos sociais, promulgados pela Constituição de 1988. A retórica básica era culpar o Estado como o responsável pela crise da década de 1980, que assolava a América Latina. Por sua forte intervenção na economia, o discurso contrarreformista dizia que o Estado teria interrompido o papel regulador da “mão invisível do mercado”.

Sobre isso, Behring (2008) comenta que Bresser-Pereira não intentava o Estado-mínimo, como apregoava o ideário neoliberal mais ortodoxo¹⁵⁰. Em sua análise, o então ministro pensava numa visão de Estado com um caráter social-liberal, capaz de ajustar a economia segundo as demandas do mercado, mas sem abrir mão de manter as ações estatais nas áreas sociais.

¹⁵⁰ Aqui se depreende ser importante expressar, por meio das formulações contemporâneas, a visão ortodoxa neoliberal. De acordo com esta, tem-se que o Estado deveria ter como objetivo não a criação de empregos e muito menos a sua proteção (PERRY, 2017), mas a criação do valor e da riqueza, o que implicaria em deixar as pessoas ao “livre” jogo do mercado, já que o progresso econômico resultaria do aumento da produtividade que, em si, implica destruir de postos de trabalho, com a suposta criação de outros (ibid.) Nas formulações do autor: “Ao usar menos trabalhadores para produzir a mesma quantidade de bens e serviços, estes trabalhadores dispensados são liberados para aumentar a produção em outros setores econômicos, tendo agora novos empregos mais produtivos” (PERRY, 2017, s/p). Nesta lógica, a redução de postos de trabalho seria positiva. Sem maiores tergiversações, o autor afirma que: “A perda de empregos, quando ocorre naturalmente, deveria ser tratada como uma medida de grande sucesso, e não de fracasso de uma economia. Quando a indústria, a agricultura e os serviços aumentam acentuadamente sua produtividade e passam a ser capazes de produzir cada vez mais com menos trabalhadores, tamanha eficiência deve ser comemorada, e não lamentada. Nenhuma economia rica se desenvolveu “protegendo empregos”, pois a destruição de empregos representa o próprio sinal do progresso” (PERRY, 2017, s/p, grifos do original).

Nas palavras do próprio Bresser-Pereira:

O novo estado social-liberal, que está surgindo, é uma resposta ao problema. Não é o estado ultraliberal com que sonhou o novo conservadorismo ou a nova direita. Não é o estado mínimo que apenas garantiria os direitos de propriedade e os contratos. Não é menor sequer do que o antigo estado social-democrático, se medirmos o tamanho do estado pela carga fiscal: ou seja, pelas receitas do estado com relação ao PIB. Tomado com esta medida, o tamanho do estado não tende a diminuir: ao contrário, tende a aumentar moderadamente, na medida em que os custos de educação e saúde tendem a aumentar com relação aos custos médios, e impostos têm que ser arrecadados para financiar essa elevação de custos (BRESSER-PEREIRA, 2001, p. 11).

A partir destas formulações, observa-se que Bresser-Pereira, na figura de *grande intelectual orgânico*, sensível aos pressupostos do “Consenso” e sintonizado com as frações financeiras locais e estrangeiras, compreendeu a impossibilidade de se propor ações locais, conforme o receituário neoliberal. Até porque, o governo, à sua época, gozava de pouca confiança, sobretudo nas camadas mais pobres que viram e sentiram na pele o aprofundamento da desigualdade na distribuição de renda.

A partir do receituário da Terceira Via¹⁵¹ formulada por Anthony Giddens¹⁵², o bloco no poder do governo FHC, reorientou suas formulações neoliberais, buscando compatibilizar economia de mercado com justiça social de modo a envernizar o capitalismo com uma face humanizada.

Nas formulações do próprio Giddens:

[...] a “terceira via” refere-se a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das duas ou três décadas. É uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo (GIDDENS, 2001, p. 36, grifos do original).

Não obstante, a perspectiva da Terceira Via não representou uma superação do neoliberalismo, mas, no limite, a crítica ao problema da desregulamentação do mercado e a maneira como o Estado deveria participar (LIMA & MARTINS, 2005). Tornava-se necessário estabelecer uma nova sociabilidade para garantir a hegemonia do bloco no poder, considerando as condições que o Brasil se encontrava.

¹⁵¹ Na sessão seguinte desta tese, os fundamentos sobre a Terceira Via serão mais bem aprofundados.

¹⁵² Anthony Giddens é um sociólogo britânico e principal defensor e difusor do pensamento da Terceira Via.

De acordo com Barreto (2000), nos princípios da década de 1990, em face da crise mundial, o Brasil aprofundou ainda mais as desigualdades sociais. Isso pode ser comprovado a partir do quadro abaixo.

| Países | Razão | Países | Razão |
|---------------------------|-------|-----------------------------|-------|
| ÁSIA | | PAÍSES DESENVOLVIDOS | |
| Bangladesh | 1,1 | Austrália | 1,6 |
| Índia | 1,4 | Canadá | 1,3 |
| Indonésia | 1,3 | Dinamarca | 1,3 |
| Malásia | 2,5 | Finlândia | 1,2 |
| ÁFRICA | | Holanda | 1,7 |
| Botswana | 4,8 | EUA | 1,6 |
| Gana | 1,7 | | |
| Costa do Marfim | 2,8 | | |
| Marrocos | 1,1 | | |
| A. LATINA E CARIBE | | | |
| Brasil | 5,8 | | |
| Colômbia | 2,8 | | |
| Costa Rica | 3,3 | | |

Quadro 07: Razão entre a proporção da renda apropriada pelos 10% mais ricos e a proporção apropriada pelos 40% mais pobres 1.0^{153} (Adaptada de SALLES, 2000, p. 137).

Como se pode notar, o Brasil era o país de maior desigualdade de renda entre os mais ricos e mais pobres. Segundo Salles (2000), essa razão de 5,8 indicava um grau de desigualdade altíssimo de tal ordem que, um indivíduo entre os 10% mais ricos detinha uma renda 25 vezes maior de um indivíduo situado entre os 40% mais pobres (SALLES, 2000, p. 138).

No sentido de restabelecer a hegemonia e garantir a “governabilidade”¹⁵⁴, a proposta de Bresser-Pereira não conseguiria agir, na perspectiva neoliberal, em toda sua plenitude. A situação implicava agir de modo pragmático, associando a liberalização do mercado com ações bem definidas na área social. Por isso, sua proposição era de um Estado social-liberal.

¹⁵³ Fonte: *Human Development Report 1991, United Nations (1991)* apud Barros, Ricardo Paes e Mendonça, Rosane Pinto de. “Geração da Desigualdade de Renda no Brasil”. In: Série Seminários nº 23/93. Diretoria de Pesquisa do IPEA, junho 1993.

¹⁵⁴ Esta expressão será mais bem aprofundada ainda nessa sessão.

De acordo com as formulações de Bresser-Pereira:

Este novo estado é democrático. Por que chamá-lo social-liberal? Ele é social porque está comprometido para com os direitos sociais. É liberal porque acredita nos mercados e na concorrência mais do que neles cria o estado social-democrático. Deixem-me elaborar esses dois aspectos. O estado social-liberal é social porque mantém plenamente os compromissos sociais assumidos pelo estado social-democrático. Por que o faz? Não por razões normativas de minha parte, mas porque observo o comportamento eleitoral nos países desenvolvidos. O que eu verifico é que seus cidadãos continuam a esperar e a exigir que o estado preste esses serviços sociais públicos. Os cidadãos podem ser individualistas, e certamente não gostam de pagar impostos, mas contam com o estado para garantir seus direitos sociais (BRESSER-PEREIRA, 2001, p. 11).

O viés de preocupação com a esfera social nada mais é do que um discurso dissimulador, pois a perspectiva de liberalização da economia implicou necessariamente a mercantilização de direitos sociais e não sua defesa (SIMIONATTO, 1999). Nas ações contrarreformistas bresserianas, o que se observou foi a focalização de atendimento restrito aos setores da sociedade, mais amplamente fragilizados pelas mudanças no capitalismo, promovendo uma retração da conquista dos direitos dos trabalhadores, pela via democrática.

Isso fica muito claramente expresso, quando se observam os quatro pontos apontados por Bresser-Pereira (1997) em seu Plano Diretor para promover a contrarreforma do Estado brasileiro:

- (a) Delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de programas de privatização, terceirização e publicização (este último processo implicando na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta);
- (b) A redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário através de programas de desregulação que aumentem o recurso aos mecanismos de controle via mercado, transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição do país a nível internacional ao invés de protetor da economia nacional contra a competição internacional;
- (c) O aumento da governança do Estado, ou seja, da sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, através do ajuste fiscal, que devolve autonomia financeira ao Estado, da reforma administrativa rumo a uma administração pública gerencial (ao invés de burocrática), e a separação, dentro do Estado, ao nível das atividades exclusivas de Estado, entre a formulação de políticas públicas e a sua execução; e, finalmente,
- (d) O aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo, graças à existência de instituições políticas que garantam uma melhor intermediação de interesses e tornem mais legítimos e democráticos os governos, aperfeiçoando a democracia representativa e abrindo espaço

para o controle social ou democracia direta (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 18-19).

Para tal, o Estado, nas formulações bresserianas, necessitou ser redimensionado em quatro setores (BEHRING, 2008). O primeiro deles na forma de “Núcleo Estratégico”, enquanto formulador, legislador de políticas públicas e controlador do seu funcionamento. O “Setor de Atividades Exclusivas”, onde comparecem os serviços que só o Estado pode prestar (previdência básica, educação básica, segurança etc.). Em seguida tem-se o “Setor de Serviços Não-exclusivos”, em que o Estado atua em simultaneidade com outras organizações públicas não-estatais e privadas (universidades, hospitais¹⁵⁵, centros de pesquisa etc.). O quarto setor que o Estado se redimensionou foi o “Setor de Bens e Serviços para o Mercado”.

A lógica principal era promover a privatização de várias atividades até então sob o mando do Estado, com o argumento de melhoria das contas públicas, o que não se realizou. Na realidade, o argumento (propalado com a ajuda do meio midiático) sobre a precariedade das contas públicas estarem relacionadas aos investimentos excessivos e desordenados do Estado, camuflavam, na verdade, o atendimento às frações comerciais e industriais ao não cobrar os impostos devidos, promovendo a sonegação fiscal (SIMIONATO, 1999).

Segundo Behring (2008), o governo FHC anunciou ter arrecadado cerca de 85,2 bilhões de reais com o intensivo processo das privatizações. No entanto, ao longo desse processo, os dados governamentais estimam que até 1998, o governo perdeu ou gastou cerca de 87,6 bilhões de reais. A explicação desse saldo negativo se deve ao fato de que no processo das privatizações o governo teve de assumir dívidas, pelas vendas a prazo das estatais, realizar investimentos para privatizar o bem público, juros sobre os investimentos feitos, entre outros.

De acordo com Behring (2008), o “Relatório de Prestação de contas de 1998” apontou que o Ministério da Fazenda gastou 48% do orçamento da União para realizar

¹⁵⁵ Para se ter uma dimensão, a contrarreforma do Estado realizou, à sua época, a transferência de vários serviços não-exclusivos para entidades denominadas de “Organizações Sociais” (OS). Estas são entidades públicas de direito privado que celebram acordos e contratos com a esfera do Estado, recebendo deste financiamento parcial ou total. Foram criadas pelo governo FHC, pela lei nº 9.637/98 (BRASIL, 1998). A Rede de hospitais Sara Kubitschek, enquanto exemplo de OS, recebe sozinha, mais recursos do SUS (Sistema Único de Saúde) do que 15 unidades da federação. Nessa linha é patente constatar que os recursos públicos, no governo de FHC, não se destinaram essencialmente aos mais pobres, mas antes as frações burguesas que tinham mais força de pressão na captação de recursos públicos (SIMIONATTO, 1999).

os processos de privatizações. Ou seja, a contrarreforma promovia o que prometia reduzir: os gastos do Estado.

No tocante aos aspectos da “governança”¹⁵⁶ e da “governabilidade” (BRESSER-PEREIRA, 1997), de acordo com o autor, essas só seriam alcançadas na medida em que o Estado se tornasse forte, embora menor. E isto impôs o ajuste econômico, guiado pelas diretrizes do FMI (SIMIONATTO, 1999) traduzido em cortes nas despesas públicas.

Para Behring (2008), o termo “governança” aponta o aspecto mais profundo do Plano Diretor e do Mare, que não era somente a “reforma do aparelho do Estado”, entendido como a busca da administração pública mais eficiente, mas a “reforma do Estado” (ibid., p. 178), no sentido de construção de “um projeto político, econômico e social, mais amplo” (ibid.). No tocante ao espírito empreendedor, que se articula com a formação da sociabilidade necessária a esta governança, no Plano Diretor da Reforma do Estado, Bresser-Pereira já fazia menção ao empreendedorismo e suas relações no setor público, mas que são apreendidas também para o setor privado, sobretudo com as intenções de mudanças nas leis protetivas do trabalho. Para o autor do referido Plano: “A legislação que regula as relações de trabalho no setor público é inadequada, notadamente pelo seu caráter protecionista e inibidor do espírito empreendedor” (BRASIL, 1995, p. 27). Ou seja, no documento da contrarreforma do Estado, as formulações bresserianas compreendiam que a estabilidade no trabalho seria um elemento que promoveria um desserviço no estímulo ao empreendedorismo.

Como será visto, mais à frente, esta colocação coaduna-se com os fundamentos da Terceira Via proposta por Giddens, ao enfatizar o papel das oportunidades e da formação que o Estado deveria possibilitar, para desenvolver a mentalidade empreendedora, ao invés de promover a garantia ampla de direitos sem nenhuma contrapartida, transformando o indivíduo num sujeito passivo, dependente e pouco voltado à criação de novos negócios.

Este viés educativo fez-se/faz-se necessário, pois só com a “governança” é que a “governabilidade” será atingida. De acordo com Pina (2016), para Bresser-Pereira a “governabilidade” representa a legitimidade que o Estado (no seu sentido estrito)

¹⁵⁶ De acordo com próprio Bresser-Pereira (1997) esse termo, à época, era relativamente novo, e muito utilizado pelo Banco Mundial para expressar a recuperação da capacidade financeira e administrativa do Estado, por meio das ações de caráter neoliberal a serem implementadas.

adquire, na *sociedade civil*, procurando atender aos interesses dominantes e fazer desses (ou pelo menos fazer parecer) os interesses do conjunto geral das classes e suas frações.

Esse termo é presente nas orientações expressas feitas pelas agências internacionais como o FMI e o BM, que o interpretam de uma maneira instrumental, apresentando uma programática estritamente normativa.

De acordo com Pina:

É com base nessa linha de discussão que se torna possível compreender a incorporação da governança e governabilidade ao projeto de contrarreforma do Estado sistematizado por Bresser-Pereira para atender às recomendações políticas e econômicas voltadas ao desenvolvimento das formas especulativas parasitárias de valorização. O raciocínio circular segundo o qual a não implementação dos ajustes estruturais levaria à ingovernabilidade corresponde a mais um mecanismo de convencimento, cujas bases se fundamentam na estratégia de implementar os ajustes com a garantia de manutenção da “coesão social” (PINA, 2016, pp. 91-92, grifos do original).

De fato, o mérito das formulações de Bresser-Pereira era de que a crise poderia ser resolvida, por meio da adoção de um único Programa possível, como a única saída. A ideia declarada no projeto bresseriano, para o governo de FHC, não se mostrava como uma opção política, dentre outras a serem realizadas, mas como o caminho único e plausível, para retirada do país, lançado na crise mundial pelo Estado, conforme o discurso de Bresser-Pereira.

Inclusive, essa argumentação (de caráter ideológico) tem outro mérito, pois levou ao convencimento de ampla maioria da *sociedade civil*, de que o Estado era o real culpado. De acordo com Behring (2008), tal argumentação “[...] expressa uma visão unilateral e monocausal da crise contemporânea, metodologicamente incorreta e que empobrece o debate” (BEHRING, 2008, p. 197).

Sobre isso, Pina (2016) destaca também que as formulações de Bresser-Pereira, não só não explicaram as razões da crise, na sua radicalidade, como se constituíram em importantes ideias para consolidar as relações de hegemonia do bloco no poder, em que pese os determinantes impostos pelos organismos multilaterais, assumidos pelo governo FHC.

Isso se torna possível na medida em que Bresser-Pereira desvincula a realidade brasileira das transformações ocorridas em resposta a crise do capitalismo. Tal formulação acaba por dissolver a compreensão de que o Estado social-liberal, advogado por Bresser-Pereira, nada mais é do que uma resposta contundente aos interesses de

readequação do Brasil às “[...] relações sociais capitalistas em um novo patamar, qual seja, o da predominância das formas de valorização fictícia” (PINA, 2016, p. 79).

De fato, o Plano Real – instrumento político/econômico que possibilitou convencer à sociedade quanto à necessidade da contrarreforma do Estado – estava voltado à dinâmica do capitalismo na sua fase de financeirização. Desde 1994, quando foi implantado, o Plano Real tinha como pressuposto básico estabilizar a moeda, por meio da sobrevalorização do câmbio, associado à abertura comercial. E essa dinâmica impunha um crescimento do saldo negativo nas contas de transação correntes do país (INESC, 2000).

Esse *déficit* foi financiado por conta da entrada de recursos estrangeiros, sobretudo, os capitais de curto prazo, que aumentaram ainda mais a dependência financeira da economia brasileira em relação ao capital internacional (ibid.). Com isso o país ofertava taxas de juros extremamente altas, além de possibilitar a compra de patrimônio público a preços baixos, via privatizações.

Com toda essa dinâmica, o governo de FHC vinha camuflando as turbulências e dificuldades que o país enfrentava, desde 1994, no cenário internacional. Com o país ofertando taxas elevadíssimas de juros ao capital internacional, que chegou a 41% em março (INESC, 2000), quintuplicou a dívida pública, que de US\$ 60 bilhões (junho de 1994) passou para US\$ 300 bilhões (no primeiro trimestre de 1999).

No segundo semestre de 1998, o Brasil caiu em desconfiança nos indicadores internacionais, dada a sua evidente incapacidade de honrar os compromissos com o capital internacional. Isso promoveu, de julho a setembro de 1998, uma intensa fuga de capitais, aos quais cerca de US\$ 30 bilhões abandonaram o território brasileiro. A lógica financeira apresentou sua face concreta de exploração mais perversa. Os capitais estrangeiros, desregulamentados desde 1970, vieram ao Brasil, valorizaram-se, e, como uma “nuvem de gafanhotos”, após destruírem a “plantação” (os recursos nacionais) saíram rapidamente em retirada (INESC, 2000).

De qualquer modo, o caminho da contrarreforma do Estado, via pressupostos da Terceira Via, pavimentou o percurso histórico-social, por onde transitaram os governos seguintes (Lula, Dilma e Temer). No tocante aos seus fundamentos e de como estes expressam elementos notórios para a formação da sociabilidade empreendedora, a seguir passaremos a exposição e análise das formulações relativas ao discurso da Terceira Via, como forma de mostrar que, dentro da contrarreforma do Estado, já se materializava, pelo menos nos fundamentos educativos, o discurso empreendedor.

4.2 Fundamentos Teóricos da Contrarreforma do Estado brasileiro e suas implicações com a perspectiva empreendedora

Os fundamentos da contrarreforma do Estado brasileiro podem ser encontrados na perspectiva do neoliberalismo, proposto por Hayek, e em sua roupagem contemporânea da Terceira Via, conforme formulado por Anthony Giddens. O viés de análise trabalhado nesta tese, será observar as compreensões destes autores para a perspectiva do discurso empreendedor, sobretudo, a partir do aporte hayekiano “[d]o individualismo como valor moral radical” (MARTINS, 2009).

Cabe sinalizar que a contrarreforma do Estado, proposta por Bresser-Pereira, apoiou-se, em larga medida, nos pressupostos da Terceira Via. Com relação ao aspecto neoliberal, o autor foi enfático em dizer sua posição política e a de sua reforma. Bresser-Pereira disse em entrevista¹⁵⁷ o seguinte:

Em relação a essa reforma ser neoliberal ou não, absolutamente não é uma reforma neoliberal. Não quero discutir *New Public Management* e também acho que não foi neoliberal lá, quero discutir minha reforma e minha teoria antes da minha reforma. Tenho primeiro uma prova de que ela não é neoliberal, além de eu ser profundamente contra o neoliberalismo por ser uma ideologia regressiva; reacionária e regressiva (sic) (BRESSER-PEREIRA, 2016, s/p, grifos do original).

Ainda que o autor negue, diversos estudos sobre a era FHC são uníssonos ao afirmarem o caráter neoliberal de suas políticas, em todos os quadrantes de sua administração. O fato é que, ao apoiar-se na perspectiva da Terceira Via, Bresser-Pereira assumiu, pelo menos na forma, de que sua reforma não teria o caráter neoliberal, pois em seu conteúdo, esta era totalmente consonante.

Com relação à Terceira Via, o autor da contrarreforma do Estado declarou que chegou a ser convidado pelo próprio Giddens para escrever um livro. Isto pode ser evidenciado na seguinte formulação:

Quando saí do governo, tive um convite para escrever em um livro organizado pelo Anthony Giddens e escrevi várias coisas sobre a terceira via e a social-democracia. E para mim, a social democracia e o social-liberalismo

¹⁵⁷ Entrevista, realizada em 23/03/2016, concedida por Bresser-Pereira a Amon Barros, a respeito da sua Reforma Gerencial, durante o tempo em que esteve como Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (1995-1998). Disponível em: <http://www.apgs.ufv.br/index.php/apgs/article/view/1749/html#.Wqb5vOjwbIU>. Acessado dia 12/03/2018.

eram quase iguais, só que o último era um avanço, o social-liberalismo era um avanço (BRESSER-PEREIRA, 2016, s/p).

Esta citação mostra a afinidade teórica e política que Bresser-Pereira tinha/tem com relação aos pressupostos da Terceira Via. Como será observado, o empreendedorismo expresso nas teorizações oriundas da Terceira Via, guardam ampla sintonia com as ideias neoliberais, relacionadas ao indivíduo e o seu valor moral superior ao coletivismo (socialismo) amplamente criticado por Hayek.

O discurso empreendedor, tal como tem se apresentado (DOLABELA, 2003; FILION, 1999), deposita no indivíduo a responsabilidade pelo seu percurso de vida, tendo a assunção dos riscos como elemento central. Depreende-se que o discurso do liberalismo, donde a perspectiva do empreendedor compareceu historicamente, apresenta-se hoje com novas nuances. Sobretudo, porque a recriação do liberalismo, feita por Hayek e seus companheiros, não se assenta na perspectiva científica, mas na perspectiva doutrinária já que não mais pejada dos elementos científicos da teoria neoclássica (PAULANI, 2006). Desde a década de 1930, Hayek havia se afastado da teoria neoclássica¹⁵⁸, pois esta não daria mais conta de explicar como o mercado, deixado a si mesmo, seria capaz de produzir o ótimo social (ibid.).

Hayek, por seu turno, advogou que a doutrina liberal, da forma como a compreende, representaria o uso eficaz das forças da concorrência, como forma de coordenar os esforços individuais. Para o autor, a concorrência seria um método superior, já que naturalmente permitiria um funcionamento autogerido, sem a intervenção coercitiva do Estado (HAYEK, 2010). Nesta linha, um elemento importante da perspectiva do mercado, em detrimento de qualquer perspectiva planificadora (como o socialismo) seria o oferecimento de oportunidades, segundo as quais o próprio indivíduo teria condição de avaliar os benefícios em face dos riscos, na constituição de um negócio.

No tocante ao indivíduo, Hayek é enfático sobre a responsabilidade que deveria ser assumida por este, para a obtenção do sucesso. Nas formulações do autor, é possível localizar um elemento importante da sociabilidade neoliberal ao qual o empreendedorismo está calcado. Hayek escreve o seguinte:

¹⁵⁸ A teoria neoclássica ou marginalista foi proposta no início do século XX, pelo economista inglês Alfred Marshall (1842-1924) em reação a teoria do valor-trabalho e ao movimento socialista (PAULANI, 2006).

Provavelmente, o que no futuro será considerado o efeito mais significativo e abrangente desse êxito é a nova consciência de poder sobre o próprio destino, a convicção das infinitas possibilidades de melhorar a própria sorte, adquiridas pelo homem em virtude do sucesso alcançado. Com o sucesso nasceu a ambição – e o homem tem todo o direito de ser ambicioso (HAYEK, 2010, p. 42).

De forma cristalina, Hayek expressa o argumento que é utilizado praticamente pela maioria dos autores clássicos e contemporâneos do discurso empreendedor, ao atribuir somente ao indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso e em função disto pelo seu fracasso. A realidade concreta não permitiu a Hayek estabelecer esta visão como uma verdade absoluta, até porque, as desigualdades que são impostas aos homens, não permitem de fato que todos atinjam o sucesso. Neste sentido, Hayek chega a justificar que, para além do mérito individual, estariam postos também o acaso e a sorte¹⁵⁹.

No âmbito das ideias de Hayek, Martins (2009) destacou uma tese importante do seu pensamento que foi incorporada ao projeto neoliberal, qual seja o “individualismo como valor moral radical”. Esta tese é pautada na concepção de que o indivíduo e sua liberdade deveriam ser o centro das atenções políticas e econômicas do mundo contemporâneo. Neste ínterim, qualquer perspectiva coletivista ou planificadora seria demérita ao desenvolvimento econômico e social, na medida em que se estaria impedindo a ação do mercado, tido como a única instituição social capaz de respeitar o indivíduo e a liberdade de forma plena.

Segundo Martins (2009), para o pensamento hayekiano a questão que se coloca é o reposicionamento do papel do ser humano no contexto moderno (e contemporâneo), ao qual o indivíduo, naturalmente voltado à obtenção do lucro, seria dotado de capacidades e aptidões, que lhe permitiriam movimentar-se no mundo, conforme seus desejos e no limite da sua racionalidade. Nesta compreensão, o indivíduo seria dotado de intenções previamente dadas e não inscritas pelo contexto histórico e social formador da sua sociabilidade. Para Hayek, se se deixar o indivíduo tomado em si mesmo, livre

¹⁵⁹ De acordo com Hayek (2010): “A impossibilidade de prever quem será bem-sucedido e quem fracassará, o fato de recompensas e perdas não serem atribuídas segundo um determinado conceito de mérito, dependendo antes da capacidade e da sorte de cada um – isso é tão importante quanto não sermos capazes de prever, na feitura das leis, quem em particular sairá ganhando ou perdendo com sua aplicação. E a circunstância de, no regime de concorrência, o destino das diferentes pessoas ser determinado não só pela habilidade e a capacidade de prever, mas também pelo acaso e a sorte não torna isso menos verdadeiro” (HAYEK, 2010, p. 113).

de qualquer controle, este expressaria naturalmente ações voltadas à obtenção do lucro, como satisfação de seus desejos.

Neste sentido, qualquer aparato jurídico deveria ser extinto, em prol de garantir o mercado como o único espaço onde as aspirações individuais poderiam, de fato, acontecer. Pois, do contrário, qualquer cerceamento levaria, segundo Hayek, ao regime coletivista, entendido pelo autor como o socialismo, segundo o qual a iniciativa privada e a propriedade privada dos meios de produção seriam abolidas, dando lugar a uma economia planificada, “[...] no qual o empresário que trabalha visando o lucro é substituído por um órgão central de planejamento” (HAYEK, 2010, p. 55).

Para o autor, o individualismo deveria ser, portanto, a expressão máxima em uma sociedade dita livre, a qual o indivíduo deveria ser o juiz supremo dos seus interesses e ações. Neste sentido, “o individualismo como valor moral radical” seria referência importante para balizar as ações nas diversas esferas da vida humana já que, segundo Martins (2009), a partir das análises das formulações hayekianas, o ser humano seria, por essência, individualista. Aqui se observa, tal como nas formulações de Dolabela (2003), a mesma visão para o indivíduo empreendedor, que teria o seu potencial desde o nascimento, sendo a sociedade estimuladora ou desencorajadora deste espírito. Não obstante, ao contrário, o individualismo não é intrínseco ao ser humano, mas um valor moral que por meio de processos educativos, pode ser produzido direto e intencionalmente nas pessoas.

Neste sentido, em críticas ao aporte hayekiano do “individualismo como valor moral radical” Martins destaca o seguinte:

Em essência, o que o “individualismo como valor moral radical” procura defender é a atomização e descontextualização do ser. Malgrado as explicações de Hayek, o que esta noção procura fazer é naturalizar a condição histórica do homem e fragmentar a sua inserção na vida social, como se fosse possível isolar o ser da coletividade e abstraí-lo das relações sociais, como se fosse possível naturalizar a sociedade e justificar as desigualdades e as formas de exploração (MARTINS, 2009, p. 40, grifos do original).

O discurso empreendedor, tal como tem se apresentado, também pode ser observado, por esta mesma análise crítica do individualismo hayekiano, que compõe a formação da sociabilidade nos tempos atuais. Essa perspectiva de compreensão também é compartilhada por Neves (2011), ao comentar o tipo de sociabilidade expresso no conjunto dos modos de “ser, pensar e agir”, do modelo de individualismo

contemporâneo. Segundo Neves (2011): “O empreendedorismo [nessa linha] é a expressão, na produção material da existência, do individualismo como valor moral radical” (NEVES, 2011, p. 238, acréscimo meu entre colchetes). Os fundamentos que alicerçam essa sociabilidade, segundo o discurso hegemônico, representariam, na verdade, algo que o ser humano sempre quisera ser.

Não obstante, os limites próprios da retórica neoliberal ortodoxa se fizeram sentir, ao longo da década de 1990. Embora o neoliberalismo tenha tido alta capacidade de se incorporar ao discurso nacional e internacional, as mudanças que suas políticas desencadearam foram insuficientes para recuperar as taxas de crescimento, comparáveis aos ditos anos dourados. Ademais, o neoliberalismo não conseguiu consolidar uma base política que lhe desse sustento, na medida em que os seus efeitos foram diversos¹⁶⁰ para as frações dominantes. Para a classe trabalhadora, seus efeitos foram nefastos, pois foi quem mais perdeu com o processo neoliberalizante.

Nesta perspectiva, nos últimos anos do século XX, ocorreu um revisionismo dos pressupostos neoliberais ortodoxos, com o intuito de se criar um novo compromisso social, mais duradouro e eficaz na manutenção da hegemonia do grupo no poder (MARTINS, 2009). Entretanto, tal revisionismo implicou muito mais em mudanças na forma do que no conteúdo do neoliberalismo ortodoxo. A perspectiva foi procurar formas de se manter e aumentar os processos de exploração do trabalho, porém sob uma roupagem que transparecesse à classe trabalhadora o atendimento às suas demandas.

Para o bloco no poder, importava promover uma coesão social ante as novas configurações do Estado, nos diversos países do capitalismo central e periférico. Aqui recorreremos a Gramsci para explicitar que, com a *ocidentalização* contemporânea dos países (uns mais recentemente que outros), a *sociedade civil* passou a integrar-se organicamente à *sociedade política*, o que impôs um exercício, do grupo no poder, de

¹⁶⁰ De acordo com Boito Jr. (1999), o projeto neoliberal no Brasil teve seus pilares franqueados a uma estrutura que, metaforicamente, o autor denominou de círculos concêntricos. O primeiro círculo (o mais externo) refere-se a desregulamentação do mercado de trabalho e a supressão de direitos sociais. Já o segundo círculo (intermediário) diz respeito a política de privatização. O terceiro círculo (o menor) representa a abertura comercial e a desregulamentação financeira. Nessa estrutura, Boito Jr. (ibid.) destaca que o primeiro círculo abrange os interesses de toda a burguesia. Todas as empresas capitalistas sejam estas grandes, médias e pequenas ganham (ainda que de forma desigual) com os processos de desregulamentação. Porém, conforme vai se caminhando para o interior dessa estrutura dos círculos, vão se reduzindo os ganhos de toda burguesia, pois o autor destaca que o segundo círculo atende apenas ao imperialismo e uma fração do capital monopolista (excluindo o pequeno e médio capital). E o terceiro círculo favorece apenas a fração hegemônica no poder, qual seja o setor bancário do capital monopolista e o capital imperialista.

abarcara a população no projeto de sociabilidade, ao invés de simplesmente contê-la ou reprimi-la (ibid.).

Nas formulações de Martins (2009) toda esta dinâmica pode ser assim compreendida:

Em síntese, o que o movimento revisionista apresentava era a reforma do aparelho de Estado, incluindo de reeducação política das massas – isto é, aprimoramento da sociabilidade neoliberal –, visando a consolidação de um suposto modelo capitalista de “face humana” e um conformismo capaz de assegurar a coesão social em torno desse modelo redefinido (MARTINS, 2009, p. 60-61).

Dos grupos políticos envolvidos nessa redefinição tem-se, em termos de maior expressão, o movimento dos “Novos Democratas” (EUA) e o “Novo Trabalhismo” (Inglaterra). Em termos dos organismos internacionais, o Banco Mundial já vinha sinalizando elementos de reconfiguração do Estado, usando expressões como “diálogo” e “participação”, que se traduziriam na busca de um novo consenso entre o Estado e a *sociedade civil*. Já a formulação geral do Programa da Terceira Via é debitada ao sociólogo britânico Anthony Giddens (MARTINS, 2009).

Para Giddens (2001), o grande aspecto relacionado à sua proposta foi introduzir a preocupação da problemática social, em qualquer ação político-econômica realizada pelos países. Não obstante, conforme Martins (2009), a despeito de todas as ditas mudanças que o programa propôs, o eixo central da problemática capitalista manteve-se o mesmo. O programa da Terceira Via, procurou manter os meios de produção capitalista, a expressão do “livre mercado”, tal como o neoliberalismo o fazia, tendo como novidade em seu discurso, a “justiça social” calcada num novo modelo, muito mais adequado à dinâmica social contemporânea.

Por seu turno, Giddens advoga que a Terceira Via seria uma proposta alternativa ao neoliberalismo e à social-democracia, que foram incapazes de dar respostas aos imperativos das mudanças do capitalismo. Para o autor, a queda do Muro de Berlim teria soterrado consigo as forças anticapitalistas. Neste sentido, reconhece que seriam das posições sociais democratas com as posições mais ortodoxas neoliberais, que emergiria uma força denominada de “centro radical”, tendo como pano de fundo, a defesa de um capitalismo mais humanizado, na garantia da igualdade de oportunidades (não de direitos, como no *Welfare State*). Para tal, o autor destaca que se faz imperativo um novo acordo (consenso). De acordo com suas formulações:

Um novo “acordo” se faz urgentemente necessário hoje, porém ele não pode mais assumir a forma de uma distribuição de benefícios de cima para baixo. Ao contrário, as medidas previdenciais destinadas a se opor os efeitos polarizadores daquilo que, afinal de contas, continua a ser uma sociedade de classes devem possibilitar a aquisição de poder e não ser meramente “distribuídas” (GIDDENS, 1996, p. 26, grifos do original).

Desta formulação, emergem pontos relevantes para a compreensão do empreendedorismo que veio sendo desenvolvida, ao longo desta tese. A retórica do discurso da Terceira Via reporta à questão do trabalho socialmente protegido e de como, no discurso do empreendedorismo a discussão gravita em torno do sujeito ser alguém, capaz de observar as oportunidades (sabendo aproveitá-las), cabendo ao Estado à função limite de possibilitar parte dessas oportunidades. E, nesta linha, não se teria mais um indivíduo recebedor de direitos, via leis protetivas do trabalho, mas alguém capaz de produzir sua existência sem ajuda e interferência do aparelho estatal.

Conforme esta citação em tela, este novo acordo não pode ser um retorno do Estado providência (*Welfare State*). O sujeito, agora terá de ser alguém, cujo poder não se daria mais em nenhuma organização de classe, perquirindo direitos, mas no quanto de oportunidades este indivíduo conseguiria traduzir em fatias do mercado que conseguisse abocanhar. Não seria mais o poder do sujeito histórico e coletivo, mas do próprio homem burguês, por excelência.

Para tal, a constituição de uma sociabilidade faz-se necessária, para produzir este novo acordo (consenso), ao qual se almeja “[...] reduzir os antagonismos em simples diferenças, minimizando-os como específicos a grupos de indivíduos para, com isso, assegurar um equilíbrio mais estável e duradouro da ordem do capital” (MARTINS, 2009, p. 67). Com isto, a condição de sujeito histórico e coletivo seria minimizada, transformando os indivíduos, em seres isolados e preocupados com seus interesses privados postos em riscos, a todo o momento, antes as incertezas e indefinições futuras. Em épocas anteriores, conforme o discurso da Terceira Via, os sujeitos ainda compartilhavam uma condição de classe. Atualmente são postos em situações de individualidade e rivalidade.

Nas armadilhas propaladas pela economia da base flexível que trazem os seus reflexos no campo da política, o outro passa despercebido, ou quando muito é reconhecido pelo seu par, como inimigo. Nesse ponto Sennet (2002) indaga o seguinte:

Como se podem buscar objetivos de longo prazo numa sociedade de curto prazo? Como se podem manter relações sociais duráveis? Como pode um ser humano desenvolver uma narrativa de identidade e história de vida numa sociedade composta de episódios e fragmentos? As condições da nova economia alimentam, ao contrário, a experiência com a deriva no tempo, de lugar em lugar, de emprego em emprego (SENNET, 2002, p. 27).

No discurso propalado por Giddens (1996; 2001a; 2001b), o indivíduo seria disposto como um ser despojado da sua condição humana de sujeito histórico, para tornar-se um mero objeto dos processos oriundos das mudanças do capitalismo contemporâneo, ao qual este indivíduo não mais interferiria na realidade para transformá-la, mas antes seria um sujeito com capacidade de adaptar-se a estas mudanças postas como naturais (ibid.).

De acordo com Martins (2009), esta posição gnosiológica da Terceira Via aproxima-se em muito do aporte teórico de Hayek, para o qual o ser humano, enquanto indivíduo conseguiria assimilar muito pouco da realidade que o cerca, no limite, apenas o que estaria voltado às suas necessidade e vontades, de modo que a racionalidade produzida pela humanidade seria inacessível a este, em sua plenitude. Sendo assim, o indivíduo não teria condições concretas de tornar-se sujeito histórico, capaz de transformar a realidade, dada a sua incapacidade inerente de assimilar racionalmente as mudanças que ocorrem à sua volta. Neste sentido, sua única possibilidade seria saber lidar com um número menor de questões próximas e imediatas, fornecendo repostas adaptativas aos contextos diversos. Segundo Martins (ibid.), a diferença que se pode atribuir a ambos os autores, em face ao indivíduo fornecedor de repostas é que, enquanto para Hayek esta subjetividade seria da natureza humana, para Giddens esta teria sido “[...] gerada a partir de fenômenos inteiramente novos” (MARTINS, 2009, p. 69).

Esta reflexão torna-se indispensável, para contrapor as próprias visões dos formuladores da Terceira Via (como o próprio Bresser-Pereira), quando procuram sinalizar que os seus pressupostos em nada tem relação com o neoliberalismo ortodoxo. Na realidade, a renovação da política e o desenvolvimento econômico, pelo programa da Terceira Via, na posição política de “centro radical”, nada mais são do que a manutenção dos interesses da classe dominante, no esforço de restauração da hegemonia burguesa, consolidando as mudanças da sociabilidade, às quais o empreendedorismo ganha uma posição destacada.

Nas análises de Martins (2009), o programa da Terceira Via, compõe-se de três estratégias de consolidação da hegemonia burguesa, a saber: *sociedade civil ativa*, o “novo Estado democrático” e o “individualismo como valor moral radical”. Cabe uma análise sumária sobre essas estratégias.

A *sociedade civil ativa* refere-se à compreensão de que com as novas mudanças ocorridas no mundo por meio da *globalização intensificadora* e da *ordem pós-industrial*, se estaria vivendo um novo tempo, segundo o qual a disputa entre as classes fundamentais não teria mais espaço, no contexto contemporâneo. Nesta linha, a *sociedade civil* teria se modificado, de tal forma que não existiria mais a localização dos indivíduos em classes sociais, apenas em grupos, conforme suas diferenças. As agências cívicas que no passado eram o espaço de organização das pessoas, como classes e partidos, estariam perdendo sua influência com relação aos outros “tipos de energia comunal” (GIDDENS, 2001a, p. 90).

A Terceira Via, defende que a *sociedade civil ativa* constituir-se-ia o espaço do indivíduo, do “eu” propriamente dito, onde não mais se teria como interlocutor as grandes metanarrativas. O que se propõe é a existência de inúmeros “eus”, a partir da visão que todos teriam elevado o seu conhecimento (bem ao sabor de Peter Drucker, em sua “sociedade do conhecimento”). Nesta linha, os vários indivíduos iriam ao encontro dos outros indivíduos, promovendo a coesão social. De acordo com Martins (2009), esta visão¹⁶¹ reforça o “individualismo como valor moral radical”, proposto por Hayek.

O discurso proposto invoca a responsabilização individual e comunitária para a resolução dos problemas cotidianos. Segundo Martins: “Com essas referências, a Terceira Via propõe que a tônica da *sociedade civil ativa* seria *ajudar a si próprio ou ao próximo*” (MARTINS, 2009, p. 72). Esta visão tem total consonância com o discurso do empreendedorismo contemporâneo, sobretudo, por justamente atentar para a questão do indivíduo, como responsável por resolver o seu problema individual, com relação à garantia da sua existência. Além disto, este discurso captura a perspectiva da questão social, de forma despolitizada e como algo a ser resolvido, também pelas comunidades. Cabe recordar que, no capítulo 03, desta tese, destacamos da obra de Dolabela (2009), intitulada “A Ponte Mágica”, a situação de um estudante que iria entrar para o tráfico de drogas, por necessidade financeira. E o relato posto, mostrou como a comunidade

¹⁶¹ Martins (2009), também sinaliza que este modelo proposto pela Terceira Via, também se assemelha ao conceito de “esfera pública” e a tese da “teoria da ação comunicativa”, de Jürgen Habermas. Para fins deste estudo, não se entrará no mérito das discussões e críticas sobre os pressupostos da obra de Habermas. Para tal, sugerimos a leitura de Antunes (1999), em seu livro “Os Sentidos do Trabalho”.

escolar, se envolveu para ajudar o estudante, construindo de forma empreendedora, uma fábrica de sabonete, dentro da escola, para resolver localmente o problema social. Isto representa um exemplo notório de que maneira esta sociabilidade burguesa de Terceira Via, tem se apropriado do discurso empreendedor.

De fato, o discurso da Terceira Via promove um deslocamento da *sociedade civil ativa*, localizando-a entre o aparelho de Estado e o mercado, de maneira a se promover a coesão dos indivíduos em grupos criados por semelhanças particulares. Ao invés da histórica localização coletiva de classe em função da sua posição dentro do conjunto das relações sociais de produção, ter-se-iam capitalistas, trabalhadores, empresários que se encontrariam num mesmo grupo social, passando a se mobilizarem conjuntamente para causas sociais, que não impliquem claro, na transformação social do “estado de coisas” (MARX, 2013).

Com relação ao “novo Estado democrático”, o programa da Terceira Via proposto por Giddens, supõe-se uma síntese entre as posições neoliberal e a social-democrática, pois não se vislumbraria nem um Estado dito mínimo, nem um estado máximo. Nas formulações de Giddens:

Os neoliberais querem encolher o Estado; os social-democratas, historicamente, têm sido ávidos por expandi-lo. A terceira via afirma que o que é necessário é reconstruí-lo – ir além daqueles da direita “que dizem que o governo é o inimigo”, e daqueles da esquerda “que dizem que o governo é a resposta” (GIDDENS, 2001a, p. 80, grifos do original).

Nesta linha, o “novo Estado democrático” deve ter o seu tamanho ajustado, conforme se fizer necessário, em face à dinâmica do contexto flexível de acumulação. Assim, como a dinâmica da produção social, a partir do metabolismo do capital, o Estado tornar-se-ia flexível (HARVEY, 2001), responsável por organizar o contexto político e formativo (Estado educador) para este novo modelo.

Por seu turno, isto implica numa reconfiguração do Estado, de forma a este recuperar a sua legitimidade no tocante à sua eficiência. O argumento da Terceira Via que, se aproxima do mesmo argumento do neoliberalismo hayekiano, é sobre a ineficiência do Estado. De acordo com as formulações de Giddens:

O governo, em todos os níveis, é objeto de desconfiança em parte porque é pesado e ineficaz. Em um mundo em que as organizações empresariais reagem rapidamente à mudança e são mais ágeis em seus movimentos, o governo pode ficar para trás. [...] A reestruturação do governo deveria seguir

o princípio ecológico de “obter mais de menos”, compreendido não como redução, mas aperfeiçoamento do valor entregue. A maioria dos governos ainda tem um bocado a aprender com a melhor prática empresarial – por exemplo, controle de metas, auditorias eficazes, estruturas de decisão flexíveis e maior participação dos funcionários – o último destes sendo um fator de democratização (GIDDENS, 2001a, p. 84).

Nesta citação, é perceptível a referência empresarial, como modelo de reestruturação do Estado. Estas reflexões, inclusive, se aproximam em muito da reestruturação produtiva pautada no toyotismo. Por exemplo, o que Giddens denominou de “fator de democratização”, ao referir-se sobre a participação dos funcionários nas estruturas de decisão, tem como referência os CCQs, propostos pelo toyotismo. Ou seja, pelo programa da Terceira Via, da mesma forma o Estado deveria promover CCQs públicos, voltados a extrair o conhecimento dos funcionários públicos para melhoria da gestão de recursos da máquina administrativa.

No tocante a equalização entre o mercado e a área social, Giddens (2001a) discorre sobre este “Estado necessário” (MARTINS, 2009), que deveria ser a figura responsável por regular e coordenar esforços para o desenvolvimento econômico e social. Nesta linha, a reconfiguração do Estado deveria pautar-se na linha das parcerias público-privadas (ibid.). De acordo com as formulações de Giddens:

As parcerias em projetos públicos podem conferir ao empreendimento privado um papel mais amplo em atividades que anteriormente os governos proviam, assegurando ao mesmo tempo que o interesse público permaneça dominante (GIDDENS, 2001a, p. 135, grifos do original).

Não por acaso o autor irá defender não o *Welfare State*, mas o que o mesmo designa de “sociedade do *welfare*”, sinalizando que o bem estar social não será mais garantido apenas pelo Estado, na visão tradicional, mas por toda a sociedade, sobretudo, a partir de investimentos feitos pelos empresários em parceria com o Estado. Para Giddens (ibid.), não se poderia mais pensar em direitos universais, postos de cima para baixo, pois seria somente a partir da *sociedade civil ativa*, na sua relação com o “novo Estado democrático”, é que se poderia construir alguma base de proteção, na medida em que esta estivesse atrelada às responsabilidades.

De acordo com Giddens (2001b), a visão social-democrática tradicional pensava a justiça social, pautada na luta por uma igualdade de renda garantida a todos sem distinção e sem nenhuma contrapartida. Para Giddens (ibid.), a consequência disto foi a inobservância do esforço pessoal e da responsabilidade. Nas formulações do autor:

Os benefícios sociais também amorteceram frequentemente a empresa e o espírito comunitário. Os direitos tiveram primazia sobre a responsabilidade, resultando em um declínio nos deveres e no apoio mútuo. Os social-democratas precisam de uma abordagem diferente ao governo, em que “o Estado não tenha que remar, mas assumir o leme: não apenas controlar, como também desafiar”. [...] Um clima positivo para a independência do empresariado e a iniciativa deve ser alimentado. Mercados flexíveis são essenciais para que se reaja com eficiência à mudança tecnológica (GIDDENS, 2001b, p. 16, grifos do original).

Nesta formulação, o autor faz a alusão de que o Estado, na sua forma do *Welfare State*, em função das garantias oferecidas aos indivíduos, acabava por lhes inibir sua responsabilidade pessoal nas esferas econômica e social da vida. Com relação à esfera econômica, entende-se que o indivíduo não necessitaria ser tão mais produtivo ou mesmo criador de novos negócios, já que as condições objetivas estariam garantidas pelo Estado, por meio de direitos estendidos indefinidamente. Com relação à esfera social, o indivíduo não teria mais que ajudar aos menos favorecidos de sua comunidade, já que estes também teriam amparo no Estado.

Neste entendimento, observa-se um apelo muito grande ao espírito empreendedor a partir do seguinte posicionamento valorativo oriundo do programa da Terceira Via: o Estado providencial é inimigo do espírito empreendedor. Pois direitos estendidos indefinidamente produzem uma “racionalidade de Estado”, incompatível com a criatividade e o empreendedorismo (MARTINS, 2009). Neste sentido, o “novo Estado democrático” tem de ser a favor do espírito empreendedor. Para tal, Giddens (2001a) propõe que o Estado, pautado na Terceira Via, deveria redirecionar os gastos públicos investindo em capital humano. De acordo com as formulações do autor:

Os gastos com o welfare deveriam permanecer nos níveis europeus e não nos americanos, mas ser desviados tanto quanto possível para o investimento no capital humano. Os sistemas de benefícios deveriam ser reformados onde induzem perigo moral, e uma atitude mais ativa de enfrentamento do risco ser encorajada, sempre que possível mediante incentivos, mas onde necessário por obrigações legais (GIDDENS, 2001a, p. 133).

Esta formulação sinaliza, de forma clara, a perspectiva deste “novo Estado democrático”, que deveria investir em formação, ao invés de promover direitos por tempo indefinido. Considerando a menção ao capital humano, a perspectiva da Terceira Via, incorpora os preceitos da própria teoria de Theodore Schultz, ao vislumbrar que bastaria o incentivo em formação humana, para que os problemas de desigualdade e

desenvolvimento econômicos fossem resolvidos. Giddens (2001a) considera o investimento social, no campo dos direitos, como algo produtor do que o autor denominou de risco moral. O “sistema de benefícios”, ou seja, as ditas benesses oferecidas pelo Estado providência teriam produzido um tipo de sociabilidade que tornou os indivíduos acomodados e incapazes de se tornarem produtivos ante ao ambiente de incertezas.

Neste sentido, o Estado na linha da Terceira Via, deveria ser um incentivador na produção de uma sociabilidade, à qual o indivíduo seja adaptado a não temer o risco, mas antes, administrá-lo, sabendo que este compõe a nova dinâmica do capitalismo contemporâneo, em que o ambiente de incertezas será inerente a ordem sociometabólica do capital. Para tal, segundo Giddens (2001a), o investimento em formação não pode ser de qualquer ordem. De acordo com o autor, os governos deveriam priorizar a “educação ao longo de toda a vida” (ibid., p. 135), por meio de programas que vão desde a mais tenra idade até momentos mais tardios da vida dos indivíduos. E o conteúdo dessa formação é sugerido por Giddens na seguinte formulação:

Embora o treinamento para habilidades específicas possa ser necessário para a maioria das transições entre empregos, mais importante é o desenvolvimento de competência cognitiva e emocional. Em vez de se assentar em benefícios incondicionais, as políticas deveriam ser orientadas para incentivar a poupança, o uso de recursos educacionais e outras oportunidades de investimento pessoal (GIDDENS, 2001a, p. 135).

Nesta citação, observa-se o aporte central de formação calcado no modelo de competências, aos quais não importam somente os saberes, mas as formas de “aprender a aprender”, em que as capacidades cognitivas e sócioafetivas, tornam-se o elemento central. No discurso do ensino do empreendedorismo, proposto por Dolabela (1999), constata-se a mesma perspectiva de formação para responsabilização do risco, a partir de uma formação cognitiva e emocional. De acordo com Dolabela:

Ser empreendedor não é somente uma questão de acúmulo de conhecimento, mas a introjeção de valores, atitudes, comportamentos, formas de percepção do mundo em si mesmo voltados para atividades em que o risco, a capacidade de inovar, perseverar e de conviver com a incerteza são elementos indispensáveis (DOLABELA, 1999, p. 44).

Fazendo a comparação, observa-se a congruência entre as formulações, de modo que se pode identificar que o discurso da formação empreendedora contemporânea tem

por referência, em seus fundamentos, os pressupostos da Terceira Via. Isto fica ainda mais evidente quando se observa a terceira e última estratégia para formação da sociabilidade burguesa, proposta por Giddens (2001a): “o individualismo como valor moral radical”.

De acordo com Martins (2009), este princípio político, oriundo das formulações de Hayek, integram e fundamentam duas estratégias específicas e nomeadas pela Terceira Via como: “política de vida” e “política gerativa”. Estas visam estabelecer o consenso, via o apelo ao desenvolvimento e respeito da individualidade, advogando que as pessoas, cujos Estados aderirem ao programa proposto, teriam ganhos em termos da sua autonomia de escolha conforme seus interesses particulares, não mais mediados por uma estrutura burocrático estatal, como seria o caso do *Welfare State*.

É sobre a suposta “noção de autonomia e liberdade individual” (MARTINS, 2009) a qual se refere a “política de vida”. As formulações de Giddens (1996) se mantêm na mesma argumentação, segunda a qual a estrutura excessiva de regulamentações teria promovido o aprisionamento do indivíduo, em nível psicológico, ou seja, da forma mais íntima possível. Na visão do autor, esta suposta prisão seria passível de desmantelamento a partir da ampliação das possibilidades de liberdade de escolha, que permitiriam a construção de um projeto de vida particular, desde que as individualidades fossem respeitadas.

Para o autor, a “política de vida” seria muito mais que uma política de direitos, como apregoava as perspectivas de esquerda sob a bandeira da emancipação humana. De acordo com Giddens (2001a), numa sociedade que se complexificou, os discursos de esquerda, sobretudo, os voltados à defesa do socialismo, não teriam mais espaço. A única possibilidade de se pensar a emancipação humana pautada na autonomia dos indivíduos seria a “política de vida”. Isto pode ser evidenciado na seguinte formulação: “A política de vida é uma política não de *oportunidades de vida*, mas de *estilo de vida*” (GIDDENS, 1996, p. 23, grifos do original).

Ou seja, a “política de vida” traduz-se na construção de um modelo de sociabilidade, calcado na formação de indivíduos, em que o espírito empreendedor constitui-se numa forma de ser privilegiada a ser buscada, livre das ditas amarras burocrático-estatais (leia-se também do suposto vício das benesses ilimitadas do *Welfare State*). De fato, o discurso do empreendedorismo advoga a mesma perspectiva, tendo no programa da Terceira Via, o seu fundamento contemporâneo. Giddens (1996) chega a apontar um perfil de pessoa que se aproxima muito com o ser empreendedor

apontado por Schumpeter e por McClelland, no tocante a autorrealização do sujeito empreendedor. O autor britânico assevera que:

O eu autotélico é aquele que representa uma confiança interna que se origina do amor-próprio e no qual um sentido de segurança ontológica, que se origina da confiança básica, permite a apreciação positiva da diferença social. Ele se refere a uma pessoa capaz de traduzir potenciais ameaças em desafios gratificantes, alguém que é capaz de transformar entropia em fluxo coerente de experiências. O eu autotélico não procura neutralizar o risco ou supor “uma outra pessoa vai cuidar do problema”; o risco é enfrentado como o desafio ativo que gera a autorrealização (GIDDENS, 1996, p. 219, grifos do original).

Esta citação revela uma congruência evidente entre o “eu autotélico” da Terceira Via, com o indivíduo empreendedor. Pois na retórica do empreendedorismo, não se buscaria fugir do risco (DOLABELA, 2010), mas dever-se-ia encará-lo como um desafio a ser superado. Daí o caráter destemedor do empreendedor apontado de forma crítica por Coan (2001). Este “eu autotélico” configura-se num indivíduo dessensibilizado pelas questões sociais mais gerais, dada a sua apreciação (e admissão) pelas diferenças sociais.

Não obstante, para que o individualismo exaltado por Giddens (ibid.) não se confunda com o de tipo ortodoxo neoliberal criticado por este, sua saída teórica é valer-se da segunda estratégia, qual seja a “política gerativa”. Esta não abre mão da individualidade supostamente livre das amarras de leis e tradições. Considera a presença de coletivos que possam agir em benefício da autorrealização do grupo, desde que suas individualidades sejam partícipes de um mesmo projeto em comum.

De acordo com Giddens:

A política gerativa é uma política que busca permitir aos indivíduos e grupos fazerem as coisas acontecerem, e não esperarem que as coisas lhes aconteçam, no contexto de preocupações e objetivos sociais totais. A política gerativa é uma defesa da política do domínio público, mas ela não se situa na velha oposição entre Estado e mercado (GIDDENS, 1996, p. 23).

Note-se também que, na estratégia da “política gerativa”, o aspecto da responsabilização se expressa tanto individualmente quanto coletivamente, na mesma perspectiva que o discurso empreendedor, seja na sua expressão mais individual (empreendedorismo schumpeteriano, por exemplo) seja na sua forma mais coletiva (o empreendedorismo social). Em ambos os casos, a “política gerativa” procura convencer

de que caberiam aos indivíduos ou aos grupos, se ajudarem para resolver os problemas postos pelo cotidiano. Na lógica empreendedora, se não há emprego, o sujeito deveria produzir o seu emprego, criando pequenos empreendimentos, cooperativas etc., a expressão que Giddens utilizou para designar a “política gerativa”, na formulação anterior, é o grande jargão das muitas faces que o discurso empreendedor se materializa. É muito comum se ouvir que “o empreendedor não espera acontecer, faz acontecer”¹⁶².

De acordo com Martins (2009), um aspecto que merece destaque é que o “individualismo como o valor moral radical” e as estratégias da “política de vida” e da “política gerativa”, do programa da Terceira Via, são afinados com a perspectiva do individualismo hayekiano, ao qual a suposta liberdade individual deveria ser o único horizonte a ser perseguido pela humanidade. Não por acaso, o próprio Hayek (2010) afirmou não ter elaborado nenhum programa detalhado¹⁶³, pois para o autor importava a criação de um mundo de homens ditos livres, sob a perspectiva de “política de liberdade para o indivíduo” (MARTINS, 2009, p. 88) responsável pelo progresso.

De acordo com os pressupostos da Terceira Via, tendo em tela essa busca pela liberdade individual, solapada tanto pela velha esquerda quanto pelo neoliberalismo; Giddens (2002b) considera que o empresário tem sido amplamente discriminado, quando desconsiderada a relevância do seu papel para o desenvolvimento econômico e social. Suas formulações sinalizam sobre a importância da figura do empresário (empreendedor) e da necessidade da difusão de sua cultura empresarial (empreendedora), aproximando-se da visão de Schumpeter, sobre sua importância para o desenvolvimento. De acordo com as formulações de Giddens:

¹⁶² No âmbito do discurso empreendedor, sobretudo, aqueles calcados na perspectiva da autoajuda, como é o caso de autores como Augusto Cury (escritor, médico e psiquiatra) e Mário Sérgio Cortella (escritor e filósofo) essa expressão comparece recorrentemente. Este último, em especial, fez uma fala no Fórum de Educação Empreendedora, ocorrido em 2016, no Rio Grande do Sul e promovido pelo SEBRAE. De acordo com o filósofo, empreender o futuro é acima de qualquer coisa, relembrar o conselho dado pelo músico paraibano Geraldo Vandré, quando cantava: “Quem sabe faz a hora, não espera acontecer” (MELLO, 2016). Nesta palestra, oriunda do seu livro, “Qual é a tua obra? – Inquietações Propositivas Sobre ética, Liderança de Gestão” (2010) Cortella destaca o seguinte: “A pergunta ‘Qual é a tua obra?’ está conectada a uma pessoa que é capaz de tomar iniciativa, de ir adiante, de estruturar com inteligência e competência, aquilo que é a própria expressão de si mesma. Por isso, a atividade empreendedora é muito mais que uma atividade de negócios, é uma expressão de vida, decisão, valores e, acima de qualquer coisa, de realização” (ibid.).

¹⁶³ Na conclusão do “Caminho da Servidão”, o autor diz o seguinte: “A finalidade deste livro não foi traçar um programa detalhado para uma futura ordem social desejável. [...] É duvidoso que, na fase atual, tenha grande utilidade apresentar um plano detalhado de uma nova ordem da sociedade – ou que alguém seja competente para fazê-lo” (HAYEK, 2010, p. 221).

A esquerda tem visto os empresários como egoístas movidos a lucros, preocupados em extrair o que puderem de mais-valia da força de trabalho. A teoria neoliberal enfatiza a racionalidade dos mercados competitivos, em que a tomada de decisão é orientada pelas necessidades do mercado. Empresários bem-sucedidos, contudo, são inovadores. Porque reconhecem as oportunidades que os outros perdem ou assumem os riscos que os outros rejeitam, ou ambos. Uma sociedade que não estimula a cultura empresarial não pode gerar a energia econômica que provém das ideias mais criativas (GIDDENS, 2002b, p. 80).

Desta formulação destacam-se duas inferências importantes. A primeira é que não importando qual expressão utilizada por Giddens (ibid.) seja empresário e não empreendedor; é do sujeito empreendedor que o autor trata. Do indivíduo capaz de assumir os riscos e enfrentar os desafios (MARTINS, 2009). A segunda inferência refere-se ao aspecto pedagógico, no sentido gramsciano, da formação de uma cultura empresarial de tipo empreendedora, ajustando o modelo de sociabilidade até então assentada sob a permanência e segurança dos indivíduos em empregos protegidos – nas esferas da indústria e da agricultura – para um modelo de sociabilidade pautado na lógica pressuposta na economia do conhecimento, aos quais as ideias, as informações e as formas de conhecimentos; sustentariam a inovação e o crescimento econômico.

Impõe-se, segundo Giddens (2002b), que a reforma do Estado e do governo implique no saber lidar com as mudanças pelas quais o capitalismo veio passando, onde esta nova economia baseada no conhecimento, requer um modelo de formação ao qual não se sustentaria mais o modelo de formação de competências básicas e imutáveis da velha ordem econômica (leia-se o taylorismo/fordismo). Segundo o programa da Terceira Via, os Estados deveriam investir em educação, na perspectiva conferida pelo discurso do capital humano, na sua forma contemporânea. Nas formulações do autor:

A principal força no desenvolvimento de capital humano obviamente deve ser a educação. É o principal investimento público que pode estimular a eficiência econômica e a coesão cívica. A educação não é um insumo estático na economia do conhecimento, mas está sendo transformada por ele. [...] A educação precisa ser redefinida de forma a se concentrar nas capacidades que os indivíduos poderão desenvolver ao longo da vida (GIDDENS, 2002b, p. 78).

A educação é considerada pelo programa da Terceira Via vital ao seu projeto dominante societal, ao qual se interporiam formas mais precárias de trabalho, justificadas pelas mudanças no capitalismo, apresentado numa suposta forma humanizada, onde todos teriam agora, por meio da “repolitização da política” (NEVES,

2005), de assumir a responsabilidade e autonomia para gerir suas vidas. A “repolitização da política” perpassa pela “[...] educação para o consenso sobre os sentidos da democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” (NEVES, 2005, p.15). Nesta linha de desenvolvimento de uma nova sociabilidade, perpassaria a ação do Estado na formulação de políticas de formação humana. De acordo com Latham:

É por isso que a terceira via considera a política um exercício de persuasão e transmissão de valores [...] O caminho já está claro para a política social. Um Estado de bem-estar social revitalizado só tem dois propósitos – conduzir as pessoas ao trabalho ou a novas habilidades. O governo precisa subsidiar a cidadania ativa, e não adular os inativos (LATHAM, 2007, p. 53).

Para realizar esta façanha, a Terceira Via apresenta um conjunto de prioridades, em termos formativos que as grandes metanarrativas do passado não fizeram. Na visão de Latham (2007), nem as políticas da velha esquerda (calcadas na produção industrial e no keynesianismo) e nem da nova direita (calcadas no neoliberalismo ortodoxo de desregulamentação e liberdade dos mercados), trataram de produzir intencionalmente um indivíduo projetado para o novo contexto ideopolítico. Isto pode ser evidenciado da seguinte formulação do autor:

Essas mudanças alteraram radicalmente a economia política das nações ocidentais. Elas exigem uma nova maneira de reconciliar as economias de mercado com a justiça social. [...] a terceira via precisa seguir um conjunto de prioridades – educação, empreendedorismo e recompensa pelo esforço (LATHAM, 2007, p. 55).

Neste sentido, como será visto na seção a seguir, na década de 1990, o Brasil passou por profundas mudanças em termos de reformas educacionais traduzidas nas prioridades propostas pelo programa da Terceira Via e correlatas à contrarreforma do Estado brasileiro. No tocante ao empreendedorismo, será visto que, embora não se tenham realizados projetos educacionais específicos, em termos curriculares, sua presença se consolidou a partir das noções formativas pautadas no modelo de competências, que adentrou em terra *brasilis*, a partir de eventos promovidos pelos organismos internacionais que passaram a ditar qual deveria ser o modelo de formação humana que o Brasil deveria produzir para garantir sua inserção, ainda que subordinada, no capitalismo global.

4.3 Empreendedorismo e políticas de formação humana no contexto brasileiro

No campo da formação humana, muito se fez em termos de adequar a educação aos ditames dos organismos internacionais e às pressões internas do setor industrial, na década de 1990. Instituições como a Confederação Nacional da Indústria (CNI), cobravam do governo mudanças nas diretrizes voltadas à formação escolar, na medida em que a educação daquele período seria inconsistente com as necessidades de competitividade impostas pelo mercado internacional (RODRIGUES, 1998).

O contexto histórico em que a palavra de ordem era a exaltação às forças do mercado pelo neoliberalismo (seja ortodoxo ou na perspectiva da Terceira Via), gerou uma ressonância fortíssima com as práticas educativas (SHIROMA *et al.*, 2011) inspiradas nas reuniões e publicações realizadas pelos organismos multilaterais. Na década de 1990, produziram-se diversos documentos e vários encontros de âmbito internacional para adequar a formação humana (leia-se também força de trabalho) às demandas postas pelo grande capital, de viés mundializado, mas se apresentando com uma suposta face humanizada.

Em âmbito nacional, os ajustes macroestruturais observáveis na esfera econômica e política, respectivamente identificáveis nos processos de reestruturação produtiva e do neoliberalismo, implicaram em todo um conjunto de contrarreformas educacionais. Estas tiveram como ponto de partida, os fundamentos propostos pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizado em 1990, em Jomtien (Tailândia), financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e pelo Banco Mundial (SHIROMA *et al.*, 2011).

Este evento constituiu-se no marco segundo o qual os chamados “E9” ou os nove países com a maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), foram levados a promover ações, durante toda década de 1990, para produzir as mudanças ditas necessárias ao século XXI.

No Brasil, basicamente as mudanças na educação iniciaram-se com a implantação do Plano Decenal de Educação, no governo de Itamar Franco. Porém, somente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) é que de fato estas contrarreformas assumiram concretude. Em consonância com os preceitos do

neoliberalismo de Terceira Via (SHIROMA & SANTOS, 2014), o governo de FHC assumiu os pressupostos fundamentais da Conferência de Jontiem que, a partir da Teoria do Capital Humano (TCH), afirmava que as nações, sobretudo as mais pobres, deveriam investir em educação, para que suas economias se tornassem competitivas, no cenário internacional. A partir de um amplo consenso gerado em torno da TCH, as autoras destacam o seguinte:

Alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores. Iniciou-se então uma polêmica em torno de explicações que davam como inexorável a apropriação dos avanços da tecnologia em todas as esferas. Disseminou-se a ideia de que para “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade (SHIROMA *et al.*, 2011, p. 47, grifos do original).

Os tais códigos da modernidade foram designados pela Conferência como sendo as “necessidades básicas de aprendizagem” (NEBAS) voltadas às crianças, jovens e adultos (*ibid.*). Em linhas gerais, as NEBAS traduziram-se nos “[...] conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao sujeito para enfrentar suas necessidades básicas” (*ibid.*, p. 48). Para tal, o indivíduo deveria ser formado, para enfrentar as seguintes situações: I) sua sobrevivência; II) o desenvolvimento das suas capacidades em toda sua plenitude; III) uma vida e trabalho dignos; IV) participação plena no desenvolvimento; V) melhoria da qualidade de vida; VI) tomada de decisões, de forma informada e VII) ter a possibilidade de continuar aprendendo (*ibid.*).

Em 1993, a UNESCO criou a “Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI”. Em 1996, os resultados dos seus trabalhos se materializaram na obra intitulada “Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” (UNESCO, 1996). Esta obra apresentou quais deveriam ser os quatro pilares da educação do próximo milênio: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (*ibid.*). Como visto, no capítulo 03 desta tese, esse relatório se constituiu em uma das bases da Pedagogia Empreendedora (DOLABELA, 2003).

Em outras palavras, no início da década de 1990, o grande vetor para os quais os projetos de formação humana dos países periféricos deveriam se orientar, foi a educação voltada ao modelo de competências (RAMOS, 2001c). De acordo com Ramos (*ibid.*), a

noção de competência é originária da psicologia do desenvolvimento e teve sua apropriação socioeconômica, para fundamentar um modelo de educação cujo papel é “[...] adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas” (RAMOS, 2003, p. 95). Considerando as discussões do campo da sociologia do trabalho, observa-se que a noção de competências adentra no ideário formativo contemporâneo deslocando a centralidade dos conhecimentos (sobretudo advindos dos diplomas) e sua relação com os postos de trabalho (RAMOS, 2001c).

Nesse ínterim, os modelos de formação humana, que vigoraram no Brasil, desde a década de 1990, tiveram como pressupostos a noção de competência que, por sua vez, expressa outras duas noções, sobretudo, quando observado o campo de trabalho em toda a precariedade com a qual vinha sendo constituído, pelo bloco no poder. Assim, as noções de empregabilidade e empreendedorismo, caminham junto com a noção de competência, tendo esta como seu suporte teórico/prático (DIAS, 2006). Tais noções foram amplamente alardeadas, como sendo as supostas “soluções” para resolver os problemas ocasionados pelas mudanças no capitalismo, sobretudo, o desemprego. Isto pode ser evidenciado em discursos como os de Fonseca (1998) que assevera o seguinte:

Com a redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários industriais, os postos de trabalho que restam vão ser mais disputados, e tais postos de trabalho serão conquistados pelos *trabalhadores melhor preparados e diferenciados em termos cognitivos*. [...] A época de conceber os operários como privados culturalmente acabou, eles não poderão se adaptar aos novos desafios da economia global se se mantiverem passivos, repetitivos, acríticos e desqualificados e se os seus processos e sistemas de produção não se modificarem e modernizarem em equipamento e eficácia organizacional (FONSECA, 1998, p. 307-308, grifos do original).

Nesse sentido, a educação passou a ser o consenso que as frações internacionais e locais necessitavam para mistificar os problemas agravados pela terceira onda, a revolução computacional que, ideologicamente, seus anunciadores utilizavam para levar ao entendimento de que as condições econômicas desfavoráveis para nações e indivíduos, seriam estritamente por falta de educação “adequada”. No Brasil, o bloco no poder tratou de garantir as mudanças na educação por meio das contrarreformas, para que a formação humana pudesse atender a necessidade de se construir um trabalhador flexível e preparado de forma polivalente (SAVIANI, 2013), para no plano econômico, ser capaz de se adequar ao padrão toyotista de produção; para no plano político adequar-se ao mercado precarizado pela dinâmica do neoliberalismo da Terceira Via e no plano

cultural, fosse capaz de produzir uma conformação ético-política, permitindo, dentre outras, a autorresponsabilização individual pela situação e percurso de vida.

No Brasil, o constructo teórico que alimentou a base da formação, garantindo este trabalhador de novo tipo, foi a noção de competência, cuja integração na política educacional brasileira ocorreu inicialmente pelo governo de FHC, com a aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa legislação impôs reformas curriculares na educação básica e profissional, visando reorientar a prática pedagógica, promovendo a passagem da transmissão de conteúdos disciplinares para a dinâmica da construção de competências (RAMOS, 2001c).

Nesta linha, no texto da nova LDB (9.394/96) pode-se localizar a noção de competência presente nos artigos 32 e 36, que tratam dos objetivos do ensino dos níveis fundamental e médio, respectivamente. Por exemplo, quando se lê o art. 32, observam-se as seguintes formulações referentes ao ensino fundamental:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Nestes, observam-se, os pilares da UNESCO, pois quando se fala em “capacidade de aprender”, em “desenvolvimento da capacidade de aprendizagem” isto tem como referência o **aprender a conhecer**. Já os aspectos de “solidariedade” e “tolerância” referem-se ao pilar do **aprender a conviver**.

De acordo com Ramos (2002b), a partir da Nova LDB, produziu-se o parecer nº 15/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Neste parecer, é possível observar, de forma clara, o eixo da formação de nível médio, pautada na perspectiva das competências. O enfoque dado pelo documento baseia-se nos quatro pilares propostos pela UNESCO (1996): o **aprender a conhecer**, o **aprender a fazer**, o **aprender a conviver** e o **aprender a ser**.

Quando se observam os princípios aos quais se devem basear a formação humana brasileira, constatam-se as suas convergências com o modelo de competências.

Estes princípios são: I) a estética da sensibilidade, II) a política da igualdade e III) a ética da identidade. O primeiro princípio é concernente com os pilares do **aprender a conhecer** e o **aprender a fazer** (RAMOS, 2002b), pois a perspectiva é estimular os conhecimentos necessários ao mundo contemporâneo, além de pautar-se na formação voltada à produção de produtos e serviços de qualidade, ressaltando o aspecto da criação e da beleza “[...] banidos pela moralidade industrial taylorista” (BRASIL, 1998a). Nas formulações do Parecer (ibid.), sobre a estética da sensibilidade, observa-se o seguinte:

Ela [a estética da sensibilidade] estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível, o diferente (BRASIL, 1998a, p. 21, acréscimo meu entre colchetes).

Além da noção de competência, destaque-se também uma sinalização forte a alguns elementos da noção de empreendedorismo, já que se ressalta que esta educação da sensibilidade, volta-se também ao indivíduo formado para saber “suportar” o incerto e o imprevisível, em outras palavras, o risco. Como visto anteriormente, esta retórica tem sido muito largamente difundida por autores da área do ensino do empreendedorismo, como sendo uma das principais características do ser empreendedor (DOLABELA, 2010).

Já o segundo princípio – política da igualdade – é referente ao pilar **aprender a conviver**, partindo da concepção de que a formação humana deve reconhecer a importância dos direitos humanos e do exercício de cidadania, combatendo todas as formas de discriminação (RAMOS, 2002b). No meio produtivo, a tolerância torna-se essencial para as organizações e empreendimentos, independente do seu porte. De acordo com Pesce (2014), em matéria na Revista Exame/Pequena e Média Empresa (EXAME/PME), o empreendedor tem de exercitar a capacidade de tolerância em relação a um sócio ou funcionário, especialmente, quando as ideias destes forem radicalmente opostas. Quando se tem um negócio, faz-se necessária a administração dos conflitos. Portanto, a partir do **aprender a conviver** poder-se-ia desenvolver a capacidade de lidar com as adversidades interpessoais no ambiente de negócios.

O terceiro princípio – a ética da identidade – é congruente com o **aprender a ser**. Aliás, isto é expresso pelo próprio Parecer, na seguinte formulação a respeito da identidade:

Âmbito privilegiado do aprender a ser como a estética é o âmbito do aprender a fazer e a política do aprender a conhecer e conviver, a ética da identidade tem como fim mais importante a autonomia. Esta, condição indispensável para os juízos de valor e as escolhas inevitáveis à realização de um projeto próprio de vida, requer uma avaliação permanente e a mais realista possível das capacidades próprias e dos recursos que o ambiente oferece (BRASIL, 1998, p. 25-26).

De acordo com Ramos (2002b), esta autonomia do indivíduo, aludida pelo Parecer, é referente às novas formas de produção pós-industrial, ancorada em competências intelectivas a respeito do mundo físico e social, possibilitando ao indivíduo analisar o contexto, não para transformá-lo, mas para se adaptar as exigências às novas situações, sobretudo, no campo do trabalho. Não por acaso, como visto nos capítulos anteriores, as perspectivas teóricas que embasam as metodologias que se propõe o desenvolvimento de competências, seja para a empregabilidade, seja para o empreendedorismo, têm um forte apelo às bases teóricas construtivistas de adaptação e acomodação do indivíduo ao meio.

Na sequência da aprovação da nova LDB, no âmbito da educação profissional e tecnológica (EPT), o governo FHC também realizou profundas mudanças, a partir de dois decretos presidenciais nº 2.207 e nº 2.208, de 15 e 17 de abril de 1997, respectivamente, para consolidar a formação humana nos moldes do neoliberalismo de Terceira Via, além de desmontar a estrutura educacional até então vigente, em prol das propostas dos organismos internacionais para a educação escolar (NEVES, 2008). Este último decreto regulamentou os artigos 39 e 41 da nova LDB (9.394/96). O Decreto 2.208/97 promoveu a contrarreforma da educação profissional, sobretudo, por realizar a cisão entre o ensino médio e o ensino técnico, priorizando, à época, os anseios dos setores empresariais industriais. Ademais, cabe ressaltar que este Decreto, também se constituiu numa das formas de afastamento do custeio do Estado, na educação (SANTOS, 2014). Considerando o caráter imediatista de atendimento da produção, o Decreto foi duramente criticado por educadores, pesquisadores e entidades sindicais, por representar um retrocesso na formação humana e técnica.

No tocante aos aspectos didático-pedagógicos, ensejados pelo Decreto, a perspectiva foi de total consonância com a formação para o trabalho flexível, considerando as noções de competência e empregabilidade como referências principais. De acordo com Santos:

A nova proposta governamental de divisão da educação profissional em níveis distintos não foi posta por acaso. O Decreto nº 2.208/1997 pretendia rapidamente formar trabalhadores de novo tipo e de diferentes competências para atender às exigências da produção flexível e diversificada, embora não fosse exigida por lei a escolaridade prévia para a realização de cursos de qualificação e de formação continuada (SANTOS, 2014, p.77).

Nesta perspectiva, a formação humana reduzia-se ao treinamento de caráter mais instrumental o que, por sua vez, constituía-se num obstáculo na formação de sujeitos mais críticos e criativos, pressuposto na proposta de formação politécnica. Como foi visto no capítulo 01 desta tese, esta defende uma formação humana, que reúne elementos que possibilitem a apropriação de patamares culturais cada vez maiores, possibilitando níveis cada vez mais elevados de autonomia intelectual, promovendo a união entre a formação técnico-científica com a formação filosófico-humanística (SAVIANI, 2003).

No tocante ao Decreto nº 2.208/97, o conteúdo das competências é expresso de forma clara e direta. No art. 6º inciso I, encontra-se escrito o seguinte:

[...] o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional (BRASIL, 1997b).

Observa-se que a educação profissional e tecnológica teve o seu arcabouço pedagógico voltado à formação das competências necessárias à formação do novo modelo de trabalhador, em total sintonia com os desígnios empresariais e mercadológicos. Tanto foi assim, que o próprio Decreto (ibid.) destacou que, para garantir esta sintonia, a sistematização das Diretrizes Curriculares para o Ensino Técnico; foram feitos estudos de modo a se identificar para cada área técnica de atuação, quais deveriam ser as competências requeridas. Para tal, o Decreto afirmou que seriam ouvidos os trabalhadores e empregadores. Isto pode ser observado no art. 7º expresso da seguinte forma:

Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores (BRASIL, 1997b).

Ainda no art. 7, o seu parágrafo único assevera que:

Parágrafo único. Para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o caput, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores (ibid.).

Ou seja, além de serem estabelecidas quais as competências, conforme os ditames empresariais, estas também seriam atualizadas constantemente, demonstrando o seu caráter volátil, da dinâmica flexível que o trabalho foi assumindo. Na educação profissional, portanto, a competência é constituída a partir dos perfis postos pelas atividades requeridas pela natureza do trabalho (RAMOS, 2002b).

A partir do referido decreto, foram produzidos dois documentos que se tornam relevantes para a análise da noção de empreendedorismo na educação profissional. São eles: o Parecer CNE/CEB nº 16 e sua respectiva Resolução nº 04, de 1999¹⁶⁴. Depreende-se da importância de se analisar estes documentos, especialmente o Parecer, procurando localizar as referências que sinalizam para a noção de empreendedorismo, voltada à educação técnica e profissional. Cabe destacarmos que estas inferências não implicaram numa formulação curricular específica de política educacional voltada ao empreendedorismo. Não obstante, estas lançaram as bases para que, tempos depois fosse formulada uma política particular, como é o caso do Pronatec Empreendedor.

No tocante ao Parecer CNE/CEB nº 16/99, este dispõe sobre os pressupostos do modelo curricular, ao qual deve basear-se a educação profissional de nível técnico. O documento é enfático ao expressar que o modelo a ser considerado é pautado nas competências, tanto gerais quanto específicas, visando atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade (BRASIL, 1999a). O Parecer em tela, apoiou-se nas mudanças ocorridas no mundo produtivo, destacando que, até meados da década de 1970, a formação profissional era limitada:

[...] ao treinamento para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operários semiqualeificados, adaptados aos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente específicas e delimitadas (BRASIL, 1999a).

¹⁶⁴ Cabe destacar que, das matrizes curriculares destes dois documentos, materializaram-se os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (RCNEPT), no ano de 2000 (BRASIL, 2000).

Para estes trabalhadores era relegada a função de execução mecânica das tarefas. Só uma pequena parcela necessitava ter uma formação de competências mais complexas, para exercerem a função de planejamento. Já nas décadas de 1980, com o advento das tecnologias mais complexas, promovida pela internacionalização das relações econômicas, esse quadro se alterou. Isso impôs um tipo de trabalhador mais polivalente, capaz de interagir em situações novas e em constante mutação. Neste sentido, um indivíduo que deveria trabalhar tanto com as competências profissionais específicas, quanto às competências básicas.

Sobre o termo competência, o documento ressalta que não se limita ao conhecer, mas a mobilização de saberes, conhecimentos e atitudes; numa situação determinada. De acordo com o Parecer, a competência:

[...] não é apenas saber mas saber fazer. [...] Ser competente é ser capaz de mobilizar conhecimentos, informações e até mesmo hábitos, para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho (BRASIL, 1999a, p. 297).

Nesta perspectiva de competência é que residiriam segundo o Parecer, as possibilidades de articulação da educação profissional com o ensino médio. De acordo com suas formulações:

Quando competências básicas passam a ser cada vez mais valorizadas no âmbito do trabalho, e quando a convivência e as práticas sociais na vida cotidiana são invadidas em escala crescente por informações e conteúdos tecnológicos, ocorre um movimento de aproximação entre as demandas do trabalho e as da vida pessoal, cultural e social. É esse movimento que dá sentido à articulação proposta na lei entre educação profissional e ensino médio (BRASIL, 1999a).

Neste sentido, o Decreto apoia-se nos três princípios do Parecer 15/98 – referente às Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio – a saber: I) a estética da sensibilidade, II) a política da igualdade e III) a ética da identidade. Destes destacamos o primeiro princípio cuja formulação¹⁶⁵ faz a seguinte associação com o empreendedorismo:

Ultrapassado o modelo de preparação profissional para postos ocupacionais específicos, a estética da sensibilidade será uma grande aliada dos educadores

¹⁶⁵ Esta formulação sobre o empreendedorismo também está presente nos RCPNET (BRASIL, 2000, p. 81).

da área profissional que quiserem constituir em seus alunos a dose certa de empreendedorismo, espírito de risco e iniciativa para gerenciar seu próprio percurso no mercado de trabalho, porque a estética da sensibilidade é antes de mais nada antiburocrática e estimuladora da criatividade, da beleza e da ousadia, qualidades ainda raras mas que se tornarão progressivamente hegemônicas (BRASIL, 1999a, p. 292).

Nesta formulação, observam-se os traços característicos da perspectiva empreendedora, no tocante a criatividade, responsabilização pelo percurso de vida, risco e ousadia. A menção à lógica antiburocrática sinaliza a perspectiva do menos Estado e do mais “eu autotélico empreendedor”, conforme foi observado nas argumentações de Giddens, ao considerar que na lógica do Estado providência, o espírito empreendedor teria sido suprimido, em face às “garantias sem fim” que o Estado – sobretudo de viés social-democrata – promovera no passado.

Ademais, constata-se que a competência é associada ao empreendedorismo, em termos formativos, na medida em que estes promovam condições de laborabilidade, de maneira que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos mutáveis e instáveis (BRASIL, 1999a). De acordo com suas formulações:

A vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laborabilidade, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência como capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a situações concretas de trabalho. O desempenho no trabalho pode ser utilizado para aferir e avaliar competências, entendidas como um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento (BRASIL, 1999a, p. 298).

No Parecer nº 16/99, a expressão mais utilizada é a de laborabilidade, e não a de empregabilidade. Esta última, na única vez em que é citada, refere-se às críticas feitas com relação à Lei nº 5.692/71, quando da profissionalização improvisada e de má qualidade que confundia “[...] o imaginário das camadas populares, com a melhoria da empregabilidade de seus filhos” (BRASIL, 1999a, p. 287). Na Resolução nº 04/99, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, a laborabilidade (ou trabalhabilidade)¹⁶⁶ é apresentada como um dos princípios norteadores. De acordo com a Resolução, em seu Art. 3º lê-se o seguinte: “III – desenvolvimento de competências para a laborabilidade”.

¹⁶⁶ Nos RCPNET (BRASIL, 2000) as expressões laborabilidade e trabalhabilidade são entendidas como sinônimas.

Isto não é por acaso. Ocorre que a empregabilidade, enquanto noção balizadora de formação, tem como pressuposto a conquista e manutenção de um emprego, ou mesmo a permanência no mercado de trabalho, passando de uma empresa a outra.

O uso da expressão laborabilidade, ao invés da expressão empregabilidade, se deve em função da constatação da retração do emprego, impondo, com isto, a necessidade de formar indivíduos empreendedores, que sejam capazes de se autoempregarem e gerirem seus empreendimentos (RAMOS, 2001b). Nas apologias feitas pelo Parecer 16/99, exige-se que o trabalhador seja formado para ter, segundo Ramos: “[...] maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas” (RAMOS, 2001b, p. 144).

No tocante a uma proposta específica, voltada à educação empreendedora, em âmbito escolar, foi lançado pelo MEC (no governo FHC) em parceria com o SEBRAE o Programa de Formação em Empreendedorismo na Educação Profissional (Técnico Empreendedor) cuja perspectiva era o ensino do empreendedorismo nas escolas de ensino médio e de educação profissional (SOARES, 2010). Após esta parceria firmada, em 2001, foi feito o treinamento de 10 mil professores de 137 instituições de ensino médio, das antigas Escolas Técnicas Federais. O programa possuía sete programas que buscavam motivar os professores das escolas técnicas de nível médio, a inserirem a temática do empreendedorismo dentro das suas disciplinas. Ou seja, não era criado nenhum componente curricular novo. Os professores recebiam um curso de formação de 180 horas, por meio de videoconferência. Além disso, recebiam um *kit*, contendo vídeo, um CD e um livro-texto (PANDOLFI, 2015). Ao final do curso, o professor tinha de apresentar um Plano de Ação Pedagógica Empreendedora (Pape). Foram treinados, à época, 10 mil professores, para atingir um público de cerca de 350 mil alunos de escolas técnicas (ibid.).

As características empreendedoras vislumbradas pelo curso indicavam uma sintonia com as discussões da área da educação empreendedora, sendo organizadas segundo conjuntos temáticos, a saber:

- Conjunto da realização: iniciativa, busca de oportunidades, persistência, busca de informação, preocupação com a alta qualidade do trabalho, comprometimento com os contratos de trabalho, eficiência.
- Conjunto de planejamento e resolução de problemas: planejamento sistemático, resolução de problemas.

- Conjunto de maturidade pessoal: autoconfiança, perícia, reconhecimento das próprias limitações.
- Conjunto de influência: persuasão, uso de estratégias de influência.
- Conjunto da disponibilidade para os demais: credibilidade, integridade e sinceridade; predisposição para o bem-estar dos empregados; reconhecimento da importância das relações comerciais (MEC, 2000, p. 38-40).

Todas estas características incidem sob a dinâmica da formação da mentalidade empreendedora, considerando inclusive os pressupostos da Terceira Via, no tocante a face humanizada que as relações econômicas deveriam apresentar. Note-se a preocupação com o bem-estar dos futuros empregados que o empreendedor poderá vir a ter, bem como ser um sujeito sincero e íntegro. Além disto, estão postas as características mais comuns presentes no vários discursos: a busca de oportunidades, persistência, resolução de problemas etc.

Considerando as exposições e análises sobre as contrarreformas educacionais, seja em âmbito geral, seja na educação profissional, estas nos indicaram que na era FHC, a noção de competência foi a grande balizadora da formação humana, tendo um destaque especial para a formação técnico-profissional e ético-política, necessárias ao novo modelo de trabalhador. No tocante ao empreendedorismo, se observa que esta noção já comparecia nas formulações da legislação educacional. Só no início do século XXI, ainda no governo FHC, é que se constata a presença de uma política para formação empreendedora. Muito embora, isto não tenha se traduzido em uma política educacional específica no tocante a mudanças ou inserções curriculares permanentes.

A seguir, veremos que, mesmo com a chegada do governo de Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder, em 2003; as expectativas, sobretudo dos educadores envolvidos na luta pelas mudanças na educação brasileira, seja na estrutura, modelo pedagógico e financiamento, foram em sua maioria frustradas. Em outras palavras, não ocorreram rupturas na política educacional brasileira (SAVIANI, 2016; FORTES & FRENCH, 2010).

De fato, o caminho adotado pelo governo Lula ao assumir o Estado, a despeito das esperanças de mudanças substanciais, ainda que sem a ilusão de transformação das relações sociais de produção; configurou-se numa reiteração das políticas adotadas pelo governo de FHC, por conta de sua assunção ao neoliberalismo de Terceira Via. Cabe sinalizar que não foi apenas uma reiteração do mesmo. O governo Lula, na realidade não só manteve a nova hegemonia que vinha se desenvolvendo no governo anterior, como a elevou a uma nova etapa, pois, dentre outros elementos, eliminou a antiga

resistência parlamentar ao neoliberalismo, composta por partidos como o PT, PSB e PC do B (BOITO JR. 2003). De outro lado, o governo Lula herdou, além do modelo econômico, a base de sustentação política de FHC, consolidando-se como bloco no poder afinado com as demandas do capital estrangeiro, especialmente o financeiro (ibid.).

No tocante às políticas educacionais do governo Lula, pode-se dizer que o campo crítico educacional obteve maior espaço de participação nas disputas sobre os projetos de formação humana. Não obstante, o palco dos embates ocorreu sob uma perspectiva de democracia restrita. De modo que, parte das forças progressistas procurava trabalhar dentro das contradições do governo petista, procurando fazer frente às perspectivas empresariais, ao mesmo tempo em que se lutava por um projeto nacional popular de massa. Pois, a compreensão que se consolidava, passados meses da assunção de Lula à presidência da república, é de que seu governo não vislumbrava uma pauta de mudanças estruturais (FRIGOTTO *et al.*, 2012).

Nesse sentido, ao se observar os interesses das frações heterogêneas e hegemônicas do bloco no poder, pode-se dizer que não se observaram grandes rupturas com o projeto encampado pelo governo FHC. Neste sentido, a educação brasileira, como um todo, continuou a ser ordenada em âmbito externo, pelos organismos internacionais e em âmbito interno pelas frações empresariais nacionais, ainda que em processo de disputa acirrada com o movimento organizado dos trabalhadores e entidades, do campo crítico da educação.

No bojo da implementação de contrarreformas educacionais, o Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE tornou-se o maior instrumento proposto pelo governo. Lançado em 24 de abril de 2007, o Programa estruturou-se num conjunto de 30 ações e programas voltados a todos os níveis de ensino, que vão da educação infantil à educação superior, perfazendo modalidades como a educação profissional (SAVIANI, 2007).

Simultaneamente ao seu lançamento foi aprovado também o Decreto nº 6.094/07, intitulado “Plano de Metas Todos Pela Educação”, constituindo-se o carro-chefe do PDE. Este Plano de Metas, instituído pelo governo, na verdade assumiu, sem maiores pudores, a agenda “Compromisso Todos pela Educação”. Este, na realidade, é um movimento lançado em 06 de setembro de 2006, no Museu do Ipiranga (São Paulo) (ibid.). Foi criado pelo organismo Todos Pela Educação (TPE), autodenominado como

uma iniciativa da *sociedade civil*. Na verdade este organismo constituiu-se como um aglomerado de entidades empresariais¹⁶⁷. De acordo com Martins:

O TPE foi criado, em 2005, por um grupo de intelectuais orgânicos que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. O grupo verificou que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo também o nível de coesão social dos cidadãos. O grupo concluiu que a “incapacidade” técnico-política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital (MARTINS, 2009, p. 26, grifos do original).

Neste sentido, o governo passou a assumir os interesses das frações dominantes, visando manter a hegemonia junto ao empresariado brasileiro, que se dizia preocupado com a educação pública. Na realidade, conforme nos aponta Saviani (2007b), os fundamentos que embasam o PDE e o Decreto 6.094/07, podem ser compreendidos por uma espécie de “pedagogia de resultados” (ibid., p. 125), pois a perspectiva é adequar a formação dos trabalhadores à lógica e necessidade do empresariado brasileiro.

O que embasa, portanto, boa parte¹⁶⁸ do arcabouço teórico das referidas contrarreformas educacionais, propostas no governo Lula, são referências oriundas das denominadas “pedagogias das competências” e da “qualidade total” (ibid.). Com relação às competências, observa-se que estas continuaram sendo o modelo formativo, que compareceu nas contrarreformas educacionais do governo FHC e tem sua continuidade, ainda que em processo de disputa com os setores progressistas educacionais, no governo Lula. Com relação à “qualidade total”, a lógica espalhada é de que a empresa é o cliente que a escola deve atender, com a produção tanto de uma força de trabalho aderente às novas formas de trabalho, quanto de um cidadão passivo e concorrente com as formas de dominação burguesas.

No tocante a noção de empreendedorismo, ao observarmos o documento de referência do PDE, identifica-se neste uma formulação, dentro da educação profissional,

¹⁶⁷ Dentre as principais destacam-se: o Grupo Pão de Açúcar, a Fundação Itaú-Social, a Fundação Bradesco, o Instituto Gerdau, o Grupo Gerdau, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Educar-DPaschoal, o Instituto Itaú Cultural, o Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, o Instituto Ayrton Senna, a Cia. Suzano, o Banco ABN-Real, o Banco Santander, o Instituto Ethos, entre outros (SAVIANI, 2007b).

¹⁶⁸ Cabe sinalizar que as forças progressistas também conseguiram trazer ao debate a discussão da politecnicidade, via os documentos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e do Ensino Médio Integrado (EMI), de modo que, embora não hegemônico o viés crítico de formação também compareceu nos documentos oficiais, trazendo à tona o trabalho como princípio educativo.

a partir da missão com a qual ficaram incumbidos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), desde sua criação. De acordo com o PDE:

A missão institucional dos IFET deve, no que respeita à relação entre educação e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos: ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão (BRASIL, 2007b, p. 32, grifos meus).

Observa-se, via PDE, que o empreendedorismo também comparece nas formulações do governo Lula. Estas são voltadas especialmente à formação profissional. Também não se verificou, nesta estratégia, uma política educacional específica voltada à formação empreendedora.

De todo modo, pode-se considerar que o passo dado foi de grande magnitude, na medida em que, com a expansão de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, promoveu-se a criação dos Institutos Federais pela Lei nº 11.892/2008. Os IFETs devem estar em todos os estados brasileiros, na forma de educação básica e superior, ofertando educação profissional (ensino médio de nível técnico) na modalidade presencial e à distância (BRASIL, 2008b). A citação destacada do PDE foi aproveitada na formulação da referida Lei, quando no seu artigo Art. 6, dentre as finalidades propostas observa-se o seguinte: “VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico” (BRASIL, 2008b).

No bojo das propostas voltadas à educação profissional, embora não se refira diretamente à educação empreendedora, cabe sinalizar uma importante e polêmica mudança na separação que ocorrera com a educação profissional, em que o Decreto nº 2.208/1997 foi substituído pelo Decreto 5.154/2004, de 23 de julho de 2004, que restabeleceu a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional. Não obstante, a importância desta integração não ocorreu de forma plena. De acordo com Neves & Pronco (2008), de forma concomitante, o Decreto que havia, em princípio, restaurado a educação tecnológica de nível médio, também diversificou em três modalidades. A primeira, garantindo a formação integrada. Enquanto que a segunda e terceira modalidades, já expressam o caráter concomitante e subsequente,

promovendo uma formação mais diretamente relacionada com as demandas mercantis. O processo de disputa para a revogação do Decreto do governo FHC (2.208/97) instituindo em seu lugar o Decreto do governo Lula (5.154/04), ocorreu num embate expressivo entre as forças conservadoras e progressistas da área educacional. Sobre isto, os educadores Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, que participaram dos debates que culminaram na construção do Decreto (2004) destacam que:

[...] o embate para revogar o Decreto nº 2.208/97 engendra um sentido simbólico e ético-político de uma luta entre projetos societários e o projeto educativo mais amplo. Trata-se de um decreto que expressava, de forma emblemática, a regressão social e educacional sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal e da afirmação e ampliação da desigualdade de classes e do dualismo na educação. O conteúdo final do Decreto nº 5.154/04, por outro lado, sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses (FRIGOTTO *et al.*, 2012, p. 52).

Nesta perspectiva, constata-se que o Decreto 5.154/2004, configurou-se como uma via de mão dupla, pois, de um lado, atendeu os anseios históricos dos educadores progressistas (sobretudo daqueles participantes dos Conselhos Nacionais de Educação - Coneds). Porém, de outro lado, garantiu a separação entre o ensino médio e técnico conforme as diretrizes dos organismos internacionais (NEVES & PRONCO, 2008; SANTOS, 2010).

No âmbito do ensino médio, um programa que também sinalizou para a formação empreendedora foi o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. Este Programa se apresentou, no segundo mandato do então presidente Lula, com o discurso de apoiar e fortalecer o desenvolvimento do ensino médio em função dos baixos indicadores de qualidade e da alta taxa de evasão dos estudantes¹⁶⁹. A proposta era diversificar as atividades curriculares, com ampliação da jornada escolar. De acordo com a Portaria em tela, seus objetivos são:

- I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio;
- II - desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos-experimentais;
- III - promover e estimular a inovação curricular no ensino médio;

¹⁶⁹ De acordo com o Documento Orientador – ProEMI (BRASIL, 2009b), em 2007, o PNAD registrou que dentre os 9.464.792 jovens entre 15 e 17 anos, 1.584.365 não estudavam e 2.895.870 não trabalhavam.

- IV - incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade;
- V - fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens;
- VI - promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvem sua autonomia intelectual;
- VII - desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa;
- VIII - criar uma rede nacional de escolas de ensino médio públicas e privadas que possibilite o intercâmbio de projetos pedagógicas inovadores;
- IX - promover o intercâmbio dos Colégios de Aplicação das IFES, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais de ensino médio;
- X - incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema S com as redes públicas de ensino médio estaduais (BRASIL, 2009a).

Considerando os objetivos postos, observam-se pontos relevantes para análise. O primeiro é com relação ao aspecto da inovação, elemento central do discurso empreendedor. A perspectiva deste Programa é o redesenho do currículo, de modo que este possa ser mais atrativo e interessante ao aluno. Neste caso, também a escola e o professor deveriam se imbuir do espírito empreendedor, para poder, de forma inovadora, criar novas estratégias curriculares. Em outras palavras, a educação é tratada como um produto que tem de ser reinventado para que o cliente (os alunos) pudessem se interessar e adquirir o produto (a escola).

Para que se possa desenvolver nestes, a mentalidade do trabalhador do século XXI, no Documento Orientador (2009b) evidencia-se a seguinte formulação:

Cabe ressaltar que este programa converge para o apoio técnico e financeiro ao desenvolvimento de projetos que visem o aprimoramento de propostas curriculares para o ensino médio, capazes de disseminar nos respectivos sistemas a cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea (BRASIL, 2009b, p. 03).

Nesse sentido, os modelos de ensino, de tipo tradicional, vão cedendo lugar, às ditas “aprendizagens significativas”. Não obstante, o Documento Orientador do ProEMI apresenta algumas referências para materializar e promover uma escola inovadora. Destacamos os seguintes:

- Incorporar, como princípio educativo, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas;
- Promover a aprendizagem criativa por um processo de sistematização dos conhecimentos elaborados, como caminho pedagógico de superação à mera memorização;
- Desenvolver conhecimentos e habilidades associados a aspectos comportamentais, relacionamento, comunicação, iniciativa, cooperação,

compromisso), relativos às *atividades de gestão e de iniciativas empreendedoras* (BRASIL, 2009b, p. 10, grifos meus).

A partir dessas formulações, observam-se expressões como “espírito inventivo”, “resolução de problemas”, “aprendizagem criativa”, “iniciativa”, “atividades de gestão” e “iniciativas empreendedoras”. Todas estas compõem direta e indiretamente o universo do ser empreendedor e que passam a fazer parte das mudanças que as redes escolares das esferas estaduais, municipais e privadas, deveriam promover para terem acesso aos recursos, via o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Outro ponto de destaque é a presença do Sistema S, enquanto importante parceiro das instituições públicas. Isto se justifica, pois, para que os Estados possam receber o recursos do ProEMI, estes tem de ter “aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de que trata o Decreto nº 6.094/07, conforme impõe o Art. 4º da Portaria 971/09 (BRASIL, 2009a). Nesse ínterim, diversas instituições ligadas a Bancos, como a Fundação Unibanco e ligadas ao Sistema S, como o SEBRAE; valeram-se destas parcerias com instituições públicas, vislumbrando a promoção dos seus ideais de formação humana, na lógica do mercado, além de perquirir os recursos públicos.

Chamamos a atenção para reportagem recente do SEBRAE, do dia 05 de abril de 2018, indicando a parceria com 12 escolas de Campo Grande (MS). De acordo com a analista do SEBRAE/MS, Patrícia Pereira:

A ideia é que, caso sejam firmados, os acordos contemplem as temáticas Mundo do Trabalho e Protagonismo Juvenil, inseridas no PROEMI. Porém, temos outras opções de conteúdo empreendedor que podem ser incorporadas à grade (SEBRAE, 2017, s/p).

Para tal, foi firmado um convênio entre o SEBRAE e a Secretaria do Estado de Educação (SED). Foram apresentados às escolas, os cursos de Educação Empreendedora, que o SEBRAE Nacional já tem desenvolvido, em todo o território nacional, de modo que estas escolas podem escolher a metodologia que melhor se adequa à sua realidade (ibid.).

Da exposição feita até o momento, pôde-se observar que a noção de empreendedorismo foi sendo incorporada nas políticas educacionais, desde o governo FHC, ainda que não se tenha observado uma legislação específica referente à educação empreendedora, em termos de propostas curriculares. Não obstante, no final do governo

Lula, foi encaminhada uma proposta à Câmara dos Deputados, por meio da Indicação nº 5.053/2009, em 06 de agosto de 2009, pelo Deputado João Bittar (DEM). Esta foi acolhida e encaminhada para o então Ministro da Educação Fernando Haddad. O teor desta Indicação trazia formulações que ressaltavam a importância de se fomentar o empreendedorismo na educação como um todo. De acordo com este documento:

Sabedores que somos da importância da educação na promoção do desenvolvimento social e econômico do nosso país, ressalvo a necessidade de se incluir a disciplina Empreendedorismo, de forma teórica e prática, no contexto escolar. Estimular o potencial empreendedor é firmar valores como a busca de oportunidade e iniciativa, a disposição para inovar e enfrentar desafios e riscos calculados, características de comportamentos exigidos atualmente, tanto para os que optarem pela futura abertura de um negócio, como para aqueles que buscarão uma chance no competitivo mercado de trabalho, colaborando, inclusive, para o surgimento de novos negócios e geração de emprego e renda. O brasileiro é o povo mais empreendedor do mundo e somente a educação formal e ampla será capaz de evitar que promissores empresários, potenciais empregadores, sucumbam por falta de embasamento ou desconhecimento de aspectos essenciais para o sucesso dos negócios (BRASIL, 2009c, p. 43.625).

Juntamente com esta, foi encaminhada outra Indicação, nº 6.303/2010, de autoria do Deputado Luiz Carlos Hauly¹⁷⁰ (PSDB), que traz o mesmo assunto. De acordo com o documento:

Pela pesquisa realizada em 2004 pelo *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM), instituto cuja filosofia é incentivar a cultura empreendedora, o Brasil se classifica em sétimo lugar dentre 34 países pesquisados na capacidade de empreendedorismo. Entretanto, uma das grandes falhas do ensino brasileiro, sobretudo o de educação superior, o cenário é a completa ausência de discussões e investimentos sobre o tema empreendedorismo. Num país como o nosso, em que a falta de emprego é patente, torna-se importante que se invista no ensino do empreendedorismo, para que o mesmo seja alternativa para se entrar no mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Pelo alcance e importância da medida, contamos com o apoio dos Nobres pares para sua aprovação (BRASIL, 2010, p. 15.406).

¹⁷⁰ Cabe sinalizar que o deputado Luiz Carlos Hauly, já havia encaminhando em 2006, um projeto de lei nº 7.607/2006, tratando sobre a inclusão da disciplina empreendedorismo no ensino fundamental, médio, profissionalizante e educação superior. A este projeto foi apensado outro projeto de lei nº 2.712/2007, do deputado Emanuel Fernandes (PSDB), que versava sobre a obrigatoriedade da educação empreendedora integrar todos os currículos a educação brasileira. Estes, à época, foram encaminhados à Comissão de Educação e Cultura (CEC). Não obstante, como os dois projetos tratavam de mudanças curriculares, a legislação impõe que só o Conselho Nacional de Educação (CNE) tem o mérito para fazê-lo. Neste sentido, a CEC votou por rejeitar ambos os projetos, porém, no reconhecimento do mérito, sugeriu o encaminhamento destas na forma de Indicação ao Poder Executivo. Isto foi feito pelo deputado Luiz Carlos Hauly.

Estes dois documentos expressam, em linhas gerais, o apelo da educação empreendedora como elemento de formação responsável por desenvolver a economia, com combate ao desemprego, na medida em que a educação brasileira, adeque-se aos ditames do mercado competitivo internacional. Por conta disto, ambos deputados expressaram a indicação de inclusão do Empreendedorismo como disciplina no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação Profissional e na Educação Superior (BRASIL, 2009c; 2010).

Dados os objetivos comuns, o Conselho Nacional de Educação (CNE) respondeu a ambos os documentos, por meio do Parecer CNE/CEB nº 13/2010, em 04 de agosto de 2010. O relator do parecer, José Fernandes de Lima, apresentou a análise do mérito dos documentos, ressaltando a importância da educação empreendedora. Nas formulações do referido parecer são realizadas apresentações do seu conceito. De acordo com o Parecer:

A palavra empreendedorismo tem sido usada para definir *o processo de criar algo diferente e com valor, dedicando tempo e esforço necessários, assumindo os riscos financeiros, psicológicos e sociais correspondentes e recebendo as consequentes recompensas da satisfação econômica e pessoal*¹⁷¹. Pode, também, ser utilizada para designar o comportamento geral do empreendedor, seu perfil, suas origens, seu sistema de atividades e o seu universo de atuação (BRASIL, 2010b, p. 01, grifos meus).

Partindo desta compreensão, o Parecer resgata os conceitos propostos pelos autores clássicos (Say e Schumpeter) e contemporâneos (Drucker e McClelland)¹⁷². Ao comentar o caso brasileiro, o Parecer pontua que o empreendedorismo começou a ganhar força, a partir da abertura da economia, em 1990 (ibid.). Em termos do seu conteúdo formativo, o Parecer se apoiou nas formulações do SEBRAE, ao designar as competências (saber, saber fazer, saber ser, saber conviver).

Não obstante, o Parecer em tela sinaliza que, para o desenvolvimento da proposta da educação empreendedora, não se deveria circunscrevê-la a uma única

¹⁷¹ Cabe comentar que este conceito, destacado em itálico, sem a devida citação do parlamentar preocupado com a educação, pertence aos autores Hisrich & Peters (2004, p. 29), que compreendem o empreendedorismo pela seguinte formulação: “Empreendedorismo é o processo de criar algo novo com o valor dedicando o tempo e o esforço necessários, assumindo os riscos financeiros, psíquicos e sociais correspondentes e recebendo as consequentes recompensas da satisfação econômica e pessoal”. No capítulo 06 desta tese, no material de “Sensibilização” do Pronatec Empreendedor, voltado ao estudante, veremos este mesmo conceito e esta mesma forma inapropriada de apropriação.

¹⁷² Estes quatro autores foram analisados por nós no capítulo 02 desta tese.

disciplina, mas agregar as competências empreendedoras de forma transversal. De acordo com o voto do relator, aprovado por unanimidade:

À vista do exposto, nos termos deste Parecer, somos contrários à criação da disciplina Empreendedorismo e, a título de orientação, sugerimos que o tema empreendedorismo seja adotado nas escolas de Ensino Médio como tema transversal e que o assunto seja desenvolvido na forma de projetos realizados com a participação das várias disciplinas convencionais (BRASIL, 2010b, p. 06).

Esta compreensão ajuda a explicar o porquê até então não se ter havido uma proposta específica de política educacional voltada à educação empreendedora. No entendimento do legislativo, à época do governo Lula, o empreendedorismo deveria ser tratado dentro de um processo de formação mais geral e concernente com o modelo de competências, como visto anteriormente.

No governo da presidente Dilma Rousseff (2011 a 2016¹⁷³), também compareceram projetos de lei que procuravam tornar obrigatório o ensino do empreendedorismo, nos mais diversos níveis. Em 2011, o deputado Ângelo Agnolin (PDT) apresentou o projeto de lei nº 1.673, de 2011, cuja proposta era alterar a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para inserir o empreendedorismo como componente curricular (tema transversal) no ensino fundamental e no ensino médio, podendo, no caso deste último, ser incluído como componente específico optativo.

Juntamente com esta proposta foram apensados outros projetos para análise da Comissão de Educação. Dois projetos são do deputado Giovane Cherini (PDT-RS), o primeiro é o de nº 4.182/2012, propondo a criação da Política Nacional de Empreendedorismo a ser desenvolvida no âmbito das escolas técnicas e de nível médio, de todo o território nacional. O segundo projeto, de nº 4.184/2012, visava alterar a LDB nº 9.394/1996, incluindo o empreendedorismo na educação profissional e tecnológica. Outro projeto foi o do deputado Sandro Alex (PPS-PR), de nº 5.842/2013, cuja intenção

¹⁷³ A presidente Dilma Rousseff não pôde terminar o segundo mandato (2016-2018) por conta do processo de *impeachment* que sofreu, a partir do acolhimento pela câmara dos deputados, do pedido de impedimento, protocolado pelos juristas, a saber: Hélio Bicudo e Miguel Reale Júnior. Neste pedido, a presidente Dilma foi acusada de realizar as chamadas “pedaladas fiscais” traduzidas nos decretos assinados pela presidente, em 2015, na ordem de R\$ 2,5 bilhões, sem o aval do congresso nem previsão no orçamento. Para parcela significativa da esfera acadêmica crítica, ocorreu na verdade um “golpe”, ainda que não seja de tipo clássico, como aconteceu, em 1930 e 1964 (MELO, 2017). De fato não se tratou de um golpe clássico, como os realizados anteriormente. Da parte desta tese, defende-se que houve um complexo e conturbado processo de destruição da então presidente Dilma, encampado por Temer/PMDB (vice da chapa de Dilma e partido de apoio ao governo do PT).

era alterar a Lei nº 11.892/2008¹⁷⁴, para que os IFETs passassem a oferecer cursos de empreendedorismo, estimulando também ações de instalação de incubadoras de empresas e incentivo ao estágio. O último projeto de lei apensado foi o da deputada Hissa Abrahão (PPS-AM) de nº 545/2015. De forma mais abrangente, a deputada propunha um acréscimo do Art. 26 da LDB, obrigando que o tema “educação empreendedora” deveria fazer parte dos currículos da educação infantil até o ensino médio. Estes projetos de lei foram encaminhados à Comissão de Educação do Senado, sendo tratados conjuntamente, nos vários momentos em que tramitaram. O resultado final foi proferido pela deputada Keiko Ota (PSB-SP), que rejeitou os Projetos de Lei nº 1.673, de 2011; nº 4.182, de 2012; nº 4.184, de 2012; nº 5.842, de 2013; e nº 545, de 2015. O argumento recaiu novamente sobre a competência de alterações curriculares serem da alçada e competência do CNE, órgão consultivo do MEC. Não obstante, reconhecendo que “o tema empreendedorismo tem sua importância na formação social e profissional do estudante” (BRASIL, 2015, p. 22), a relatora encaminhou os projetos para nova Indicação do Poder Executivo.

Destacamos também outro projeto de lei do senado (PLS), nº 246, de 2015, do senador Ciro Nogueira (PP-PI), que pretendia também alterar a LDB, incluindo a inovação como conteúdo dos currículos do ensino fundamental. Na Justificação do seu PLS, o senador utiliza-se das formulações de Schumpeter, remetendo a importância da inovação para o processo de destruição criativa, onde se criam novos produtos e serviços, nas economias modernas. De acordo com suas formulações:

A necessidade de adoção de estratégias claras de estímulo à inovação advém do reconhecimento de que inovar não é tarefa simples. Trata-se de processo que exige conhecimento, paciência, perseverança e que envolve inúmeros riscos técnicos e econômicos. Nesse sentido, não é sem razão que Schumpeter reconhece no empresário inovador o protagonista das modernas economias de mercado. O grande agente da inovação é, portanto, o ser humano, e um de seus principais componentes, a capacidade empreendedora dos indivíduos. Embora a inovação esteja, muitas vezes, associada a traços da personalidade, há muitas competências passíveis de serem ensinadas e desenvolvidas. Infelizmente, a inovação e o empreendedorismo não são tratados, atualmente, como componentes específicos dos currículos de nossas escolas. Dessa forma, perde-se a oportunidade de se despertar, desde cedo, a cultura empreendedora e o espírito inovador em nossos jovens (BRASIL, 2015b, p. 02-03).

¹⁷⁴ Esta Lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Durante da tramitação do PLS do senador Ciro, foram feitas apreciações e até algumas emendas – como a mudança de conteúdos para temas transversais – para permitir sua aprovação e transformação em lei. Entretanto, o parecer do senado federal nº 25, de 2017, embora tenha reconhecido o mérito da proposta, declarou prejudicialidade do PLS 246/2015, destacando que, com a Lei nº 13.415/2017, conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio, já se abrirá possibilidades de inclusão de novos componentes curriculares. Neste sentido, não faria mais sentido aprovar uma lei específica para tal.

Atualmente, está em curso, o projeto de lei do senado (PLS) referente ao ensino de empreendedorismo na educação básica. É o PLS nº 772, apresentado em 08 de dezembro de 2015, pelo Senador José Agripino (DEM-RN). O conteúdo do projeto propõe a alteração da LDB (9.394/96), em seus Art. 26 e 27, para dispor que os currículos do ensino fundamental (nos anos finais) e do ensino médio deverão trabalhar o empreendedorismo como tema transversal. Inclui, ainda, a orientação para o trabalho e para o empreendedorismo como diretriz dos conteúdos curriculares da educação básica e, por fim, estabelece como finalidade da educação superior o estímulo ao empreendedorismo e a inovação, visando à conexão entre os conhecimentos técnicos e científicos com o mundo do trabalho e da produção.

Na justificativa do projeto de lei, o senador é enfático ao dizer da importância da educação empreendedora, dentro das escolas, como forma de desenvolvimento desta cultura voltada à identificação de oportunidades e desenvolvimento de novos negócios. O senador reconhece que não se tem a pretensão de que todos se tornem empresários, mas assevera que o mais importante é criar a mentalidade empreendedora. Isto pode ser evidenciado na seguinte formulação:

A educação para o empreendedorismo não tem a pretensão de que todas as crianças e jovens se tornem empresários, pois a mentalidade empreendedora não é necessária apenas no ambiente dos negócios. Qualquer atividade a que homens e mulheres se dediquem, para que sejam bem-sucedidos, exige que adotem certas atitudes de criatividade, assertividade e busca da inovação. Isso vale tanto para o campo empresarial, para o setor público, para o voluntariado, quanto para o mundo artístico e até mesmo para a vida privada (BRASIL, 2015, p. 02).

Para garantir isto, o senador destacou que a aprendizagem a ser oferecida nas escolas, a partir da sua proposta, deve pautar-se não apenas na formação de competências cognitivas. Para o autor do PLS, a educação de características

socioemocionais tem sido apontada por pesquisas, como sendo associadas com o sucesso escolar. Essas características são: abertura para novas experiências, extroversão, liderança, consciência entre outros. De acordo com o senador:

São esses tipos de habilidades, subentendidas numa visão ampla de empreendedorismo, que pode ajudar a liberar as capacidades de iniciativa, persistência e resiliência, tão importantes para quem quer construir algo novo, seja escrever um livro, montar uma *startup* ou cooperar para a solução de um problema social (BRASIL, 2015, p. 02).

No dia 01 de junho de 2016, o PLS recebeu aprovação no relatório da Comissão de Educação, Cultura e Esporte (Secretaria de Apoio à Comissão de Educação, Cultura e Esporte). Neste, foi realizada a emenda pela Comissão de Educação, onde projetou a ampliação do estímulo ao empreendedorismo e a inovação, também para a educação superior.

Atualmente, o projeto se encontra parado desde dezembro de 2017, aguardando tramitação e aprovação. A senadora Lídice da Mata (PSD-BA) está como relatora do projeto e seu voto foi pela aprovação e agora segue para aprovação na CE. Sua aprovação é aguardada por teóricos da área da educação empreendedora, como um verdadeiro marco para disseminação da cultura empreendedora em nível nacional e em larga escala.

De acordo com Lopes e colaboradores:

Há razões para que sejamos mais otimistas, dado que um projeto de lei do senado, a de nº 772, de 2015, propõe a alteração da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), para dispor que os currículos do ensino fundamental, nos anos iniciais, e do ensino médio incluam o empreendedorismo como tema transversal (LOPES *et al.*, 2017, p. 37).

Neste sentido, pelo que foi exposto até então, pode-se observar que o empreendedorismo foi comparecendo na política educacional brasileira, desde a década de 1990, ainda que, só recentemente este tema tenha ganhado mais peso em termos de formulações de políticas educacionais específicas. Ou seja, além das propostas de reformulação curriculares (via pareceres e diretrizes), orquestradas desde a década de 1990 e as propostas apresentadas por parlamentares desde o governo Lula até o governo Dilma; observa-se que o discurso do empreendedorismo veio sendo aprimorado e insistentemente apresentado, como forma de atender as demandas postas pela dinâmica do capitalismo monopolista, sob os imperativos da fração financeira, que por meio da

contrarreforma do Estado, do processo de neoliberalização (ainda que de face humanizada) e da reestruturação produtiva, impuseram a necessidade de um novo tipo de trabalhador.

Entretanto, como será visto no próximo capítulo, apenas com a implementação do Pronatec Empreendedor, em 2013, é que se pode falar numa política específica voltada à educação empreendedora, sendo esta ocorrida dentro do ensino técnico. De acordo com Malvestiti e colaboradores:

Aos jovens que optam pelo ensino técnico, a inserção de empreendedorismo se dá por meio do Pronatec Empreendedor, uma parceria com o Ministério da Educação (MEC) que integra a ação do Sebrae ao principal programa de educação do governo federal. Essa ação permitiu *que pela primeira vez no Brasil, o empreendedorismo fosse inserido de forma curricular e obrigatória* na formação de jovens, um marco para o trabalho de fomento ao empreendedorismo do Sebrae (MALVESTITI *et al.*, 2014, p. 41, grifos meus).

Portanto como se pode observar, o Pronatec Empreendedor constituiu-se num marco, na história da educação empreendedora no Brasil, sendo posto como o primeiro esforço notório, já concretizado, de formar o espírito empreendedor via educação escolar. Neste sentido, no próximo capítulo, serão analisados o Pronatec e o Pronatec Empreendedor, além do SEBRAE, figura responsável pela elaboração didático-pedagógica do programa voltado ao empreendedorismo.

CAPÍTULO V

DO PRONATEC AO PRONATEC EMPREENDEDOR – A EMERGÊNCIA DO EMPREENDEDORISMO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Introdução

O presente capítulo tem por intenção apresentar e analisar o Pronatec e o Pronatec Empreendedor, enquanto políticas compelidas pelo bloco no poder, no governo de Dilma Rousseff (2011-2014), para ajustar a formação da educação técnica e profissional, segundo o modelo de sociabilidade necessário ao contexto ideopolítico conservador. Para tal, cabe destacar que as formulações do Pronatec Empreendedor, tem participação central do Sistema Brasileiro de Apoio à Micro e Pequena Empresa (SEBRAE), que desde a década de 1990, tem se destacado na função de promover a cultura empreendedora na realidade brasileira. Neste sentido, inicialmente será realizada a análise e compreensão do SEBRAE e da inserção do discurso empreendedor dentro das suas ações que culminaram na produção de Referenciais Educacionais, base teórica de todos os cursos produzidos por esta agência, como o Pronatec Empreendedor. Feito isto, passaremos à compreensão do Pronatec e do Pronatec Empreendedor.

5.1 A atuação do SEBRAE como grande intelectual orgânico formulador e difusor do empreendedorismo na educação brasileira

O SEBRAE¹⁷⁵ como instituição reconhecida socialmente como promotora do empreendedorismo, tem o seu marco histórico, na década de 1990, em função das disputas que se operaram no interior do Estado, dentro do governo Collor. Esta agência representava os interesses do segmento das micro e pequenas empresas (MPEs),

¹⁷⁵ Cabe sinalizar que o SEBRAE é fruto de transformações institucionais que ocorreram desde a década de 1970, quando este foi gestado pelo governo militar de Garrastazu Médici, como Centro Brasileiro de Assistência Gerencial à Pequena e Média Empresa (CEBRAE). Para saber mais ver Dias (2006) e Dias (2012).

associado aos grandes setores, sobretudo industrial, desejosos por utilizarem-se da estrutura das pequenas empresas, dentro de sua cadeia produtiva, considerando já o advento do neoliberalismo e da reestruturação produtiva.

Na primeira metade da década de 1990, o Sistema SEBRAE procurou organizar sua nova estrutura, passando por um processo de consolidação e expansão de suas agências aos 27 estados brasileiros, com vistas a dar atenção aos pequenos negócios (CAMPOS, 2003). Entrementes, também foi um momento de modernização de seus produtos e serviços, além da introdução de novos conceitos e estratégias pautadas na qualidade total (COSTA, 2003).

Como será destacada a seguir, toda esta dinâmica empreendida ao longo da década de 1990 corroborou com as análises de Dias (2012) ao compreender o SEBRAE, na perspectiva gramsciana, como um *aparelho privado de hegemonia*. Pois, de acordo com a autora, o SEBRAE valeu-se de instrumentos disciplinadores das condutas dos trabalhadores, especialmente, a partir dos vários cursos e projetos que tinham/têm por intenção difundir uma cultura empreendedora, concernente com os setores dominantes. Com a sua transformação em SEBRAE, a agência desvinculada da administração pública e disposta na *sociedade civil* passou a atuar de forma organizada na formação do sujeito empreendedor. De acordo com Dias esta:

[...] agência assumiria definitivamente o papel de defensora das micro e pequenas empresas e de formuladora e difusora da ideologia do “empreendedorismo” no contexto do projeto neoliberal. No âmbito desta função, encarregava-se de preparar uma atmosfera favorável às reformas político-jurídicas compatíveis ao momento histórico (DIAS, 2012, p. 284, grifos do original).

Esta função educativa acabou por constituir-se numa de suas marcas distintivas desde sua constituição, na década de 1990, e ao longo das décadas do século XXI. Neste processo, o SEBRAE observou que a produção de cursos em larga escala seria um das formas de garantir os objetivos de expansão da cultura empreendedora, em âmbito nacional.

A presente tese defende que, além de *aparelho privado de hegemonia*, o SEBRAE constituiu-se também como *grande intelectual orgânico* (GRAMSCI, 2001a), sobretudo, quando se observa sua presença destacada na formulação do Pronatec Empreendedor. Esta agência é a grande formuladora deste Programa, tanto nos aspectos teóricos, quanto nos elementos didático-metodológicos de implementação na escola. E,

enquanto *grande intelectual* se observará a dinâmica expressa por Gramsci (ibid.) na sua atuação, junto aos outros *intelectuais* (os professores), procurando assimilar estes ao projeto de formação da sociabilidade empreendedora. Para compreensão deste papel, a seguir procuraremos demonstrar como o discurso empreendedor adentrou nas discussões desta agência e como este foi se desenvolvendo.

De fato, o discurso do empreendedorismo nem sempre esteve nas formulações e ações sebrarianas. Praticamente se observará o discurso do empreendedorismo sendo apropriado pelo SEBRAE, dentro das suas ações, em princípios da década de 1990, para o fomento das micro e pequenas empresas (MPEs). Mais precisamente, pode-se localizar este início com a assunção, pelo SEBRAE, do programa Empretec¹⁷⁶ que basicamente refere-se a uma metodologia de formação de empreendedores. Este programa foi desenvolvido a partir das pesquisas realizadas por David McClelland (autor analisado no capítulo 02 desta tese). Esta metodologia é trabalhada na forma de *workshops* e foi desenvolvida pela ONU, e coordenada pela Confederação das Nações Unidas sobre o Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD) (MELO, 2008).

No Brasil, o Empretec foi desenvolvido inicialmente em 1991, pelo Banco do Estado do Rio Grande do Sul (Banrisul). Em 1993, foi transferido para o SEBRAE que passou a atuar como único, no Brasil, a desenvolver a proposta de educação empreendedora da ONU. De acordo com dados fornecidos pelo *site* da ONU Brasil, até 2013 (20 anos em que o SEBRAE vem desenvolvendo o Empretec) mais de 185 mil pessoas já passaram pelo programa, perfazendo os 27 estados e transformando o Brasil, no líder em capacitação em Empretec (ONU/BR, 2013). As estimativas são de que, até 2017, o Empretec iria atingir 300 mil pessoas em todo território nacional (ibid.). A partir disto, o SEBRAE passou a incorporar o empreendedorismo dentro do seu discurso, produzindo cursos voltados à criação de novos negócios.

¹⁷⁶ De acordo com Melo (2008), os incentivos para criação de empresas, em escala internacional, tiveram como marco a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945. Esta avaliou que os incentivos financeiros dados aos países foram insatisfatórios, mostrando que só o fornecimento de crédito para a abertura e manutenção de novos negócios era insuficiente. Assim, buscou junto à Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), as pesquisas de David McClelland, a respeito da importância da motivação para realização, como elemento chave à criação de empresas. Assim, em 1982, a ONU contratou a empresa de capacitação empresarial MSI (*Management Systems International*) e a empresa de McClelland, a McBer, para aprofundar suas pesquisas na busca de encontrar quais seriam os comportamentos necessários ao sucesso das empresas. O resultado foi a realização, em 1985, de um *workshop*, em Canfield, Inglaterra. Do resultado deste evento foi desenvolvido o Empretec (acrônimo de empreendedor + tecnologia). Atualmente o programa consiste de três momentos: a) um seminário de treinamento em empreendedorismo, b) desenvolvimento de pacotes gerenciais, c) pacotes de aconselhamento e atividades de cooperação (formação de redes).

Em 1995, o discurso é colocado decisivamente como o centro das ações do SEBRAE, especialmente, a partir das publicações da “Série Ideias e Propostas”, onde são apresentados os planos e metas para o quinquênio 1995-2000 (CAMPOS, 2003). Em especial destacam-se dois documentos: “A Grande Dimensão da Pequena Empresa” (SEBRAE, 1995a) e “Criando seu Próprio Negócio” (1995b). Estes são bem reveladores sobre as posições que o Sistema SEBRAE sistematizou para sustentar a importância das MPEs no contexto do capitalismo mundial, em 1990. Considerando os importantes elementos teóricos nestes documentos, serão analisadas partes de suas formulações que ajudam a compreender a aproximação do SEBRAE com os pressupostos da formação voltada ao empreendedorismo, no tocante ao segmento das MPEs.

O documento “A Grande Dimensão da Pequena Empresa” (SEBRAE, 1995a) pode ser considerado como um dos marcos teóricos sobre os quais o SEBRAE reorientou suas ações. Na década de 1990, o SEBRAE defendia que as MPEs eram centrais ao processo das mudanças de liberalização da economia.

Na “Apresentação” deste documento, o então presidente do Conselho Deliberativo Nacional do SEBRAE, Guilherme Afif Domingos¹⁷⁷ argumentava sob um viés neoliberal, que o Brasil ainda estaria distante de outras nações em que as MPEs teriam sido responsáveis pelo desenvolvimento econômico e social. Em sua compreensão, isto se daria em função da legislação imposta pelo Estado dito centralista e formalista. De acordo com suas formulações:

A economia brasileira, apesar dos entraves criados pelo Estado patrimonialista e corporativo, sustenta-se, hoje, nas atividades desenvolvidas pelas micro e pequenas empresas. Devemos ficar atentos ao fato de que a lei maior de uma Nação não é a Constituição, mas sim, a lei da sobrevivência do cidadão. E, no Brasil, essa lei da sobrevivência nos impõe uma realidade cruel, em que 57% da População Economicamente Ativa (PEA) não têm nenhuma proteção da lei que veio para proteger o trabalhador. Oficialmente, esse contingente de brasileiros excluídos do processo legal são desempregados, mas não desocupados. [...] Chegou a hora, portanto, de o Brasil, inspirado nos modelos vitoriosos colocados em prática pelos países mais desenvolvidos, seguir-lhes o exemplo, ter mais ousadia em fazer propostas para alavancar um verdadeiro desenvolvimento com justiça social, aproveitando o momento em que os governantes, mais do que nunca, estão atentos ao clamor da Nação, que exige um Estado adaptado à nova realidade (SEBRAE, 1995a, p. 08).

¹⁷⁷ Cabe sinalizar que atualmente Guilherme Afif Domingos é o atual presidente do SEBRAE.

De acordo com o documento, por sua plataforma flexível, as MPEs seriam adaptáveis e necessárias ao processo de “desmonte” das grandes empresas (ou seja, o processo de horizontalização toyotista) que passariam a aproveitar as micro e pequenas empresas para poderem disputar mais competitivamente o mercado mundial. Não obstante, o documento ressalta que o fomento à criação de MPEs, via Estado, seria incompatível se não se tiver uma reforma das leis trabalhistas (ibid.).

Outro ponto destacado é referente à educação e sua relação com a qualidade, competitividade e produtividade. Nesse aspecto, o documento utiliza-se da formulação de Castells com o “manejo e produção do conhecimento” referente às competências compreendidas como as peças-chave para o desenvolvimento econômico, na linha da Teoria do Capital Humano (TCH). De forma mais específica, o documento comenta sobre a necessidade de se ter uma educação que procure construir o conhecimento e não apenas copiá-lo. Destaca-se também sua importância na formação para a cidadania e para a economia. De acordo com as formulações do documento:

[...] há na recepção crescente da educação de qualidade como cerne da competitividade econômica, ainda que isso frequentemente fira os ouvidos pudicos de muitos pedagogos, por temerem o regresso à antiga teoria dos recursos humanos. Na verdade, trata-se de reconhecer que a construção do conhecimento é também fator primordial de qualidade e produtividade no sistema produtivo capitalista, que passa da mais-valia absoluta para a relativa. Essa passagem não muda a essência capitalista – educação interessa porque dá lucro! –, mas representa fase importante de transição, conforme se previa já na teoria original de Marx. Produção e uso de conhecimento podem exponenciar as condições produtivas, diminuindo, como decorrência, a exploração da mão de obra (SEBRAE, 1995a, p. 129).

Nessa formulação, pode-se observar, de forma clara e sem pudores, o caráter instrumental da educação: “educação interessa é porque dá lucro”. Para tal, faz-se uso de Marx, para sinalizar que a passagem da mais-valia absoluta para relativa, por meio da educação, poderia minimizar (nunca acabar) com a exploração da mão de obra (força de trabalho). Tal inferência à Marx, só pode ser entendida como um processo de mistificação da sua obra, pois uma leitura atenta das produções marxianas e marxistas demonstra que, no capitalismo, é impossível a obtenção do lucro com a queda das taxas de exploração do trabalho.

Outro ponto que demonstra esta incongruência entre a formação defendida pelo SEBRAE e a redução da exploração é que, ao final do documento é descrito todo um conjunto de propostas que têm como fundamento, dentre outros, o conceito de

flexibilização, proposto por Neulders & Wilkin (1987) que compreendem esta como a adaptação às mudanças, especialmente voltadas ao mercado e às relações de trabalho. Um sistema flexível seria, portanto, aquele capaz de alterar normas e práticas, de forma rápida e eficaz, para garantir a liberdade econômica na medida da sua necessidade. Neste sentido, os autores desdobram a flexibilidade na seguinte tipologia:

a) Flexibilidade salarial: remete à adaptação dos salários conforme as flutuações cíclicas do mercado e aos choques exógenos, permitindo que os salários variem conforme o desempenho das empresas. Nesta linha, a legislação trabalhista brasileira seria um entrave, não permitindo este tipo de flexibilidade, como já ocorre no Japão e EUA. Para as MPEs isto seria essencial, pois assim não se ficaria refém dos encargos sociais além de poder pagar o salário conforme sua possibilidade. Neste sentido, a base legal tal como está posta, é um empecilho à remuneração flexível no Brasil (ibid.).

b) Flexibilização do emprego: remete à adequação do número de trabalhadores das empresas, conforme as variações cíclicas e as mudanças das demandas de trabalho de acordo com o mercado, considerando inclusive as que decorrem do progresso tecnológico. De acordo com o documento, para possibilitar este tipo de flexibilidade seria necessária a renúncia de algumas normas jurídicas que permitissem demitir e contratar conforme as intempéries do mercado. E acrescenta: “A terceirização é uma forma de promover a flexibilidade do emprego” (SEBRAE, 1995a, p. 157). Lamentavelmente para classe trabalhadora e para a felicidade do SEBRAE, esta flexibilidade se tornou possível, com a aprovação da Lei nº 13.429/2017 a chamada lei das terceirizações. Sancionada parcialmente pelo então presidente Michel Temer, esta permitiu que a flexibilidade do emprego se tornasse possível.

c) Flexibilização técnico-organizacional: este tipo remete à capacidade das empresas de adotarem novas formas seja na gestão, seja na organização, para promover os ajustamentos, sem precisar recorrer à flexibilização do emprego ou do salário.

d) Flexibilização do tempo de trabalho: é referente às adaptações na jornada de trabalho e no tempo de trabalho, donde se poderiam negociar as jornadas mínimas e máximas, ritmos, licenças, férias etc.; conforme as demandas postas pelas empresas.

De acordo com o documento, estas mudanças seriam essenciais para tornar o mercado brasileiro mais dinâmico, operando com a mesma lógica econômica que países do capitalismo central, o que permitira a participação das MPEs das cadeias produtivas das empresas multinacionais, destravando a economia dos empecilhos sindicais¹⁷⁸.

O que se observa é que, por um lado, o SEBRAE sustenta (tal como a TCH) que o investimento em formação humana seria a chave para o desenvolvimento econômico, com justiça social, já que a constituição de MPEs significaria uma forma de redução da exploração do trabalho. Por outro lado, o SEBRAE defende, em termos de legislação, é a flexibilidade e a desregulamentação salarial, que permitem a intensificação desenfreada dos processos de exploração. De todo modo, de forma pragmática, o documento vai defender a necessidade de constituição de uma política educacional consonante com a dita era do conhecimento (“sociedade da informação”).

Considerando a formação empreendedora, o documento “Criando o seu próprio Negócio” (SEBRAE, 1995b) procura aprofundar mais as questões diretamente relacionadas ao empreendedorismo e sua relação ao contexto neoliberal globalizado, onde a perspectiva imposta deveria ser a busca pelo autoemprego. O documento destaca que, em décadas anteriores (especialmente em 1960/70), as pessoas teriam sido influenciadas por conquistarem um emprego que lhes dessem segurança para um planejamento de vida. Segundo Dolabela (1999), isto seria a denominada “síndrome do empregado”.

Entretanto, o documento adverte que o contexto imposto pelas novas mudanças tecnológicas não garantirá mais, nem os postos de trabalho e nem mesmo a segurança pretendida. Com o advento da microeletrônica e das novas formas de gestão, o aparato da grande empresa se diversificou (horizontalizou). De acordo com o documento:

A automação dos escritórios e dos processos produtivos nas fábricas começaram a eliminar empregos antes oferecidos. Em paralelo, o surgimento e a adoção de novos modelos gerenciais deram ensejo a novas práticas de administração nas empresas como a de ‘enxugamento das estruturas’ e contribuíram para eliminação de postos de trabalho na hierarquia das empresas, reduzindo a oferta de empregos antes existentes (SEBRAE, 1995b, p. 23, grifos do original).

¹⁷⁸ O documento chega a criticar as políticas salariais demandadas pelos governos brasileiros, ao qual o Estado assegurava, por dispositivo legal, que a inflação fosse incorporada aos salários. Isto teve por custo o desestímulo da negociação entre capital e trabalho. E ressalta em tom crítico aos sindicatos: “Para a hierarquia de líderes e gerente sindicais, essa situação é cômoda, porque poupa tempo, esforço e talento na mesa de negociações. Não é demais afirmar que as seguidas políticas salariais prestaram um desserviço ao amadurecimento mais rápido das negociações coletivas no Brasil” (SEBRAE, 1995a, p. 160).

Considerando isto, o SEBRAE (ibid.) ressalta a importância da formação para o autoemprego, como forma dos indivíduos se adaptarem à nova dinâmica imposta pelas novas tecnologias e processos de gestão. Neste momento, o discurso do empreendedorismo adentra de vez nas atenções do SEBRAE, que passa a trabalhar com a perspectiva de empreendedorismo, proposta por Schumpeter. De acordo com as formulações do documento:

No presente século, o enfoque do empresário empreendedor como fator de expansão das economias de mercado é resgatado ao nível da teoria econômica pelo economista austríaco Joseph Schumpeter, para quem o estímulo para o início de um novo ciclo econômico assenta-se principalmente nas inovações tecnológicas introduzidas por esta categoria de empresário (SEBRAE, 1995b, p. 05).

Entretanto, o documento trabalha com o viés de que o indivíduo poderia tornar-se empreendedor desde que este passe a conhecer “[...] o maior recurso que temos para o sucesso: nós mesmos” (PATI, 1995b, p. 43). Trabalhando com uma perspectiva de ser humano não enquanto produto, mas enquanto processo; o documento sinaliza que todos os indivíduos poderiam empreender, na medida em que estes mudassem os comportamentos que fossem dissonantes com a perspectiva de criação de negócios e do espírito empresarial. Pautando-se num argumento biologicista o documento assevera o seguinte:

Não pensamos muito nisso, mas todos sabemos que quando as células da pele envelhecem ou morrem, porque tomamos sol demais ou fizemos um pequeno corte em nosso dedo, as células velhas são eliminadas e novas células são criadas no mesmo lugar e, depois de um curto período de tempo, esquecemos desta alteração em nossa pele. Se alteramos com tanta facilidade nosso corpo físico, tão concreto e denso, porque não poderíamos alterar qualquer outro aspecto nosso? Não sabemos como fazê-lo, isto é verdade, mas também não sabemos como fazer células novas para nosso dedo cortado, e isto não impede que elas sejam feitas (PATI, 1995b, p. 44).

O recurso utilizado enfoca a perspectiva bem individualista, na qual o indivíduo é tomado em si mesmo, como responsável por desenvolver o seu potencial empreendedor, ainda que nem saiba como fazê-lo. O exemplo, advindo do campo da biologia, expressa o conteúdo acrítico que desconsidera o contexto sócio-histórico vivido pelos indivíduos. Ou seja, todos poderiam empreender independente das condições objetivas e da posição que se ocupa no modo de produção capitalista.

Dos destaques feitos desses dois documentos, a perspectiva foi localizar o momento em que o enfoque do empreendedor passa a fazer parte do discurso sebrariano, de forma mais sistematizada. Apoiando-se no discurso do empreendedor em sua viabilidade no terreno contemporâneo das mudanças impostas pelo capital, o SEBRAE passa a lutar por desenvolver não apenas uma formação técnica, mas, para além desta, formar uma cultura empreendedora em larga escala.

Esta cultura tornou-se seu grande enfoque em 1999, quando ocorreu o seu redirecionamento estratégico, autodenominado de “reinvenção”¹⁷⁹ do SEBRAE (SEBRAE, 2002). De acordo com as formulações da agência:

Em vez de “fazer muito, em muitas frentes”, o novo direcionamento estratégico propõe o desenvolvimento da capacidade de “articular” e de “catalisar”. O foco da instituição deve evoluir do atendimento individualizado para estratégias de multiplicação direcionadas ao coletivo, com oferta de produtos de interesse mais abrangente, de maior alcance social e econômico (SEBRAE, 2002, p. 148, grifos do original).

Esta “reinvenção” do SEBRAE tem seu início, no dia 01 de julho de 1999, quando a instituição começou a desenvolver projetos que pudessem ampliar seu enfoque de atuação, mantendo os já existentes, mas procurando produzir outros que conseguissem expandir a cultura empreendedora. Em acordo com o governo FHC, em 05 de outubro de 1999, foi apresentado à sociedade, em parceria com o SEBRAE, o Programa Brasil Empreendedor¹⁸⁰. A dotação orçamentária para o programa foi de 08 bilhões de reais, oriundos, dentre outras fontes, do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

O Programa era desenvolvido segundo quatro eixos: Promoção, Capacitação, Crédito e Assessoria Técnica. A perspectiva era criar uma mentalidade empreendedora antes do acesso ao crédito, para aqueles que já tinham um negócio próprio e para quem fosse abrir um novo negócio. O curso de capacitação tinha uma carga horária de 16 horas e era realizado pelo SEBRAE. Seu conteúdo gravitava em torno das características que todo empreendedor deveria ter para almejar o sucesso empresarial.

¹⁷⁹ O próprio SEBRAE trabalha esta expressão entre aspas, pois não se tratava de nenhuma ruptura com as perspectivas teóricas, estrutura organizacional e de ação junto ao segmento das MPEs. Tratou-se de modificar a forma de atuação em termos da sua amplitude pretendida naquele momento.

¹⁸⁰ De acordo com o jornal Folha de São Paulo (1999), o programa Brasil Empreendedor foi utilizado como uma tática política, na reversão da imagem negativa que o governo apresentava, ao qual sua popularidade junto à população era avaliada por 56% da população como ruim ou péssima segundo o Datafolha (FOLHA DE SÃO PAULO, 1999).

No discurso de lançamento do Estatuto da Micro e Pequena Empresa juntamente com o Programa Brasil Empreendedor, o presidente FHC foi enfático ao destacar o papel da mentalidade empresarial naquele momento. De acordo com este:

O que estamos criando no Brasil é uma nova atitude na relação entre o Estado e o setor privado. Uma atitude que afasta, de caso pensado, a mentalidade de favor, da superposição imprópria entre o público e o privado, dos cacetes patrimonialistas que, durante algum tempo, distorceram a vida brasileira [...]. O Brasil de hoje não comporta mais aquela mentalidade a que me referi a pouco, patrimonialista. E essa nova mentalidade é uma mentalidade que é do Brasil, mas é também uma mentalidade empresarial que se volta para a qualidade e para a eficiência. Portanto, que se preocupa em aumentar a produtividade e em valer-se de inovações técnicas, que surgem a cada dia. Portanto, é o oposto de uma mentalidade em favor da proteção e da ineficiência (BRASIL, 1999c, p. 306).

Nesta formulação, observa-se a perspectiva da Terceira Via, expressa nesta reconfiguração entre o público e o privado. Valoriza-se a mentalidade empresarial como sendo a grande artífice desse processo em que a eficiência passa a ser a tônica do desenvolvimento com criação/manutenção dos empregos. Em outro pronunciamento, dois meses após o lançamento do Programa, o presidente FHC destaca a importância da parceria do Estado com o cidadão (o empreendedor) na luta contra o desemprego, no difícil ano de 1999. Foi um total de 120 mil e 543 operações de crédito, de modo que um total de 120 mil micro e pequenos empreendedores tiveram acesso ao crédito (BRASIL, 1999d). Esse total representou uma transferência de pouco menos de 02 bilhões de reais. Nas palavras de FHC:

O importante é que 1 bilhão e 448 milhões de reais, que passaram à mão desses empresários, criaram ou mantiveram mais de 360 mil postos de trabalho. E isto é apenas o começo de nossa campanha. Quando chegarmos ao final de setembro do ano que vem, o Brasil Empreendedor terá gerado ou garantido a manutenção de 3 milhões de empregos (BRASIL, 1999d, p. 650).

Até 2002, o SEBRAE produziu e conduziu os cursos que antecederiam o acesso ao crédito. O conteúdo dos cursos possuíam dinâmicas que se assemelhavam a cursos de autoajuda e versavam sobre a constituição do próprio negócio, partir de algum *hobby*, na perspectiva de que estas habilidades pessoais deveriam ser o grande motivador para fazer frente ao trabalho árduo e sacrificante, para o sucesso de um negócio (CAMPOS, 2003).

Considerando este projeto educativo em larga escala, o SEBRAE organizou um conjunto de documentos denominados de Referenciais Educacionais, segundo os quais todos os cursos que fossem produzidos deveriam de balizar. Considerando a relevância destes documentos, a seguir serão feitas a exposição e análise desses Referenciais Educacionais, que se depreende serem importantes para a compreensão das bases em que se fundam o material do Pronatec Empreendedor.

5.1.1 Referenciais educacionais do SEBRAE

Em 2001, o SEBRAE produziu um documento intitulado “Referenciais para uma Nova Práxis Educacional” (RNPE)¹⁸¹ que passou a orientar todas as suas ações no campo da formação empreendedora. De acordo com as formulações do próprio documento:

Este documento apresenta referências para o desenvolvimento de competências que, no contexto atual, tornam-se cada vez mais dinâmicas e requerem uma estratégia articulada e flexível para a criação de soluções educacionais. Construído nesta perspectiva, *tem por objetivo orientar a concepção de todas as ações e soluções educacionais da instituição*, além de oferecer aos profissionais que trabalham com educação no SEBRAE – gerentes, consultores, técnicos, prestadores de serviço e parceiros – um balizamento para sua atuação (SEBRAE, 2001, p. 07-08, grifos meus).

De acordo com o presidente do SEBRAE da época, Sérgio Moreira, este documento inscreveu-se no novo “Direcionamento Estratégico do SEBRAE 1999-2000”. Sua nova diretriz de atuação buscou “[...] num instrumento efetivamente transformador da realidade brasileira, sua ação educacional apresentou-se como a que melhor representava a essência da missão da nossa Instituição e que, portanto, precisaria ser reinventada” (SEBRAE, 2001, p.05).

Em 2006, o SEBRAE fez uma atualização e reformulação do seu referencial educacional por meio do documento “Referenciais Educacionais do SEBRAE” – RES

¹⁸¹ O documento RNPE (2001) é composto de quatro partes mais 03 anexos. Estes últimos, em especial, são reveladores das referências basilares que o documento se apoia. São eles: Anexo I (O Prólogo de “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, de Edgar Morin, produzido em 2000); Anexo II (Atitudes do Educador-Facilitador, de Carl. R. Rogers) e Anexo III (o capítulo 04 do Relatório Jacques Delors, intitulado “Os Quatro Pilares da Educação”). Os outros dois documentos também seguem esta estrutura em quatro partes.

(2006). Este documento traz elementos novos e maior aprofundamento em alguns pontos, como as teorias às quais os referenciais se apoiam.

Em 2015, este documento foi atualizado, constituindo-se nos “Referenciais Educacionais do SEBRAE” - RES (SEBRAE, 2015b), trazendo novos elementos que se tornam importantes para a análise. De acordo com este documento, o SEBRAE procurou rever os referenciais educacionais de 2001 e 2006, para oferecer conteúdos educacionais “[...] de forma contextualizada, revelando as suas dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais e educacionais que devem ser explicitadas e apreendidas no processo de ensino-aprendizagem” (SEBRAE, 2015b, p. 26). Como será vista, esta revisão não se apresentou como uma mudança de rumo teórico, mas antes, uma atualização com incorporação de referenciais críticos da área educacional. Considerando, portanto, a centralidade do documento RNPE (SEBRAE, 2001), RES (SEBRAE, 2006) e do RES (SEBRAE, 2015), depreende-se da importância de analisar os mesmos, procurando levantar os pontos basilares que desenham a perspectiva da formação empreendedora, que são a referência para as propostas de curso, como o Pronatec Empreendedor.

Partindo para a análise do documento RNPE (2001), a parte 1, intitulada “Análise Comparativa de Referenciais Educacionais”, trabalha justamente com a perspectiva de apresentar o novo paradigma de formação que o SEBRAE passou a se apoiar, em detrimento do paradigma tradicional de ensino. O documento faz uma comparação esquemática e maniqueísta entre duas visões educacionais. Uma pautada na perspectiva tradicional e a outra, “[...] orientada por uma nova concepção de homem – com o propósito de permitir uma reflexão sobre os papéis dos atores envolvidos no processo de aprendizagem e a influência da visão filosófica na ação educacional” (SEBRAE, 2001, p.11).

As características da visão tradicional de ensino são apresentadas como sendo mecanicistas e fragmentárias da realidade, cujas leis seriam deterministas e matematizadas para explicar o ser humano. Na visão tradicional, a perspectiva seria voltada à dominação, controle e normas; consubstanciadas pela obediência e memorização, repetição dos fatos e respostas corretas. O conhecimento viria do ambiente externo e seria determinante e determinista do que o sujeito poderia vir a ser. Ademais, o ensino tradicional desconsideraria os processos cognitivos subjetivos. A ação educativa, por sua vez, seria uma mera transmissora de informações e

conhecimentos. O foco do ensino seria o professor e, o aluno, um elemento passivo do processo de aprendizagem.

Já as características do novo paradigma de ensino, são exaltadas como sendo pautadas numa visão sistêmica, com valorização do processo integrado de ensino, que possibilitaria a autonomia, a criatividade, a intuição, a síntese e o pensamento não linear (ibid.). O aprendizado seria como um processo interno do indivíduo, na sua interação com o meio externo. Da parte do educador, este seria responsável por possibilitar ao aluno, agente central do processo de ensino, construir o seu conhecimento, conforme suas necessidades. No documento é apresentado um quadro sinóptico entre as duas visões conforme pode ser evidenciado a seguir:

| VISÃO TRADICIONAL | NOVO PARADIGMA |
|--|---|
| VALORES/PERCEPÇÕES Visão mecanicista e fragmentada do conhecimento. | VALORES/PERCEPÇÕES Enfatiza o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a ser, o aprender a conviver. |
| ENSINO Ação, gerenciada pelo instrutor, de transmitir informações. | EDUCAÇÃO É estimulador de um ambiente plural, multidimensional. |
| INSTRUTOR Foco do processo de ensino. | EDUCADOR É estimulador de um ambiente de ação educacional, agente e autor do processo de aprendizagem. |
| ALUNO Elemento passivo no processo de ensino. | APRENDIZ Centro de referência da ação educacional, agente e autor do processo de aprendizagem. |
| SALA DE AULA Espaço físico destinado ao ensino. | AMBIENTE DE APRENDIZAGEM Não está delimitado por espaço físico, mas pela concepção de aprendizagem. |
| CONTEÚDOS Currículo predeterminado, com disciplinas isoladas ou temas fragmentados. | CONTEÚDOS Processo integrado de construção significativa do conhecimento, interdisciplinaridade. |
| OBJETIVOS Comportamentais e com função de controle do professor sobre o conteúdo ministrado. | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM Desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes apropriadas para a realização de um propósito. |
| MEIOS Servem para treinar as pessoas. | MEIOS Desenvolvem formas sofisticadas de comunicação multidimensional e sensorial que facilitam a aprendizagem. |
| RESULTADOS Alcance dos objetivos que podem ser mensurados. | RESULTADOS Demonstração do alcance de competência nas dimensões aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. |

Quadro 08: Quadro-Síntese das duas visões de educação apresentadas nos RNPE (2001). Fonte: Referenciais para uma Nova Práxis Educacional (SEBRAE, 2001, p. 18).

Na segunda parte, intitulada “Da Prática Instrucional à Práxis Educacional”, estas dimensões (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser) são abordadas de forma mais aprofundada, revelando que o Referencial foi construído em total consonância com o lema “aprender a aprender” tal como foi analisado no capítulo 03 desta tese.

De acordo com o documento, o mundo¹⁸² agora passaria a ser percebido sobre o aspecto da globalidade, o qual implicariam saídas inovadoras para as problemáticas contemporâneas (não se diz quais são). De acordo com o RNPE (ibid.), o SEBRAE passou por uma transição do paradigma tradicional para um novo paradigma, apoiado em três marcos pedagógicos: a teoria cognitivista, a teoria humanista e a teoria sociocrítica. Estas teorias corresponderiam respectivamente ao pensar crítico, o pensar criativo e a aplicação do conhecimento (SEBRAE, 2001).

Estes três marcos se associariam, de forma muito direta (na visão desta tese, simplista e pragmática), com os Pilares propostos pela UNESCO e reunidos de forma “integrada”, no quadro a seguir:

| INTEGRAÇÃO DOS PILARES | | |
|---|---|--|
| SABER CONHECER ↓ TEORIA COGNITIVA | SABER SER/CONVIVER ↓ TEORIA HUMANISTA | SABER FAZER ↓ TEORIA SOCIOCRTICA |
| Razão/lógica | Intuição | Aplicação |
| Operações Mentais | Autoconceito | Pragmatismo |
| Pensar Crítico | Pensar Criativo | Iniciativa |
| Análise | Síntese | Empreendedorismo |
| Argumentação | Emoção | |
| Julgamento | Sentimentos | |
| Discernimento | Valores/ética | |

Quadro 09: Quadro do RNPE que expressa a integração dos Pilares da UNESCO com os Marcos Pedagógicos. Fonte: Documento RNPE (SEBRAE, 2001, p. 23).

Ao longo de toda segunda parte, são feitas várias citações do Relatório Jacques Delors (1997) para conceituação dos pilares, procurando associá-los de forma

¹⁸² Cabe destacar que nos três documentos do SEBRAE, quando se retrata as mudanças pelas quais o mundo vem passando, em nenhum momento sequer é citado o modo de produção capitalista, de modo que, todas as questões contemporâneas são tratadas acriticamente e ahistoricamente.

pragmática e estanque com as teorias escolhidas. Esta construção teórica é no mínimo questionável, pois, tome-se, por exemplo, o “pensar criativo” localizado apenas na teoria cognitivista, não poderia estar na teoria humanista e, mais ainda, na teoria sociocrítica?

Toda esta caracterização, no fundo, tem por intenção elevar os quatro pilares educacionais propostos pela UNESCO, como expressão máxima da proposta apresentada, considerando que a formação para o século XXI teria de estar atenta com um mundo do trabalho, o qual imperaria a transitoriedade, as rápidas transformações, as incertezas e os imprevistos. Novamente, se retoma ao grande discurso, no âmbito da educação empreendedora, segundo o qual o sujeito empreendedor deveria ser preparado para poder atuar assumindo os riscos e, para tal, a educação tradicional não daria conta de fazê-lo. Pois além de trabalhar com o conhecimento que inspira a certeza, não seria desenvolvido o **saber ser**, o que, por sua vez, inviabilizaria a criação das atitudes e valores necessários.

Na parte 3, intitulada “A Dinâmica da Nova Práxis Educacional”, o documento procura apontar quais seriam as posturas que o educador deveria ter para desenvolver esta nova práxis, dentro de qualquer curso da educação empreendedora do SEBRAE. O documento chama a atenção de que estas ações têm como pressupostos as três teorias citadas na parte 2. De forma pragmática, o documento assevera que da teoria cognitivista dever-se-ia levar em conta os processos pelos quais a pessoa aprenderia e demonstraria esta aprendizagem. Da teoria humanista, necessitar-se-ia ater aos princípios que tornem a aprendizagem significativa, permitindo ao indivíduo desenvolver o autoconhecimento de si. Da teoria sociocrítica, deve-se compreender que a educação seria um processo social, político e econômico global, pautados em valores sociais. Sendo assim, “[...] os conteúdos devem sempre ser contextualizados, garantindo como resultado um processo transformador, não só no âmbito pessoal, mas também da sociedade” (SEBRAE, 2001, p. 44).

Na parte 4, intitulada “Considerações Sobre o Sistema de Avaliação da Aprendizagem”, o documento é muito sintético, com relação às formas de avaliação. Chama-se a atenção para o fato de que, nesta nova práxis educacional, à qual o sujeito seria formado para dar respostas constantes, a avaliação do processo deveria levar em conta não só o conjunto de conhecimentos que o indivíduo adquiriu, mas a sua capacidade de continuar aprendendo por si. De acordo com as formulações do RNPE:

Na perspectiva de uma sociedade muito flexível nas demandas trabalhistas e culturais de seus cidadãos e, ao mesmo tempo, muito competitiva, não basta proporcionar conhecimentos “empacotados”, fechados em si mesmos. Ao contrário, é preciso que as pessoas sejam capazes de enfrentar situações e contextos variáveis, que lhes exijam a aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades. Por isso, os empreendedores que aprendam a aprender estão em melhores condições de se adaptar às mudanças culturais, tecnológicas e profissionais (RNPE, 2001, p. 58, grifos do original).

Para garantir que o indivíduo empreendedor desenvolva a capacidade de aprender a aprender, o processo de avaliação tem de ser distinto do tradicional. Não obstante, o documento não chega a propor uma avaliação específica. Apenas cita três tipos de avaliação (Diagnóstica, Formativa e Somativa) e suas características principais.

Feita estas considerações, passaremos para a análise do documento RES (2006), procurando destacar os continuísmos e novidades em relação ao documento de 2001. De imediato, pode-se afirmar que o documento não alterou a perspectiva de formação de competências, oriundas do Relatório da UNESCO.

Na parte 1, intitulada “Contextualização”, são tratados especificamente quatro campos eleitos pelo SEBRAE para compreensão do contexto atual. São eles: campo econômico, campo tecnológico, campo ambiental e campo da informação. Com relação ao campo econômico, o documento reporta acriticamente o processo de globalização, localizando-o, aparentemente, como “[...] um complexo de transformações, nas bases da produção material, com reflexos em todos os setores da vida da sociedade, conduzindo nações, organizações e indivíduos a uma inevitável interdependência política, econômica e social” (SEBRAE, 2006, p. 14). Neste processo, “[...] o elemento humano tem seu valor ampliado” (ibid., p. 15). Ao mesmo tempo, o documento ressalta que esse processo (a globalização), não atenderia a todos igualmente, pois os conhecimentos, as tecnologias e a cultura; vão ficando cada vez mais restritos aos grupos economicamente favorecidos (ibid.). A saída a este problema seria, portanto, o desenvolvimento de competências voltadas à capacidade de inovação e da criatividade; que permitiriam aos países e pessoas, inserirem-se dentro do mundo globalizado com capacidade competitiva. Note-se que a saída expressa é sempre individual, quando muito individual-coletiva, já que pessoas ou mesmo países, ao atenderem às demandas impostas pelo mercado globalizado, poderiam conseguir algum ganho positivo no cenário econômico contemporâneo.

Com relação ao campo tecnológico, as formulações do documento fazem referência às rápidas mudanças promovidas pela revolução tecnológica, que trariam

impactos diretos na redução dos empregos tradicionais. De acordo com as formulações do RES:

Reduz-se a mão de obra não qualificada e as atividades e empregos tradicionais são transformados e até eliminados. A realidade nos mostra que à medida que se tornam mais escassos os empregos em grandes empresas, aumentam as oportunidades para trabalhadores autônomos (SEBRAE, 2006, p. 17).

Dessa forma, a educação empreendedora promovida pelo SEBRAE trabalharia no sentido de oportunizar outras formas de atuação no mundo do trabalho, sem depender apenas dos empregos convencionais. Nesse processo, a formação do indivíduo empreendedor seria a solução para os problemas do desemprego e da miséria, que agora seriam um problema individual também solúvel individualmente. Isto fica muito claramente expresso na seguinte formulação do RES:

A base econômica do futuro, portanto, estará alicerçada em pequenos negócios e a capacitação das pessoas para que encontrem a arte de promover a própria subsistência sem depender de empregos e ao mesmo tempo possam conquistar sua cidadania e autoestima, descobrindo sua razão de ser neste mundo, deve ser a razão de ser das instituições sociais e educacionais (SEBRAE, 2006, p. 17-18).

Caberia ao indivíduo, de posse da formação recebida, descobrir o seu lugar no mundo, já que este não estaria mais garantido socialmente a todos, pois os empregos estariam sendo suprimidos pela “base econômica do futuro”. De forma fatalista, o documento comenta que a educação empreendedora deveria ser a ação necessária para que o futuro pudesse emergir a partir das práticas postas em curso no presente. De acordo com suas formulações:

Para que o futuro aconteça, deve-se atuar no presente e, nesse sentido, os sistemas educacionais formais e de instituições não formais serão responsáveis por processos de formação e educação que disseminam ideias, possibilitam sonhos e fomentam discussões e ações para o desenvolvimento, na sociedade, de competências, habilidades e conhecimentos necessários a uma cultura voltada para o empreendedorismo (SEBRAE, 2006, p. 18).

Com relação ao campo ambiental, o documento ressalta que o SEBRAE tem se destacado na atuação da proteção do meio ambiente, trabalhando, em suas formações e capacitações, com conceitos de ecoeficiência e sustentabilidade, em prol do planeta,

reforçando que, pensar na sustentabilidade, representaria o fortalecimento da marca do seu produto. Percebe-se, nesta argumentação que, embora a preocupação com o meio ambiente seja ressaltada, no terreno da economia, as formulações precisam apresentar algo que demonstre algum ganho financeiro a ser percebido pelo pequeno empreendedor. Ademais, o discurso da proteção ambiental, na sua perspectiva reformista, não leva em consideração a ordem sociometabólica do capital, para o qual não pode haver barreiras para a manutenção e exploração das formas geradoras do mais valor¹⁸³.

No campo da informação, os formuladores do documento fazem referência ao advento da economia informacional, o qual o conhecimento é posto como um dos importantes fatores de produção. Neste sentido, no documento é ressaltada a importância das empresas que tem investido na formação continuada de seus funcionários, o que traria efeitos positivos no aumento da produção, pois além dos conhecimentos necessários à produção imediata, ter-se-ia toda promoção de atitudes e comportamentos, promotores do comprometimento e dedicação que o indivíduo deveria ter pela empresa.

A segunda parte, intitulada “Repensar a Educação Sebrae”, documento RES (2006) é muito similar ao RNPE (2001). Até 2001, o SEBRAE trabalhava apenas com um foco mais teórico e cognitivo (**Saber Conhecer**), ao passo que agora isto se ampliou para as outras dimensões (**Saber Ser/Conviver** e **Saber Fazer**).

Em relação ao documento de 2001, o RES (2006) apresenta como novidade os elementos conceituais e teóricos das três teorias (Humanistas, Cognitivistas e Sociocríticas). Não obstante, ao se valer de teorias que compreendem o ser humano e o mundo de formas distintas e, em alguns casos, até antagônicas, o documento acaba por produzir o que denominaremos aqui de um “ecletismo de teorias para fundamentar apenas uma teoria”. Chamamos a atenção para o fato de que se fosse só um ecletismo de teorias utilizando-se do que é positivo em cada uma para montar uma proposta, poder-se-ia chamar de um “ecletismo miscelâneo“. Porém, como se observará, não se trata

¹⁸³ Sobre isto, Mészáros (2011) é contundente ao criticar os movimentos ambientalistas que, numa via reformista, não levaram em conta as causas socioeconômicas subjacentes à destruição do planeta, e muito menos às classes às quais serviam. Além disso, sua força de penetração nas estruturas de poder, via partidos verdes, por exemplo, tiveram sua atuação limitada, e porque não dizer, interrompida. De acordo com o autor: “[...] o incontestável imperativo da proteção ambiental se revelou inadmissível, em virtude das correspondentes restrições necessárias aos processos de produção em vigor exigidas para sua implantação. O sistema do capital se mostrou impermeável à reforma, até mesmo de seu aspecto obviamente destrutivo” (MÉSZÁROS, 2011, p. 95).

disto. Na realidade, tem-se uma teoria principal, carro-chefe da proposta, aos quais as teorias vão sendo acomodadas (e, em muitos casos, descaracterizadas) para se ajustar, sem contradições, à teoria principal, no caso, os quatro pilares da UNESCO e todas as teorias subjacentes a estes. E o porquê isto é feito? Em larga medida, o documento responde. De acordo com o RES:

Portanto, é fundamental que a concepção educacional que fundamenta a presente proposta também seja representativa dessa maneira de ver o ser humano em toda a sua complexidade. A compreensão das principais teorias de aprendizagem que mais influenciaram e vêm influenciando a prática educativa permitiu a seleção de princípios de cada uma, para compor um todo harmônico (SEBRAE, 2006, p. 33).

Nesta formulação, observa-se que as várias teorias da aprendizagem (que serão vistas especificamente logo a seguir) são utilizadas para dar representatividade, ou seja, para que seja possível perceber na proposta educacional, concepções teóricas que transitam nos campos críticos da área educacional. Assim, um educador que observe o documento poderia se ver contemplado na proposta apresentada.

Ao versarem sobre a sua proposição educacional integrada, as formulações do próprio documento asseveram que a mesma está calcada na abordagem da UNESCO, com as teorias, sendo postas a reboque. Por isso, foi expresso anteriormente que a proposta educacional do SEBRAE, se expressa como um “ecletismo de teorias para fundamentar apenas uma teoria”. Isto fica claro na seguinte formulação do documento:

A CONCEPÇÃO EDUCACIONAL INTEGRADA SEBRAE inspirou-se na abordagem da Comissão sobre Educação para o século XXI, apresentada no Relatório da UNESCO pelo presidente da comissão, Jacques Delors, que propõe os pilares-base: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Para explicar e integrar essas múltiplas dimensões do sujeito, buscou-se fundamentos em princípios das teorias de aprendizagem Cognitivista, Humanista e Sociocrítica e em propostas de educadores para o século XXI, contemplando, portanto, visões construtivistas, cognitivistas, humanistas, sociocríticas e também transcendentais, pois o desejo é ir além, isto é, que o ser humano ultrapasse a capacidade de conhecer, transcenda os limites da própria experiência individual e sinta-se parte integrante de um grupo, de uma coletividade, do seu país e do planeta (SEBRAE, 2006, p. 45).

Apresentada esta formulação, serão destacadas a seguir, as teorias expressas nos documentos. Procurar-se-á sinalizar os autores e as referências às quais se fundam, destacando a apropriação pragmática ocorrida em algumas obras, os quais só

comparecem as formulações que se ajustam à principal perspectiva teórica de formação humana empreendedora.

Das Teorias Humanistas, as formulações do documento reportam a Carl Rogers¹⁸⁴, como autor referência que defendeu, em 1950, a sua concepção humanista, destacando (em crítica à perspectiva tradicional de ensino) a importância da aprendizagem significativa e experiencial, valorizando o processo educativo centrado na existência. Polemizando com a educação tradicional, o autor considerava que a aprendizagem seria muito mais do que o acúmulo de fatos. A aprendizagem deveria ser penetrante, de modo a incorporar-se nos comportamentos individuais. O documento cita de passagem outros dois autores¹⁸⁵ (Guilford e Maslow) que comporiam o arcabouço teórico das Teorias Humanistas, mas sequer tem suas teorias esboçadas no documento, ficando apenas Carl Rogers.

De acordo com o RES (SEBRAE, 2006), as Teorias Humanistas contribuiriam ao postularem a necessidade da aprendizagem significativa e experiencial, permitindo o aprofundamento do autoconhecimento¹⁸⁶, precursor do conviver consigo e com os outros. É nessa medida, que as formulações do documento irão associar os princípios do humanismo com as dimensões do **aprender a ser** e a **conviver** (ibid., p. 35).

As Teorias Cognitivistas são citadas como aquelas que, na década de 1970, dedicaram-se (a partir da psicologia cognitiva) compreender o funcionamento da mente e de como ocorreria a aprendizagem. De acordo com o RES (ibid., p. 35): “Um dos maiores objetivos da perspectiva cognitiva é ver o sujeito como gestor da sua aprendizagem, a partir da compreensão dos processos mentais na descoberta e

¹⁸⁴ **Carl Ransom Rogers** (1902-1987) foi um psicólogo estadunidense que trouxe contribuições no campo da psicologia e da educação, pautando-se na não-diretividade. Para o autor, tanto o terapeuta quanto professor deveriam ser facilitadores, tendo respectivamente o cliente e o aluno como o centro do processo.

¹⁸⁵ **Joy Paul Guilford** (1897-1987) foi um psicólogo estadunidense que desenvolveu estudos sobre o desenvolvimento da inteligência, por meio de dois tipos de pensamento, o convergente e o divergente. O primeiro responsável por conduzir o sujeito por meio das instruções dadas e adquiridas; o segundo responsável pela originalidade na criação de novos mecanismos de dar respostas variadas perante aos problemas. **Abraham Maslow** (1908-1970) psicólogo estadunidense que desenvolveu sua teoria das Hierarquias das Necessidades Humanas (também conhecida como Pirâmide de Maslow). Na base desta pirâmide estariam as necessidades fisiológicas (sono, abrigo, alimentação etc.), vindo a seguir a segurança, as necessidades sociais (socialização, amizades, aceitação etc.) depois as necessidades de Status/Estima (autoconfiança, reconhecimento, conquista, respeito aos outros etc.) e no topo a autorrealização. Na lógica do autor, as necessidades teriam de ser suprimidas desde a base até o topo. Assim, primeiro as necessidades fisiológicas deveriam ser satisfeitas, para depois garantir a segurança, que satisfeitas promoveriam as necessidades sociais, o Status/Estima e, por fim, a autorrealização.

¹⁸⁶ No capítulo 03 desta tese, pode-se observar esta mesma perspectiva do autoconhecimento para formação empreendedora, proposta por Dolabela (2003).

construção do conhecimento.” Os seus mais famosos representantes seriam: Piaget, Bruner, Ausubel, Vigotski e Gardner (ibid.). Embora o documento cite estes autores, o que poderia explicar a ideia de campo, com a expressão “Teorias Cognitivistas”, na realidade é apresentado um único autor e sua perspectiva teórica.

Desses autores, o documento apoia-se, exclusivamente em Jean Piaget, cuja perspectiva destacada é a da construção do conhecimento, já que não existiria um saber predeterminado, mas construído na interação organismo-meio, tal como visto no capítulo 03, a partir dos fundamentos do “aprender a aprender”, presentes na Pedagogia Empreendedora. Outro ponto a ser comentado, é a perspectiva de designar Vigotski, como sendo um cognitivista, na mesma posição que Piaget, Ausubel etc., desconsiderando, como visto no capítulo 03, que a produção vigotskiana é pautada na construção do homem socialista, de modo que este pesquisador não produziu sua teoria, *a priori*, pensando apenas o desenvolvimento cognitivo e indiferente ao contexto ideopolítico.

Sobre Piaget, os autores do documento recuperam as formulações que destacam o papel individual da aprendizagem, sobretudo, a partir dos conceitos de adaptação e acomodação, segundo os quais o sujeito, é posto como o gestor da construção do seu conhecimento. Em função disso, deveria ter disponível uma educação que o desafiasse, a todo o momento, possibilitando desequilíbrios e reequilibrações sucessivas. Em função disto, segundo o RES (2006), a dimensão que a Teoria Cognitiva em tela fundamenta é o **aprender a conhecer** (SEBRAE, 2006).

A Terceira teoria apresentada no documento é a Sociocrítica, retratada pelo documento de forma simplista e acrítica. De acordo com suas formulações, esta teoria corresponderia ao seguinte:

A concepção sociocrítica considera educação um fenômeno indissociável das realidades sociais e culturais. Trata-se de uma postura educacional que, partindo de uma análise crítica da realidade social, afirma o compromisso e as finalidades sociopolíticas da educação (SEBRAE, 2006, p. 38).

Tal conceituação é muito genérica e não expressa as formulações oriundas deste campo, aos quais pensam a educação na sua contribuição transformadora da realidade social. Prova desta suposta amenização da Teoria Sociocrítica é a citação do russo

Makarengo (sic)¹⁸⁷, como principal expoente do movimento da Pedagogia Progressista, sem sinalizar o que este autor postulou sobre educação e sua perspectiva revolucionária. De acordo com Filonov (2010), é muito comum interpretações errôneas (acrescente-se também, interpretações deturpadas) sobre a obra de Makarenko, a qual não se observam as influências recebidas pelo educador revolucionário, que eram pautadas em Marx, Engels e Lênin (FILONOV, 2010).

No tocante a autores brasileiros, os formuladores do documento citam apenas Paulo Freire, como principal expoente na educação a propor e defender uma educação progressista, pautada no humanismo, que levaria em consideração a subjetividade como ferramenta de libertação. Segundo o documento, para Paulo Freire a educação só seria libertária, na medida em que educador e educando pudessem construir uma “verdadeira consciência histórica” (SEBRAE, 2006 p. 38). Para Paulo Freire, o conhecimento não seria por si só, transformador, mas uma potencial ferramenta para intervenção no mundo. Por conta disto, a Teoria Sociocrítica fundamentaria o **aprender a fazer**. Cabe sinalizar, também, os usos feitos da obra freireana, às quais se podem observar sua apropriação pragmática, aos fins da formação empreendedora, na medida em que, como foi visto no capítulo 03 desta tese, a discussão freireana, é crítica e contrária à formação empreendedora, interessada apenas aos fins dos dominadores.

O documento avança, a partir destas três teorias, resgatando propostas educacionais contemporâneas, às quais são citadas: a) Cibernética social/proporcionalismo; b) O Pensamento complexo/Edgard Morin; c) O Pensamento de ordem superior – Mathew Lipman e d) Abordagem da comissão sobre educação para o século XXI – Relatório Jacques Delors/UNESCO. Na realidade, o documento procura fazer a reiteração das discussões anteriores, trazendo em relevo a importância do desenvolvimento das dimensões propostas pela UNESCO.

Todo este movimento teórico foi empreendido pelos formuladores do documento para em sequência, destacarem a concepção integrada do SEBRAE. Por meio do que foi expresso anteriormente, esta concepção integrada, na realidade, é constituída do “ecletismo de teorias para fundamentar apenas uma teoria”. Os autores do documento justificam esta mistura de teorias e abordagens contemporâneas, a partir da seguinte formulação:

¹⁸⁷ No documento do SEBRAE (2006), o nome que se encontra escrito é **Makarengo**, porém o nome de origem é Anton Semionovitch **Makarenko** (1888-1939). Não foram encontradas referências que pudessem indicar o porquê desta grafia do RES (2006).

Essa decisão foi motivada pelo reconhecimento das limitações que cada teoria apresenta para abranger sozinha o âmbito, em contínua expansão, da experiência e do potencial humano. Por outro lado, há a constatação das contribuições valiosas e enriquecedoras que a soma de suas proposições oferece para o desenvolvimento humano do ser humano integral. A Concepção Integrada, portanto, defende uma pluralidade de enfoques dinamicamente relacionados. Ao invés de uma unidade monolítica de uma só teoria, elegeu-se uma unidade na pluralidade (SEBRAE, 2006, p. 45).

Mas, de fato, esta unidade monolítica é exatamente o que os formuladores do documento fizeram, ao se utilizar diversas teorias com aspectos ontológicos e epistemológicos antagônicos, que apresentam visões de mundo diferentes, já que estas não são o resultado de uma somatória de teorias que podem ajustar conforme a manipulação realizada seja de forma ingênua ou interessada. Tal unidade na pluralidade é inviável se se pretende manter a força teórica de cada uma delas.

A partir dessa centralidade que a competência passa a ocupar, são apresentados no documento alguns conceitos de estudiosos do tema. Os autores e autoras citados (as) são: Perrenoud (2000), Le Bortef (In: PERRENOUD, 2002), Fleury & Fleury (2001), Depresbiteris & Deffune (2001), Moretto (2004), Ramos (2001c), Hernandez, (1998), Roque (2004), Tanguy, (1997) e o DCN/Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CNE-CEB nº 16/99 e Resolução CNE-CEB nº 04/99).

Destes, chama a atenção, a utilização da obra da professora Marise N. Ramos intitulada “A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?” (2001c). O documento do SEBRAE faz uso do seguinte fragmento desta obra:

A pedagogia da competência assume duas dimensões: uma psicológica, em que a noção de competência é apropriada sob a ótica das teorias psicológicas da aprendizagem; outra socioeconômica, pela qual essa noção adquire um significado no âmbito das relações sociais de produção (RAMOS, 2001c In: SEBRAE, 2006, p. 50).

Pode-se perceber que o único fragmento resgatado de Ramos (2001c) não dá a mínima noção do que a autora pesquisou e produziu de conhecimento a respeito do tema competências e seus impactos na formação humana e a sua perspectiva de conhecimento. Como visto no capítulo 03, a autora promove críticas contundentes ao modelo de formação proposto, sobretudo localizando que esta aponta para uma formação de homem natural-funcionalista e uma perspectiva de conhecimento subjetivo-relativista. Neste sentido, fica explícita a incongruência das ideias de Ramos

(ibid.) com as formulações do SEBRAE relativas à competência. Depreende-se que, na realidade, o documento se vale de referências críticas na área da educação, não obstante utiliza-se destas pragmaticamente, levando ao entendimento de que a educação empreendedora do SEBRAE também tem no interior da sua proposta, elementos progressistas.

Isto fica exposto, quando o SEBRAE estabelece os três conjuntos de competências (dos quais derivam as demais) às quais o empreendedor do século XXI deveria desenvolver. São estas: I) Competência de natureza cognitiva; II) Competências de natureza Atitudinal e III) Competências de natureza técnica, operacional e psicomotora.

As competências de natureza cognitiva são compreendidas como o **saber conhecer**, abrangendo todos os saberes de caráter conceitual e teórico. Nas suas formulações, o documento diz o seguinte:

Ao trabalhar com as informações recebidas, a pessoa ativa a geração de esquemas estruturais mentais, aperfeiçoando o uso da dimensão cognitiva para lidar com situações profissionais, pessoais, de estudos e pesquisa. Representam o capital intelectual, que é o valor do conhecimento explícito e tácito que as pessoas apresentam em sua ação profissional (SEBRAE, 2006, p. 55-56).

Sobre as competências de natureza atitudinal, o documento assevera sua correspondência às dimensões do **saber ser/conviver**, que incluem segundo este:

[...] habilidades e atitudes pessoais necessárias para ser, isto é, para desenvolver potencialidades, e para conviver, ou para interagir com as pessoas, criar e melhorar processos organizacionais. Essas habilidades permeiam as relações internas e externas da organização e representam o seu capital relacional, que é o valor do conhecimento que cria, mantém e aprimora os relacionamentos (SEBRAE, 2006, p. 56).

As competências de natureza técnica, operacional e psicomotora são descritas estritamente como sendo do âmbito do trabalho (**saber fazer**). De acordo com o documento:

São as competências para atuar com sucesso nos negócios ou em sua área na organização. Cada pessoa dispõe de um conjunto individualizado de competências técnicas, mas a essas competências é necessário continuamente acrescentar outras, de acordo com a diversidade das situações que se apresentam no trabalho. [...] Essas habilidades definem o quê e o como fazer

e, na empresa, é o valor da aplicação prática que faz com que a organização funcione adequadamente (SEBRAE, 2006, p. 56).

Pela centralidade destas competências, os autores do documento são diretos em atribuir o ambiente de trabalho ou organizacional como sendo propício para o desenvolvimento das mesmas, mas que se esparge para outras esferas da vida humana, tendo a empresa como seu berço, na mesma proposição de Dolabela (2003). Para finalizar esta parte, no documento são apresentadas quais deveriam ser as competências que o empreendedor deveria desenvolver, conforme se pode observar no quadro a seguir.

| SABER CONHECER Competências Cognitivas | SABER SER/CONVIVER Competências Atitudinais | SABER FAZER Competências de Aplicação |
|--|---|---|
| Conhecimentos Gerais; Específicos; Comunicação; Esquemas estruturais cognitivos; Análise; Argumentação; Julgamento; Discernimento; Formulação de hipóteses; Raciocínio Analítico; Raciocínio Conceitual; Raciocínio Lógico. | Autodesenvolvimento; Inovação e criatividade; Orientação para mudanças; Relacionamento interpessoal; Parceria/Cooperação; Persuasão; Negociação; Autoconfiança; Ludicidade; Iniciativa; Proatividade; Pensamento Projetivo; Pensamento Sistêmico; Inter-relacionamento; Visão de equipe; Respeito à diversidade; Valores da Organização Emoções/sentimentos; Princípios Éticos. | Aplicação; Pragmatismo; Orientação de resultados; Prática dos valores organizacionais; Orientação para a qualidade; Gerenciamento de equipes; Planejamento; Liderança; Execução de autogerenciamento; Aplicação de estratégias; Processo decisório; Eficiência Técnica; Concretização; Resolução de problemas. |

Quadro 10: Quadro adaptado da lista de Competências Gerais do Empreendedor propostas pelo SEBRAE (2006). Fonte: Referenciais Educacionais do SEBRAE (2006, p. 57).

Localiza-se, neste quadro, que todo o conjunto de competências expressam, em larga medida, o que a pedagogia das competências, criticada por Ramos (2001c), defende. Observe-se, por exemplo, que nas competências cognitivas (SABER CONHECER), as que são relativas ao conhecimento são as competências “Conhecimentos Gerais” e “Específicos”. Já o restante das competências, apresenta-se como habilidades e atitudes, sinalizando que o conhecimento não é mais central ao processo educativo, mas o desenvolvimento de um método próprio de se buscar o conhecimento, ou seja, “o aprender a aprender”.

Na parte 3 do documento, intitulada “Considerações didáticas sobre as dimensões do ser humano: **aprender a conhecer, aprender a ser/conviver e aprender a fazer**”, é um momento em que são apresentadas as dinâmicas que a atuação docente deve se basear, a partir das dimensões listadas, para desenvolver a formação empreendedora contemporânea.

Os formuladores do documento são enfáticos ao dizerem que a ação educativa empreendedora deveria permitir que o estudante construísse o seu conhecimento e desenvolvesse suas competências. Pois para atuar no mundo do trabalho “[...] onde imperam a transitoriedade, as transformações, a incerteza e o imprevisto, o sujeito necessita ter consciência de seus próprios processos e estados cognitivos, de forma a organizar a realidade e a atuar nela” (SEBRAE, 2006, p. 61).

Nesta empreitada, a atuação do docente deveria ser a de facilitador da aprendizagem, atuando como mediador entre o saber sistematizado e as condições tanto lógicas quanto psicológicas do participante. O documento ressalta que a expressão “Facilitador” foi retirada de Carl Rogers, em função da mudança do foco do professor para o aluno, do ensino para a aprendizagem (ibid.). Nessa linha, são listadas várias recomendações metodológicas de como o professor deveria proceder para desenvolver os três conjuntos de competências. Considerando que os princípios estão articulados com a formação integrada, já esboçada anteriormente, depreende-se não ser necessária a alusão pontual a cada uma destas.

Com relação a quarta e última parte do documento intitulada “Considerações sobre o sistema de avaliação”, o RES (SEBRAE, 2006) ressalta que em função da concepção de formação humana, segundo a qual o estudante seria o agente central do processo de aprendizagem, a avaliação deveria seguir a mesma linha. Os autores do documento procuram se valer das sistematizações mais progressistas a respeito da avaliação (ainda que não cite nenhum autor/obra), em que são ressaltados aspectos avaliativos que consideram o seu ato como uma forma de recolher processualmente as informações que permitiriam diagnosticar o processo educativo, localizando os avanços, as dificuldades e os aspectos que precisam avançar (ibid.). Considerando o desenvolvimento das competências, o documento comenta sobre a singularidade entre seu modelo proposto e o tradicional. Segundo suas formulações:

A diferença básica no processo de avaliação, em uma abordagem focada no desenvolvimento de competências, da avaliação no sistema tradicional é que naquela há uma tolerância maior para expressão do estilo e do ritmo pessoal e

temporal do participante, pois diferentes saberes são por eles mobilizados. Não se cerceiam as possibilidades de soluções advindas da aprendizagem pela descoberta e há lugar para a inovação e criatividade, com isso, o participante empreendedor adquire mais confiança em si mesmo, segurança, capacidade para enfrentar situações novas e autonomia para conduzir seus negócios (SEBRAE, 2006, p. 99).

Feita a exposição e análise do RNPE (2006), passaremos agora ao documento RES (2015), procurando expressar os elementos de continuidade e novidade em relação aos RNPE (2001) e RES (2006). Na realidade, o RES (2015) não traz mudanças fundamentais em relação aos outros documentos¹⁸⁸. Sobre os elementos de continuidade, serão feitos apenas alguns comentários, pois os aspectos de novidade chamam a atenção para nova composição do documento de 2015, reforçando a dinâmica do “ecletismo de teorias para fundamentar apenas uma teoria”.

A parte 1, intitulada “O Sistema Sebrae”, é basicamente similar à do RES 2006. No limite, a única novidade é quando, ao tratar sobre o campo econômico, o documento faz referência aos pequenos negócios e sua estratégia eficiente para se competir no cenário “mundializado”¹⁸⁹, reforçando o papel destacado do SEBRAE na capacitação empresarial e na educação empreendedora.

A parte 2, intitulada “Referenciais Educacionais”, traz uma modificação na estrutura do documento, em relação a 2006, pois se limita a apresentar as finalidades do documento, os valores que fundamentam a educação empreendedora e o público-alvo a que se destina. A parte referente a apresentação teórica e conceitual ficou para a parte 3, como será visto a seguir.

A parte 3, intitulada “Capacitação empresarial e cultura empreendedora – por uma práxis educativa”, refere-se à apresentação dos quatro pilares da educação, das competências (cognitiva, atitudinal e técnica/operacional/psicomotora), das três teorias (Humanista, Cognitivista e Sociocrítica). Na apresentação das teorias, o documento de 2015 mantém (em relação RES de 2006) os autores de referência para cada uma das teorias. Um ponto a ser comentado é que no RES (SEBRAE, 2015) são feitas maiores apresentações teóricas dos autores.

¹⁸⁸ Para se ter uma ideia, o RNPE (2001) tem um total de 97 páginas. O RES (2006) apresenta um total de 131 páginas. Já o RES (2015) possui 73 páginas. Isso indica, como será visto, que este último documento é mais uma redação sintética dos fundamentos apresentados nos dois primeiros documentos. Embora, tenham algumas novidades, em termos de acréscimo de teorias educacionais adotadas.

¹⁸⁹ Esta expressão é utilizada entre aspas no documento, sem fazer qualquer referência a nenhum autor, como Chesnais (1996).

Tomando Paulo Freire, como referência, o documento destaca as formulações freireanas que fazem o contraponto a educação bancária (tradicional), em prol de processos educativos os quais o aluno seria sujeito do processo de aprendizagem, possibilitando a emancipação dos sujeitos. As formulações selecionadas procuram enfatizar o ser humano como alguém inserido num contexto histórico-social determinado, mas não determinista do sujeito. De Freire são aproveitadas várias passagens que sinalizam o indivíduo como sujeito da sua história, que não se limita às suas condições particulares de vida e tem como vocação ontológica o “ser mais”. É compreensível o uso pragmático de tais apropriações freireanas, pois o empreendedor tem de ser justamente aquele capaz de ir para além dos determinismos materiais e espirituais. Nessa perspectiva, o documento destaca o seguinte:

Contrapondo-se a uma educação desumanizadora, alienante e descontextualizada, Freire propõe processos educativos conscientes, tendo como base a problematização do mundo, geradora de autonomia. [...] É necessário que a organização do trabalho pedagógico que o Sebrae desenvolve esteja pautada na práxis, na qual os envolvidos no desenvolvimento e na aplicação das soluções percebam as relações homem\mundo e teoria\prática em sua unicidade e dinamismo. Mais ainda, consigam se perceber como sujeitos ativos nessa organização, de modo que o seu trabalho não seja alienado. Para tanto, o Sebrae, como um todo, deve ter clareza no tipo de relação que os sujeitos dos pequenos negócios estabelecem com o mundo: se de subordinação ou de atuação crítica com capacidade de reinventarem-se ao longo das transformações sociais, políticas e econômicas (SEBRAE, 2015, p. 41-42).

Observa-se nesta formulação a compreensão da obra de Freire, de forma bem pragmática, segundo a qual se pretende que a teoria deste autor fomente a autonomia numa perspectiva de união entre teoria e prática. E, ao se fazer isto, o empreendedor não teria o seu trabalho alienado¹⁹⁰. Por fim, o RES (2006) destaca que as ideias de Paulo Freire, continuariam atuais, na medida em que estas possibilitem uma maior significação do saberes e o desenvolvimento das competências.

No tocante à grande novidade que o documento traz, com relação aos anteriores (RNPE, 2001; RES, 2006) destaca-se a presença de duas teorias: a Teoria Histórico-cultural (Vigotski) e a de Pedagogia Histórico-Crítica do professor Dermeval Saviani.

¹⁹⁰ Como visto no capítulo 01, desta tese, a alienação discutida por Marx, em nada que tem haver com esta visão expressa pelo SEBRAE. Aliás, o movimento teórico realizado pelo SEBRAE se assemelha muito com a tese de Bueno (2005), segundo a qual o empreendedorismo seria a superação do estado de alienação do trabalhador, valendo-se para tal, da teoria de alienação em Marx. Pode-se dizer que o SEBRAE vai na mesma toada, sugerindo que a teoria freireana, poderia ser uma forma de superação do estado de alienação do empreendedor.

Curiosamente estas duas teorias, não estão alocadas em nenhuma das três teorias (Humanistas, Cognitivistas e Sociocrítica), mas estão no corpo do documento como “Opções Teóricas”.

Sobre a Teoria Histórico-Cultural, sem comentários do seu contexto ideopolítico, o RES (SEBRAE, 2015) destaca que sua principal contribuição foi promover a superação da visão de homem, como aquele que aprenderia sozinho, ao passo que Vigotski, sinalizou que a aprendizagem é uma atividade social. Nas formulações do RES 2015:

Desenvolver o indivíduo, então, significa submetê-lo a processos de aprendizagens nos quais ele seja estimulado a aprender com a ajuda de outros. Para explicar essa forma de mediação, Vygotsky (1981)¹⁹¹ chama atenção para dois níveis evolutivos: o das capacidades reais e o das possibilidades de aprender com a ajuda dos demais. Ele denomina zona de desenvolvimento proximal a diferença entre esses dois níveis. Tal zona define funções que ainda não estão amadurecidas, e que se encontram em processo de maturação; essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento (SEBRAE, 2015, p. 51, grifos do original).

Mas os formuladores do documento ressaltam que este processo não se refere ao ensino tradicional, ao qual o professor ensina e o aluno aprende absorvendo o conhecimento. O conhecimento tem de ser significativo para o aluno, de modo que o aprender dependeria não só dos aspectos cognitivos, mas também afetivo e volitivo (vontade de aprender).

Nesse processo, a ação humana ficaria interposta entre o sujeito e a realidade a ser transformada por ele. Tal processo seria dialético, já que não só o objeto da atividade (a realidade) seria transformado, mas o próprio sujeito. Neste sentido, os autores do documento dirão que a atividade, na educação empreendedora do SEBRAE, representaria o espaço necessário ao exercício das competências: cognitiva, atitudinal e operacional. De acordo com o RES 2015:

Na educação empreendedora do Sebrae, a construção de soluções deverá considerar o fato de que a formação de conceitos é o resultado de atividades vivenciadas pelos sujeitos e estes conceitos, uma vez formulados, orientam novas práticas em um movimento dialético ação-reflexão-ação. A prática é, portanto, conceitual. Assim, nos processos de aplicação e de avaliação de uma solução não é suficiente que o empreendedor e/ou empresário apenas

¹⁹¹ No RES (SEBRAE, 2015), este ano não corresponde à única referência feita de Vygotsky. No caso: “VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989”. De modo que não se sabe a que obra se refere o ano, na citação em tela.

saiba a definição dos conceitos, mas se aprendeu a utilizá-los e a “mobilizá-los” para resolver problemas que o afetam (SEBRAE, 2015, p. 53, grifos do original).

O que se observa é que as apropriações pragmáticas de algumas compreensões de Vigotski têm como intenção o reforço da formação de competências, não levando em consideração as reais intenções da obra do psicólogo russo. Esta mesma apropriação pragmática será observada quando da apropriação das ideias da Pedagogia Histórico-Crítica, no desenvolvimento das competências para formação empreendedora. Os autores do documento iniciam seus comentários, destacando que a produção do conhecimento ocorre através da interação sujeito-objeto, por meio de ações socialmente mediadas. Por conta disto, o SEBRAE buscou uma abordagem pedagógica que também partisse desse pressuposto. Logo, a PHC de Dermeval Saviani, apresentou-se de forma ideal, já que “[...] parte da premissa de que a educação interfere sobre e na sociedade (histórico), ao mesmo tempo em que reconhece a determinação exercida pela sociedade sobre a educação (crítica)” (SEBRAE, 2015, p. 55).

Sem entrar em detalhes, sobre as intencionalidades (visões de homem e de mundo defendidas pela PHC) dessa “interferência” nem sobre as “determinações” (impostas pelo modo de produção capitalista) que a educação recebe, o RES (SEBRAE, 2015) avança, mostrando, de fato, o porquê do interesse na PHC. Em primeiro lugar, por conta de tratá-la apenas como um método de ensino/aprendizagem. De acordo com as formulações do documento:

O seu método de ensino/aprendizagem visa estimular a atividade e a iniciativa do educador; favorecer o diálogo dos educandos entre si e com o educador, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; e levar em conta os interesses dos educandos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SEBRAE, 2015, p. 56).

Outro ponto de destaque sobre a PHC e mencionado pelos autores do documento é com relação aos seus passos denominados “imprescindíveis para o desenvolvimento do educando” (ibid.). São eles: a) a prática social inicial; b) a problematização; c) a instrumentalização; d) a catarse; e) a prática social final. Neste sentido, a aprendizagem pautada na PHC, seria caracterizada pelo movimento histórico-dialético entendido segundo o RES (ibid.), como um movimento que se inicia pela atividade experiencial do

cotidiano (saberes cotidianos ou real aparentes), passando pela reflexão (os saberes cotidianos pensados a partir de teorias explicativas) retornando a prática inicial deste cotidiano (entendido agora como real pensado), perfazendo o percurso da ação-reflexão-ação, o que permitiria a superação da separação entre teoria e prática (ibid.).

Dessa apropriação apenas metodológica, descurada dos referenciais teóricos marxistas (base teórica que a PHC se funda), os autores do documento reportam a função que o professor deveria ter. De forma descaracterizada, asseveram que o professor deveria ser um facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Considerando esse tipo de apropriação, cabe a seguinte questão: como o SEBRAE assimila toda esta dinâmica metodológica na sua proposta de educação empreendedora? Isto é respondido pela seguinte formulação:

Na educação empreendedora do Sebrae este movimento dialético traduz-se no desenvolvimento de processos formativos que permitem a empreendedores e a proprietários de pequenos negócios analisar a sua prática social e de trabalho sob uma ótica refletida, proporcionada pela assimilação de novos saberes (saber científico) para, assim, transformá-la qualitativamente em benefício do crescimento e da sustentabilidade da sua empresa, o seu bem-estar e o bem-estar coletivo, considerando o espaço/tempo histórico ao qual pertencem (SEBRAE, 2015, p. 57).

Observa-se, sem grandes dificuldades, como foi pensado o uso da PHC para a formação empreendedora. A partir da realidade aparente do empreendedor, isto se traduziria na criação ou inovação de um próprio negócio, que por meio da reflexão teórica, permitira o retorno a ideia ou negócio já existente, para poder criá-lo ou desenvolvê-lo. Esta perspectiva demonstra a utilização da PHC, de forma totalmente pragmática, à qual se retiram os elementos estritamente metodológicos, de forma superficial, transformando-a num abordagem didático-metodológica *a priori*, que pode ensinar qualquer tipo de formação, não importando a visão de homem e de mundo.

Em outra passagem, as formulações do RES (SEBRAE, 2015) novamente descaracterizam a proposta de Saviani, ao destacarem que a ação docente, promoveria uma educação empreendedora, voltada à formação empresarial. Isto pode ser evidenciado na seguinte citação:

Na ação pedagógica da educação empreendedora do Sebrae, apoiada na pedagogia histórico-crítica, o educador – aqui considerado o indivíduo responsável pela concepção, pelo desenvolvimento, pela aplicação e pela avaliação das soluções educacionais de capacitação empresarial – deverá desenvolver uma nova forma de pensar os conteúdos e como eles poderão

contribuir para instrumentalizar o público-alvo atendido pelo Sebrae na gestão de seus negócios (SEBRAE, 2015, p. 58).

Tal empreitada, bem ao sabor da educação corporativa, foi duramente criticada por Saviani (2013), ao comentar este tipo de formação (como a que pretende o SEBRAE) que ofusca a condição do professor, enquanto educador, para transformá-lo num treinador. De acordo com o autor: “[...] a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado” (SAVIANI, 2013, p. 441).

Na quarta e última parte do documento intitulado “O processo de avaliação”, a novidade em relação aos documentos anteriores (2001 e 2006) é total. Os autores do RES (SEBRAE, 2015) assumem como referencial teórico do processo avaliativo a PHC, por meio das formulações da obra de Gasparin (2009). De acordo com as formulações do documento, a avaliação deveria se processar, observando-se as cinco etapas (Prática social inicial; problematização, instrumentalização, catarse, prática social final) propostas pela PHC.

De fato, é incongruente o ato de associar a PHC com a formação empreendedora, pois ao se retirar os seus fundamentos teóricos marxistas se retira a perspectiva da sua compreensão da escola/educação como um espaço de disputa, em que este referencial teórico-metodológico situa-se de forma revolucionária. Pode-se dizer, portanto, que não se reconhece a PHC no RES de 2015.

Ademais, o próprio Saviani (2012) é um crítico do empreendedorismo, como pode ser percebido no Prefácio do livro “Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar”, em que o autor juntamente com o professor Newton Duarte formulam o seguinte:

No Brasil, governantes e boa parte da mídia tentam a todo custo convencer a população brasileira e aos outros países que estamos na contramão da crise e que vivemos uma fase de paz e prosperidade. Entenda-se essa paz como apaziguamento da classe trabalhadora e celebração do espírito empreendedor como uma espécie de religião laica levada aos quatro cantos do país como a redenção para todos os males (SAVIANI & DUARTE, 2012, p. 01).

O fundamento revolucionário que a PHC se propõe infirma qualquer apropriação conservadora desta pedagogia, como o faz a educação empreendedora do SEBRAE. Sobre isto, Duarte (2013) é enfático ao formular que a proposta de Saviani é defensora

da tese de que a educação escolar só pode participar da luta pela revolução socialista se estiver comprometida com a socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico, nas suas formas mais desenvolvidas.

Nisto já reside outro ponto dissonante da PHC com a educação empreendedora do SEBRAE, pois na medida em que esta última apoia-se em referenciais próprios do lema “aprender a aprender” ao qual apontam para a formação de competências, os conhecimentos não são mais centrais ao processo educativo, como o próprio lema deixa claro.

Feitas a apresentação e análise dos documentos que são as referências educacionais do SEBRAE, pode-se perceber que suas formulações têm como aporte teórico a perspectiva das competências contidas no Relatório Jacques Delors. Além disto, observa-se a apropriação descaracterizadora recorrente de autores e teorias críticas do campo educacional, subalternizadas ao modelo de formação da sociabilidade empreendedora. Como será visto, mais à frente, o Pronatec Empreendedor também seguirá a mesma perspectiva. Na medida em que este Programa insere-se no projeto maior do governo Dilma Rousseff passar-se-á, a seguir, à compreensão do Pronatec como principal política da educação profissional do governo do PT e onde o Pronatec Empreendedor se insere.

5.2 O Pronatec e a gestão do empreendedorismo na política educacional brasileira

Introdução

Preliminarmente cabe situarmos o contexto político da criação do Pronatec, onde insere-se o Pronatec Empreendedor. Sem esgotar o contexto político, social e econômico, dos mandatos da presidente Dilma Vana Rousseff, o enfoque central é demonstrar que o Pronatec/Pronatec Empreendedor insere-se na dinâmica da crise política e econômica que o país vivenciou em 2013, com a redução do PIB (Produto Interno Bruto) e aumento do desemprego. A seguir passaremos aos elementos mais notórios que servirão de base para uma compreensão mais profunda do Pronatec Empreendedor.

5.2.1 Contexto político da criação do Pronatec do governo Dilma

A presidente Dilma foi eleita para seu primeiro mandato (2011-2014) sob um ambiente de grande desconfiança quanto a sua capacidade política de dar continuidade à governabilidade do governo Lula (PT). Ademais, foi uma disputa acirrada entre duas forças políticas, porém em nível de pequena política como nos ensina Gramsci (2000)¹⁹², já que nem a candidatura da coligação “Para o Brasil Seguir Mudando” de Dilma (PT) e seu vice Michel Temer (PMDB) e nem o projeto da coligação em disputa “O Brasil Pode Mais” de José Serra (PSDB) e seu vice Índio da Costa (DEM); representavam rupturas com o modo de produção capitalista, de suposta face humanizada, na linha do neoliberalismo de Terceira Via. De acordo com Santos (2014):

Nota-se que a polarização não girou em torno de projetos de sociedade, mas sim na condução política de um mesmo projeto já em curso. Apesar das tensões típicas de campanhas políticas em nosso país, compreendemos que o debate entre as candidaturas foi marcado por diferenças nas ênfases e perspectivas de condução política do que de prioridades e de projetos. De acordo com a acepção gramscianas, a eleição presidencial girou em torno da pequena política (SANTOS, 2014, p.107).

Nesse sentido, pela pequena política presente em ambas as candidaturas, decorreu o processo de conservação da grande política (NEVES, 2004) que se desdobrou em propostas que pouco se diferenciaram no que diz respeito à manutenção das políticas neoliberais e a agenda econômica com o grande capital, sobretudo, o setor financeiro, que dentre outras medidas governamentais, veio se beneficiado com a manutenção das altas taxas de juros, mantidas também pela presidente Dilma, já no primeiro ano de governo (FORTES; FRENCH, 2012).

Aprovada em 2º turno com 55.752.529 votos (contra os 43.752.388 de José Serra) (STF, 2010) a coligação de Dilma, procurou operar um conjunto de medidas que mantiveram as linhas pavimentadas pelo governo Lula, no tocante à economia e as políticas adotadas nos mandatos anteriores. Tais ações impunham-se como necessárias

¹⁹² De acordo com Gramsci (2000, p. 21): “A grande política compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais. A pequena política compreende as questões parciais, cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política”. De acordo com Coutinho (2002b), com a hegemonia neoliberal observa-se atualmente o processo de americanização da política, com um predomínio da pequena política, de tal maneira, que não se põe mais em discussão, inclusive, em partidos de esquerda, a transformação radical da sociedade, de tal sorte que o capitalismo sequer é questionado, mas antes naturalizado, e, na melhor das hipóteses, são pensadas formas de sua melhoria para o dito bem comum.

para garantir a estabilidade econômica do Brasil e o apoio às frações burguesas, sobretudo, ligadas à indústria.

O governo Dilma encarou no primeiro ano de mandato o problema da queda do Produto Interno Bruto (PIB) que em 2010 teve um aumento de 7,5%, e, em 2011, registrou uma expansão menor de 2,7% (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2011). Tal número, à época, ainda foi considerado positivo e acima da média internacional, considerando a crise na Europa e dos EUA, que promoveu a retração da demanda externa. Neste sentido, o resultado do PIB de 2011 só foi atingido pela demanda doméstica, amparada por um mercado de trabalho ainda em condições de absorção razoável de força de trabalho, além dos programas governamentais de distribuição de renda.

Não por acaso, em 2011, o governo Dilma lançou o “Plano Brasil Sem Miséria”, por meio do decreto presidencial nº 7.492, de 02 de junho de 2011. Este decreto tinha como proposta focalizar a população considerada de extrema pobreza, conforme expresso no artigo 2º, parágrafo único: “Para efeito deste Decreto considera-se em extrema pobreza aquela população com renda familiar per capita mensal de até R\$ 70,00 (setenta reais)” (BRASIL, 2011b). Seus objetivos, de acordo com o Art. 4º, configuravam-se em elevar a renda familiar *per capita* dos atendidos, ampliando o acesso a serviços públicos e oportunizando ocupação e renda por meio de ações de inclusão produtiva (ibid.).

Este programa representou uma continuidade ampliada do “Bolsa Família”, um projeto do governo Lula, criado em outubro de 2003, pela lei federal nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004 e regulamentada pelo decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004; que teve como grande bandeira o combate à pobreza e à desigualdade social. Não obstante, a despeito da importância de se realizar tal combate à pobreza criada pelo metabolismo destrutivo do capital, estes programas mais fizeram por desarticular a luta dos trabalhadores pela emancipação humana, consistindo muito mais num lenitivo funcional ao giro da economia capitalista.

Ademais, tais programas fizeram rebaixar à compreensão da desigualdade social, como elemento inerente à lógica da acumulação capitalista, a um problema meramente de gestão administrativa estatal, promovendo uma despolitização da pobreza conforme nos ensina Oliveira (2007), ao retratar sobre o “Bolsa Família” faz uma formulação que é compatível com todos os programas assistenciais, como o Plano Brasil Sem Miséria. De acordo com o autor:

A eleição de Lula como presidente parecia sinalizar os preconceitos finais de classe e a expansão do Bolsa Família foi proclamada como uma derrota da pobreza, muito radicalizada no Brasil; Isso também pode ser entendido como um golpe contra um certo tipo de apartheid. Mas o Bolsa Família serve para despolitizar a questão da pobreza, transformando a desigualdade em um problema administrativo, bloqueando a possibilidade de qualquer projeto nacional-desenvolvimentista ou uma transformação radical das relações sociais (OLIVEIRA, 2007, p. 21, tradução nossa).

No tocante ao setor produtivo, o governo Dilma, procurou dar um passo adiante, procurando garantir ganhos para o setor industrial com políticas neodesenvolvimentistas, em favor dos interesses do segmento produtivo da grande burguesia interna (BOITO JR., 2016), promovendo um conjunto de medidas materializadas no programa denominado Plano Brasil Maior (PBM), criado pela medida provisória nº 540, de 02 de agosto de 2011, e convertida na lei nº 12.546, de 14 de dezembro de 2011.

Em linhas gerais, o governo promoveu incentivos como a redução de alíquota de impostos na aquisição de máquinas para a indústria, visando estimular a inovação tecnológica, além de desonerar a folha de pagamento para os setores que empregam grande volume de força de trabalho (confeções, móveis, calçados etc.), entre outras.

Por seu turno, o setor industrial brasileiro, representado por entidades como a CNI (Confederação Nacional da Indústria) e a CBIC (Câmara Brasileira da Indústria da Construção) interpelaram junto ao governo, considerando sua disposição em atendê-los, intensificaram um conjunto de estudos que visavam comprovar que o maior entrave ao desenvolvimento econômico e industrial do país, estava assentado na falta de trabalhador qualificado. Em matéria no jornal “O Globo”, estas entidades em comum acordo, sinalizaram que o país passava por uma grave crise de mão de obra, que era impossível de ser qualificada no ambiente de trabalho, dada a grande rotatividade. Isto, por sua vez, inviabilizava a formação, onerando as empresas com gastos em formação que não se concretizam (MARTELLO, 2011).

De acordo com estas entidades:

O forte crescimento da indústria de construção civil nos últimos anos provocou um descompasso entre a oferta e a demanda por trabalhador qualificado. Assim como nos casos da indústria extrativa mineral e de transformação, o principal efeito da falta de trabalhador qualificado na construção civil é sobre a produtividade e a qualidade das obras e serviços (MARTELLO, 2011, s/p).

Nas palavras de Renato da Fonseca, gerente de Pesquisa da CNI, mesmo a formação no ambiente de trabalho da empresa, estava sendo impactada com a falta de educação básica. De acordo com este:

Mesmo para as coisas básicas, como pedreiro, está tendo inovação. Se você não tem capacidade de aprendizado, se não tem educação básica, tem menos capacidade de aprender. É mais fácil ensinar um trabalho mais simples, mas mesmo o mais simples precisa da capacitação. As empresas podem, por exemplo, contratar pessoas analfabetas, mas vão demorar mais tempo para começar a trabalhar (MARTELLO, 2011, s/p).

Em especial, a CNI, se baseou na pesquisa de sondagem, realizada em 2011, que 69% das empresas consultadas identificaram que o problema da produtividade estaria relacionado diretamente à falta de trabalhador qualificado¹⁹³ (CNI, 2011). Neste sentido, o governo da presidente Dilma, com o intuito de atender aos interesses dos setores produtivos da grande burguesia interna, no tocante à educação básica, manteve a linha da política educacional do governo Lula, pleiteando a elevação da qualidade da educação básica, sem aumento nos investimentos em educação; e mantendo as linhas gerais do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado no segundo mandato de Lula, em consonância com as lideranças empresarias e suas respectivas organizações (SANTOS, 2004).

Feitas estas considerações passaremos a seguir à gênese do Pronatec.

5.2.2 O Pronatec: concepção e política educacional na formação profissional

De acordo com Santos (2014), antes de o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) ser criado pela presidente Dilma Rousseff, em 2011, por meio da lei nº 12.513/2011, o mesmo já figurava com proposta entre as duas

¹⁹³ Dos números apresentados, é importante destacar que esse relatório de sondagem da CNI (2011), chega a dizer que a falta de “mão de obra” qualificada é enfrentada pelas empresas realizando-se, em primeiro lugar, a capacitação na própria empresa, que chega a 78% das empresas que o fazem, ao passo que as políticas internas de retenção (salários e benefícios) ficam em segundo plano, por volta de 40%, seguidas dos investimentos em automação, na ordem de 22% (substituição do trabalho vivo, por trabalho morto). É notória a discrepância entre investir em permanência do trabalhador qualificado, do que investir na preparação de novos trabalhadores, com formação no próprio espaço de trabalho e na sua substituição futura por máquinas automatizadas.

coligações, no pleito ocorrido em 2010. De seu lado, o candidato José Serra (PSDB), tinha como proposta o “ProUni do ensino técnico”, denominado pelo candidato tucano de “PROTEC do Brasil”, que na mesma linha do ProUni¹⁹⁴ (ibid.) iria transferir recursos públicos para instituições, especialmente do Sistema “S”, de modo a garantir o acesso ao ensino profissional, para quem não pudesse pagá-lo.

No início de seu mandato a presidente Dilma, anunciou o PRONATEC, como proposta inspirada no PROTEC de José Serra, que disparou de forma contundente sobre a proposta da presidente, enquanto uma cópia mal feita de sua proposta de campanha (SANTOS, 2014). Para além das polêmicas realizadas, na época, deve-se observar que o programa lançado por Dilma, tem forte inspiração teórica do PSDB. O que pode explicar a rápida tramitação, por meio do envio pelo Executivo Federal, do PL nº 1.209, de 29 de fevereiro de 2011, que passou pela aprovação bicameral, sendo sancionado na forma da lei atual (12.513/2011), em outubro daquele ano.

O PRONATEC, em sua execução conta com a o regime de colaboração do governo federal, via Ministério a Educação (MEC), com estados, municípios e o Distrito Federal. Seu eixo principal é promover a educação profissional e tecnológica no Brasil, por meio da articulação do Estado com setores da sociedade civil. De acordo com os dados do governo, no período de 2011 a de 2014, foram realizadas mais de 8,1 milhões de matrículas no programa, entre cursos técnicos e de qualificação profissional, em mais de 4.300 municípios (BRASIL, 2016).

Atendendo aos interesses do setor empresarial, Dilma, em seu discurso¹⁹⁵ de lançamento do Pronatec, destaca o seguinte:

¹⁹⁴ O “Programa Universidade para Todos” (ProUni), é um programa lançado pelo governo Lula, no seu primeiro mandato, por meio da Lei nº. 11.096, em 13 de janeiro de 2004. Sua proposta geral é a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais, em cursos de graduação, no ensino superior privado. Na realidade, o ProUni representou muito mais que possibilidade de estudos de jovens que não teriam acesso ao ensino superior público. Representou, em seu lançamento, a transferência de recursos públicos para o setor educacional privado, promovendo a expansão de redes de faculdades particulares, que de dimensões modestas tornaram-se grandes grupos universitários particulares, que de tão grande já abriram suas ações para a bolsa de valores (PELLEGRINI, 2014). De acordo com Almeida, em entrevista a Revista Carta Capital (PELLEGRINI, 2014), este programa representa um modelo de concepção de ensino superior, onde se observa a priorização do lucro e o rebaixamento da qualidade, onde se observa, por exemplo, não o uso de livros, mas apostilas de baixo custo, e pouco nível de complexidade, para manter o aluno.

¹⁹⁵ Discurso proferido em 28 de abril de 2011, no Palácio do Planalto. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discorso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-cerimonia-de-lancamento-do-programa-nacional-de-acesso-ao-ensino-tecnico-e-ao-emprego>. Acessado dia 28/12/2017.

Estamos, hoje, próximos do pleno emprego e enfrentamos grande demanda de mão de obra qualificada. Demanda, muitas vezes, assimétrica porque, em alguns casos, falta mão de obra qualificada, em outros, sobra mão de obra sem a qualificação necessária derivada das nossas necessidades, da indústria, do comércio, dos serviços, enfim, do sistema produtivo (ROUSSEFF, 2011a).

Considerando a fala presidencial, pode-se observar sua consonância com o discurso empresarial do “apagão de mão de obra” (MELO & MOURA, 2016) que depositaria na educação profissional e tecnológica (EPT), a capacidade de incrementar o trabalhador, dotando-o de possibilidades de se tornar empregável. Tal premissa é própria da TCH, abordada no capítulo 01 desta tese.

No discurso de aprovação do Pronatec, esta perspectiva fica clara na exposição da presidente Dilma ao destacar o seguinte: “Nós sabemos, e o Brasil passa por este momento, que uma das maiores alavancas e uma das maiores plataformas e um dos melhores caminhos para o desenvolvimento de um país é a Educação” (ROUSSEFF, 2011b).

No discurso da aprovação da lei do Pronatec, a presidente faz outras menções que revelam concepções de educação profissional e tecnológica (EPT) que aproximam o seu programa da lógica de formação do mercado e afastam-no da perspectiva de formação unitária e politécnica que vinha sendo discutida e havia se materializado na proposta desenvolvida pela I Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010 (MATOS, 2016).

Ao contrário desta visão unitária, a proposta do programa visa oferecer formação técnica e profissional que, por conseguinte, está voltada estritamente a perspectiva de acesso ao mercado de trabalho. Neste sentido, observa-se um duplo movimento. Num primeiro momento, constata-se que o governo trabalha com a mesma perspectiva apresentada por Giddens (2001a), em sua proposta da Terceira Via, ao enfatizar que o Estado caracteriza-se como um promotor de oportunidades (o que é diferente de se falar promotor de direitos). O Pronatec é anunciado, pela presidente Dilma, enquanto uma “máquina” para realização dos sonhos. Nessa linha, o seu discurso trabalha com a lógica da responsabilização, pós-formação, o que sugere a seguinte asserção mistificadora: ao governo oferecer a oportunidade educacional, traz consigo a consequência da responsabilização individual pelo êxito profissional (MOTA, 2016).

Este ponto merece um destaque especial, pois nas formulações de Giddens (2001) o Estado, na perspectiva da Terceira Via, seria o responsável por garantir as oportunidades aos indivíduos, seja em políticas de formação, seja em políticas de acesso

ao crédito. Para o autor, o Estado de Bem-Estar Social, embora pejado de elementos positivos em termos de direitos, acabou trabalhando na contramão da formação de sujeitos empreendedores, já que lhes garantia emprego e proteção social, nos momentos turbulentos da instabilidade do mercado.

Em termos dos seus objetivos, de acordo com a formulação da Lei 12.513/11, o foco central segundo o Art. 1º parágrafo único é o seguinte: “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional” (BRASIL, 2011b). Desde a proposta inicial até as formulações mais atuais, o público-alvo se ampliou abarcando, de acordo com o seu Art. 2º: a) alunos cursando o ensino médio da rede pública (2º e 3º anos), inclusive o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA); b) trabalhadores e beneficiários dos programas sociais do governo; c) egressos do ensino médio de escolas públicas ou privadas. Além destes, o programa também agregou públicos de atividades e situações específicas como os agricultores, familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores; adolescentes em regime prisional (em regime aberto, semiaberto ou fechado), comunidades quilombolas e indígenas, além de pessoas com deficiência e, mais recentemente, agregou as mulheres responsáveis por unidades familiares e participantes de programas sociais, como o “Mulheres Mil” (SANTOS, 2014).

Em termos das suas ações, o Pronatec integra cinco iniciativas, a saber:

- a) **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica** – Refere-se à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
- b) **Programa Brasil Profissionalizado** – refere-se à ampliação e oferta da educação profissional ao ensino médio das escolas das redes estaduais de ensino, prevendo reformas, construção de laboratórios, capacitação docente etc.
- c) **Rede E-Tec Brasil** – refere-se ao sistema de educação à distância dos cursos técnicos, da qual participam tanto a Rede Federal de Educação Profissional, quanto os serviços Nacionais de Aprendizagem (Sistema “S”), além de instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino.
- d) **Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem** – tem por objetivo ampliar, progressivamente a aplicação dos recursos do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) da contribuição compulsória, no oferecimento de cursos para estudantes de baixa renda.

e) **Bolsa-Formação** – é o carro-chefe do repasse de verbas às instituições que oferecem vagas gratuitas de Educação Profissional e Tecnológica.

Tratando especificamente do Bolsa-formação, esta ação se divide em duas modalidades: **Bolsa-Formação Estudante** e **Bolsa-Formação Trabalhador**. A primeira modalidade refere-se aos cursos técnicos profissionalizantes, com carga horária de 800h a 1200h, com duração de 1 a 3 anos, para estudantes matriculados ou que concluíram o Ensino Médio (BRASIL, 2016). A segunda modalidade é voltada aos trabalhadores que participam dos Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), voltados à qualificação profissional, com carga horária de 160h a 400h, com duração de 03 a 06 meses (ibid.). De acordo com o portal do MEC/PRONATEC (2016), no período de 2011 a 2014, foram realizadas 5,8 milhões de matrículas em Cursos FIC e 2,3 milhões matrículas em cursos técnicos.

A distribuição das vagas ocorre por meio da pactuação feita entre os setores demandantes e instituições ofertantes. Com relação às instituições que podem ofertar os cursos do Pronatec são previstas, no Art. 2º, como sendo as seguintes: os serviços nacionais e aprendizagem (Sistema “S”), instituições privadas ou públicas de ensino superior, instituições de educação profissional e tecnológica de fundações públicas de direito privado, dedicadas à educação profissional.

Com relação aos setores demandantes tem-se uma gama de ministérios e secretarias que demandam várias modalidades, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

| DEMANDANTE | MODALIDADE | PERFIL BENEFICIÁRIO |
|-----------------------|--|--|
| Ministério da Cultura | Pronatec Cultura | Trabalhadores para atender as demandas do mercado cultural. |
| Ministério da Defesa | Pronatec Aeronáutica | Praças do Exército, da Marinha e da Aeronáutica em prestação de Serviço Militar; praças que deram baixa; e atiradores de tiro de guerra. |
| | Pronatec Aeronáutica Reserva | |
| | Pronatec Exército | |
| | Pronatec Exército Reserva | |
| | Pronatec Marinha | |
| | Pronatec Marinha Mercante | |
| Ministério da Justiça | Pronatec Sistema Prisional | Privados de liberdade em regime aberto e semiaberto e egressos de estabelecimentos penais. |
| | Pronatec Sistema Prisional em Regime Fechado | |

| DEMANDANTE | MODALIDADE | PERFIL BENEFICIÁRIO |
|--|---|---|
| Ministério da Pesca e Aquicultura | Pronatec Pesca e Aquicultura | Pescadores e aquicultores que atuam ou pretendem atuar nos setores pesqueiro e aquícola. |
| Ministério da Previdência Social | Pronatec Reabilitação Profissional | Trabalhadores em processo de reabilitação profissional. |
| Ministério das Comunicações | Pronatec Comunicações | Trabalhadores que atuam ou pretendem atuar nas áreas de produção, programação e distribuição de informações e dados sobre plataformas de radiodifusão ou telecomunicações. |
| Ministério do Desenvolvimento Agrário | Pronatec Campo | Público da agricultura familiar, povos e comunidades tradicionais e da reforma agrária. |
| Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome | Pronatec Brasil Sem Miséria | Pessoas incluídas no CadÚnico. |
| | Pronatec Mulheres Mil | |
| | Pronatec Sistema Socioeducativo Aberto | |
| | Pronatec Vira Vida | |
| Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior | Pronatec Brasil Maior | Trabalhadores dos setores relacionados ao Plano Brasil Maior. |
| Ministério do Trabalho e Emprego | Pronatec Aprendiz | Beneficiários do Seguro-Desemprego; jovens desempregados de 18 a 29 anos de famílias com renda por pessoa de até um salário mínimo; adolescentes e jovens de 14 a 24 anos na condição de aprendiz; trabalhadores. |
| | Pronatec Certific | |
| | Pronatec ProJovem Trabalhador | |
| | Pronatec Seguro-Desemprego | |
| | Pronatec Trabalhador | |
| Ministério do Turismo | Pronatec Copa | Trabalhadores que atuaram ou pretendiam atuar nos setores de turismo, hospitalidade ou lazer. |
| | Pronatec Copa na Empresa | |
| | Pronatec Copa Social | |
| Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão | Pronatec EJA FIC | Jovens que participavam do ProJovem Urbano e estudantes da EJA. |
| | Pronatec EJA Técnico Concomitante | |
| | Pronatec ProJovem Urbano | |
| Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República | Pronatec Pop Rua | Jovens e adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. |
| | Pronatec Sistema Socioeducativo Fechado | |
| | Pronatec Viver sem Limite | |
| Secretaria de Estado e do Distrito Federal de Educação | Pronatec Jovem FIC | Estudantes de Ensino Médio de rede pública. |
| | Pronatec Jovem Técnico Concomitante | |
| Ministério da Agricultura | Pronatec Agro | Agricultores e familiares, jovens da área rural, trabalhadores rurais, técnicos do setor agropecuário recém-formados, estudantes de escolas técnicas e de ensino médio. |

| DEMANDANTE | MODALIDADE | PERFIL BENEFICIÁRIO |
|---|--------------------------|---|
| Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica/Secretaria de Ensino Superior | Pronatec Serviço Público | Servidores públicos das Instituições de Ensino Federal (docentes e Técnico-administrativos em Educação). |
| Secretaria Nacional da Juventude | Pronatec Juventude Viva | Estudantes de ensino médio da rede pública, beneficiários do Seguro-Desemprego e inscritos em programas federais de transferência de renda. |

Quadro 11: Quadro dos Demandantes do Pronatec, modalidades e beneficiários. Fonte: Extraído dos documentos normativos das iniciativas do Pronatec (MATOS, 2016, p. 131-133).

Pelo que se pode observar, o Pronatec configurou-se numa estrutura gigantesca, abrangendo um número enorme de agentes para sua execução, o que denota a complexidade na gestão e execução deste programa. As atribuições dos demandantes e ofertantes estão previstas na Portaria nº 817, de 13 de agosto de 2015, bem como designação de outros agentes que podem participar do Pronatec, seja da gestão, seja do financiamento etc.

Para que ocorra a constituição dos cursos, o Documento Referência Bolsa Formação Trabalhador (BRASIL, 2012) estabelece cinco etapas para que os cursos possam ser oferecidos. São elas: a) Diagnóstico; b) Definição de oferta; c) Mobilização; d) Pré-matrícula e e) Matrícula.

A primeira etapa (Diagnóstico) é de responsabilidade do demandante, ao qual deve localizar e focalizar o público beneficiário, bem como suas especificidades e as “[...] demandas do mundo do trabalho e da infraestrutura das unidades de formação profissional ofertantes” (BRASIL, 2012, p. 15).

A segunda etapa (Definição de oferta), também denominada de pactuação das vagas, é de responsabilidade do demandante e do ofertante, devendo os cursos oferecidos: “[...] refletir a relação entre interesses dos beneficiários, demandas socioeconômicas e culturais regionais e condições disponíveis para o desenvolvimento dos cursos” (BRASIL, 2012, p. 15).

A terceira etapa (Mobilização) é considerada pelo Documento a mais importante e de responsabilidade do agente demandante, mas deve ter a participação do parceiro ofertante para promover a divulgação do programa e das características dos cursos, “[...] informando sobre os pré-requisitos exigidos, bem como sobre as possibilidades de construção de trajetórias profissionais oportunizadas” (ibid.).

A quarta etapa (Pré-matrícula), refere-se a seleção e pré-matrícula dos candidatos e é de inteira responsabilidade dos demandantes, que deve se ater à

documentação exigida, especialmente o número do Cadastro de Pessoa Física (CPF) e o Número de Identificação Social (NIS), quando for o caso, e inseri-los no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC). Também deve informar ao candidato os limites das vagas, dos prazos, do local entre outros.

A quinta etapa (Matrícula) refere-se ao momento da pré-matrícula e de responsabilidade aos ofertantes. Nessa ocasião, o Termo de Compromisso e Comprovante de Matrícula da Bolsa-Formação do Pronatec é preenchido com dados do estudante assinado por ele ou por um adulto responsável (para menores de 18 anos). Caso as vagas não sejam preenchidas, é de responsabilidade do ofertante, fazer nova chamada.

No governo do presidente Temer¹⁹⁶, uma novidade no Pronatec foi a implantação do “Pronatec Oferta Voluntária” (BRASIL, 2017c) que nada mais é do que a oferta de cursos (FIC ou curso técnico profissionalizante) pelas instituições privadas de educação profissional e tecnológica, sem receber recursos por parte do MEC. O público-alvo são cidadãos brasileiros maiores de 15 anos, com prioridade para estudantes de ensino médio da rede pública, inclusive alunos de EJA (educação de jovens e adultos) nos mesmos termos que o Pronatec. Os cursos e modalidades são os mesmos ofertados pelo Pronatec.

Em termos dos cursos ofertados, com relação aos cursos técnicos profissionalizantes, consta um total de 227 cursos, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), divididos nos seguintes eixos: a) Ambiente e Saúde, b) Controle e Processos Industriais, c) Desenvolvimento Educacional e Social, d) Gestão e Negócios, e) Informação e Comunicação, f) Infraestrutura, g) Militar, h) Produção alimentícia, i) Produção Cultural e Design, j) Produção Industrial, l) Recursos Naturais, m) Segurança, n) Turismo, hospitalidade e lazer (BRASIL, 2016a). Já os cursos FIC, constam um total de 646 cursos técnicos de acordo com o Guia Pronatec de Cursos FIC (BRASIL, 2016b) e os eixos dos cursos são os mesmos do CNCT.

Com relação ao financiamento destes cursos, a Bolsa-Formação (seja para o estudante, seja para o trabalhador) constituiu-se na principal novidade do Pronatec, no tocante transferência, em larga escala, de recursos públicos para a esfera privada. Este

¹⁹⁶ O então presidente Michel Temer (2016-2018), assumiu o governo de forma interina no dia 12 de maio de 2016, após o afastamento temporário da presidente Dilma Rousseff, que teve a perda do cargo em 31 de agosto de 2016, data em que Michel Temer (seu vice) assume a presidência da República.

repassé é garantido textualmente no Art. 6º da Lei que instituiu o Pronatec. E os termos são os seguintes:

Ar. 6º Para cumprir os objetivos do Pronatec, a União é autorizada a transferir recursos financeiros às instituições de educação profissional e tecnológica das redes públicas estaduais e municipais, aos serviços de nacionais de aprendizagem, [às escolas técnicas particulares ou aos estabelecimentos privados e instituições públicas de ensino superior] correspondentes aos valores das bolsas-formação de que trata o inciso IV do art. 4º desta Lei [12.513/2011] (BRASIL, 2011b, acréscimo entre colchetes do original).

Como será visto, os dados apresentados pelo próprio MEC são notórios em afirmar que o Pronatec atraiu atenção máxima do setor privado, que observou na lei um grande mercado educacional de exploração dos recursos públicos, além da possibilidade dos setores intelectuais, nomeadamente o sistema “S”, em se tornarem a referência dominante na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do país, em termos da formação da nova sociabilidade, especialmente entre os anos 2011 até 2014.

De acordo com o Relatório de Auditoria de Contas/2013, realizado pela Controladoria Geral da União (CGU) na SETEC/MEC, entre os anos de 2011 a 2014, os repasses de verbas públicas ao Pronatec somam quase 6,5 bilhões de reais. Desse montante, tem-se que 1,8 bilhões foram transferidos para a esfera pública e 4,7 bilhões foram para a esfera privada. Em termos percentuais, isso significou que 27% dos recursos ficaram com a esfera pública e 73% foram para o capital privado (MELO & MOURA, 2016).

De acordo com Lima & Pacheco (2017), de 2011 a 2014, dos mais de 02 milhões de matrículas voltadas aos cursos técnicos, 55,7% foram concentradas na rede pública, enquanto 44,3% ocorreram na rede privada. Ao passo que no tocante ao número de matrículas nos cursos FICs, observa-se uma inversão nos resultados: das quase 06 milhões de matrículas, aproximadamente 85% foram concentradas na rede privada, enquanto 15% ficaram com a rede pública. Ou seja, o maior ofertante de vagas de educação profissional e tecnológica no interior do Pronatec é a rede privada (LIMA & PACHECO, 2017).

Considerando as informações, tanto das matrículas por cursos (técnicos e FIC), quanto os recursos destinados aos agentes públicos e privados, os dados demonstram o que autores (MELO & MOURA, 2016; SANTOS, 2014; DA SILVA & LOUZADA, 2016; MATOS, 2016; LIMA & PACHECO, 2017) e entidades como a Confederação

Nacional de Trabalhadores em Educação (CONTEE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), vêm alertando ao longo do desenvolvimento do Pronatec. Em linhas gerais, as críticas apontam tanto um aligeiramento na formação, na medida em que a ênfase dos cursos são os FIC (curta duração), quanto um direcionamento, em larga escala, de recursos públicos para a esfera privada.

De acordo com Lima & Pacheco (2017), esta predominância dos cursos FICs demonstra, sem novidades no âmbito da EPT brasileira, o processo imediatista em que se inscreve a política pública de educação profissional do Pronatec, promovendo uma educação fragmentada “[...] e incapaz de promover a formação integral e emancipadora” (LIMA & PACHECO, 2017, p. 501).

Na mesma direção de argumentação crítica, Melo & Moura (2016) asseveram que o Pronatec vem perfazendo a dinâmica de formação humana requerida pelo capital, na medida em que o conhecimento vai sendo cada vez mais mercadorizado. Nesse ínterim, produz-se em larga escala, um contingente de trabalhadores, com baixa escolaridade, promovida pela esfera privada de formação, que alimenta a posição do Brasil, dentro da divisão internacional do trabalho, como uma nação de desenvolvimento subalterno, desigual e combinado (ibid.). Considerando o Pronatec como um todo, os autores destacam a seguinte análise:

Foi concebido e é executado com base na função do Estado de contribuir para a reprodução do capital, nesse caso, por meio de uma educação que forma os fragmentos de classe trabalhadora por caminhos distintos, contribuindo também para perpetuar a divisão técnica do trabalho e, em consequência, a separação entre trabalho intelectual e manual, alimentos vitais do modo de produção capitalista (MELO & MOURA, 2016, p. 116).

Somada a esta compreensão, o Pronatec produz uma função legitimadora do Estado, na criação de uma “harmonia social”, na medida em que procura convencer a grande massa de população, por meio das inúmeras certificações promovidas pelo Pronatec, fazendo-as aderirem a um modelo de sociabilidade que se ancora na suposta “ilusão da qualificação” (MELO & MOURA, 2016, p. 116) para melhoria da empregabilidade. Ao fazer isto, produz a certeza para a classe trabalhadora de que esses cursos de curta duração (os FICs) seriam importantes e cumpririam o papel de inserção no mercado de trabalho (ibid.).

As análises de Da Silva & Louzada (2016) também apontam este caráter de convencimento que o Pronatec produz, sobretudo, para a grande massa pauperizada de trabalhadores brasileiros. Sob a promessa da inclusão produtiva¹⁹⁷, o Pronatec enquanto política social apresenta-se, na aparência, como uma ação voltada às pessoas na situação de vulnerabilidade social. Sobre isto, o Pronatec configura-se com uma estrutura de cursos, visto anteriormente, com um conjunto de nomenclaturas¹⁹⁸ voltadas às pessoas apartadas das condições mínimas de existência, que configura o Pronatec como sendo a “focalização da focalização” (DA SILVA & LOUZADA, 2016). Nas formulações das autoras:

Focalização em cima de focalização. Focaliza-se nas pessoas com deficiência, mas, entre elas, as mais pobres. Focaliza-se nos extremamente pobres, mas, entre esses, separam-se os pobres rurais e os pobres urbanos, pois estes são maioria. Dos pobres urbanos, as mulheres, pois são mais pobres que os homens. E assim sucessivamente (DA SILVA & LOUZADA, 2016, p. 216).

Tais ações focalizadas estão em sintonia com a perspectiva do neoliberalismo de Terceira Via, ao qual, na sua concepção de Estado mínimo, em termos de investimentos, procura-se conceder algumas poucas ações na área social, especialmente, atendendo aos mais vulneráveis ao invés de universalizar um direito (ibid.).

Nesse sentido, o Pronatec trabalha com a perspectiva de formação que, ao não questionar as condições que remetem as pessoas à sua condição pauperizada, procura levar ao entendimento destas, que ainda têm condição de participar do jogo, dentro de uma posição favorável, por meio da formação profissional. Produz-se uma dinâmica ao qual se vincula imediatamente uma parcela dos indivíduos, responsável por manter a reprodução ampliada do capital, enquanto estes consigam retirar do dito mercado as suas possibilidades de sobrevivência.

Ao passo que, mediatamente, vincula-se outro contingente enorme de pessoas que ficarão na condição de “reserva”, sendo amparadas pelas políticas sociais que garantam condições mínimas de existência até que o mercado as recrute (DA SILVA &

¹⁹⁷ Nas palavras do “Documento de Referência para a Bolsa-Formação Trabalhador no âmbito do PRONATEC” (2012), a inclusão produtiva diz respeito a: “[...] todo processo conducente à formação de cidadãos integrados ao mundo do trabalho e à conquista de autonomia para uma vida digna sustentada por parte das pessoas apartadas ou fragilmente vinculadas à produção e à apropriação da renda e da riqueza” (BRASIL, 2012, p. 18).

¹⁹⁸ Chamamos a atenção para Pronatec Brasil Sem Miséria, Pronatec Mulheres Mil, Pronatec Sistema Socioeducativo Aberto e Pronatec Vira Vida.

LOUZADA, 2016). Para tal, o Pronatec seria a forma pela qual as pessoas são educadas a participarem e manterem-se no jogo econômico, convivendo com a ameaça constante de serem sumariamente “eliminadas”, por conta das condições materiais que se voltam contra elas próprias. Como será visto, com a presença do discurso empreendedor, dentro do Pronatec (Pronatec Empreendedor), esta dimensão da dinâmica educativa deste Programa, será totalmente fortalecida e aprofundada, na medida em que a assunção do risco passará a fazer parte da sociabilidade do trabalhador.

Considerando isto, o documento intitulado “Documento Referência para a Bolsa-Formação Trabalhador no âmbito do Pronatec” (BRASIL, 2012) aponta sua preocupação com parcela da população rotulada de “grupo em situação de vulnerabilidade social”. De acordo com as formulações deste documento:

[...] neste recorte do público beneficiário encontram-se grupos em situação de vulnerabilidade social, cujas histórias são marcadas pelo desemprego, subemprego, baixa renda, fome, doenças, habitações inadequadas, drogadição e violências, que resultam em processos de exclusão, discriminação de etnia, de gênero, de classe social, regando enfraquecimento de sua autonomia e da capacidade de desenvolvimento pessoal (BRASIL, 2012, p. 20).

Não levam em consideração as raízes desta vulnerabilidade social, pois no limite fala-se apenas em pessoas “historicamente excluídas” (ibid., p. 05). Aponta os efeitos desse processo sem questionar as causas, promovendo uma política pública de caráter redentor e, por isso, conservador. Localiza os processos de exclusão na ponta dos seus efeitos, mas não das causas, assentadas na organização da sociedade capitalista, com sua vertente neoliberal de Terceira Via, que tanto produz como distribui, desigualmente, os indivíduos dentro da estrutura social.

Ademais, o Estado enquanto educador, produz o convencimento das pessoas de que a educação seria a saída ante ao desemprego gerado pelo quadro de mudanças do mercado de trabalho (as crises capitalistas sequer são sinalizadas), em que o protagonismo individual passaria a ser a grande tônica formativa a ser perseguida. Não por acaso, o Documento faz referência ao empreendedorismo individual. Isto pode ser evidenciado nas seguintes formulações, quando o Documento trata sobre a inserção profissional:

Compreende um conjunto de ações de responsabilidade dos demandantes, ofertantes e parceiros, com o objetivo de apresentar aos estudantes as múltiplas possibilidades de inserção no mundo do trabalho, incluindo, entre

outras o *empreendedorismo individual*, a economia solidária, as incubadoras, o microcrédito produtivo orientado, a intermediação de mão de obra e as demais políticas de geração de emprego e renda (BRASIL, 2012, p. 17, grifos meus).

Reportando o empreendedorismo individual, o documento Referência destaca uma das formas de inclusão produtiva, o Microempreendedor Individual (MEI), referente à figura criada no governo Lula, sob o discurso do combate a informalidade e facilitação da população mais pobre ao crédito, para abrir um pequeno negócio. Atualmente, o MEI está disposto pela Lei Complementar nº 128/2008 que alterou a Lei Geral da Micro e Pequena Empresa (Lei Complementar nº 123/2006). Em linhas gerais, o MEI é todo aquele que atenda as seguintes condições: a) Faturamento limitado a R\$ 81.000,00 por ano; b) Não participe como sócio, administrador ou titular de outra empresa; c) Tenha no máximo um empregado; d) Exerça uma das atividades econômicas previstas no Anexo XIII, da Resolução do Comitê do Simples Nacional de nº 94/2011 (BRASIL, 2008a).

Assim, nas prerrogativas da **Bolsa-Formação Trabalhador**, se observa, em suas formulações, a intenção de se fomentar a formação empreendedora. Esta perspectiva já vinha se configurando nos discursos presidenciais relacionados ao Pronatec. Chamamos a atenção para um dos discursos da presidente Dilma, quando da cerimônia de formatura de alunos do Pronatec, em 2014, em Porto Alegre/RS. De acordo com Dilma:

As pessoas que são profissionais têm sempre de buscar melhorar e, ao buscar, o trabalhador, a trabalhadora, melhorar, [sic] ou o pequeno empreendedor, porque tem muitos pequenos empreendedores nesses cursos pelo Brasil afora, melhorando o seu conhecimento de gestão, aí ele tem uma pequena padaria ou tem uma pequena pousada, ou é uma cabeleireira, enfim, ele está buscando um curso para se capacitar como empreendedor, pequeno empreendedor, ou ele é um trabalhador, um profissional que quer cada vez mais, aqui, aumentar o seu salário e melhorar na sua carreira, o que é algo absolutamente legítimo e é isso que faz as pessoas crescerem e evoluírem (ROUSSEFF, 2014a, s/p, acréscimo meu entre colchetes).

No discurso, observa-se um conjunto de referências que procuram associar o empreendedorismo com as atividades profissionais e técnicas, de menor porte, além de fazer uma forte associação do empreendedorismo com a capacidade de gestão que, por sua vez, seria responsável pela melhoria de vida com aumento salarial. É notória a concepção da Teoria do Capital Humano, expressa na relação atribuída a educação

como fator único de melhoria das condições individuais, tendo em tela o vínculo que a capacidade de gestão, própria do discurso empreendedor, em associação com a educação profissional e tecnológica.

Aliás, à época do lançamento do Pronatec Empreendedor (2013), na condição de vice-presidente, Temer elogiou o acordo entre MEC e o SEBRAE. Em fala sobre o Acordo Temer disse: “Isso faz com que as pessoas que entram nesses cursos [do Pronatec Empreendedor] aspirem a um progresso pessoal no plano profissional, o que gera o progresso coletivo no nosso país” (PORTAL PLANALTO/NOTÍCIAS, 2013, acréscimo meu entre colchetes).

Na condição atual de presidente, tanto em discurso quanto em suas ações, o governo também tem fornecido sustento ao discurso do empreendedorismo, inclusive para justificar suas ações no conjunto da reforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017) e lei das terceirizações (Lei nº 13.429/2017) já aprovadas. Quando da sua participação da Semana Global do Empreendedorismo¹⁹⁹, o presidente procurou destacar a importância que as micro e pequenas empresas têm para geração de emprego. No pronunciamento feito pelo presidente:

Eu estou aqui hoje, na verdade, para comemorar este encontro dos empreendedores, micro e pequenos empresários. Que correm os mais variados riscos, quando o Afif disse: Olhe, quando ele deixa de pagar tributo não é porque quer não, é que para manter o empreendimento tem que deixar o tributo para depois. Então, eu quero dizer que nós ao longo desse tempo, nós temos a convicção de que empreender é gerar riqueza. Quando eu digo: olhe aqui, nós fazemos uma conexão do poder público com a iniciativa privada, não o fazemos apenas porque desejamos, embora o desejo nosso fosse. Mas também porque esta é a determinação Constitucional. Quando a Constituição se estabeleceu em 88, ela botou como um dos seus pilares, precisamente o prestigiamento da iniciativa privada. Na convicção mais absoluta de que o poder público não faz tudo sozinho, ele precisa da iniciativa privada. E é ela, exata e precisamente, quem traz o desenvolvimento para o País (TEMER, 2017, s/p).

¹⁹⁹ A Semana Global do Empreendedorismo (SGE) foi um evento de larga escala organizado por um Conselho de nove organizações do ecossistema empreendedor (Aliança Empreendedora, Anjos do Brasil, Anprotec, Artemísia, Brasil Junior, CONAJE, Endeavor, Junior Achievement e Sebrae). No ano de 2017, o mote do evento foi “Vamos juntos transformar o Brasil. A revolução já começou”. De acordo com a organização do evento, a SGE é um movimento global, que se apoia na compreensão que o empreendedorismo é o motor para o desenvolvimento econômico e social, visando promover melhorias para o ambiente do empreendedor brasileiro. De acordo com o Conselho da SGE: “Com o mote ‘A revolução já começou’, a mensagem trazida pelo movimento neste ano reforça o poder transformador do empreendedorismo e do empreendedor. O dono do negócio é um ser revolucionário por natureza: alguém que, a despeito dos muitos percalços do caminho, cria diariamente o novo. Questiona as antigas formas de pensar, agir e fazer, e cria soluções inteligentes que mudam as vidas das pessoas. Mais que simplesmente ganhar dinheiro, é pelo orgulho de fazer parte de um movimento que move e muda o país para melhor - o empreendedorismo”. Para o ano e 2018 o mote do evento será “A revolução continua. Nos vemos na #SGE2018!” (SEBRAE/CEARÁ, 2017).

Deste discurso derivam várias indicações. A principal para a presente tese é de que o bloco no poder do governo Temer também assume a perspectiva do empreendedorismo como elemento responsável pelo desenvolvimento da riqueza nacional, na medida em que seria gerador de emprego e renda, problema que o próprio presidente diz estar enfrentando e que, por isso, a temática do empreendedorismo vista no SGE seria de fundamental importância.

Neste sentido, a seguir, será apresentado e analisado o Pronatec Empreendedor, procurando trazer à tona seus fundamentos voltados para a formação da nova sociabilidade dentro dos marcos do capitalismo contemporâneo, considerando a presença marcante do SEBRAE enquanto o grande formulador e executor deste projeto encampado pelo governo Dilma.

5.3 O Pronatec Empreendedor e a consolidação do empreendedorismo na política educacional brasileira

O Pronatec Empreendedor é uma sub-ação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, que foi firmada em 2013, por meio do Acordo de Cooperação Técnica nº 50/2013. Neste, foi estabelecida a parceria entre o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) Nacional e o Ministério da Educação (MEC).

O Ministro da Educação era Aloísio Mercadante que, da parte do MEC, foi quem promoveu o lançamento do programa. O referido ministro participou do Encontro Nacional de Educação Empreendedora, promovido pelo SEBRAE Nacional, em Brasília, e fez o seu lançamento no dia 28 de maio de 2013.

Além de fazer um pronunciamento no lançamento do Pronatec Empreendedor, o então ministro fez o Prefácio do Vol. 04 da Coletânea²⁰⁰ “Pequenos Negócios: Desafios e Perspectivas” organizada pelo SEBRAE. Neste Prefácio, o ministro desenvolve todo um conjunto de formulações para destacar a importância da criação do Pronatec Empreendedor para o desenvolvimento da economia brasileira. Mercadante (2014) cita, por exemplo, a importância da formalização de quase 03 milhões de brasileiros na

²⁰⁰ Esta Coletânea é composta dos seguintes volumes: a) Vol. 1 – Programas Nacionais, b) Vol. 2 – Desenvolvimento Sustentável, c) Vol. 3 – Inovação, Vol. 4 – Educação Empreendedora, d) Vol. 5 – Serviços Financeiros, e) Vol. 6 – Encadeamentos Produtivos e f) Vol. 7 – Desafios e Perspectiva.

condição de microempreendedores individuais, que passaram a ter a cidadania econômica, por meio da conquista do CNPJ, podendo emitir nota fiscal, além de direitos previdenciários e creditícios. De acordo com o ministro, a formação voltada ao empreendedorismo foi fundamental para todas estas conquistas. Nas formulações de Mercadante:

Assim como precisamos ampliar e aprofundar a formação profissional e tecnológica dos trabalhadores brasileiros, tendo em vista a maior competitividade da nossa economia, também esses empreendedores demandam conhecimento e informação para que possam prosperar e gerar mais emprego e renda ao país. Há um ambiente mais favorável ao desenvolvimento dos pequenos negócios, por isso, é chegada a hora de tratar o empreendedorismo com a devida atenção que a educação profissional requer (MERCADANTE, 2013, p. 21).

Nesta linha, o ministro destaca o esforço empreendido pelas agências e instituições de Ensino Superior, na promoção da educação empreendedora, por meio de cursos de extensão, oficinas e até mesmo a inclusão de disciplinas específicas em grades curriculares.

Mercadante destaca o papel emancipatório do Pronatec Empreendedor para jovens e adultos. De acordo com o ministro:

Mas o que é educação empreendedora? Cada um dos termos contidos nesse conceito “educação” e “empreendedorismo” pode ser analisado separadamente. Porém, somente juntos eles fazem sentido no contexto de formação emancipatória e autônoma de jovens e adultos da educação profissional (MERCADANTE, 2013, p. 22, grifos do original).

Valendo-se das formulações de Paulo Freire, ao comentar a importância do Pronatec Empreendedor, Mercadante faz uma reflexão no sentido de atrelar a discussão freireana de emancipação humana à educação empreendedora. Destaca, conforme Paulo Freire, que a educação seria uma forma tanto de adaptação do sujeito à sociedade, quanto um instrumento que possibilitaria o sujeito transformar esta realidade.

Neste sentido, a educação empreendedora seria o modelo ideal, pautado em Paulo Freire, ao propor uma educação transformadora. Isto pode ser evidenciado na seguinte formulação:

Empreendedorismo é o estudo voltado para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades relacionados à criação de um projeto, seja ele um projeto de vida, um projeto técnico, científico, ou laboral. Tem origem no

termo empreender, que significa realizar, fazer ou executar. Assim, compreendemos que toda educação é empreendedora, visto que, como princípio, educar é realizar, é inventar, é criar, é inovar, é promover mudanças e construir transformação nos sujeitos (MERCADANTE, 2013, p. 23).

No tocante as considerações do ministro, em defesa da educação empreendedora, este elenca, na mesma linha dos seus defensores (DOLABELA, 2003; FILION, 1999) um conjunto de características empreendedoras, a saber: criatividade, capacidade de organização, planejamento, responsabilidade, liderança, trabalhar em equipe, visão de futuro, busca de novas informações, solução de problemas e assunção dos riscos (MERCADANTE, 2013).

Para desenvolver estas características, Mercadante (ibid.) ressalta a importância dos programas do governo: “Dessa forma, buscamos relacionar educação, trabalho e empreendedorismo em busca de novas políticas de inclusão social, a exemplo do Pronatec e, agora, do Pronatec Empreendedor” (ibid., p. 23).

Mercadante destaca que o Pronatec Empreendedor está em acordo com o que dispõe os Referenciais Educacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (RCPNET), na medida em que está previsto o desenvolvimento de competências ligadas aos princípios de gestão e de percepção e análise de oportunidades. De acordo com Mercadante:

Assim, surge o Pronatec Empreendedor, que poderá agregar ao Pronatec a perspectiva do autoemprego, além do desenvolvimento de competências empreendedoras que são fundamentais para a trabalhabilidade – conceito indicado nos RCNEPT como componente da dimensão produtiva da vida social. O público do Pronatec deve pensar no projeto de futuro (pessoal e profissional) de forma empreendedora. A qualificação profissional é peça-chave nesse processo. É preciso, porém, estabelecer metas, definir estratégias e meios para alcançá-las. O mundo está em constante mudança, e aprender a lidar com a mudança na vida significa, também, fazer um contraponto com a necessidade de estabilidade que, muitas vezes, aponta para um emprego fixo (MERCADANTE, 2013, p. 24).

O ministro também entende que formar para o empreendedorismo não se restringiria só ao âmbito profissional, mas à vida em geral, como sugere Dolabela (2003). Isto remete a pensar sobre a constituição de uma mentalidade empreendedora que, em termos de conteúdo da sociabilidade capitalista contemporânea, expressa uma forma de ser muito bem definida no contexto da instabilidade imposta pela ordem

sociometabólica do capital, para o qual não poderia haver barreiras para a manutenção da exploração.

Ciente e concernente deste processo, em tom acrítico, o ministro sinaliza que as mudanças do mundo do trabalho impõem que seja relativizada a posição cômoda de se buscar a estabilidade num emprego fixo, em favor da perspectiva de constituição do autoemprego, via empreendedorismo. Cabe destacar que a retórica de Mercadante era bem diferente, quando suas críticas se dirigiam ao governo FHC, ao criticar as denominadas décadas perdidas do governo tucano, sobretudo, no período de 1995-2002, o qual Mercadante destacou o amplo processo de precarização do emprego, com a consequente desproteção social dos trabalhadores (MERCADANTE, 2010).

Numa posição teórica totalmente consonante com as formas precárias de trabalho, como é o caso do empreendedorismo, o ministro faz as seguintes considerações:

Precisamos criar a cultura do empreendedorismo na juventude. [...] O Brasil precisa impulsionar as cadeias portadoras de futuro e reduzir custos na produção. Não faremos nada disso com competência, se não formarmos bem. O Pronatec vem abrir a porta do ensino técnico profissionalizante. Isso vai aumentar a produtividade, que é o que mantém o crescimento a médio e longo prazo (BRASIL, 2013b, s/p).

Nas palavras do ministro, a “cultura empreendedora” tornou-se tarefa essencial para promover o desenvolvimento e competitividade, de modo que a expectativa do governo é capacitar 1,3 milhões de estudantes e 05 mil professores, em 2014 (ibid.). Considerando o Acordo (2013) firmado entre MEC e SEBRAE Nacional, a cláusula primeira versa o seguinte:

O presente Acordo de Cooperação Técnica tem por objetivo difundir a cultura empreendedora em cursos técnicos de nível médio e de cursos de forma inicial e continuada oferecidos pelo Bolsa-Formação, com a implantação do PRONATEC EMPREENDEDOR (BRASIL, 2013, p. 01).

Para a promoção deste objetivo, o Acordo (2013) prevê que os partícipes deste projeto deverão passar por duas fases: a) a “Sensibilização” e a b) “Capacitação”. A fase de “Sensibilização” refere-se à realização de três ações, sendo cada qual direcionada para os alunos, os professores e as escolas.

As ações voltadas aos alunos consistem na observação de uma revista *Mangá* e nos vídeos de formação no formato *videoblog*. As ações voltadas aos professores

perfazem a instrumentalização por meio de cartilha e vídeo que procuram “[...] apresentar as vantagens de trabalhar com o tema empreendedorismo e afirmar o protagonismo do professor para o sucesso de qualquer ação educacional” (BRASIL, 2013, p. 02). As ações voltadas para as escolas constituem-se na apresentação de um *kit*, na forma de baú com o lema “Aqui tem empreendedorismo”, tendo em seu interior publicações, guia de recomendações de *sites* e filmes sobre empreendedorismo, *banners*, cartilha com apresentação do Pronatec Empreendedor, entre os principais.

Este material, como pode ser observado nas fotos a seguir, foi preparado para ser deveras chamativo, trabalhando com a visão de baú, enquanto portador de algo de valor, como um tesouro. A Nota Informativa nº 39/2014, o denomina de “Baú do Saber” (MEC, 2014).

Fotografia 01. Baú do Pronatec Empreendedor



Fonte: Foto de autoria do autor.

Fotografia 02. Baú do Pronatec Empreendedor



Fonte: Foto de autoria do autor.

Fotografia 03. Baú do Pronatec Empreendedor



Fonte: Foto de autoria do autor.

Fotografia 04. Baú do Pronatec Empreendedor



Fonte: Foto de autoria do autor.

Após a “Sensibilização” tem-se a “Capacitação”, ao qual é restrita apenas aos alunos e professores. Para os alunos, dentro do curso técnico que estiverem cursando, será incorporado o conteúdo sobre empreendedorismo, com carga horária de 24 a 52 horas, dentre os quais abarcam as seguintes competências: a) Compreender o mercado de trabalho e o mundo do trabalho para o desenvolvimento do seu projeto de vida; b) Identificar os tipos de empreendedorismo e suas características; c) Reconhecer a importância do desenvolvimento de atitudes empreendedoras para o seu projeto de vida e d) Desenvolver um plano de vida e carreira.

Para os professores, será oferecido um curso de capacitação *online* com 05 semanas de duração²⁰¹, contemplando “[...] o repasse e o estudo referente à formação de alunos e um módulo para aplicação de objetos de aprendizagem em contextos diversos” (ibid., p. 02). Também será realizado um “Concurso de Objetos de Aprendizagem”, para os docentes, selecionando os objetos educacionais produzidos por eles e que passarão a integrar o repositório de acesso público do MEC, bem como o *site* do Pronatec Empreendedor.

Em termos dos compromissos comuns dos partícipes (MEC e SEBRAE) são previstas atuações cooperativas, a partir das competências institucionais, para promover as ações de execução do Acordo, além de arremeter outras instituições públicas ou privadas que possam contribuir na execução do objeto pactuado. No âmbito da esfera pública, os Institutos Federais têm sido os maiores participantes da realização do Pronatec Empreendedor, com a chancela do SEBRAE.

Em termos dos compromissos específicos, ao SEBRAE compete:

I. Sensibilização:

- a. Produzir e reproduzir o *kit* de materiais para as escolas, após a devida análise e aprovação pelo MEC.
- b. Elaborar e reproduzir a publicação com vídeo para alunos e professores.

II. Incentivar Concursos e Prêmios:

- a. Elaborar regulamento para premiação e Concurso de Objetos de Aprendizagem.
- b. Integrar a comissão julgadora.

III. Capacitação:

- a. Elaborar e aplicar a capacitação inicial e continuada de professores.
- b. Desenvolver conteúdos para a disciplina de empreendedorismo, bem como reproduzir os materiais.
- c. Desenvolver e financiar a aplicação de especialização/mestrado em educação empreendedora (BRASIL, 2013, p. 03).

²⁰¹ Em informação distinta desta, o *site* do SEBRAE/PR (Paraná) destaca que o curso de formação é realizado em 04 semanas, com duração e 32 horas (SEBRAE/PR, 2014). Disponível em: <http://www.sebraepr.com.br/PortalSebrae/sebraeaz/Educa%C3%A7%C3%A3o-Empreendedora-no-Ensino-T%C3%A9cnico#a893ff96d1b47410VgnVCM1000005404130a>.

Em termos dos compromissos específicos, ao MEC compete:

I. Capacitação:

- a. Analisar o material elaborado pelo SEBRAE para o desenvolvimento da capacitação;
- b. Estimular a participação de professores na capacitação realizada pelo SEBRAE;
- c. Promover a incorporação de conteúdos sobre o empreendedorismo nos cursos oferecidos por intermédio da Bolsa-Formação;
- d. Disponibilizar logomarca do Pronatec para que, com base na mesma, seja criada a marca do Pronatec Empreendedor, em conformidade com as normas da SECOM/PR.

II Premiação:

- a. Participar das etapas referentes à premiação, atuando como comissão julgadora;
- b. Disponibilizar objetos de aprendizagem vencedores no site do MEC (ibid.).

Considerando as atribuições dos partícipes no programa, o SEBRAE é quem formula e produz intelectualmente e tecnicamente o material para as escolas, para a formação dos professores e dos estudantes. O MEC fica a cargo apenas de analisar o material produzido e dar o parecer favorável.

Com relação à vigência do Acordo (ibid.), segundo a Cláusula quinta, o prazo de vigência do instrumento de parceria do MEC com o SEBRAE será de 48 meses, a partir da assinatura, podendo ser prorrogado por termo aditivo de prazo, havendo manifestação dos partícipes.

Em setembro de 2013, a Nota Informativa (NI) nº 20/2013²⁰² apresentou novos elementos na configuração do Pronatec Empreendedor. Segundo este documento, a partir de reuniões realizadas, desde o lançamento do programa e tendo a participação dos ofertantes da Bolsa-Formação (MEC e SEBRAE) ficou decidido que, em 2013, o Pronatec Empreendedor será realizado para os seguintes cursos:

- Cabeleireiro;
- Cuidador de idosos;
- Promotor de vendas;
- Montador e reparador de computadores;
- Técnico em informática;

²⁰²Disponível em: https://map.mec.gov.br/projects/parceiros-demandantes-e-ofertantes-da-bolsa-formacao/wiki/Notas_Informativas. Acessado dia 28/01/2018.

- Eletricista residencial²⁰³;
- Motorista de transporte escolar;
- Pedreiro de alvenaria;
- Pintor de obras;
- Técnico em agroindústria;
- Bovinocultor de leite;
- Fruticultor;
- Horticultor orgânico;
- Salgadeira;
- Manicure e Pedicure.

A NI (ibid.) versa ainda sobre a distribuição da carga horária destinada aos estudantes. Sobre isto, o documento recomenda a criação dos seguintes módulos: I) “Plano de Vida e Carreira”, com carga horária de 24 horas; II) “Atitudes Empreendedoras”, com carga horária de 16 horas e III) “Mundo do Trabalho”, com 12 horas, que opcionalmente poderão integrar os 15 cursos (NOTA INFORMATIVA, 2013). A NI 20/2013 recomenda também que a carga horária de 24 horas poderá ser desenvolvida também na forma de disciplina ou em algum componente curricular já existente.

A NI 39/2014 relata que até o seu ano foram capacitados 2.174 professores. Considerando a evolução que o Pronatec Empreendedor foi tendo em termos da sua disseminação, via cursos ministrados pelo SEBRAE. De acordo com a NI nº 122/2015, em 2015, o programa já havia capacitado 4.447 professores, 2.177 escolas e 131.418 estudantes (BRASIL, 2015b). De acordo com os dados do SEBRAE, até 2016, o número de estudantes capacitados subiu para mais de 281 mil estudantes.

Além disto, o número de cursos que o Pronatec Empreendedor atendia subiu de 15 para 70 cursos técnicos do Pronatec, para iniciar no segundo semestre de 2015. De acordo com a NI 122/2015, os cursos são os seguintes:

| CURSOS FIC | | | |
|------------|---------------------|----|------------------------------|
| 1 | Açougueiro | 33 | Marceneiro |
| 2 | Agente Cultural | 34 | Massagista |
| 3 | Agricultor Familiar | 35 | Mecânico de Automóveis Leves |

²⁰³ De acordo com a Nota (2013), esse curso substitui o curso Eletricista de Linhas Elétricas de Alta e Baixa Tensão, acordado inicialmente, porque possui ação empreendedora mais aderente.

| | | | |
|--------------------------------------|---|----|--|
| 4 | Agricultor Orgânico | 36 | Meliponicultor |
| 5 | Alfaiate | 37 | Mestre de Obras |
| 6 | Apicultor | 38 | Operador de computador |
| 7 | Artesão de Biojoias | 39 | Organizador de eventos |
| 8 | Artesão de Bordado a Mão | 40 | Padeiro |
| 9 | Artesão de Cerâmica | 41 | Pescador |
| 10 | Artesão de Pintura em Tecido | 42 | Piscicultor |
| 11 | Auxiliar de Confeitaria | 43 | Pizzaiolo |
| 12 | Auxiliar de Cozinha | 44 | Preparador de Doces e Conservas |
| 13 | Auxiliar de Padeiro | 45 | Produtor Agropecuário |
| 14 | Barbeiro | 46 | Programador de Sistemas |
| 15 | Bovinocultor de Corte | 47 | Recreador Cultural |
| 16 | Carpinteiro | 48 | Suinocultor |
| 17 | Churrasqueiro | 49 | Vendedor |
| 18 | Condutor de Turismo de Pesca | 50 | Vidraceiro |
| 19 | Condutor de Turismo de Aventura | 51 | Bovinocultor de Leite |
| 20 | Condutor de Turismo de Centros Históricos | 52 | Cabelereiro |
| 21 | Confeccionador de Bijuterias | 53 | Cuidador de Idoso |
| 22 | Confeccionador de Bolsas ²⁰⁴ | 54 | Eletricista Instalador residencial de baixa tensão |
| 23 | Confeccionador de Calçados | 55 | Fruticultor |
| 24 | Costureiro ²⁰⁵ | 56 | Horticultor orgânico |
| 25 | Cozinheiro | 57 | Manicure e Pedicure |
| 26 | Cuidador Infantil | 58 | Montador de reparador de computadores |
| 27 | Depilador | 59 | Motorista de transporte escolar |
| 28 | Fotógrafo | 60 | Pedreiro de alvenaria |
| 29 | Garçom | 61 | Pintor de obras Imobiliárias |
| 30 | Gesseiro | 62 | Promotor de vendas |
| 31 | Jardineiro | 63 | Salgadeiro |
| 32 | Maquiador | | |
| | | | |
| CURSOS TÉCNICOS CONCOMITANTES | | | |
| 64 | Técnico em Eletromecânica | | |
| 65 | Técnico em Mecatrônica | | |
| 66 | Técnico em Mecânica | | |

²⁰⁴ Em 30 de junho de 2015, por meio da NI nº 124/2015 a nomenclatura deste curso foi alterada para “Confeccionador de Bolsas em Couro e Material Sintético” (BRASIL, 2015c).

²⁰⁵ Em 30 de junho de 2015, por meio da NI nº 124/2015 a nomenclatura deste curso foi alterada para “Costureiro Industrial do Vestuário” (BRASIL, 2015c).

| | |
|----|--|
| 67 | Técnico em Administração |
| 68 | Técnico em Programação e Redes de Computadores |
| 69 | Técnico em informática |
| 70 | Técnico em Agroindústria |

Quadro 12 - Cursos do Pronatec que o Pronatec Empreendedor passou a atender a partir do segundo semestre de 2015. Fonte: Nota Informativa nº 122/2015 (BRASIL, 2015b).

Pela listagem apresentada, percebe-se que, em sua maioria, os cursos os quais o Pronatec Empreendedor poderá se inserir são ligados ao setor de serviços, posto como uma das molas propulsoras da economia. Não por acaso, tal setor é o de principal procura por parte dos ditos empreendedores brasileiros. De acordo com o Portal Terra (2017), a Serasa Experian avaliou que, em janeiro de 2017, foram criadas no setor de serviços cerca de 124,3 mil novas empresas, superando o setor do comércio que fechou com 53,6 mil empresas e ficando o setor industrial com 15,8 mil (PORTAL TERRA, 2017).

Nessa perspectiva, o SEBRAE e o MEC apostam que o programa vai possibilitar a entrada dos estudantes da área técnica no ramo de serviços com a criação do próprio negócio. Sobre isto, o SEBRAE é extremamente enfático ao expressar que o Pronatec Empreendedor torna-se o caminho pelo qual os alunos poderiam ter uma visão mais apurada do mercado de trabalho, pensando não só em procurar um emprego, mas também em produzir o autoemprego, tornando-se patrão de si. De acordo com o SEBRAE:

Há alunos que chegam ao Senac sem considerar a ideia de ter um negócio próprio, e acabam se inspirando em relação a essa alternativa, mas há estudantes que o curso reforça uma vontade que já existia de ser empreendedor. “Como o aluno encontra um ambiente propício, acaba se direcionando com mais segurança para uma profissão que seja seguir para o resto da vida” (SEBRAE, 2015, s/p, grifos do original).

De acordo com o SEBRAE (2015), um levantamento realizado mostrou um índice de satisfação dos estudantes do Pronatec Empreendedor em face à qualidade dos cursos. Segundo o SEBRAE (ibid.), a nota média foi 09 (numa escala de 0 a 10). Em outra pesquisa, agora voltada aos professores capacitados para o Pronatec Empreendedor, foi identificado que 43% dos docentes dizem conhecer alunos que ou abriram um negócio próprio ou influenciaram os pais a abrir uma empresa após a participação no curso (SEBRAE, 2015).

A pesquisa retrata também alguns indicadores de que, com o Pronatec Empreendedor, os estudantes se mostraram mais motivados no curso técnico. De acordo com os dados, por conta da sua metodologia inovadora, que foge ao ensino tradicional, 92% dos entrevistados melhoraram o relacionamento interpessoal, por conta de maior interação nas aulas. O interesse por estas ficou em 88% e a facilidade no aprendizado foi citada por 84% dos participantes.

O *site* do SEBRAE (2015) também relata a fala de uma professora do Serviço Nacional do Comércio (SENAC), de Bauru/SP, ao apontar a autonomia como a principal característica que a metodologia presente no Pronatec Empreendedor produziu. De acordo com a professora: “É uma metodologia que desenvolve o que o aluno já traz de potencial” (SEBRAE, 2015, s/p).

A professora, em questão, foi a primeira colocada no 3º Prêmio Pronatec Empreendedor, realizado em 2015. Essa premiação, prevista no Acordo de Cooperação Técnica nº 50/2013, está designada como “Concurso de Objetos de Aprendizagem”, que se refere a alguma metodologia específica criada no Pronatec Empreendedor, pelos professores participantes e que podem ser replicadas em todo o país. A professora criou o Plano de Negócios Circular que consiste em “[...] uma ferramenta que busca facilitar o ensino do empreendedorismo e tornar as aulas mais desafiadoras e motivadoras para os alunos” (SEBRAE, 2015, s/p).

Observe-se, portanto, que uma das linhas do Pronatec Empreendedor, além da formação empreendedora para estudantes é capitalizar as práticas de sucesso que foram desenvolvidas pelos docentes, para serem repassadas a outras localidades onde o curso esteja acontecendo. O professor também é estimulado a se colocar como um empreendedor do ensino, desenvolvendo estratégias didático-metodológicas inovadoras. Cabe frisar que toda a produção realizada no âmbito do Pronatec Empreendedor é de propriedade do SEBRAE, conforme está expresso pela Cláusula Décima – Da Propriedade Intelectual (BRASIL, 2013a). De acordo com suas formulações:

Os direitos de propriedade intelectual dos bens e serviços produzidos e/ou desenvolvidos no âmbito deste Acordo serão de propriedade do SEBRAE, resguardado o direito de uso do Ministério da Educação, para consecução do objeto pactuado, em conformidade com a Lei 9.610, de 19 de janeiro de 1998 (BRASIL, 2013a).

Neste sentido, o SEBRAE, detém toda a produção do saber docente criado no interior do Pronatec Empreendedor, captando as estratégias criadas e reintroduzindo-as

dentro da estrutura dos cursos, conforme sua possibilidade de utilização em larga escala pelos cursos espalhados pelo Brasil. Enquanto figura central do Pronatec Empreendedor, o SEBRAE também vai se constituindo em agente principal da educação empreendedora em todo país, já que vai capitalizando os saberes derivados da prática docente que podem, inclusive, serem inseridas em outros cursos que o SEBRAE vende junto a outras redes, como: Formação de Jovens Empreendedores (FJE); Jovem Empreendedor no Campo (JEC); Despertar; Crescendo e Empreendendo (SEBRAE, 2017).

Feitas estas considerações, no próximo capítulo serão realizadas a apresentação e análise dos documentos relativos ao Pronatec Empreendedor, nas fases de “Sensibilização” e “Capacitação”, voltados aos públicos docente e discente.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DO PRONATEC EMPREENDEDOR, NAS FASES DE “SENSIBILIZAÇÃO” E “CAPACITAÇÃO”

Introdução

O presente capítulo tem por objetivo analisar os materiais didáticos do Pronatec Empreendedor, procurando identificar os referenciais teóricos que os fundamentam, bem como, analisar os fundamentos técnicos e ético-políticos que se apresentam voltados à formação dos estudantes. A compreensão desta tese é de que o Pronatec Empreendedor, por meio dos seus materiais, tem na constituição do discurso do empreendedorismo, uma concepção ideopolítica de consolidação da sociabilidade capitalista pautada na responsabilização individual com assunção dos riscos. No curso das análises, nos valeremos das categorias de conteúdo; **Ser Humano, Trabalho, “Trabalho e Educação” e Sociabilidade** (desenvolvidas no capítulo 01 desta tese), que nos permitirão revelar este projeto de formação humana.

Nesta empreitada, serão analisados os documentos referentes às duas fases do Pronatec Empreendedor: “Sensibilização” e “Capacitação”, conforme está estabelecido no Acordo de Cooperação Técnica nº 50/2013. No tocante a fase de “Sensibilização”, foi visto no capítulo 05, que esta possui documentos e materiais específicos destinados aos alunos, professores e escolas.

No caso dos estudantes, a “Sensibilização” é composta por: cartilha no formato *mangá* e vídeo no formato de *videoblog*. No caso dos professores, os materiais são: cartilha e vídeo, apresentando as vantagens de se trabalhar com o empreendedorismo na escola. Para as escolas: é o baú do saber, onde constam vários materiais referentes ao Pronatec Empreendedor. Para atender os objetivos propostos pela presente pesquisa, da fase de “Sensibilização”, analisaremos os documentos dos alunos e professores²⁰⁶. Os materiais voltados à escola são uma reiteração dos destinados a alunos e professores.

²⁰⁶ No caso dos materiais destinados aos professores, será examinado apenas o Caderno de Apresentação. Isto se deve ao fato de que, neste material, constam todas as linhas e referências que estão presentes no vídeo.

Em função disto não serão analisados. Considerando as intencionalidades da presente tese, faremos inicialmente uma apresentação geral dos materiais destinados aos discentes e docentes, em ambas as fases (“Sensibilização” e “Capacitação”), para em seguida submetê-los às categorias de análise da pesquisa.

6.1 Apresentação dos Materiais Discente e Docente das fases de “Sensibilização” e “Capacitação”

O primeiro material a ser apresentado é a revista Kata negócio, voltada ao estudante. Para sensibilizar o aluno sobre a importância de participar do Pronatec Empreendedor foi produzida, em 2013, uma revista no estilo *mangá*, intitulada sugestivamente de Kata negócio - KN (BURTLET, 2013), conforme pode ser observado na figura a seguir:



Figura 02 – Capa da revista Kata negócio (BURTLET, 2013).

Sobre este material, faremos algumas ponderações preliminares com relação à escolha por este estilo de produção de quadrinhos, pois, depreende-se que esta estratégia visa não só sensibilizar o estudante para o interesse à temática do empreendedorismo, mas, de forma antecipada, promover a formação da mentalidade empreendedora.

Neste sentido, nosso primeiro comentário será sobre a forma *mangá*²⁰⁷ de entretenimento. Esta expressão surgiu da união dos vocábulos *man* (involuntário) e *gá* (desenho/imagem) e é o nome dado às histórias em quadrinhos japonesas (BARBOSA, 2009). Este estilo chama a atenção, pois seu formato é diferente do *comics* americano, onde se observam geralmente 03 ou mais fileiras de quadrinhos em cada página. Já o *mangá* não tem este padrão, podendo os quadrinhos estarem dispostos em tamanhos diferentes na própria página ou um único quadrinho ocupar toda a página. Outro detalhe é que, para dar mais enfoque nas emoções, as figuras dos personagens podem se apresentar, vez ou outra, com tamanho e aparência que fogem ao seu padrão usual²⁰⁸.

De acordo com Santoni (2017), o *mangá* tem cumprido vários papéis. Um deles é produzir o efeito catártico, servindo como uma espécie de fuga momentânea da realidade, em face do ambiente de cobranças pela sociedade japonesa, considerando as altas cargas de estudos (além da carga horária normal de aula, ida a cursinhos no contraturno escolar) e a exigência de comportamentos exigidos socialmente. Ademais, outro ponto a ser comentado – e que promove a grande procura do público jovem pelos *mangás* – é de que estes trabalham com aventuras de personagens que passam por extremas dificuldades do dia a dia, a serem superadas. E isto, tem por intenção, produzir a identificação do leitor com as mesmas dificuldades.

Como será visto, no tocante ao empreendedorismo, a revista Kata negócio se utiliza deste recurso midiático para promover a identidade dos seus personagens adolescentes com os leitores jovens, para quem o Pronatec Empreendedor também se destina. Embora o *mangá* esteja identificado com o campo do lazer e do entretenimento, o seu uso não tem nada de descompromissado. Isto nos leva ao segundo comentário. De acordo com Santoni (2017) a respeito do *mangá*:

Essas imagens nos transformam em sujeitos, constroem significados, heróis, mitos, monstros e um mundo de possibilidades que nos seduzem, encantam

²⁰⁷ A título de esclarecimento, quando um *mangá* vira uma animação este é chamado de *Animê*.

²⁰⁸ Exemplo disto é quando um dos personagens está tomado de fúria e é reportado no quadrinho com um tamanho “n” vezes maior que os outros personagens. Ou apenas uma parte do corpo, como sua cabeça. No *comics* americano isto não ocorre, de modo que as dimensões dos personagens não são modificadas.

ou, até mesmo, criam repulsa e medo. De apreciadores a consumidores, de forma direta ou indireta, acabamos sendo influenciados por elas (SANTONI, 2017, p. 44).

Neste sentido, o recurso do *mangá* permite apelar para sentidos e emoções, exercendo profunda influência na formação de significados que podem ser tanto conservadores como revolucionários de uma determinada ordem social. Nas observações de Santoni: “Os *animês* e *mangás* atuam como um veículo imagético que trabalha diretamente nessa relação de poder e luta pelos significados e legitimações, em que o indivíduo o vê, e como ele é visto por aquilo que ele vê” (SANTONI, 2017, p. 44, grifos meus).

Nesta mesma perspectiva, Pinto (2011) destaca o papel que os recursos sociais de entretenimento – como a animação nas histórias em quadrinhos (HQs) – exercem de forma explícita e implícita, sobretudo, aquelas que se reportam diretamente ao mundo do trabalho, com suas mudanças contemporâneas. Em muitas obras fílmicas, se observam competências como o trabalho em equipe e noções como o empreendedorismo, recebendo um forte apelo para sua compreensão e assimilação. De acordo com as formulações do autor:

O Empreendedorismo, outro conceito presente nos filmes infantis [...] aparece nas mensagens, enquanto “fenômeno” criador de riquezas e proporcionador de capacidades de saber ser, saber viver e saber fazer e criar condições para os indivíduos o que não se aponta ou deixa espaço é para esclarecer que, assim como a *competência* e a *empregabilidade*, este – empreendedorismo – também é ideologia educacional do capital, que por sua vez oculta seu conteúdo essencial, que é o de que o mercado não é para todos e sim para os oligopólios financeiros. E desta forma o fenômeno – empreendedorismo – não consegue atingir seu objetivo de criar e dividir a riqueza por igual superando um dos problemas candentes do capital. Torna-se uma construção ideológica de farsa operando entre sonho e realidade e invertendo os sentidos da utopia e distopia (PINTO, 2011, p. 93-94, grifos do original).

Embora a compreensão do autor se refira às animações voltadas ao público infanto-juvenil, compreendemos que, da mesma maneira, o *mangá* Kata negócio opera com as mesmas intencionalidades ao reportar sobre o empreendedorismo como uma possibilidade de melhoria de vida. Neste sentido, feitas estas considerações, passaremos à compreensão e análise da revista *mangá* Kata negócio (KN).

A revista *mangá* KN tem um total de 64 páginas e sua história se inicia numa escola, cuja estrutura arquitetônica, muito bem conservada, em nada se assemelha com a

estrutura escolar pública de ensino médio. Um professor inicia o tema do empreendedorismo, propondo um trabalho intitulado “Empreendedorismo: ciência ou arte”, que deverá ser apresentado posteriormente, a partir dos grupos separados pelo próprio docente. De acordo com este, deve-se “[...] aprender a trabalhar com qualquer pessoa” (BURTLET, 2013, p. 03). Desde já, a revista procura enfatizar ao leitor sobre a importância do trabalho em equipe.

Um dos grupos criados pelo professor é composto por estudantes com aparências representativas de várias etnias que compõem o gênero humano, das quais é possível identificar figuras como a imagem ocidental, africana e oriental, além de um equilíbrio no quantitativo de personagens do gênero masculino e feminino. Este grupo passa a ser um dos protagonistas da revista.

Cada estudante deste grupo possui uma história particular de vida, com uma dificuldade/incerteza relacionada à forma de inserção no mercado de trabalho. Estes personagens e suas histórias são ilustrados na figura, a saber:

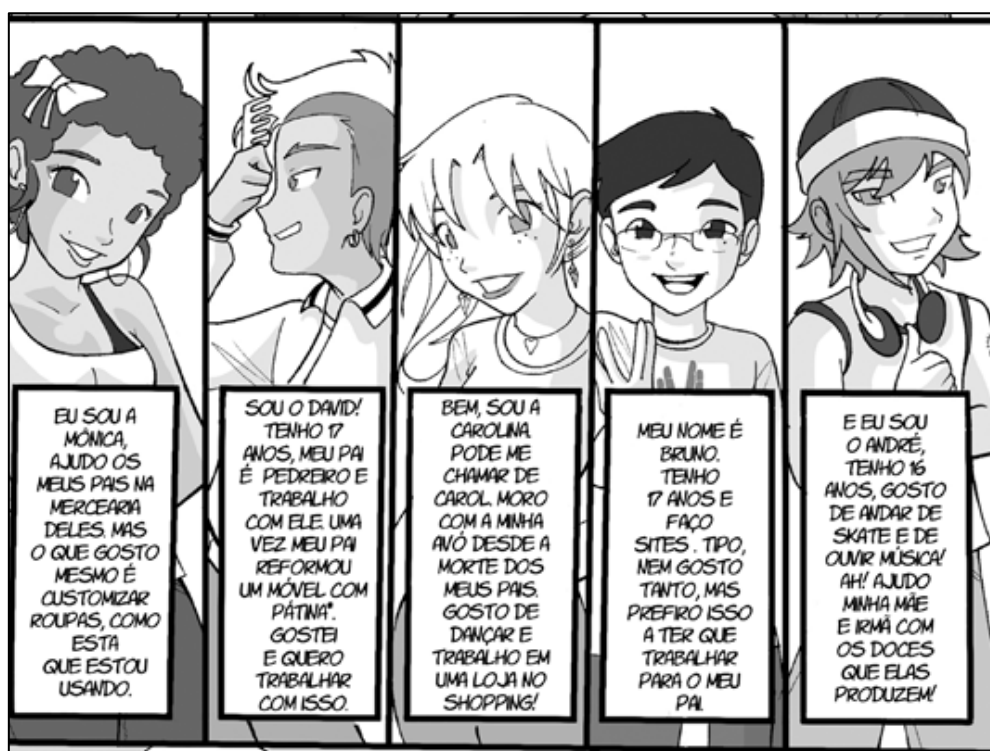


Figura 03. Personagens jovens da Revista Kata negócio (BURTLET, 2013, p. 03).

Outros personagens que também tem protagonismo na história são Clara e Luiz. Estes, ao contrário do grupo de adolescentes, são adultos e trabalhadores, com família formada, e que precisaram voltar a estudar, à noite, na mesma escola onde está se

desenvolvendo o trabalho escolar sobre o empreendedorismo. Clara e Rita já estão fazendo o Pronatec Empreendedor. Luiz é bancário e Rita trabalha numa empresa de eventos da família. A imagem a seguir ilustra estes personagens:



Figura 04. Personagens adultos da Revista Kata negócio (BURTLET, 2013, p. 15).

A história de Luiz se refere a sua busca de reorientação profissional, tendo como incentivo tanto a influência da esposa para ele mudar de carreira por meio de realização de concurso público, quanto a sua motivação pessoal em se atualizar para buscar um novo emprego, pois de acordo com Luiz, em seu ambiente de trabalho no banco, já não conseguia entender o que os colegas de trabalho conversavam, pois, em sua compreensão, estava desatualizado. De acordo com Luiz:



Figura 05. Revista Kata negócio (BURTLET, 2013, p. 18).

No tocante a personagem Rita, sua história remonta a situação de mãe trabalhadora que gerencia uma empresa de organização de festas e eventos da família. Pensando em melhorar os negócios, tenta voltar aos estudos, em busca de capacitação

via curso superior (o material não cita qual). Não obstante, em desacordo²⁰⁹ com a perspectiva do curso, ela o abandona e resolve fazer o curso do Pronatec Empreendedor.

Considerando os personagens, observa-se que os protagonistas centrais da revista são os alvos prioritários do Pronatec Empreendedor, ou seja, tanto os adolescentes de ensino médio, como pessoas adultas que estão em busca de formação para reinserção no mercado de trabalho (no caso da revista Kata negócio, os personagens em questão, não estão desempregados, mas apenas buscando novos conhecimentos para empreender dentro ou fora dos locais de trabalho).

O segundo material, voltado à sensibilização do futuro estudante do Pronatec Empreendedor, é um *videoblog* dividido em cinco vídeos. Estes são apresentados imediatamente ao final da leitura da revista Kata negócio como um complemento. Em função disto, os personagens aparecem como porta-vozes da revista KN, comentando sobre os cinco vídeos (o *videoblog*) que foram preparados para que o leitor possa se aprofundar ainda mais sobre o empreendedorismo e o Pronatec Empreendedor. Os títulos dos vídeos são citados pelos personagens, como pode ser evidenciado na imagem a seguir:

²⁰⁹ Esta situação será mais bem aprofundada na sessão (6.2.3) que analisará os documentos da fase de “Sensibilização”, por meio da categoria “**Trabalho e Educação**”, mais à frente.



Figura 06. Revista Kata negócio (BURTLET, 2013, p. 57).

De acordo com a revista KN, estes cinco vídeos, encontram-se num *pen drive*, na contracapa da revista, mas também podem ser vistos no *site* do SEBRAE²¹⁰. A seguir, passaremos a apresentação deste material por constituir-se como parte do processo de “Sensibilização” do futuro aluno do Pronatec Empreendedor.

O *videoblog* trata prioritariamente da vida de um adolescente que vive os dilemas sobre o que ele poderia ser no futuro profissional. O personagem²¹¹ comenta que, quando criança, pensou em várias profissões como: bombeiro, engenheiro, *chef* de cozinha, piloto, médico e até defensor das baleias do Japão (ibid.). De acordo com o personagem, ao crescer as escolhas se ampliaram e trouxeram mais dúvidas na escolha sobre o que fazer.

O personagem retrata que isto lhe rendeu muitas angústias, sobretudo, quando ao observar os colegas de infância que, em seu entender, pareciam não ter dúvidas sobre qual profissão seguir. Em sequência, o protagonista do vídeo comenta a situação

²¹⁰ <http://pronatecempreendedor.sebrae.com.br/estudantes/>. Acessado dia 03/06/2018.

²¹¹ Em nenhum momento do vídeo, o nome deste personagem é revelado.

particular de cada um destes. Em linhas gerais, o *videoblog* procura sinalizar que a maneira necessária, nos tempos atuais, seria tornar-se empreendedor, possibilitando gerir sua vida de forma particular. Da mesma forma que a revista, o *videoblog* possui personagens como João (contador de nível técnico, que faz faculdade à noite), Mariana (personagem habilidosa em desenho que vislumbra fazer artes plásticas) e o amigo Marcelo (empreendedor dono de uma *lan house*). No tocante ao conteúdo dos vídeos e da revista Kata negócio, nas sessões seguintes, estes serão apresentados e aprofundados a partir das categorias. Por ora, finalizamos a apresentação dos materiais discentes da fase de “Sensibilização”.

Com relação ao material de “Sensibilização” voltado ao público docente, tem-se o Caderno de Apresentação. Este é disponibilizado pelo SEBRAE para convencer o professor à participação ativa na realização do Pronatec Empreendedor, no interior dos cursos técnicos do programa. Já em suas primeiras frases de abertura, o documento apresenta uma citação de Dolabela, a saber:

A atividade empresarial é apenas uma das infindáveis formas de empreender. A minha visão de empreendedorismo é abrangente, contempla toda e qualquer atividade humana e, portanto, inclui empreendedores na pesquisa, no governo, no terceiro setor, nas artes, em qualquer lugar. O empreendedor é definido pela forma de ser, e não pela maneira de fazer (SEBRAE, 2013f, p. 06).

Esta formulação expressa a compreensão geral que veio sendo explanada ao longo das materiais (como os Referenciais Educacionais do SEBRAE) analisados anteriormente e reflete a perspectiva de formação não só de conteúdos técnicos ou instrumentais, mas, para além destes, a formação de uma nova sociabilidade, nos modos de ser, pensar e agir, que não se restringe ao campo empresarial, mas que tem este como referência. Alusão que o autor em tela (DOLABELA, 2003), já deixou clara e foi analisada por nós no capítulo 03 desta tese.

Na apresentação deste documento, também é explicado ao professor que o material constitui-se numa das importantes referências, nesta fase do programa, em que estão reunidas as “[...] orientações conceituais e os alinhamentos metodológicos” (SEBRAE, 2013f). Somado a este, o documento também cita o material intitulado “Caixa de Ferramentas”²¹² (SEBRAE, 2013g). De acordo com o SEBRAE (ibid.), estes

²¹² Este documento é constituído por um conjunto de indicações de materiais e estratégias variadas de abordar o tema do empreendedorismo. Constan: *sites*, filmes, dinâmicas e livros relacionados à temática do empreendedorismo. Este material não será analisado, já que representa basicamente uma lista de

dois documentos constituem-se em importantes materiais para auxiliar o professor, na implementação do Pronatec Empreendedor. Conforme as formulações presentes no próprio documento:

Enquanto que o CADERNO DE APRESENTAÇÃO possui um conteúdo mais informativo e descritivo (portanto, com um viés mais conceitual e estruturante), a CAIXA DE FERRAMENTAS, por sua vez, possui um caráter mais dinâmico, mais voltado ao processo prático de implementação do Pronatec Empreendedor (SEBRAE, 2013f, p. 07).

Além destes materiais, os formuladores do documento destacam que os professores capacitados, ainda terão disponíveis recursos virtuais. No *site* do Pronatec Empreendedor, o docente contará tanto com um serviço de suporte e apoio pedagógico para o esclarecimento de dúvidas, quanto uma comunidade virtual denominada de “sala de professores”, onde será possível realizar a troca de experiências e ideias, “[...] compartilhando boas práticas de ensino e soluções encontradas para problemas comuns” (ibid.). Ao final, o documento ressalta a importância do professor no processo de construção de um Brasil, tendo como elemento infraestrutural: a educação empreendedora (ibid.).

Passando aos materiais de “Capacitação”, têm-se os materiais voltados aos estudantes, organizados em três módulos, a saber:

- Módulo - 01 “Plano de Vida e Carreira”;
- Módulo 02 - “Atitudes Empreendedoras e Tipos de Empreendedorismos”;
- Módulo 03 - “O Mundo do Trabalho”.

Para cada um destes, há um material específico destinado ao professor, com o intuito de orientar passo a passo sobre as dinâmicas a serem desenvolvidas com os estudantes. Estes materiais são os seguintes:

- Módulo 01 - “Plano de Vida e Carreira” – Guia do Educador;
- Módulo 02 - “Atitudes Empreendedoras e Tipos de Empreendedorismos” – Guia do Educador;
- Módulo 03 - “O Mundo do Trabalho” – Guia do Educador.

Cabe sinalizar que os materiais dos estudantes se diferenciam de materiais didáticos tradicionais, pois quando se faz a sua observância, não se encontram elementos que possibilitem ao estudante compreender teoricamente as discussões mais gerais sobre o empreendedorismo. Tal aprofundamento só é razoavelmente observável nos materiais voltados aos docentes. Considerando as críticas feitas ao ensino tradicional, seja pela Pedagogia Empreendedora, seja pelos referenciais educacionais do SEBRAE, depreende-se que esta ausência não é fortuita, mas paradigmática sobre o modelo de formação empreendedora proposta.

A perspectiva expressa é que a formação empreendedora tem de se pautar no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, que promovam o espírito empreendedor contemporâneo. Não se pretende, portanto, a socialização do conhecimento, nas suas formas mais desenvolvidas, ainda que seja na perspectiva empreendedora. O modelo de formação arvora-se na produção e no exercício de comportamentos necessários à criação da mentalidade empreendedora. Para se ter uma ideia, ao longo das páginas dos módulos discentes, observam-se várias em branco para serem utilizadas para pequenas formulações, desenhos, esquemas etc., que são requeridas na realização de muitas atividades dos módulos.

Não obstante, o material voltado aos docentes possui um conjunto de formulações que expressam de forma mais evidente a perspectiva empreendedora. Além disto, é um material estratégico para nossa análise, na medida em que traz recomendações ao professor do que este precisa dizer aos estudantes, caso as atividades não forneçam as respostas e entendimentos pretendidos. Em função desta constatação, as análises dos materiais relativos à fase de “Capacitação” do Pronatec Empreendedor serão feitas a partir dos materiais destinados aos docentes.

Em linhas gerais, o documento procura mostrar, em sequência, a estrutura da disciplina de empreendedorismo (com carga horária de 52 horas) e os três módulos que a compõem. Ao final da disciplina, o documento reporta que deverão ser alcançadas as competências, conforme a natureza cognitiva, atitudinal e operacional.

Com relação às competências cognitivas, os formuladores do documento citam as seguintes:

- Compreender a importância da sua história pessoal para o desenvolvimento do seu projeto de vida e carreira.

- Compreender o mercado de trabalho e o mundo do trabalho para o desenvolvimento do seu projeto de vida e carreira.
- Identificar os tipos de empreendedorismo e suas características.
- Estabelecer relações e possibilidades entre sonho, desejo e sucesso, reconhecendo-se como um cidadão de direitos.
- Identificar oportunidades no seu cotidiano, relacionando-as ao seu plano de vida e carreira e ao seu plano de negócio (SEBRAE, 2013h, p. 08).

Estas competências, mais ao estilo de objetivos de aprendizagem, destacam o papel do indivíduo na construção da sua história particular, sobretudo, produtiva, compreendendo o mundo do trabalho (como se observará, numa perspectiva a-histórica e acrítica) e sabendo identificar oportunidades de negócios. Observe-se também que as competências empreendedoras não implicam apenas a esfera econômica, mas um projeto de vida como um todo, perfazendo a perspectiva de uma sociabilidade empreendedora, não restrita ao trabalho (na sua forma histórica) apenas, mas também aos modos de ser, pensar e agir, no âmbito social.

Com relação às competências atitudinais, o documento cita:

- Perceber a importância de ser o agente de mudança da sua vida.
- Predispor-se a se adaptar às situações que o mundo do trabalho oferece.
- Reconhecer a importância do desenvolvimento de atitudes empreendedoras para o seu projeto de vida e carreira.
- Perceber a importância da sustentabilidade para a geração e desenvolvimento de negócios.
- Refletir sobre o seu potencial empreendedor para o aproveitamento de oportunidades de vida, carreira e negócio (SEBRAE, 2013h, p. 09).

As perspectivas da adaptação e da responsabilização são notórias no conjunto geral das ditas competências. Deste modo, o indivíduo formado segundo estes objetivos, deverá se entender como o “agente”, ou dito de outra forma, o responsável e culpado pelo seu sucesso de vida, carreira e negócio.

Com relação às competências operacionais, o documento destaca as seguintes:

- Desenvolver estratégias de busca de soluções para uma situação problema do seu cotidiano.
- Utilizar de forma estratégica as atitudes empreendedoras em diferentes situações da sua vida pessoal e profissional.
- Desenvolver um plano de vida e carreira e negócio (SEBRAE, 2013h, p. 09).

Aqui se observa uma das principais competências que foram disseminadas, desde o discurso das competências no Brasil, na década de 1990, qual seja: a resolução

de problemas. Achar saídas particulares e inovadoras para os problemas cotidianos torna-se elemento central no discurso empreendedor, em que pese à formação de indivíduos, que não mais pensariam a realidade coletivamente ou enquanto classe trabalhadora, mas procurariam soluções imediatas e paliativas que permitam aplacar as necessidades urgentes, sem com isto, questionar o modo capitalista de organização material da vida social.

Considerando isto, faremos uma breve exposição destes documentos. O material referente ao primeiro Módulo “Plano de Vida e Carreira”, voltado ao educador, compõe-se de uma apostila de 184 páginas (disponível no formato impresso e digital). Este material é correlacionado ao do estudante, porém possui mais elementos teóricos referentes à orientação de como o professor deve conduzir o módulo (o material do aluno possui 114 páginas). Neste aspecto, o material docente é bem descritivo sobre quais as ações (sejam prévias, sejam durante a execução das atividades) o educador deverá promover para garantir o andamento do módulo. O módulo tem uma carga horária de 24 horas/aula. A estrutura é dividida em 06 encontros. São estes:

- Encontro 01 – O Tempo e a trajetória de vida do estudante

Atividade de abertura

Atividade 01 – Como estou usando meu tempo?

Atividade 02 – O que tenho feito com meu tempo?

Atividade 03 – Portfólio

- Encontro 02 – Desejo e Sucesso

Atividade 01 – “Desejo, Necessidade, Vontade”

Atividade 02 – Pessoas de Sucesso

Atividade 03 – Sonho, Desejo e Sucesso

- Encontro 03 – Transformando Desejos em Oportunidades

Atividade 01 – Montagem da Galeria dos Famosos

Atividade 02 – Do Desejo a Oportunidade

Atividade 03 – Mapeando Oportunidades

- Encontro 04 – Aproveitando Oportunidades

Atividade – D-Olho nas Oportunidades

- Encontro 05 – Planejando para Realizar

Atividade 01 – Painel dos Especialistas

Atividade 02 – Oportunidade de Negócio e Emprego

- Encontro 06 – Transformando Sonho em Realidade

Atividade 01 – Fazendo Meu Plano

Atividade de Encerramento

Como se pode notar, a estrutura do módulo é toda pautada na ênfase de atividades práticas por meio de vivências e dinâmicas. Neste aspecto, o discurso expresso na educação empreendedora, seja nos Referenciais Educacionais do SEBRAE, seja na perspectiva teórico-metodológica defendida por Dolabela (2003) é de que a educação empreendedora deveria ser vivenciada, não enfocando os aspectos teóricos em demasia, como o faria a educação tradicional. A formação do ser empreendedor deveria ser eminentemente prática, com a educação de comportamentos, desenvolvidos a partir da vivência de dinâmicas e treinamento emocional. Cabe sinalizar que esta congruência da dinâmica empreendida pelo material do SEBRAE e das indicações metodológicas de Dolabela (2003) não é por acaso, pois nas Referências do módulo, este autor é citado e utilizado, a partir de sua obra “Empreendedorismo, uma forma de ser” (2002).

Na Apresentação²¹³ que antecede as atividades, o documento voltado ao educador procura destacar que atualmente o mundo do trabalho passa por mudanças rápidas e alucinantes, de modo que, num espaço de 10 anos, o que se configurava como formação humana, hodiernamente, tornara-se obsoleto. De acordo com o documento:

Hoje, essa configuração mudou e o perfil de quem está no mercado de trabalho é daquelas pessoas inquietas, que mudam de ocupação e de empregador e que têm como foco a sua própria carreira e não a empresa. Essa mudança de foco também apresenta o empreendedorismo como ponta de lança de uma mudança de cultura empresarial e de vida (SEBRAE, 2013h, p. 07).

Pode-se observar nesta formulação, que as mudanças impostas à classe trabalhadora, em função dos processos neoliberais e organizacionais da reestruturação produtiva, não são enfocadas nesta formulação. Na verdade, mais uma vez, o discurso é centrado no indivíduo, de modo que seriam as pessoas as grandes propulsoras destas mudanças e dos perfis profissionais que agora impõem a dita mudança na cultura empresarial. O raciocínio de que o foco não estaria mais na empresa, mas na própria carreira, sugere que estas estariam, agora, mais à mercê do trabalhador do que o

²¹³ Cabe sinalizar que as formulações desta “Apresentação” são idênticas aos materiais dos outros dois Módulos e aos respectivos Manuais do Aluno.

contrário, como em épocas anteriores, tal como Peter Drucker advogava no seu discurso sobre a “sociedade do conhecimento”.

Neste sentido, o documento avança destacando que a qualificação profissional tornara-se demanda de primeira ordem e o empreendedorismo, teria muito a contribuir neste processo, já que não estaria mais centrado apenas na criação do próprio negócio, daí a perspectiva da mentalidade empreendedora. Ou seja, na condição de trabalhador (diga-se de passagem, precarizado) poder-se-ia empreender, dentro do espaço das empresas e indústrias. Para tal, seriam necessárias, segundo o documento, atitudes empreendedoras desenvolvidas não apenas de forma tradicional (teórica). Nas formulações do documento:

As atitudes empreendedoras vão muito além do simples conhecimento teórico, acadêmico para o negócio. São formas de lidar em qualquer ambiente, seja ele de trabalho ou mesmo das relações pessoais e essas atitudes marcam a busca e o alcance de resultados nas diversas áreas da vida (SEBRAE, 2013h, p. 07).

Será nesta linha que as dinâmicas previstas no presente módulo se balizarão. A questão teórica é muito enfaticamente pormenorizada, abrindo espaço para a realização de várias atividades que procuram trabalhar os comportamentos necessários ao desenvolvimento do ser empreendedor.

O material referente ao segundo módulo intitulado “Atitudes Empreendedoras e Tipos de Empreendedorismo – Guia do Educador” é uma apostila com um total de 88 páginas (o Manual do Aluno tem 56 folhas) e um total de 16 horas de duração. Este material é composto da Apresentação e de quatro Encontros, a saber:

- Encontro 01 – Experimentando Atitudes

Atividade 01 – Gincana das atitudes

- Encontro 02 – Na Prática – Parte 01

Atividade 01 – Relato de Experiência

Atividade 02 – “Esse carro sou eu”

- Encontro 03 – Na Prática – Parte 02

- Encontro 04 – Apresentando Resultados

Atividade 01 – Gincana das atitudes – Resultados

Atividade de Encerramento

Como se pode notar, na mesma linha do módulo anterior, este também é pautado em diversas dinâmicas. Assim, o que se observará, será uma estruturação de atividades para fomentar o comportamento empreendedor.

O material referente ao terceiro módulo intitulado “Mundo do Trabalho” é uma apostila com um total de 108 páginas (o Manual do Aluno têm 76 páginas). A carga horária prevista é de 12 horas. O módulo é composto de três Encontros, a saber:

- Encontro 01 – Quem sou eu?

Atividade de Abertura.

Atividade 01 – Minha Autoimagem.

Atividade 02 – O Percurso da Minha Vida.

Atividade 03 – Caixinha de Surpresas.

- Encontro 02 – Abrindo Janelas: O Que eu quero transformar?

Atividade 01 – O que me Move a Mudar?

Atividade 02 – As Escolhas que Preciso Fazer.

Atividade 03 – Escolhendo Mudar.

- Encontro 03 – A Dinâmica do Mundo do Trabalho

Atividade 01 – Compreendendo as Gerações no Mundo do Trabalho.

Atividade 02 – Observando o Mundo do Trabalho.

Atividade 03 – Os Desafios e as Mudanças no Mundo do Trabalho.

Atividade 04 – Qualificação Profissional e o Seu Perfil Para o Mundo do Trabalho.

Atividade de Encerramento.

Feitas as exposições gerais sobre os materiais das fases de “Sensibilização” e “Capacitação”, voltadas aos professores e estudantes, passaremos ao exame desses materiais, tendo como ferramenta de análise as categorias da pesquisa (**Ser Humano, Trabalho, “Trabalho e Educação” e Sociabilidade**). Assim, num primeiro momento serão investigados os materiais da fase de “Sensibilização” de docentes e estudantes. Num segundo momento serão analisados os materiais de “Capacitação” docente.

6.2 Material de “Sensibilização”

6.2.1 A perspectiva de Ser Humano

Iniciaremos nossas análises partindo da categoria **Ser Humano**, procurando identificar os discursos mistificadores que apontam para uma visão de indivíduo e de empreendedorismo pelo aporte biológico, naturalizando relações que em nosso entender, orientam-se pela perspectiva do materialismo histórico e dialético. Portanto, são histórico-sociais. Como serão vistas, algumas passagens dos materiais procuram apontar e convencer que o empreendedorismo seria algo inato no **Ser Humano**.

Um primeiro momento onde se observa a perspectiva de **Ser Humano** é no *videoblog* 01 intitulado “O que vou ser?”. O personagem principal comenta sobre a história do Marcelo, um amigo de infância e sua relação com a perspectiva de empreendedorismo. De acordo com o personagem:

O Marcelo sempre teve talento para ser empresário. Ele ganhou um *videogame* numa rifa e começou a cobrar dos vizinhos para jogar. O negócio foi crescendo ele comprou outro *videogame*, aumentou a clientela, fez promoções. E hoje ele tem uma *lan house* e já tá pensando em abrir a outra (SEBRAE - *VIDEOBLOG* 01 - O QUE VOU SER?, 2013a, 01' 16" - 01' 34").

De forma clara, esta fala expressa uma compreensão marcante sobre o ser empreendedor que Dolabela (2003) já anunciava em suas formulações, ao tratar sobre a educação voltada para crianças. Na sua compreensão, as crianças seriam empreendedores natos, cabendo à educação empreendedora apenas evitar que esse espírito fosse tolhido. Nesta perspectiva, o autor trabalha com a visão de um inatismo empreendedor, ou seja, o ser empreendedor como algo inerente a natureza humana. Nessa linha, este indivíduo, desde a mais tenra idade, teria condição de pensar o seu entorno com a mentalidade empresarial.

Considerando a categoria de análise **Ser Humano**, observa-se que o exemplo fornecido no vídeo remonta esta perspectiva do indivíduo que vê o mundo como oportunidade de negócios, a partir de um *videogame* ganhado numa rifa. O que deveria ser apenas um objeto restrito ao campo do lazer para uma criança, passa agora, com o

olhar produtivo (produzido por autores e agências como o SEBRAE²¹⁴), a ser uma forma de geração de valor de troca. Cabe chamar a atenção para alguns efeitos gráficos nesta passagem do vídeo, onde na sala de estar do personagem Marcelo têm três jovens jogando um jogo de lutas. Assim que ocorre algum golpe, o jogador é bonificado com moedas de ouro. Neste momento, estas saem da tela da televisão e se transladam para o bolso do personagem Marcelo, numa metáfora, com estilo bem humorado, que vai conduzindo o espectador de que seria possível ganhar dinheiro com atividades simples, bastando saber observar o mundo com a mente empresarial.

No segundo vídeo intitulado “O que sei fazer?”, o material apresenta outras compreensões que apontam para uma compreensão naturalizada de **Ser Humano**. Este material inicia com o personagem principal do vídeo anterior, participando de um dos cursos do Pronatec, o de Pizzaiolo e Confeiteiro. Não obstante, esta participação apresenta-se mais como um recurso metafórico para sinalizar algumas características empreendedoras e, sobretudo, o talento individual que todos já trariam consigo, desde cedo.

Assim, o personagem apresenta a receita ideal do ser empreendedor, a partir da confecção de uma pizza. E a receita é a seguinte:

Primeiro, abre a massa e coloca o molho de talento. Espalhe bem a competência [o queijo]. Salpique [tempero] com força de vontade e põe no forno. Com tudo isso junto, *voalá!* Você prepara uma oportunidade profissional. E de sobremesa, o prazer de fazer bem feito (SEBRAE - *VIDEOblog* 02 - O QUE SEI FAZER?, 2013b, 00' 05" - 00' 23", acréscimo meu entre colchetes).

Esta dinâmica, na verdade, é para mostrar os aspectos relativos à formação empreendedora para constituição de novos negócios. Pois o personagem destaca que, embora goste de participar do curso, não possui talento. De acordo com este, não seria possível investir numa carreira desprovido de habilidade. Na perspectiva de um dos pilares da UNESCO aludido pelo *videoblog*, quando se trata de trabalho o **saber fazer** é essencial.

Numa cena seguinte, fora do espaço de aula e no ponto de ônibus, o personagem reflete que todos nós teríamos um talento natural. De acordo com este: “[...] pode ser para trabalho manual, pra números, pra computação, pra cozinha, pra liderança, ou para

²¹⁴ O SEBRAE possui cursos (ou como são também denominados = soluções educacionais) voltados às séries iniciais, como o programa “Jovens Empreendedores – Primeiros Passos”, destinado aos alunos do ensino fundamental I.

comunicação” (SEBRAE - *VIDEOblog 02 - O QUE SEI FAZER?*, 2013b, 01' 07" - 01' 20"). Ou seja, nesta perspectiva, todos os indivíduos já nasceriam com um talento específico, o que, em certa medida, justificaria a posição social de cada um, dentro das relações sociais gerais do modo de produção capitalista. Esta perspectiva reflete um modelo de **Ser Humano**, conforme nossa categoria de análise, pautada no inatismo, no indivíduo estritamente pensado pelo seu aporte biológico, aos quais suas habilidades seriam previamente determinadas.

A partir da categoria de análise **Ser Humano**, depreende-se que debitar que uma pessoa tem o talento para liderança, para governar é no mínimo escamotear que, no modo de produção capitalista, a formação humana no interior da escola, não perpassaria por uma escola dual, em que se tem uma educação voltada a quem vai dirigir a sociedade e uma educação voltada a quem vai ser dirigido. Ademais, isto ressalta uma dimensão natural-funcionalista de indivíduo (RAMOS, 2001c), em que as posições sociais no capitalismo, estariam justificadas pelo aspecto biológico, de tal modo, que uma pessoa naturalmente traria consigo uma inclinação para o trabalho manual ou intelectual, ou mesmo, uma inclinação para dirigir ou ser dirigido.

Não obstante, para justificar a necessidade de formação, para além do talento individual, o vídeo retorna para a cozinha do curso do Pronatec, onde os alunos e o professor expressam que o talento é importante, mas insuficiente. Torna-se fundamental qualificar-se, planejando sua vida profissional e tendo coragem para entrar no mercado de trabalho. E, no recurso gráfico de uma pizza, o vídeo coloca alguns pontos importantes nesta preparação para adentrar no mercado, conforme pode ser visto na imagem a seguir:



Figura 07. *Videoblog 02 - O que sei fazer/Pronatec Empreendedor* (SEBRAE, 2013b, 01' 49").

De acordo com o personagem, uma carreira é feita de **riscos**, não obstante, não se deve ter medo de tomar **decisão**, mas estar aberto ao **nov**o, acreditando no **potencial** pessoal, enfrentando os **desafios**, “correndo atrás” para desenvolver a **capacidade** individual. De acordo com o vídeo, “[...] deve-se observar as mudanças como oportunidades, não como ameaças” (SEBRAE - *VIDEOBLOG 02 - O QUE SEI FAZER?*, 2013b, 01' 52" - 01' 56").

Exemplificando, o personagem conta o caso da Marcela, uma menina que desde cedo, sempre foi a melhor manicure da escola, de modo que todas as colegas de turma a procuravam para fazer as unhas. Quando cresceu, ela fez o curso do Pronatec, ligado a área de manicure, junto com o ensino médio. Após isto, trabalhou num salão de beleza, por um tempo. De acordo com o personagem do vídeo, Marcela num determinado momento, “[...] tomou coragem, se preparou bem, mediu os riscos e resolveu arriscar” (SEBRAE - *VIDEOBLOG 02 - O QUE SEI FAZER?*, 2013b, 02' 13" - 02' 17"). Montou o próprio negócio, trabalhando como microempreendedora individual (MEI). Neste momento do vídeo, a imagem que se apresenta é da Marcela (sem o uniforme do salão de beleza onde era funcionária) na casa de uma cliente, fazendo suas unhas. Aqui se pode observar, o exemplo que as argumentações que o vídeo procura ensinar ao público jovem. A partir do talento individual somado à formação profissional e empreendedora, o indivíduo seria capaz de, num determinado momento, tornar-se empregável (no exemplo de Marcela, trabalhando no salão) e, futuramente, tornar-se empreendedor (exemplo da Marcela como MEI).

No material Caderno de Apresentação, destinado aos professores, as formulações também procuram apontar uma compreensão natural de **Ser Humano**. Esta passagem ocorre justamente quando o material procurar sinalizar os aspectos históricos, sobre as origens do empreendedorismo. De acordo com este:

Há uma corrente [não citada pelo documento] que defende a ideia de que a história da humanidade pode ser entendida a partir da evolução dos seus processos criativos, transformadores, portanto, empreendedores. Visto por tal ótica, independente de conceituações ou construções teóricas ou marcos históricos, o empreendedorismo sempre esteve presente em nossa história (SEBRAE, 2013f, p. 25, acréscimo meu entre colchetes).

Ou seja, nesta compreensão o empreendedorismo sempre existiu e seria inerente à humanidade, desde os tempos mais remotos. A partir da categoria de análise **Ser**

Humano, observa-se, mais uma vez, a naturalização do empreendedorismo como partícipe fundamental da própria natureza humana, na figura de um modelo liberal de indivíduo. Entretanto, o documento vai esclarecer que, didaticamente, a criação do termo empreendedorismo é debitada a Richard Cantillon (economista tratado no capítulo 02 desta tese) que, em pleno século XVIII, foi o primeiro a apontar um caráter específico da atividade empresarial, voltado à assunção do risco na realização de um negócio, com a incerteza, inclusive, de se auferir lucros.

Os formuladores do documento, afirmam ainda que Cantillon teria sido o primeiro economista a fazer a diferença entre o empreendedor (aquele que assumiria os riscos ao iniciar e gerenciar um empreendimento) e o capitalista (aquele que fornecia o capital). Na realidade, Cantillon (conforme nossas análises) jamais fez tal distinção. Esta é atribuída a Jean Baptiste Say, não por acaso é atribuído a este último o título de pai do empreendedorismo. Em sequência, o documento cita Jean B. Say e sinaliza sua importância do desenvolvimento sobre a temática do empreendedorismo.

Em linhas gerais, foi possível constatar que nos materiais da fase de “Sensibilização”, foram identificadas várias formulações que apontam para uma visão mistificadora do empreendedorismo, como algo biológico e inato ao **Ser Humano**, contrariando, inclusive formulações de autores clássicos como Schumpeter e o próprio Say, que defendem o indivíduo empreendedor, como uma figura rara socialmente falando. Como será visto, nos materiais de “Capacitação”, esta perspectiva será mais radicalmente aprofundada.

Feitas estas considerações, passaremos à análise da perspectiva de **Trabalho**, presente nos documentos.

6.2.2 A perspectiva de Trabalho

Ao longo dos documentos, os formuladores do Pronatec Empreendedor procuram apresentar o **Trabalho** no seu sentido positivo, ao passo que acabam escamoteando a sua dimensão negativa, conforme visto na categoria **Trabalho**. Uma primeira formulação em que isto aparece é a partir da revista Kata negócio. É uma

cena²¹⁵ em que a personagem Mônica é incentivada pela colega Carolina a partir do elogio feito a uma roupa customizada²¹⁶ por esta primeira, conforme a imagem a seguir:



Figura 08. Revista Kata negócio (BURTLET, 2013, p. 05).

A perspectiva expressa nesta cena aponta para a apropriação de uma atividade prazerosa da personagem Monica, em seus momentos de lazer, para ser tornada num negócio, procurando mostrar as possibilidades de união entre o prazer e o trabalho.

Conforme a perspectiva de **Trabalho**, no capitalismo, tal união se torna impraticável na medida em que o **Trabalho** encontra-se cindido no **Ser Humano**, de tal sorte que o **Trabalho** necessário (produtor de valores de uso) é contraposto pelo **Trabalho** alienado (produtor dos valores de troca). Nesse processo, a satisfação humana

²¹⁵ Cabe mencionar que esta cena também foi destacada para análise, a partir da categoria **Sociabilidade**. Depreende-se que esta mesma cena expressa elementos importantes para a análise sobre a perspectiva de **Trabalho** espreada ao longo dos materiais de “Sensibilização”.

²¹⁶ Customização é o ato de personalizar ou adaptar qualquer material, de acordo com as preferências pessoais. Assim, no caso de Mônica, sua atividade consistia em modificar roupas já prontas a partir do gosto pessoal. De fato, esta atividade é muito comum entre as jovens adolescentes, sobretudo em face ao pequeno poder aquisitivo em adquirir roupas novas ou da moda, daí partem para a reciclagem das roupas velhas.

do prazer em produzir algo de útil ao gênero humano é secundarizada pela satisfação do simples acumular dinheiro. Não obstante, a imagem de Mônica, com o símbolo de duas cifras postos no lugar dos olhos é bem sintomático deste processo.

A partir da categoria de análise **Trabalho**, pode-se inferir uma importante análise, sobretudo quando parte-se do processo inescapável (dentro da lógica capitalista) da cisão do **Trabalho** produtor de valores de uso e de troca (MARX, 2013). Tal exame, inclusive, muita vezes não é sequer comentado claramente pelos teóricos do empreendedorismo, quando falam da produção de um negócio partir do sonho ou *hobbie* dos indivíduos e as implicações para a suposta realização. Supondo o caso da personagem Mônica, se de fato ela vier a constituir o seu negócio, e este de fato alavancar, tempos depois o que menos ela irá fazer será customizar as roupas. Pois Mônica passará a se envolver com toda a dinâmica de uma empresa (não importando o seu porte): trabalhar com os fornecedores, pagamentos de duplicatas, dar ordens aos empregados, puni-los por atraso ou improdutividade, barganhar ou pechinchar os seus produtos, lutar com a concorrência etc.

Ou seja, a efetivação do sonho de customizar roupas para outras pessoas avançará na desefetivação do próprio sonho. Ao adentrar mais decisivamente na dinâmica capitalista, o que menos se realiza serão as ações próprias do ato de produzir pessoalmente os valores de uso, para ingressar no **Trabalho** propriamente dito do empresário sob o capitalismo, perquirindo os valores de troca. Mônica não mais customizará roupas, mas realizará negócios.

Em outra cena, ocorrida entre o personagem André (que produz e vende doces juntamente com sua família) e Rita (a produtora de eventos que precisa atender uma cliente que pretende fazer o aniversário da filha com um orçamento baixo), ver-se-á a perspectiva de **Trabalho** expressa na lógica empreendedora de busca das oportunidades. Nesta passagem, André vai ao colégio, à noite, procurar pessoas que possam participar das entrevistas para o trabalho sobre empreendedorismo²¹⁷. Justamente nesta hora encontra Luiz e Rita, os dois alunos do Pronatec Empreendedor. Ele os aborda inicialmente vendendo as trufas que sua família faz. Rita se interessa por uma, quando então André conversa com ambos, sondando a possibilidade deles participarem do trabalho sobre empreendedorismo, concedendo entrevistas. Ambos

²¹⁷ Este é um trabalho escolar a ser realizado em grupos, com o tema “Empreendedorismo: ciência ou arte”; que os personagens adolescentes Mônica, David, Carolina, Bruno e André; têm de fazer na forma de uma apresentação livre, numa data futura previamente marcada por um professor. Na revista KN não foi identificada para qual disciplina escolar este trabalho se insere.

concordam em participar. Neste momento, Rita comenta sobre a trufa estar muito boa, e pergunta ao André se sua família conseguiria fazê-las num formato de flor. Isto pode ser evidenciado na figura a seguir:



Figura 09. Revista Kata negócio (BURTLET, 2013, p. 31).

Neste momento, a revista procura demonstrar os potenciais empreendedores dos personagens André e Rita, os quais cada qual procura aproveitar a oportunidade que se apresentou. De um lado, André, aproveitando a busca de entrevistados, para vender os doces da família. Do outro, temos Rita, percebendo nos doces oferecidos por este, a possibilidade de apresentar uma solução mais barata para sua cliente com orçamento escasso²¹⁸. Embora a revista trate esta questão pela via da oportunidade de realização de negócios, chamamos atenção para o ponto extremo desta relação desigual entre empresas maiores e menores. Observe-se que esta tem sido a principal lógica da

²¹⁸ Por se tratar de uma história e não estarmos trabalhando com uma forma linear de exposição e análise dos materiais, cabe esclarecer melhor esta cena. Há um momento na revista que a personagem Rita recebe a visita de uma cliente que pretende realizar o aniversário da filha, porém com um orçamento muito baixo para o padrão exigido. Esta cena será retratada por nós na figura 27 desta tese.

disseminação empreendedora de criação de novos negócios, que o SEBRAE defende e convencionou chamar de “encadeamento produtivo”, visto no capítulo 01 desta tese.

Assim, para atender ao mercado (a cliente que quer pagar pouco) Rita (a grande/média empresa) observa nos doces oferecidos por André (com um pequeno negócio informal e familiar), uma forma de reduzir custos para atender ao orçamento modesto da festa. Neste sentido, Rita precisa explorar a força de trabalho do pequeno negócio a qual André participa para poder atender à demanda. Por sua vez, André precisa submeter a si e sua família, de forma flexível, ao processo de uma nova empreitada (fazer trufas no formato de flor). Na lógica capitalista, quanto mais negócios iguais aos de André tiverem no mercado, mais competitivo poderão ser os preços dos doces de festa. Tal como o “encadeamento produtivo” é a grande empresa que determina qual deverá ser o produto desenvolvido pela pequena empresa (no caso, a trufa no formato de uma flor).

Considerando esta cena, observa-se que a revista KN apresenta uma concepção de **Trabalho** que, na aparência, procura sinalizar uma perspectiva positiva de **Trabalho**, onde ocorreria um intercâmbio mútuo entre empreendedores, postos em igualdade de fazer as trocas no mercado, a partir da identificação de oportunidades. Não obstante, a compreensão de **Trabalho**, expressa nesta cena, aponta para sua perspectiva histórica, onde esta suposta igualdade é rapidamente subsumida à lógica da exploração da força de trabalho, sobretudo, nas figuras de André e de sua família, que têm de se submeter às demandas imediatas do mercado.

Continuando com o debate sobre a categoria **Trabalho**, no *videoblog* 04, também há uma passagem que expressa à compreensão de **Trabalho** dos documentos. É uma cena, em que o personagem principal é transposto para um cenário fictício, onde ao fundo tem um muro e a retórica verbalizada é a seguinte:

Não tem essa de garantir um futuro. O que existe é construir um futuro. Suar a camisa, sair da zona de conforto, com disciplina e dedicação. Colocar a imaginação pra funcionar e encarar os desafios. Transformar risco e incerteza em oportunidade (SEBRAE - *VIDEOBLOG* 04 – QUAL CAMINHO VOU SEGUIR?, 2013d, 00' 41" - 01' 01").

Conforme a categoria de análise **Trabalho**, sobretudo, na sua dimensão histórica capitalista, esta formulação, embora dotada de um otimismo, na verdade mistifica o precário mundo do trabalho, o qual se observa o fim da promessa integradora, o fim do pleno emprego ou de qualquer forma aproximada de leis e políticas protetivas do

trabalho. Hodiernamente, no Brasil, com as reformas trabalhistas e a lei das terceirizações, aprovadas pelo bloco no poder do governo Temer; a expressão “não ter um futuro garantido”, ganha um tom mais real e perverso, do que quando da criação deste vídeo, em 2013.

Para os espectadores, o que o vídeo procura consolidar é um modelo de **Trabalho** positivo e desafiador em que as ações que desemboquem no sucesso e no fracasso, dependem exclusivamente dos indivíduos, como responsáveis pelo tipo de vida que estão vivendo. Para tal, desconsiderando a dinâmica das crises cíclicas do capitalismo, desconsiderando o processo de exploração do trabalho intensificado nas formas mais perversas e aparentes (ou não) de extração do sobretrabalho; o vídeo em tela consegue trabalhar com um discurso positivo, acrítico e despolitizado da realidade. No seu âmago, não importaria o quão adverso possa ser o contexto histórico-social, pois com trabalho, esforço, dedicação, assunção dos riscos; a todos seria possível chegar à realização do sonho e alcançar o sucesso.

No *videoblog* 05, esta compreensão de **Trabalho** é retomada, quando o material traz à tona sua compreensão de empreendedorismo. A cena se passa na *lan house*, onde o personagem principal se encontra em conversa com Bruno (o matemático) e Marcelo (empreendedor e dono no estabelecimento). Neste momento, este primeiro destaca seu interesse na área de eventos, mas ainda têm dúvidas, pois pondera sobre a mesmice das atividades que, a seu ver, seriam executadas sempre da mesma forma. E isto lhe traria grandes angústias, já que o personagem gostaria de ser mais criativo e diferente. Neste momento, Marcelo questiona-o, no sentido de fazê-lo compreender que se ele faz trabalhos criativos com seus vídeos na *internet*, porque não faria a mesma coisa na vida profissional.

Neste momento, o personagem traz à tona uma compreensão sobre o conceito de empreendedorismo:

A vida não é um jogo que agente morre e têm outras vidas. Eu aprendi com meus amigos e no curso. Se eu quero ser dono do meu nariz, eu preciso ter iniciativa, me organizar, administrar minha vida, sair do campo das ideias e executar os meus projetos. E, de preferência, fazer isto de um jeito inovador. Isto tudo se chama empreendedorismo (SEBRAE - *VIDEOblog* 05 – POSSO SER DONO DO MEU NARIZ?, 2013e, 01' 53" - 02' 20").

Após isto, o personagem retorna à casa de Mariana. Com um planejamento em mãos, este relata para a personagem que chegou à conclusão sobre seu propósito

profissional: é ser empreendedor. Neste momento, ela propõe uma parceria com este. Ao final do vídeo, o personagem reporta sobre a sequência de dificuldades que se impõe a todos que buscam uma vida profissional autônoma. Primeiro vem a dificuldade de se saber o que fazer, após isto seria difícil decidir e, quando se decide, seria difícil arriscar. Por isto, o preparo e a dedicação seriam elementos essenciais para se alcançar o sonho.

Neste vídeo, em especial, a estratégia é mostrar que dúvidas e incertezas são passíveis a todos, mas com o preparo e o decidir arriscar-se, seria possível atingir os propósitos de vida. Outro ponto que chama a atenção é com relação a decisão do personagem em tornar-se empreendedor. Hoje, o que se observa no discurso corrente é que o empreendedor deixa de ser um tipo singular – de uma pessoa com uma psique distinta da maioria, como destacava Schumpeter – para se tornar uma profissão. Em matéria no G1, Max Gehringer (especialista em gestão de carreiras) faz coro a esta compreensão. De acordo com este:

A profissão de empreendedor é a grande profissão do século XXI. Todo mundo consegue ter uma boa ideia, e é só começar da maneira certa, fazendo cursos para nos aprimorarmos [...]. O problema do Brasil é formar apenas empregados. Se não formamos empreendedores, não vamos a lugar algum (G1, 2013, s/p).

De forma distinta dos autores clássicos do empreendedorismo, o empreendedor é retratado como uma profissão. Tal compreensão é bem sintomática na contemporaneidade, em que as mudanças do mundo do trabalho, pautadas na mundialização financeira e no neoliberalismo, impuseram a precarização das relações de trabalho e na nova dinâmica de produção, em que o indivíduo tem de ser flexível em suas atividades, assumindo os riscos e identificando as várias oportunidades. A perspectiva é que os empreendedores profissionais não fiquem restritos a uma atividade de trabalho apenas. No vídeo, esta nova dinâmica é posta como algo positivo já que com a devida capacitação e dedicação, não existiria ambiente impróspero.

No Caderno de Apresentação, também se encontram passagens que, à luz da nossa categoria **Trabalho**, expressam uma determinada compreensão desse fenômeno, que se procura passar ao público docente. Isto é feito, por meio da apresentação dos tipos de empreendedorismos. Segundo suas colocações, o empreendedorismo tornou-se um campo diversificado de estudos e intervenções de modo que este termo tem de ser entendido na sua pluralidade. Neste sentido, os formuladores do Caderno de Apresentação resumiram os vários tipos, em três vertentes, a saber: a) o

empreendedorismo de negócios; b) o intraempreendedorismo e c) o empreendedorismo social.

O empreendedorismo de negócios é, segundo os autores do documento, o termo empregado mais usualmente no âmbito da criação de uma empresa ou empreendimento empresarial, visando o lucro. Este pode ocorrer por **necessidade** (no caso de demissão ou falta de emprego) ou por **oportunidade**, em que se identifica um ramo onde se possa inovar, satisfazendo necessidades ou criando novas, às quais as pessoas estivessem dispostas a pagar. De acordo com as formulações do documento:

Não é necessário que o empreendedor “crie”, “descubra” ou “invente” um produto ou um serviço novo. Ele pode oferecer um produto ou serviço que já exista, contudo, de forma mais barata, mais rápida ou com melhor qualidade em relação aos seus concorrentes. Esse tipo de “sacada” é uma das características do empreendedorismo de negócio (SEBRAE, 2013f, p. 27, grifos do original).

Nesta citação, se observa uma visão mais rasa de inovação, onde não se tem como horizonte o desenvolvimento de novas tecnologias, mas a simples adequação de produtos e serviços já existentes. Isto não é por acaso, pois se faz necessário convencer o professor, futuro trabalhador do Pronatec Empreendedor, de que a este seria possível desenvolver o espírito empreendedor, nos futuros alunos, sem que o próprio professor seja um grande conhecedor de alta tecnologia.

No tocante ao lucro, o documento faz uma ponderação importante ao professor, procurando descurar um suposto preconceito deste para com a busca por ganhar o “vil metal”. Nas formulações do documento:

Aqui cabe propor uma reflexão sem preconceito: não há nada de errado ou censurável em visar o lucro. O empreendedorismo de negócio gera emprego, recolhe impostos e deve ser construído sobre as bases da responsabilidade social e do desenvolvimento sustentável. Aqui, como em qualquer outra forma de organização e mobilização humana, o que não se pode jamais aceitar é que o interesse privado se sobreponha ao público; que os fins justifiquem os meios; que o metal tenha mais valor do que as pessoas (SEBRAE, 2013f, p. 28).

Neste ponto, o documento recorre aos discursos propalados pela perspectiva da Terceira Via, analisada criticamente por Martins (2009), em que, dentre as várias formulações, aponta para a responsabilidade social da *sociedade civil ativa*, em que este novo modelo de sociabilidade empreendedora deveria se pautar. Neste sentido, o lucro

sinalizado pelo documento, teria uma face humanizada onde este não estaria acima do interesse público e muito menos das pessoas. A dinâmica capitalista, como foi destacada nos capítulos anteriores, não funciona, em sua essência, dessa maneira. As análises de Marx (2013), há tempos, já destacavam que a lógica do capital é pautada no lucro e na produção de valores de troca, de modo que, nas análises marxistas contemporâneas, as inovações, por exemplo, não observam os benefícios criados para a humanidade, mas se as taxas de lucro são altas e compatíveis com os investimentos (MÉSZÁROS, 2011).

O segundo tipo de empreendedorismo destacado pelos autores do documento é o intraempreendedorismo. Em diálogo com o professor, o Caderno de Apresentação destaca que muito já se ouviu, especialmente no meio midiático, sobre quais habilidades e competências que o profissional deveria ter para ingressar e se manter no mercado de trabalho. Expressões como proatividade, assertividade, resiliência, lealdade, autonomia, flexibilidade, capacidade de administrar conflitos entre outras, seriam as mais citadas, considerando a nova dinâmica das empresas. Tais habilidades e competências poderiam ser resumidas num tipo de profissional específico que o documento circunscreve da seguinte maneira: “Mas, sem medo de errar, o profissional mais procurado, disputado mesmo pelo mercado é aquele capaz de administrar os recursos e processos que estão em seu poder como se eles fossem seus próprios, com o chamado *espírito de dono*” (SEBRAE, 2013f, p. 28, grifos do original).

Na visão expressa pelos formuladores do documento, se o profissional dentro da empresa/instituição administra os recursos, como se fossem seus, reduziria o desperdício de materiais, faltaria menos ao trabalho (já que o negócio, no plano ideal – e só nesse – seria seu), desenvolvendo novos processos de trabalho, para que a “sua” empresa/instituição prospere. Assim, de acordo com as formulações do Caderno de Apresentação:

Quando se comporta assim, esse profissional está empreendendo dentro da empresa (órgão ou instituição), promovendo mudanças, propondo projetos e melhorias com o objetivo de colaborar para que a missão e visão institucional sejam alcançados. Esta é uma das conceituações mais tradicionais do Intraempreendedorismo, o qual se aplica tanto ao funcionário da iniciativa privada quanto ao servidor público, independentemente do cargo, órgão e função (SEBRAE, 2013f, p. 29).

O documento ressalta também que o comportamento baseado no intraempreendedor não seria sinônimo de subserviência, pois este trabalharia com a perspectiva do benefício mútuo. O intraempreendedor geraria lucros à empresa/instituição e esta lhe forneceria o devido reconhecimento (ibid.). Caso este não ocorresse, o profissional não deveria mudar seu comportamento, mas seu vínculo com a empresa/instituição. O importante seria o intraempreendedor manter uma postura positiva e crítica. Positiva no sentido de manter o retorno de agregação de valor à empresa/instituição. Crítica no sentido de, não se vendo reconhecido, procurar outro local de trabalho.

Nesta perspectiva, o trabalhador seria o melhor dos colaboradores, agregaria valor à empresa e, insatisfeito com o retorno desigual, pediria demissão, procurando outro emprego no disputado, precarizado e limitado mercado de trabalho. Tal compreensão é concernente com a própria visão neoliberal sobre os conflitos entre as classes fundamentais, aliás, substituídas pelo grande grupo em que todos os indivíduos (independente do seu lugar na produção material da vida social) teriam se tornado, segundo a perspectiva da *sociedade civil ativa*, conforme o discurso mistificador da Terceira Via.

Por último, as formulações do documento apresentam o empreendedorismo social que, da mesma forma que o empreendedorismo de negócios, poderia ocorrer por **necessidade** ou por **oportunidade** (ibid.). Este tipo de empreendedorismo também se assemelha ao de negócios, no que diz respeito ao planejamento, criatividade e inovação, com metas a serem atingidas e resultados a serem focalizados.

Não obstante, o grande diferencial do empreendedorismo social com relação ao de negócios, refere-se ao fato de que neste primeiro, a remuneração esperada é o impacto social positivo e a satisfação de se estar contribuindo com a melhoria da humanidade, por meio do gesto generoso de preocupação com a esfera social. De acordo com os autores do documento:

Se, por exemplo, os programas sociais não estão atendendo satisfatoriamente as necessidades de determinada comunidade, o empreendedor social busca articular formas alternativas e criativas de envolver os atores (poder público, iniciativa privada e *sociedade civil* – não necessariamente sempre juntos) na busca das soluções (SEBRAE, 2013f, p. 30, grifos meus).

Esta compreensão é concernente com a perspectiva da Terceira Via, em que se procura veicular a ideologia da responsabilidade social, como marco para redefinição do

papel da *sociedade civil*, aos quais tantos os trabalhadores (e, pela ideologia empreendedora, futuros empresários) quanto os empresários deveriam deter uma nova cultura cívica, tendo o voluntariado, como a melhor expressão deste processo. Conforme visto nas análises de Martins (2009), no capítulo 04 desta tese, isto tem por suposto a compreensão da necessidade de se assegurar a coesão política para um “novo” capitalismo.

Este processo respalda a necessidade deste modo de produção em manter a sua estabilidade e coesão social, na medida em que, com a progressiva eliminação de postos de trabalho, em função das políticas neoliberais acopladas à reestruturação produtiva, o desemprego estrutural vai produzindo um exército social de reserva que não é capaz de manter por si só os meios da sua sobrevivência (SOUZA, 2013). Com isto, observa-se o discurso do voluntariado e da responsabilidade social, como ferramentas necessárias à resolução dos problemas, evitando o conflito social. De acordo com Souza:

Sendo assim, as modificações havidas nas últimas décadas do formato do trabalho voluntário implementado na área social estão relacionados com o conjunto de ações paliativas desenvolvidas na vigência da sociedade capitalista para atenuar a crise social que ela mesma provoca, em consequência do desemprego estrutural, conjugado com o fato de os direitos sociais estarem sendo reduzidos ao mínimo possível e repassados para a responsabilidade individual (SOUZA, 2013, p. 138-139).

No caso brasileiro, o empreendedorismo de tipo social adequa-se fielmente a esta perspectiva do voluntariado. De acordo com as formulações da autora:

Em países emergentes com é o caso do Brasil, a importância do Empreendedorismo Social é vital na busca do equacionamento dos significativos passivos sociais, ambientais e econômicos existentes, seja cobrando e fiscalizando a ação do Poder Público, seja propondo formas alternativas de solução para os problemas, seja se articulando e mobilizando para atuar como protagonista do processo de construção de uma sociedade mais justa (ibid., p. 30).

Ou seja, os empreendedores sociais deveriam ser aqueles que, sem questionar a ordem existente, de forma empreendedora e empresarial, resolveriam de forma alternativa, os conflitos sociais, propondo empreendimentos sociais de alívio à pobreza.

No tocante ao professor, o documento ainda procura gerar certo constrangimento no sentido de fazer uma cobrança com relação ao seu envolvimento com o empreendedorismo social. De acordo com suas formulações:

Vivemos em uma sociedade cada vez mais individualista. Nos isolamos com medo de aproveitadores e usurpadores. Todos temos em mente histórias de desvio e descaminho de doações que são feitas com os mais nobres propósitos. Sim tudo isso é verdade. Contudo, também é verdade que existe gente séria fazendo coisas sérias para contribuir para que todos vivamos em um mundo mais adequado para humanos viverem nele. Só para constar: qual foi mesmo o último projeto social, ou melhor, qual foi a mais recente ação de empreendedorismo social com a qual você se comprometeu? (SEBRAE, 2013f, p. 31).

A retórica expressa aponta a responsabilidade que todos deveriam ter, se se pretende um mundo melhor. Não se questiona o porquê as condições sociais de produção da vida social não permitem a todos e todas terem um mundo “adequado para humanos viverem”. Observa-se que o empreendedorismo, cuja essência é expressão do interior do campo empresarial, é eivado novamente de uma suposta face humanizada. Não se pondera que é justamente do uso empreendedor, de processos inovadores de produção, que se intensifica imediatamente a exploração da força de trabalho, ao mesmo tempo em que se produz o exército social de reserva, gerando a massa de desempregados a precisarem da caridade pragmática dos muito ricos e de grande parte da própria classe trabalhadora convencida da necessidade de ajudar o próximo.

Em outra passagem do Caderno de Apresentação, o documento chega a sugerir qual o **Trabalho** o professor deveria se aproximar e qual deveria de afastar, para desenvolver o potencial empreendedor em seus alunos. Para tal, o documento procura agregar a discussão do empreendedorismo ao próprio estado da arte do professor. O Caderno de Apresentação propõe uma discussão que faça a conexão dos elementos teóricos destacados com a prática do educador. Neste sentido, apresenta a seguinte questão: “Afim, professores são ou não são empreendedores?”.

Para responder a questão proposta, os autores do Caderno de Apresentação (ibid.), desenvolveram a história fictícia de Fileo, um professor bacharel em Química e recém-pós-graduado no ensino de Química dos Materiais. Este passara num concurso público para professor substituto de Química para o ensino técnico de uma instituição tecnológica. A história em tela procurou ilustrar a típica situação – que geralmente todo educador se depararia, quando está começando a carreira como docente – sofrida na recepção do professor Fileo, por parte dos outros colegas. A história disserta que após os cumprimentos recebidos, o professor Fileo comenta com os outros educadores sua

intenção de promover um ensino de Química diferente do tradicional, procurando mostrar as aplicações práticas e as possibilidades que poderiam abrir novos horizontes.

Para sua surpresa, imediatamente, os colegas educadores ponderaram criticamente sobre sua postura que, a despeito do entusiasmo, não encontraria materialidade no chão da escola propriamente dito, pois os obstáculos seriam inúmeros como: dificuldades de materiais, biblioteca defasada e baixo interesse dos alunos. Dentro destas ponderações críticas, os formuladores do documento citam que, por parte de alguns educadores, houve posições denominadas de “apaixonadas abordagens ideológicas contestatórias” (ibid., p. 37). Com esta expressão, os autores do material procuraram designar, de forma preconceituosa e pejorativa, o campo crítico da educação que, segundo estes, teriam as seguintes características: pessimista, imóvel e imobilizadora de propostas educativas inovadoras.

A história destaca que Fileo estava em meio a professores totalmente desmotivados. Com isto, se observa o primeiro ponto de aproximação do professor com o empreendedor, conforme a citação a seguir:

Ele [Fileo] descobriu bem cedo que as grandes batalhas não são, via de regra, travadas exteriormente, mas sim, internamente, onde a presença (ou ausência) do desejo de realizar, de fazer diferença, de insistir, de ser persistente, de correr riscos calculados, de ser criativo e capaz de convencer a outros do valor, importância e aplicação de nossas ideias faz toda a diferença (SEBRAE, 2013f, p.37, acréscimo meu entre colchetes).

Desta citação, derivam vários elementos constituintes da sociabilidade empreendedora endereçadas ao público docente. A primeira é de que não importariam as condições exteriores e materiais que o professor se depararia no ambiente escolar, pois bastaria que este agisse empreendedoristicamente, para fazer frente ao quadro precário das condições de trabalho escolar e produzir um ensino de qualidade. Tal raciocínio depõe imediatamente contra os outros educadores que, por não terem a postura empreendedora, seriam incapazes de produzir uma educação verdadeiramente significativa e produtiva para os alunos. Aqui se observa o mesmo processo de responsabilização individual, pejado para o indivíduo em condições desfavoráveis de existência, agora direcionado aos educadores. De modo que, se a educação vai mal, seria em função dos educadores que se deixaram levar pelas péssimas condições de trabalho e pelos discursos críticos imobilizadores.

Outro ponto de destaque é com relação às características emocionais que seriam próprias do ser empreendedor. Isto pode ser identificado, quando o documento formula a expressão “as grandes batalhas são internas”. A partir do conhecimento de si, do aprimoramento das características pessoais e internas, o indivíduo conseguiria já sua primeira vitória na consecução dos objetivos de constituição de um empreendimento de qualquer natureza (social ou de negócios).

Em continuidade à exposição das formulações do documento, estas deixam a conclusão da história do professor Fileo, para que o docente a finalize. Pretende-se com esta estratégia, que o professor se identifique com a história fictícia. De acordo com os autores do Caderno de Apresentação:

O objetivo da “saga do Fileo” é lembrar o quanto educação e empreendedorismo são temas que se enxergam e complementam, pois só você sabe o quando, por vezes (e em alguns casos, muitas vezes) teve que recorrer a mirabolantes contorcionismos criativos (e mesmo correr alguns riscos) para ministrar suas aulas ou práticas de laboratório, dadas as limitações existentes. A grande verdade é que todos os que militamos na Educação, independente de correntes e ideologias, nos vemos como agentes de transformação, como profissionais que atuam na linha de frente auxiliando pessoas a encontrarem e ou fazerem seus próprios caminhos (SEBRAE, 2013f, p. 38, acréscimo entre colchetes do original).

Observa-se a insistente relação da educação transformadora com o empreendedorismo, e de como o professor já agiria como um empreendedor pela própria natureza do trabalho docente, associada com as dificuldades inerentes ao ato de educar. Independente das “correntes e ideologias” todos seriam “agentes de transformação”. Nesta asserção, todas as posições teóricas, sejam elas conservadoras, contestadoras ou revolucionárias; seriam pasteurizadas e diluídas segundo um suposto interesse em comum: a emancipação individual. Compreendendo que o âmbito educacional abarcaria diversas correntes e ideologias diversas, os autores do documento procuram enfatizar que todas teriam um núcleo comum. E qual seria este: a formação para o empreendedorismo. De acordo com as formulações:

É, ser professor é ser empreendedor e empreendedor que busca o estado da arte, mesmo considerando todas as dificuldades e dificultadores existentes, pois, não há como dissociar a atividade educadora da prática empreendedora daqueles professores comprometidos com sua vocação (SEBRAE, 2013f, p. 38).

Nesta linha, os formuladores do documento enfatizam que, independente das concepções ideológicas, já se estaria mais do que na hora do rompimento do modelo tradicional de ensino que só privilegiaria a “retenção cumulativa dos conhecimentos” (ibid., p. 39) para um novo modelo educacional, em que se oportunizaria a criação de novos saberes voltados à transformação da realidade (ibid.). Dessa forma, ressalta-se a importância do professor para o Pronatec Empreendedor, como o principal agente capaz de promover a formação do comportamento empreendedor, a partir do apoio e estímulo fornecido pelo SEBRAE. Os formuladores do documento fazem menção sobre a atuação do professor em superar a formação empreendedora, para além da perspectiva da “maximização dos aspectos competitivos e (predatórios)” e do “vencer a qualquer custo”, no mundo dos negócios. Aqui se observa um forte apelo ao viés da Terceira Via, que aponta para um capitalismo de suposta face humanizada, em que, neste caso específico, o professor seria aquele que deveria promover uma mentalidade empreendedora com foco no social e não no individual.

A seguir veremos como se apresentam as formulações nos documentos, observadas pela categoria “**Trabalho e Educação**”.

6.2.3 A perspectiva de “**Trabalho e Educação**”

Neste momento, serão feitas a apresentação e análise das passagens nos materiais da fase de “Sensibilização” que apontam para a perspectiva de formação humana a partir da relação “**Trabalho e Educação**”, tomada por nós como categoria de análise. Cabe destacar que a perspectiva de formação humana contemporânea, pautada na perspectiva de **Trabalho** no seu sentido histórico, perfaz um modelo de educação que procura infirmar qualquer perspectiva de socialização de conhecimento. Neste sentido, o pensamento crítico ao modelo societário vigente, possibilitado por meio do acesso ao conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas, é negado como referência de educação progressista, tendo em seu lugar a educação empreendedora que desloca esta expressão progressista, colocando em seu lugar o viés da inovação.

Começando pelas formulações da revista Kata negócio, há uma passagem em que a personagem Rita comenta sobre sua predileção em estar cursando o Pronatec Empreendedor e as razões do abandono dos estudos em nível superior, dada a grande

carga de leitura presente no curso. Rita explana em tom crítico, que a professora universitária propunha a leitura de três livros por mês. Isto causou o seu desânimo, pois além de ter de cuidar dos dois filhos pequenos, Rita reclama de que o curso seria muito teórico, e ela precisava de “uma coisa mais prática” (BURTLET, 2013, p. 16). De fato, esta tem sido uma das principais críticas que os autores do campo da educação empreendedora, como Dolabela (2003), tem feito ao ensino tradicional, por estar na contramão de uma educação voltada ao desenvolvimento do ser empreendedor. Estas críticas se estendem, inclusive, à universidade, quando o autor afirma o seguinte:

O empreendedorismo tem lógica própria, diferente da academia. Não há estoque de conhecimentos ao qual o empreendedor possa recorrer para identificar oportunidades, seu trabalho central; sendo assim, não tem sentido um diploma de empreendedor, certificando a capacidade de obter sucesso no mundo dos negócios (DOLABELA, 2015, p. 238).

Nas formulações da revista KN, esta perspectiva segue seu curso na figura da personagem Rita, que abandona o ensino superior, optando pelo curso do Pronatec Empreendedor, na medida em que este lhe ofereceria um tipo de metodologia dita mais prática, não tradicional e adequada a uma formação aligeirada, conforme as necessidades do mercado. Conforme destacado no capítulo 05 desta tese, quando foram analisados os cursos do Pronatec, foi observado que esta formação rápida e orientada para as demandas produtivas, inscreve-se num processo imediatista, que tem por custo a promoção de uma educação fragmentada e insuficiente, ao não promover a formação integral e emancipadora (LIMA & PACHECO, 2017).

No *videoblog* 01, há também uma menção forte sobre o modelo de formação que destoa do modelo tradicional de ensino. Há uma cena paradigmática em que os criadores do vídeo mostram o personagem principal dentro de uma sala de aula de ensino médio, com um pensamento revelador da visão que os autores desse material têm, a respeito do ensino do empreendedorismo e sua contraposição ao ensino tradicional, voltado à transmissão dos conteúdos escolares clássicos. O personagem pondera que, enquanto seus amigos estão se encaminhando na vida, ele tem de ficar ali na escola, tendo de passar pelos conteúdos escolares clássicos. Isto pode ser evidenciado na seguinte formulação:

Tá todo mundo se dando bem e eu tô aqui, aprendendo tabela periódica, seno cosseno, briófita, invasão otomana, força de aceleração centrípeta. Todo professor que entra nesta sala tem o mesmo papo: Olha o vestibular! Tá

chegando a hora! Blá, blá, blá, blá... E eu indeciso. O dia que eu falei para minha mãe que tava pensando em sair da escola. A mulher virou uma onça (SEBRAE - *VIDEOblog* 01 - O QUE VOU SER?, 2013a, 01' 36" - 2' 00").

Em seguida, o vídeo mostra a figura de sua mãe, lhe dizendo as seguintes expressões, que são comuns às mães, em geral: “Você tem que estudar para ser alguém na vida, pra ter um futuro, menino!” (SEBRAE - *VIDEOblog* 01 - O QUE VOU SER?, 2013a, 02' 00" – 02' 04"). Embora o personagem concorde no não abandono da escola, ainda tem muitas dúvidas sobre seu futuro e suas várias opções.

Em linhas gerais, o *videoblog* 01 procurou entrar no universo adolescente, trazendo à tona, parte dos anseios, incertezas e frustrações, que povoam a mente dos jovens, nesta fase da vida, onde se têm as cobranças, seja pessoal e/ou familiar, para escolha de uma profissão. E, em função disto, o vídeo procura mostrar como a via empreendedora pode ser um caminho, ou seja, uma solução para a resolução desta escolha. O *videoblog* procura mostrar a insatisfação com a escola tradicional e sua preocupação com o ensino superior, trabalhando em função disto com conhecimentos que o personagem, não consegue observar funcionalidade para a resolução dos problemas do tempo presente.

Na perspectiva da categoria “**Trabalho e Educação**”, observa-se nesta cena a perspectiva expressa pelo lema “aprender a aprender”, em que a socialização do saber, nas suas formas mais desenvolvidas (tarefa precípua da escola, conforme a compreensão do referencial da Pedagogia Histórico-Crítica) cede lugar à perspectiva expressa na pedagogia das competências, de construção do conhecimento, feito a partir das próprias experiências cotidianas, vividas pelos indivíduos. Com isto, o conhecimento passaria a ser uma representação particular de um mundo reduzido, conforme à percepção imediata das pessoas já que – conforme as premissas construtivistas que inspiram as teorias do lema “aprender a aprender” – inexistiria um conhecimento objetivo (MARTINS, 2004).

No *videoblog* 03, intitulado “Qual o meu sonho de vida?” é retratada a história do personagem Gabriel (conotado pelo personagem principal como o típico jovem da geração saúde) e seu interesse em montar um quiosque de comida saudável com produtos orgânicos. Na cena seguinte, a narrativa do personagem verbaliza que Gabriel, ao comentar sobre seu sonho, recebeu a típica negativa e desaprovação de outro personagem (o vídeo não deixa claro, mas tudo indica ser o pai de Gabriel), dizendo que esta empreitada é uma tolice, já que este tipo de comida tem pouca aceitação e que seria

melhor Gabriel arrumar um emprego de carteira assinada, para ajudar a pagar as contas de casa.

Entretanto, o personagem Gabriel (mesmo tentado a desistir) resolveu arriscar. Nesse momento, o vídeo procura, de forma bem esquemática, apresentar ao espectador o processo de constituição de um futuro negócio. O primeiro passo é lapidar a ideia (de forma gráfica e alegórica, Gabriel aparece no vídeo com uma pedra bruta nas mãos que vai se transformando numa pedra preciosa, por meio do seu olhar e do movimento mágico de suas mãos). Para tal, o vídeo destaca a importância de se conhecer mais sobre o negócio que se pretende investir os esforços. Com isto, o *videoblog* 03 mostra Gabriel fazendo pesquisas em livros e, sobretudo, pela *internet* para compreender sobre seu futuro negócio de alimentos saudáveis. De acordo com a narrativa do personagem sobre a dita pesquisa de Gabriel:

A *internet* foi uma mão na roda para ele sair do achismo e se tornar autoridade em comida saudável. De um dia para o outro, ele começou a trocar ideia com o mundo todo. Viajando na *web* ele descobriu um curso do Pronatec específico para garçons [Neste momento o vídeo mostra o acesso ao site do Pronatec Empreendedor] (SEBRAE - *VIDEOBLOG* 03 – QUAL O MEU SONHO DE VIDA? 2013c, 01' 21" - 01' 37", acréscimo meu entre colchetes).

Além disso, o vídeo destaca a importância de se saber observar as oportunidades no tempo presente e futuro. Na narrativa em curso, o personagem comenta que Gabriel procurou também fazer curso de inglês, vislumbrando se comunicar futuramente com o público estrangeiro, em visita ao Brasil, na Copa do Mundo e nas Olimpíadas²¹⁹. Já mais bem qualificado, este arranjou um emprego de garçom, conseguindo inclusive ajudar nas despesas de casa. O vídeo expressa ainda que Gabriel deu continuidade aos estudos, buscando fazer cursos que o teriam instrumentalizado na criação e gerenciamento do próprio negócio. De acordo com as verbalizações do vídeo:

E ele não parou por ai não! Correu atrás de mais capacitação e fez um curso sobre como montar e gerenciar uma empresa. Aprendeu tudo o que precisava. E hoje já é dono do próprio negócio. O Gabriel mandou bem, transformou seu sonho em meta, montou uma estratégia e foi à luta (SEBRAE - *VIDEOBLOG* 03 – QUAL O MEU SONHO DE VIDA?, 01' 56" - 02' 17").

²¹⁹ Considerando que o material do Pronatec Empreendedor, foi produzido em 2013, o SEBRAE aproveitou estes eventos esportivos citados neste vídeo, como um incentivo para instigar os alunos a participarem do Pronatec Empreendedor e buscarem possíveis oportunidades de negócios, nestes eventos que estavam por vir, considerando a Copa do Mundo, que ocorreu em 2014 e os Jogos Olímpicos, em 2016.

Considerando isto, o personagem principal e narrador desta história reflete na sala de aula de ensino médio que o sucesso do Gabriel inspirou-o a pensar no seu sonho (fazer faculdade, passar num concurso, montar uma empresa etc.) e de como fazê-lo tornar-se realidade. Neste momento, o Gabriel surge ao seu lado (ambos aparecem de repente na *lan house* do Marcelo) dizendo:

[...] as ideias não nascem prontas. Pra transformar um sonho em projeto você precisa pesquisar sobre o assunto. Planejar e ver se tem gente interessada. O esquema é tirar a cabeça das nuvens e pôr os pés no chão. De passo em passo a gente chega lá (SEBRAE - *VIDEOblog* 03 – QUAL O MEU SONHO DE VIDA?, 02' 30" - 02' 44").

Ao final do vídeo, o personagem principal se volta para o espectador e questiona: “E você? O que você está fazendo para realizar o seu sonho? (ibid., 02' 45" - 02' 48)". Considerando a categoria de análise “**Trabalho e Educação**” este vídeo, em especial, destaca de forma esquemática e ligeira, como ocorreria o nascimento e constituição de um negócio próprio. Procura enfatizar a importância de ser perseverante, ante aos desafios e críticas. Da importância do “aprender a aprender”, por exemplo, por meio da *internet*, onde, como o próprio vídeo reforça, pode-se tornar-se uma autoridade no assunto em um dia. Isto já revela qual a sua concepção de conhecimento (subjetivo-relativista) mais voltado à perspectiva da informação. Nesta linha, a busca do conhecimento para empreender é circunscrita ao âmbito individual “aprendendo só o que se precisa” para a constituição do pequeno negócio. Ou seja, fica descartado qualquer outro tipo de conhecimento que não se apresente como potencializador imediato de um negócio, como por exemplo, o esforço de compreender a realidade do ser empreendedor e qual sua localização na dinâmica capitalista.

O foco central não é fazer uma reflexão crítica sobre o mundo do trabalho e de como a sua precarização reflete na cultura do empreendedorismo. A perspectiva do vídeo é ser bem animadora para a construção do futuro profissional dos potenciais alunos do Pronatec Empreendedor, desde que se atenham à devida capacitação e possuam conteúdo emocional necessário para encarar os desafios e assumir os riscos.

No Caderno de Apresentação, as formulações são enfáticas no que diz respeito a apresentar, na perspectiva da categoria “**Trabalho e Educação**”, os vieses de formação contemporânea, sugerindo inclusive, que estes seriam progressistas. Com isto, são feitas considerações que procuram vincular a educação empreendedora como sinônimo de

educação transformadora. Sob o discurso, de que boa parte dos educadores brasileiros vem de uma formação crítica e fazem uma associação, dita improcedente, do empreendedorismo com o neoliberalismo (LAVIERI, 2010), estrategicamente o documento procura fazer esta vinculação (empreendedorismo = transformação social), realizando críticas à educação tradicional, conforme pode ser evidenciado na formulação a seguir:

Como bom educador, você deve estar se perguntando: “ora, em sua essência, por acaso existe educação que não seja transformadora, que não potencialize mudanças, que não seja... empreendedora?” Sim, como todos os que militam na Educação sabemos, infelizmente ainda existe uma prática que privilegia a transmissão estática e acrítica de dados e informações, sem estimular reflexões nem tão pouco a aplicação dos saberes na forma de ações positivamente transformadoras. A Educação Empreendedora propõe a ruptura desse modelo (SEBRAE, 2013f, p. 10, grifos do original).

A educação empreendedora seria a única capaz de produzir uma educação transformadora, na forma de uma solução educacional ideal para suplantando o modelo de educação tradicional (segundo o documento, acrítica por ser mera transmissora de conteúdos) e permitir que o aluno possa ter uma educação que promova o pensamento reflexivo com ação. Tal compreensão é extremamente mistificadora, sob o ponto de vista da formação de um pensamento crítico. Pois, considerando que o modelo de formação proposto é por meio da pedagogia das competências, o conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas, que permitira uma compreensão crítica da realidade, passa a ser negado, em face de uma formação reduzida a treinamento de comportamentos e atitudes úteis ao mercado.

Desconsiderando a produção do campo crítico educacional (por exemplo, o referencial da Pedagogia Histórico-Crítica) o SEBRAE, neste viés de exposição, arroga-se como a instituição que vem trazer a “boa nova” da educação empreendedora aos professores, identificados como aqueles que teriam muita vontade em fazer uma educação crítica, mas sem saber como (ibid.).

Neste sentido, o documento vai aprofundando sua visão de educação empreendedora. De acordo com suas formulações:

Embora exista uma variedade de conceitos, correntes doutrinárias e interpretações relacionadas ao tema, de forma geral, o entendimento sobre Educação Empreendedora passa por compreender que ela prioriza o equilíbrio entre o “*querer fazer*” e o “*reunir as condições para poder realizá-lo*”. Nela, não basta ensinar conteúdos técnicos e mesmo apresentar

ao estudante os muitos dilemas e desafios de nossa sociedade, estimulando-o a pensar caminhos de mudança: é preciso efetivamente capacitá-lo a construir esses caminhos por meio de ações concretas e tecnicamente embasadas que tenham efetiva capacidade transformadora e, sobretudo, o levem a avaliar a aliar a teoria à prática (SEBRAE, 2013f, p. 11, grifos do original).

Nesta formulação, é possível identificar um tom crítico às perspectivas educacionais que, segundo o documento, seriam apenas teóricas, ficando no plano das ideias e se limitando a serem apenas promotoras de visões críticas a contextos ideopolíticos, sem de fato promoverem formas de transformação da realidade. Na visão dos autores do documento, a transformação social pleiteada situar-se-ia num plano apenas individual, em que cada estudante seria capacitado a empreender dentro e fora das empresas (como será visto mais à frente) e a obtenção do seu sucesso seria a única transformação possível e necessária. Não por acaso, a primeira transformação remete-se ao comportamento individual. Isto pode ser evidenciado na seguinte formulação:

Portanto, a Educação Empreendedora é aquela que auxilia na compreensão da realidade, estimulando a reflexão sobre como a mesma foi construída e remete para sua transformação por meio de ações empreendedoras planejadas e tecnicamente embasadas. Nela, o empreendedorismo passa a ser entendido não somente como uma disciplina e sim, sobretudo, como um padrão de comportamento que remete para um conjunto de práticas (ações) transformadoras, as quais, para que se efetivem, requerem o domínio de conceitos e técnicas específicas (SEBRAE, 2013f, p. 12).

Como foi observado em diversas obras (DOLABELA, 2003; DOLABELA, 2008b; DORNELAS, 2007) e documentos (Referenciais Educacionais do SEBRAE, 2001, 2006 e 2015) vistos nos capítulos anteriores, a realidade, ao invés de ser esclarecida pelo discurso empreendedor em geral, é mistificada, ao se considerar que todas as mudanças pelas quais o capitalismo passou e veio passando, seriam oriundas dos avanços tecnológicos e do processo de “destruição criativa”, tidos como motores do desenvolvimento. As afirmações expressas observam todas estas mudanças como algo muito positivo e inexorável. Como foram destacadas nesta tese, sobretudo, no capítulo 01, as mudanças pelas quais o capitalismo passou e vêm passando não são frutos de nenhum avanço pela via da inovação, mas resultados do processo de recomposição das taxas de mais-valia e manutenção do projeto dominante do capital.

Em continuidade à exposição e análise do Caderno de Apresentação (SEBRAE, 2013f), pela categoria “**Trabalho e Educação**”, o documento em tela explica ao professor as bases legais e a estrutura organizacional do Pronatec Empreendedor. Nesta

linha, procura situar que este programa faz parte do Pronatec, criado em 2011 pelo governo federal, com a missão de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O documento expressa também as perspectivas empreendedoras que já se faziam presentes no Pronatec, a partir dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Médio (RCNEPT)²²⁰ especialmente citando os seguintes objetivos:

- Aplicação de conceitos de princípios e gestão;
- Percepção e a análise de condições e oportunidades (o que remete ao conceito de mercado).

Considerando isto, o documento ressalta a importância do Pronatec Empreendedor, ao trabalhar a principal necessidade exigida atualmente: a formação de uma mentalidade empreendedora, produzindo supostas pessoas autônomas com múltiplas competências, que trabalhem em equipe e saibam aprender em novos contextos e situações novas (ibid.). Neste sentido, o documento reforça que estudantes, professores e escolas têm se debruçado em não só fazerem ações isoladas, mas trabalhar para construção de uma cultura empreendedora (ibid.).

No tocante ao Pronatec Empreendedor, o documento ressalta a sua importância complementar ao Pronatec. De acordo com suas formulações:

[...] passou a ser absolutamente prioritário refletir e apresentar resposta para a questão que se impunha ao estudante concludente de um curso técnico, o qual tinha diante de si o seguinte desafio: “certo, agora que concluí o curso, o que exatamente eu faço com o que sei fazer?” Considere, por exemplo, o egresso de um curso Pronatec de Eletricista Industrial. Concluídas as duzentas horas de carga horária do curso, qual a direção que o egresso deveria seguir se, por acaso, não houvesse indústria próxima de onde ele morava? Ou, e se a indústria existente não estivesse contratando? Ou, se estivesse contratando, como ele deveria se comportar para ser selecionado? E se houvesse sido contratado, como ele deveria se comportar para “se destacar” na atividade e se manter empregado? E se, após um tempo de exercício efetivo da profissão, ele fosse demitido? De maneira geral, aquelas duzentas horas do curso não haviam preparado o nosso hipotético egresso para responder a nenhum dessas perguntas, pois não são perguntas sobre corrente elétrica, circuitos ou leitura de plantas. Contudo, sem o adequado preparo para responder a elas, o nosso egresso simplesmente poderia ter comprometido radicalmente o exercício de sua atividade profissional (SEBRAE, 2013f, p. 14, grifos do original).

²²⁰ Este documento foi analisado por nós, no capítulo 05 desta tese.

Nesta longa citação, observa-se o caráter funcionalista da educação empreendedora voltada ao ensino técnico, seja para trabalhar em uma empresa ou fora dela. Considerando a categoria de análise “**Trabalho e Educação**”, o que o documento assevera, ainda que de forma velada, mas que se torna uma evidência para a presente tese é a formação empreendedora como elemento central na formação da sociabilidade capitalista contemporânea, em que aos indivíduos é imposta a responsabilização pelo seu percurso profissional, tendo de assumir os riscos inerentes para tal. As formulações são enfáticas ao dizer que não seriam nas formações técnicas *stricto sensu* que os estudantes teriam respondidas as demandas impostas pelo mundo do trabalho, mas na formação empreendedora fornecida pelo Pronatec Empreendedor. Pois, em continuidade a esta perspectiva as formulações do documento reforçam o seguinte:

[...] não bastava preparar o estudante para saber fazer; passou a ser imprescindível prepará-lo para contextualizar esse saber em uma nova realidade social, em uma nova economia, estando capacitado, por meio de recursos técnicos e comportamentais (SEBRAE, 2013f, p. 15).

Assim, na falta de emprego ou numa situação de demissão, a formação técnica associada à educação empreendedora recebida, seria a maneira pela qual o estudante não teria comprometida sua carreira profissional, pois caso não conseguisse adquirir ou permanecer num emprego, este poderia empreender, fazendo o seu autoemprego. Com isto, fica expressa a autorresponsabilização individual. Neste sentido, os autores do documento procuram ampliar a visão empreendedora, até mesmo para que esta, não pareça ao professor (ator principal da educação empreendedora) uma formação voltada à criação de empresários. De acordo com as formulações do documento:

De nenhum modo se pressupõe que todos os estudantes deverão se tornar empresários (o que seria uma visão reducionista do tema); o que se busca é a formação da compreensão de que, seja como empresário, seja como profissional liberal, seja como empregado da iniciativa privada, seja como servidor público, enfim, seja como cidadão, os protagonistas do Programa precisam desenvolver habilidades e competências que lhes permitam atuar como protagonistas conscientes no processo de construção de mudanças sociais a partir de suas realidades, empreendendo nas mais multifacetárias formas e áreas (SEBRAE, 2013f, p. 15).

Apresentando esta ampliação, o SEBRAE procura dizer que, independente da forma como o indivíduo irá conduzir a sua profissão, forçosamente este terá de empreender. Cabe ressaltarmos que o argumento de que nem todos seriam empresários

empreendedores, não se constitui apenas como um discurso que aponta a impossibilidade de todos se tornarem. Na verdade, é funcional ao sistema capitalista que todos tenham o espírito empreendedor, mas não para se tornarem empresários. Tomando como chave de explicação a grande empresa horizontal toyotista, observa-se que há certo limite para o número de terceirizações. Torna-se necessário que se tenham trabalhadores no interior das empresas, neste sentido, o capital não quer que todos sejam empresários, pois a redução extrema do capital vivo pelo capital morto inviabilizaria a produção extensiva do plus-valor, conforme analisou Marx (2013).

Ademais, o arcabouço conceitual e teórico do empreendedorismo tem sido muito adequadamente construído, pois, conforme foi destacado no capítulo 02 desta tese, Schumpeter, um dos mais renomados e citados autores clássicos, chegou a formular que o socialismo não adviria da classe trabalhadora, mas seria construído pelas mãos dos empreendedores. Esta compreensão schumpeteriana totalmente negada pelos teóricos e defensores do empreendedorismo, em certa medida, poderia colocar em risco a dinâmica capitalista atual, sobretudo para os setores hegemônicos da grande empresa horizontalizada. Neste sentido, é deveras funcional ancorar-se na perspectiva de que nem todo empreendedor irá se tornar empresário.

Considerando as análises empreendidas, chamamos a atenção para as compreensões expressas sobre a relação “**Trabalho e Educação**” segundo as quais o referencial de **Educação** está assentado no modelo de formação de competências empreendedoras que, em face à lógica burguesa de **Trabalho**, compreende a formação humana como treinamento feito a partir das experiências imediatas providas da esfera do cotidiano, espaço ao qual a realidade se torna inteligível, na medida em que é imediatamente visível e acessível (MARTINS, 2004).

Desta monta, o resultado desta relação é a formação de um indivíduo empobrecido na sua genericidade humana, ao passo em que naturalizam-se as relações sociais de produção, na medida em que este conhecimento construído individualmente, passa a justificar a naturalização das desigualdades e a responsabilização pelo seu percurso de vida.

Esta humanização customizada sob o véu de uma suposta autonomia necessária ao sujeito empreendedor, tem por resultado o esvaziamento das possibilidades concretas dos indivíduos se humanizarem plenamente. Pois, como nos informa os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, a máxima humanização e desenvolvimento dos

seres humanos só pode se dar com a apropriação do conhecimento por meio da sua socialização, sobretudo, pelo aparelho escolar.

A seguir passaremos à compreensão da **Sociabilidade** presente nas formulações da fase de “Sensibilização”.

6.2.4 A perspectiva de Sociabilidade

A **Sociabilidade** apreendida aqui como categoria analítica dos documentos do Pronatec Empreendedor pode ser observada em várias passagens na fase de “Sensibilização”. Sua força reside no argumento de que o empreendedor tem de assumir os riscos inerentes às suas escolhas, seja na esfera profissional, seja na esfera fora do trabalho; gerindo a si mesmo como a uma empresa. A forma de olhar a realidade passa, nesta perspectiva, a ser radicalizada no olhar empresarial de homem e de mundo.

Iniciando pela revista Kata negócio, há uma passagem que versa sobre a realização de um trabalho escolar sobre o empreendedorismo, a ser desenvolvido em grupo. Considerando isto, cada personagem ficou de dar uma contribuição conforme sua particularidade dentro da história. Assim, Bruno ficou de arrumar a câmera, Mônica ficou de pensar a confecção de um cenário para gravação do vídeo. Por fim, a arquitetura de como seria o vídeo ficou para ser discutida depois. Passado este momento, a dinâmica da revista KN trabalhou com as histórias de vida de cada um fora da escola e de como estas teriam um potencial empreendedor.

Retratando a história de Mônica, a cena se passa depois da aula em que ela conversa com Carolina (a integrante do grupo que trabalha como vendedora em uma loja no *shopping*) que faz um elogio à roupa customizada de Mônica e comenta que ela poderia ganhar dinheiro realizando esta atividade. Isto pode ser evidenciado na figura a seguir:



Figura 10. Revista Kata negócio (BURTLET, 2013, p. 05).

Como se pode observar, a proposta presente na revista KN é mostrar aos jovens de que eles podem ganhar “uma graninha” a partir de coisas que eles já sabem realizar, como é o caso de Mônica que tem como *hobby* a customização de roupas. Esta dinâmica de se partir de um *hobby* para desenvolver um negócio é própria das atividades do SEBRAE. No capítulo 04, vimos que esta agência desenvolveu o Programa Brasil Empreendedor (programa em parceria com o governo FHC), ao qual seus participantes deveriam listar os seus *hobbies* e estudar as potencialidades de alguns destes virarem futuros negócios. Na medida em que, a sociabilidade pensada (imposta) para o empreendedor, deveria ser de unidade entre vida profissional e vida pessoal, ou seja, não se deveria ser uma pessoa em casa e outra pessoa no trabalho, mas uma única

pessoa. Os *hobbies* seriam a forma pela qual o indivíduo poderia unir trabalho e prazer ao mesmo tempo.

Na revista KN, outra passagem onde se identifica o modelo de **Sociabilidade** pode ser observada num momento em que o grupo de estudantes se reúne para pensar o trabalho sobre o empreendedorismo. Neste momento, David (o personagem interessado em trabalhar com pátina) pergunta o que é o empreendedorismo que se ouve falar a todo o momento. Bruno (que na história é caricaturado como *nerd*²²¹) apresenta, de forma bem conceitual, a seguinte formulação²²²:

Empreendedorismo é o processo de criar algo diferente e com valor, dedicando tempo e esforços necessários, assumindo riscos financeiros, psicológicos e sociais correspondentes e recebendo as consequentes recompensas da satisfação econômica e pessoal (BURTLET, 2013, p. 05).

Com esta compreensão, o restante do grupo se mostrou perplexo e com dúvidas, na medida em que este conceito apresentou um nível teórico mais sofisticado e complexo. Considerando estas incompreensões, Mônica (a personagem que customiza roupas) vale-se de um livro (sem identificação e sem menção direta aos materiais do Pronatec Empreendedor) fazendo a seguinte leitura do conceito de empreendedorismo: “Empreendedor é quem gosta de procurar oportunidades ao seu redor e opta por assumir riscos para realizar algo de valor para si e para os outros” (BURTLET, 2013, p. 05).

Após esta leitura, David expressa sua apreciação por esta nova formulação, entendendo que todas as pessoas já teriam algum potencial empreendedor. Isto é expresso na seguinte imagem:

²²¹ *Nerd* é uma expressão endereçada a pessoas muito dedicadas ao estudo e exercendo atividades intelectuais muitas vezes destoantes com a idade. No caso do personagem Bruno este é o único que usa óculos, cabelo bem comportado e penteado. Também é um entendido em produção de *sites* e é aficionado em jogos eletrônicos. Além disto, usa uma camisa da cultura *trekkie* com uma mão fazendo o cumprimento do planeta Vulcano (na figura 02, referente a Capa da Revista KN, este cumprimento pode ser observado) que se tornou famoso com o personagem Spok (da série americana Jornada nas Estrelas, de 1960). Nesta série, a saudação era acompanhada da frase “Vida longa e próspera”. Pode ser uma coincidência, mas implicitamente chamamos a atenção de como esta frase é adequada a um conteúdo de entretenimento, onde se intenta estimular o interesse pelo empreendedorismo.

²²² Embora a revista KN não cite ou mesmo indique, este conceito é de um autor contemporâneo da área do empreendedorismo, Robert Hisrich que, em seu livro “Empreendedorismo” apresenta a seguinte formulação: “empreendedorismo é o processo de criar algo diferente e com valor, dedicando tempo e esforço necessários, assumindo os riscos financeiros, psicológicos e sociais correspondentes e recebendo as consequentes recompensas da satisfação econômica e pessoal” (HISRICH & PETERS, 2004, p. 29).



Figura 11. Revista Kata negócio (BURTLET, 2013, p. 05).

A partir da categoria **Sociabilidade**, cabe sinalizar que, neste momento, a revista KN expressa ao leitor, de formas distintas, mas similares, a sua compreensão de empreendedorismo. Em ambas observa-se claramente a assunção do risco, como inerente ao ser empreendedor. Não obstante, chama a atenção que na primeira formulação, comparece um elemento de causa e efeito já determinado. De acordo com este conceito, na medida em que o indivíduo dedica-se a criar algo novo, assumindo os riscos em todas as dimensões (financeiras, psicológicas e sociais) este teria, conseqüentemente, o retorno de todo o esforço empreendido, na forma da realização econômica e pessoal.

Considerando estas formulações, chamamos a atenção para a congruência da **Sociabilidade** edificada nos materiais, com o modelo de **Sociabilidade** expresso por Giddens (1996), a partir dos pressupostos do discurso da Terceira Via. Este ponto de convergência pode ser identificado na figura do “eu autotélico” (ibid.), destacada no capítulo 04 desta tese. Este “eu autotélico” (que Giddens entende como sendo a figura a necessária ao neoliberalismo de Terceira Via) refere-se aquele indivíduo capaz de transformar potenciais ameaças em desafios gratificantes a serem superados. Esta figura não evitaria o risco, mas procuraria enfrentá-lo, sabendo-se confiante em sua resolução pelo fato de estar mobilizando-se para tal, e, tendo como motivação pessoal, a busca da autorrealização. Para este “eu autotélico”, dotado de “uma confiança interna que se

origina do amor próprio” (GIDDENS, 1996, p 219), os ganhos seriam consequentes das suas ações.

No cerne da dinâmica capitalista isto não é possível de ser afirmado. Empresas (independente do seu porte) abrem e fecham suas portas todos os dias²²³, produtos são criados e descartados a todo o momento. Cabe destacar, por exemplo, a obra de Malacrida (2014) à qual o autor relata que, ao invés de sucesso, adquiriu dívidas, o que o fez produzir a obra para avisar aos futuros empreendedores sobre o que de fato é arriscar-se num empreendimento. Dados do IBGE, do ano de 2014, indicam que em dois anos de vida apenas 47,8% sobrevivem no mercado (EVERTON JUNIOR, 2017). Em cinco anos, 60% das empresas são fechadas (BÔAS, 2017). Em 2018, a perspectiva é de que esta realidade pouco se alterará, pois de acordo com o SEBRAE, num cenário mais pessimista a taxa de mortalidade das empresas com até 02 anos de existência será de 43% (SEBRAE 2016).

Neste sentido, a primeira conceituação sobre empreendedorismo traduz-se muito mais num discurso mistificador, dotado de uma alta carga de sedução e que deposita no indivíduo a reponsabilidade pelo seu sucesso e pelo seu fracasso, pois nesta compreensão bastariam os esforços pessoais, com assunção de riscos, para que o indivíduo atinja o sucesso esperado, traduzidos nos ganhos financeiros que é o que chama a atenção do público adolescente, sobretudo, da classe trabalhadora.

No Caderno de Apresentação, também se localiza a perspectiva de **Sociabilidade**. Isto é identificado, quando se observam as características empreendedoras que todo indivíduo deveria possuir. São estas:

- Busca de oportunidades e iniciativa;
- Persistência;
- Correr riscos calculados;
- Exigência de qualidade e eficiência;
- Comprometimento;
- Busca de informações;
- Estabelecimento de metas;
- Planejamento e monitoramento sistemáticos;
- Independência e autoconfiança (SEBRAE, 2013f, p. 32).

Cabe assinalar que este conjunto de características empreendedoras são as mesmas propostas por McClelland (1987), que foram vistas no capítulo 02 desta tese.

²²³ Entretanto cabe ressaltar que o processo de fechamento e falência nos negócios ocorre de modo desigual entre as empresas, conforme o seu porte. De acordo com matéria da Revista Exame (2016), Microempresas (que faturam até R\$ 360 mil ao ano) têm baixas de 45% ao passo que as grandes empresas (que faturam acima de R\$ 300 milhões ao ano) têm apenas 03% de fechamento.

Deste *rol* de características comportamentais, chamamos a atenção para “o correr riscos calculados”. O documento é enfático em sinalizar esta como uma importante característica que define o empreendedor. De acordo com suas formulações:

[...] o empreendedor precisa ter disposição para assumir desafios e não ‘correr da raia’. Contudo, é preciso “medir o passo” antes de iniciar a caminhada para evitar “ficar no meio do caminho”. É pensar no melhor estando preparado para o pior. Em resumo: antes de iniciar, o empreendedor precisa avaliar se tem suprimentos (principalmente emocionais, logísticos e financeiros), seja para enfrentar uma longa e imprevisível caminhada, seja para, se necessário, fazer o caminho de volta. De preferência vivo (SEBRAE, 2013f, p. 34, grifos do original).

Veja que estas formulações procuram apontar que o indivíduo empreendedor deveria, tal como postulava também Dolabela (2010), saber calcular o risco, “medir o passo”. Tal como a obra de Dolabela (*ibid.*), o documento reforça esta característica empreendedora, sem dizer quais são os possíveis riscos e, menos ainda, como evitá-los. De fato, a proposta envereda-se mais em anunciar a importância da assunção do risco, como algo inseparável da atividade empreendedora e necessária de ser assimilada pelo indivíduo como constructo inescapável da sociabilidade contemporânea.

No tocante a revista *Kata* negócio, em várias cenas, como será demonstrado, observar-se-á que o modelo de **Sociabilidade** vai se ampliando de modo que outros elementos constituintes das formas de ser, pensar e agir; perquiridas pelo material, comparecem. Será o momento em que a revista irá explorar novos elementos da **Sociabilidade** como forma de mostrar sua necessidade na constituição do indivíduo empreendedor. Considerando isto, são possíveis de serem observadas as seguintes ideias caracterizadoras da **Sociabilidade** neoliberal de Terceira Via: 01) “Perseguir o sonho”, 02) “Ter coragem e perseverança”, 03) “Construir o seu planejamento”, 04) “Aprender com os erros” e 05) “Ser flexível”.

01) “Perseguir o sonho”. Uma primeira cena que retrata esta ideia caracterizadora remete a uma situação que se passa na casa do personagem Bruno, em conversa com um cliente que se mostrou satisfeito com o *site* produzido para sua empresa. Em função disto, este pretende indicar Bruno para um conhecido que também tem interesse neste tipo de serviço. Não obstante Bruno com o pensamento voltado aos jogos eletrônicos, inventa uma desculpa, dizendo que precisa olhar em sua agenda por conta de seus falsos compromissos. De todo modo, o empresário insiste em aguardar a resposta de Bruno, por conta do belo serviço apresentado. Aqui a revista *KN* destaca

ausência da ideia caracterizadora ideia do “Perseguir o sonho” como motivação de Bruno para poder empreender, num ramo ao qual ele possui competência técnica para tal.

Imbuído de um novo ânimo para empreender, o personagem resolve aceitar o trabalho de produção de *sites* para uma empresa. E, na apresentação²²⁴ do trabalho escolar sobre empreendedorismo, Bruno faz a exposição de toda situação vivida, desde a sua indecisão até a importância da motivação encontrada. De acordo com este, sua indecisão sobre trabalhar com produção de *sites* não tinha uma motivação concreta.

Apenas servia como uma desculpa para não trabalhar com seu pai, no escritório. Não obstante, no curso da sua investida no negócio de *sites*, este descobriu um objetivo próprio (“Perseguir o sonho”) para dar continuidade ao seu negócio: juntar dinheiro para comprar um novo *videogame*. A primeira vista, pode parecer uma motivação menos importante que a de seus outros colegas, não obstante, o que a revista procura enfatizar é que todo empreendedor, precisa ter uma motivação, tal como postulava McClelland (1972) e que não necessariamente precisa ser o sucesso financeiro, assim como formulava Schumpeter (1982). Destaque-se também que o exemplo de empreender para comprar um *videogame* se traduz num grande motivador para o leitor adolescente. Ou seja, na proposta de atrair o aluno do ensino médio, a revista KN destaca que criar um novo negócio pode começar com objetivos mais modestos, tal como o do personagem em tela.

02) “Ter coragem e perseverança”. Uma cena ao qual se observa esta ideia caracterizadora é quando David, que fora escolhido para ser o apresentador que faria a abertura do trabalho sobre o empreendedorismo, comenta uma dificuldade particular em fazê-lo e recomenda que Carolina tome seu lugar na tarefa, conforme pode ser observado na imagem a seguir:

²²⁴ Cabe destacar que, ao final da revista, todos os personagens comparecem na apresentação escolar sobre o empreendedorismo. Assim, a revista procura mostrar como cada um destes passou a agir de forma diferente, após assumirem comportamentalmente as ideias caracterizadoras da **Sociabilidade** neoliberal de Terceira Via.



Figura 12. Revista Kata negócio (BURTLET, 2013, p. 34).

Carolina se assusta com a indicação feita para esta tarefa, mas rapidamente é incentivada por Mônica. No dia da apresentação do trabalho, ela realiza esta tarefa e é parabenizada por Mônica, conforme pode ser visto na figura a seguir:



Figura 13. Revista Kata negócio (BURTLET, 2013, p. 39).

Nesta imagem, observa-se a mensagem expressa pela revista KN, mostrando ao leitor a necessidade de ter coragem para realização de tarefas para os quais não se julgue capaz de realizar. Procura-se também destacar o quão positivo pode ser o arriscar-se em qualquer tarefa que se pretenda realizar. Desde as mais simplórias até mesmo aquelas mais desafiadoras, o empreendedor deveria sempre arriscar-se, como forma de exercitar esta importante característica. Como será visto, esta mensagem será repetida nos vários contextos de vida dos personagens como forma de enfatizar como deveria ser a mentalidade empreendedora.

Outra cena que retrata esta ideia caracterizadora se passa na casa do personagem David, estando ele e seu irmão trabalhando (com pátina) na mesa de um cliente (Sr. Pedro). De repente, o irmão acaba ocasionando alguns danos na mesa. Desesperado, David tenta arrumar, pois sabe do rigor do cliente, porém sem sucesso o irmão o convence a ligar para o Sr. Pedro, explicando o acontecido. Sem outra saída, David liga para o cliente, oferecendo um desconto pelo serviço, dado o problema ocasionado. O personagem Pedro, por sua vez, aceita com a condição de um bom desconto e de que o resto do serviço seja perfeito. Nesta cena, a ideia caracterizadora refere-se à ausência, por parte de David de “Ter coragem e perseverança”. Pois, ao invés de assumir o negócio de pátina sozinho, por insegurança, a revista mostra que o personagem David acabou envolvendo o irmão, como forma de ter um apoio moral para seu negócio.

David, em sequência, comenta na apresentação do trabalho escolar sobre o empreendedorismo, a respeito de sua primeira experiência em empreender no ramo de reformas de móveis, por meio da pátina. Em sua fala, o personagem comenta que, além do primeiro cliente ser uma pessoa exigente, o seu sócio acabou danificando o móvel. Após o ocorrido, suas conclusões (bem reveladoras sobre a sociabilidade empreendedora) podem ser observadas na imagem a seguir:



Figura 14. Revista Kata negócio (BURTLET, 2013, p. 49).

Analisando por meio da categoria **Sociabilidade**, a revista KN procura fornecer ao leitor e futuro aluno do Pronatec Empreendedor, a compreensão de que atingir o sucesso e o fracasso é uma questão meramente individual, ou seja, depende do esforço pessoal e da disposição em assumir os riscos que seriam inerentes a qualquer atividade empreendedora. Neste momento, a revista sinaliza que David, na realidade, optou por ter um sócio, em função da sua insegurança pessoal, porém se o personagem fosse alguém dotado de confiança e atitude, os problemas com o cliente possivelmente não

ocorreriam. Chama-se a atenção, mais uma vez pelo apelo ao **saber ser**, dotado de conteúdo enfaticamente emocional e necessário ao mercado de trabalho.

Outra cena, relativa à ideia caracterizadora do “Ter coragem e perseverança”, se passa com a personagem Carolina. É um momento em que ela está ajudando sua avó a ir deitar-se, quando o telefone toca e Carolina o atende. Do outro lado da linha está Mariana²²⁵, que faz um convite de trabalho para a personagem. Propõe a ela o cargo de subgerente numa loja de roupas, por se enquadrar no perfil que estão procurando. Embora Carolina, apresente uma feição de satisfação, ela resolve pedir um tempo para pensar no assunto.

Este momento é mais uma oportunidade que a revista KN se vale para retratar a preocupação que todo o empreendedor passaria ao ver uma oportunidade, que impõe a necessidade de abrir mão de algo mais garantido, na linha da expressão “sair da zona de conforto”²²⁶. Esta preocupação pode ser evidenciada na seguinte figura:



Figura 15. Revista Kata negócio (BURTLET, 2013, p. 29).

Observa-se que a personagem Carolina fica com o receio de arriscar, abrindo mão de um emprego que não lhe satisfaz (mas que ela já está integrada à sua dinâmica)

²²⁵ De acordo com o enredo da história, a personagem Mariana aparece na revista KN elogiando a paciência de Carolina, quando da malcriação de uma cliente na loja de roupas em que está trabalhando.

²²⁶ Esta expressão tem sido muito recorrentemente utilizada em várias esferas, sejam estas educativas (Pedagogia Experiencial), profissionais (treinamento *coaching*) e até mesmo familiares. Em linhas gerais, “sair da zona de conforto” remete a procurar novas formas de ser, pensar e agir não ficando na dita “região” de costume, onde não se tem o perigo, o risco ou o medo. Não por acaso esta expressão é oriunda do campo da psicologia e, em função das novas tecnologias da comunicação (redes sociais) tem sido muito largamente difundida (VIEIRA, 2010).

para assumir um cargo mais bem posicionado econômica e socialmente em outra loja, mas sem a certeza de que permanecerá no novo emprego.

Não obstante, imbuída da ideia caracterizadora “Ter coragem e perseverança”, a personagem resolve aceitar a vaga de subgerente de outra loja de roupa, arriscando-se ao deixar o atual emprego que, até então, era sua “zona de conforto”. Isto pode ser evidenciado na imagem a seguir:

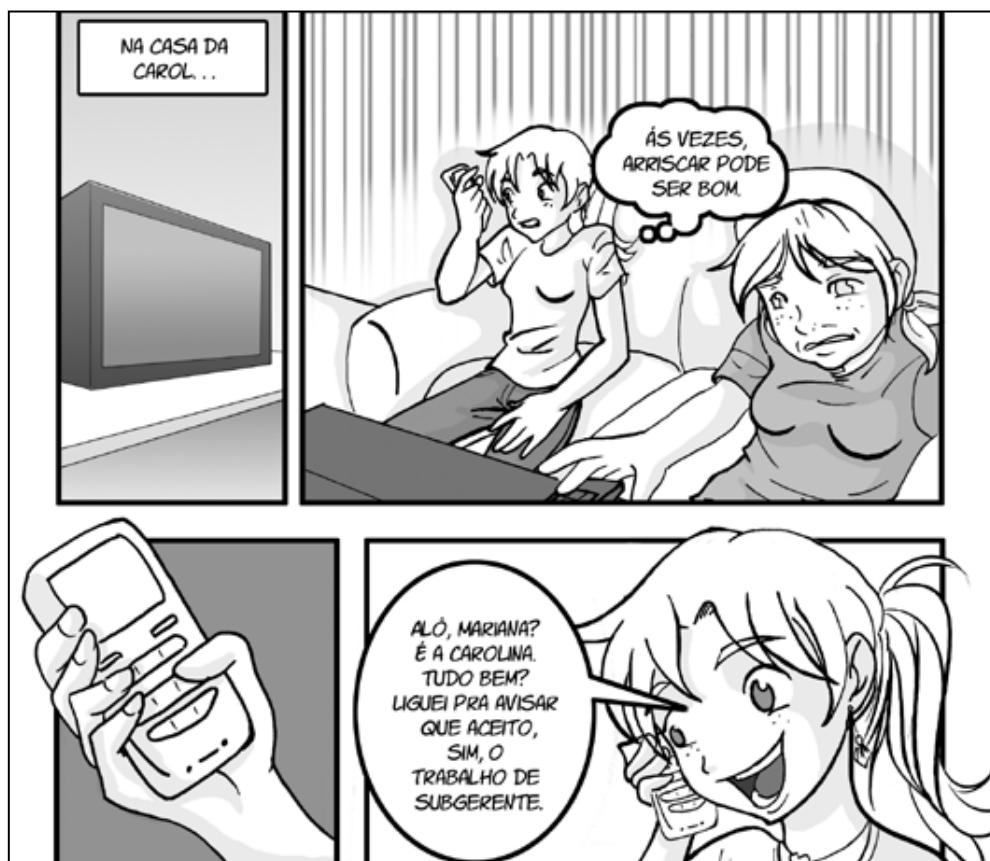


Figura 16. Revista Kata negócio (BURTLET, 2013, p. 45).

Esta cena procura demonstrar que sem “coragem” e “perseverança” não se pode assumir os riscos necessários para empreender (no caso desta personagem pode-se falar em intraempreendedorismo). Depreende-se que, para a revista KN, a ênfase desta característica empreendedora constitui-se como um imperativo a ser demonstrado, desde já, na fase de “Sensibilização”. O futuro aluno do Pronatec Empreendedor já deve compreender antecipadamente que o ambiente empreendedor é dotado de escolhas e decisões arriscadas, sem garantias que estas serão o caminho para o sucesso profissional. Mas que, de todo modo, seria o único caminho possível, nos dias de hoje.

Considerando a escolha de Carolina, a cena seguinte se passa na escola, na apresentação do trabalho de empreendedorismo. Ela o inicia com a seguinte fala, conforme a figura a seguir:



Figura 17. Revista Kata negócio (BURTLET, 2013, p. 48).

Carolina apresenta sua história como sendo de muita luta e adversidade, pois com a morte dos pais, teve de trabalhar para sustentar sua avó e ela, vencendo as dificuldades. Entretanto, quando surgiu uma nova oportunidade a personagem relata que teve de enfrentar seus medos e arriscar-se, conforme pode ser evidenciado na imagem a seguir:



Figura 18. Revista Kata negócio (BURTLET, 2013, p. 52).

Novamente, a revista KN enfatiza o “Ter coragem e perseverança” como referências centrais para a perspectiva do arriscar-se. Percebe-se que para Carolina esta assunção do risco teve um resultado benéfico de modo que o convencimento expresso é de que seria a própria personagem que estaria inviabilizando a melhoria de sua história de vida. Depreende-se que isto é sintomático ao longo de toda a história proposta pela revista KN. Os medos e incertezas apresentadas pelos personagens seriam o principal obstáculo a ser vencido, acrescido claro, de competências técnicas e gerenciais.

03) “Construir o seu planejamento”. Considerando esta ideia caracterizadora da **Sociabilidade**, destaca-se uma primeira cena da vida cotidiana do personagem André, retratada pela revista KN, como forma de promover sua identificação com o público adolescente. A cena se passa em sua casa, mostrando o típico adolescente com fone de ouvido, ouvindo música e dando pouca importância ao que a irmã recomenda nas entregas. Isto pode ser identificado na seguinte imagem:



Figura 19. Revista Kata negócio (BURTLET, 2013, p. 12).

Aqui cabe destacar a estratégia de promover a identificação dos personagens com o público adolescente. André é retratado como o típico jovem que, hodiernamente,

está preocupado com sua “presença” no mundo virtual, pensando nas visualizações no YouTube²²⁷ e nas curtidas no Facebook²²⁸. Veja figura a seguir:



FIGURA 20. Revista Kata negócio (BURTLET, 2013, p. 13).

Em seguida aos seus pensamentos, a partir da fala da irmã, André resolve fazer um orçamento do vídeo para a atividade escolar sobre o empreendedorismo. Aqui,

²²⁷ “YouTube” é uma plataforma de compartilhamento de vídeos. Criada em fevereiro de 2005 por ex-funcionários do “PayPal” (empresa de pagamento da *internet*), Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim. Sua sede é em San Bruno (Califórnia), nos EUA. Sobretudo hoje, é possível ganhar dinheiro com o “YouTube”, a partir da quantidade de acessos que o vídeo postado teve e o número de pessoas inscritas no canal da pessoa.

²²⁸ “Facebook” é uma mídia social e rede social, criada em fevereiro de 2004, por Mark Zuckerberg e por seus colegas de quarto da faculdade: Eduardo Saverin, Dustin Moskovitz e Chris Hughes. O termo “curtida” tornou-se uma expressão que passou a fazer parte do léxico dos seus milhões de usuários. Basicamente uma curtida refere-se a qualquer pessoa clicar na imagem de uma mão fazendo um “joia” (polegar voltado para cima e os restante dos dedos em punho cerrado) logo abaixo de qualquer publicação que outra pessoa fez, significando que esta primeira gostou do que viu ou leu. As tais curtidas têm sido disputadas pelos usuários, pois com estas pode-se ganhar dinheiro com propagandas, por meio de muitos acessos que a pessoa recebeu.

observa-se a perspectiva da radicalização do “planejamento” como a forma concreta de “tirar a cabeça das nuvens” e organizar as ações da vida, sendo um disparador da organização e trabalho em equipe. Na manhã seguinte, na escola, André o apresenta ao grupo, mostrando que não haveriam custos para montar o cenário para o vídeo. Além disto, propõe que cada um fale de uma atitude empreendedora. Por sua vez, Bruno propõe realizar o vídeo no salão de festas do seu prédio. David apresenta como sugestão, além da fala individual do grupo, a realização de entrevistas com pessoas que já tenham emprego fixo ou um negócio. Neste momento, André propõe que estas entrevistas sejam feitas com alunos do curso noturno (neste caso, do Pronatec Empreendedor) e, mostrando sua inclinação empreendedora de busca de oportunidades, ele propõe procurar estas pessoas, aproveitando para vender os doces da família.

Neste momento, a revista KN procura trazer o sentimento de dúvida que cada personagem tem em relação ao que fazer da própria vida em termos profissionais. Cada um apresenta verbalmente suas inquietações. Mônica pondera se vai realmente trabalhar com moda. Bruno, mais inseguro ainda, não sabe se vai trabalhar com criação de *sites*. André, de forma menos preocupada, tem suas dúvidas. David também apresentou seus receios em trabalhar com pátina. Já a personagem Carolina, num tom mais que otimista, recorda aos colegas do grupo sobre o bom andamento do trabalho e que, de forma organizada e planejada, o grupo conseguirá realizar o trabalho. E, da mesma maneira, será com os projetos de vida de cada um.

Considerando a categoria **Sociabilidade**, este é um momento em que a revista KN procura trabalhar com uma visão segundo a qual o bom desempenho em qualquer atividade, seria o cerne para o desempenho na vida produtiva. Mais uma vez isto remonta que bastariam as ações individuais ou em grupo para que se conseguisse êxito em qualquer atividade. Isto expressa o conceito de empreendedorismo abordado pela própria revista, em que o sucesso está relacionado estritamente ao esforço individual do empreendedor. Assim, a gestão pessoal de si seria a referência explicativa pelo sucesso e fracasso individual ou coletivo. Observa-se que, em vários momentos, esta perspectiva é espalhada com o intuito de promover a inculcação da mentalidade empreendedora, não voltada apenas ao terreno dos negócios, mas a todas as esferas da vida.

Em outra cena, Mônica chama algumas amigas em sua casa para mostrar suas roupas customizadas, utilizando como modelo seu casal de irmãos pequenos. Sem ter uma noção clara dos preços, Mônica vende as peças por um preço baixo que suas

amigas se dispuseram a pagar. O resultado foi um prejuízo em relação aos gastos. Isto pode ser evidenciado na imagem a seguir:



Figura 21. Revista Kata negócio (BURTLET, 2013, p. 22).

A perspectiva posta pela revista KN foi mostrar que, embora o empreendedor tenha motivação em se lançar ao negócio, este precisa de instrumentalização da parte financeira por meio do “Construir o seu planejamento” para não levar prejuízo ou mesmo ir à falência. Em certa medida, isto reforça o argumento anterior de que novamente se está depositando o sucesso de um negócio apenas no esforço pessoal. Cabe destacar que, dentro da lógica capitalista de produção, não se nega o fato de que parte das ações tem um foro individual. Não obstante, o que se está ressaltando na presente análise, é de como o discurso apresentado é mistificador ao radicalizar a assunção individual dos riscos e esforços como os principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso.

Para melhor compreensão do que se está querendo ponderar, destacamos a fala de um empresário, na matéria da Revista Exame, publicada em 2016, intitulada “Um

terço dos negócios fecha em dois anos”. Um empreendedor, de Belo Horizonte, havia lançado, há dois anos, uma franquia de bolos para ser comercializada em *shoppings*, mas de acordo com a matéria o negócio acabou vindo à falência. A fala do dito empreendedor foi a seguinte: “Eu formatei um negócio onde um bolo custaria R\$ 12,00; mas as pessoas ficaram mais pobres e só poderiam pagar R\$ 8,00. A margem de lucro ficou muito apertada para pagar as contas e todos os impostos. Resolvi sair do negócio um ano e meio depois” (REVISTA EXAME, 2016, s/p).

Para que este empreendedor chegasse ao valor do seu bolo, este passou por todo trâmite de pesquisa de mercado, produção do Plano de Negócios etc. O que não estava no seu planejamento (e nem poderia estar) é que o empobrecimento da população ocasionado por mais uma crise do capitalismo que se iniciou em 2007 e se aprofundou em 2008, nos EUA (a crise imobiliária), com seus efeitos no Brasil em 2014 (BASTOS, *et al.*, 2017) geraria um quadro de recessão e aumento do desemprego, reduzindo o poder de compra da população. Por este exemplo, oriundo do campo empreendedor, observa-se que é falaciosa a tendência de imputar aos indivíduos, o sucesso ou fracasso pelo seu negócio.

Dando seguimento às cenas que trabalham com a ideia caracterizadora “Construir o seu planejamento”, destaca-se o personagem André que, na apresentação do trabalho escolar sobre empreendedorismo, parte da sua história, dizendo sobre o interesse em expandir o negócio de doces e salgados da família (sua mãe e irmã), mas não sabia como “transformar o sonho em realidade” (BURTLET, 2013, p. 49). De acordo com André, a partir do incentivo certo, foi possível planejar e colocar a ideia em prática. Isto pode ser observado na imagem a seguir:



Figura 22. Revista Kata negócio (BURTLET, 2013, p. 49).

Aqui, observa-se uma forte aproximação do ser empreendedor apresentado pela revista KN, com o conceito de empreendedor proposto por Dolabela (2003), qual seja: “É empreendedor, em qualquer área, alguém que sonha e busca transformar seu sonho em realidade” (DOLABELA, 2003, p. 38).

Em outra cena, tem-se a participação de Luiz (personagem mais velho que está fazendo o Pronatec Empreendedor), por meio da entrevista que foi gravada com ele para o trabalho escolar sobre o empreendedorismo. Este personagem comenta também a importância de se ter um planejamento para poder alcançar melhores posições no mercado de trabalho. Isto pode ser evidenciado na seguinte imagem:



Figura 23. Revista Kata negócio (BURTLET, 2013, p. 53).

O personagem destaca ainda que, embora seja importante ter planos é importante “[...] não levar os planos à risca por mais que você trace um plano, podem surgir novas ideias e alternativas” (BURTLET, 2013, p. 53). Ele comenta, inclusive, sua intenção de fazer um concurso público.

Aqui, na realidade, se depreende que a revista procura expressar, pelo personagem Luiz, a volatilidade do mercado de trabalho, pois o que se observa é que este trabalha num banco, faz um curso técnico profissionalizante (via Pronatec Empreendedor) e pretende prestar um concurso público. O pano de fundo de todo este processo é a instabilidade do mercado de trabalho que impõe ao trabalhador ser flexível e adaptável às dinâmicas e instabilidades impostas. A fala de Luiz, na realidade expressa, ainda que de forma velada, o mercado precarizado pelo capitalismo contemporâneo e neoliberal.

04) “Aprender com os erros”. Uma das cenas à qual se procura ensejar esta ideia caracterizadora da **Sociabilidade** se passa com a personagem Mônica. Ao passar por uma vitrine de uma loja de tecidos, encanta-se com um de valor muito alto que ela não pode pagar. Porém, lembrando-se de toda a experiência da produção do vídeo com orçamento barato ela conclui o seguinte:



Figura 24. Revista Kata negócio (BURTLET, 2013, p. 41).

Numa outra cena, onde Mônica se encontra na escola para apresentar sua parte do trabalho sobre empreendedorismo, esta inicia relatando o seu interesse em trabalhar com customização de roupas. Não obstante, ressalta que sua inabilidade inicial em não controlar os gastos, rendeu-lhe prejuízos. Neste sentido, Mônica destaca em sua apresentação, a ideia caracterizadora “Aprender com os erros”, mostrando sobre como procurou controlar os custos da sua produção. De forma inovadora, ela apresentou a criação de um álbum, com amostras de tecidos, linhas e botões; para que o cliente possa escolher o que quer e, só a partir daí, a customização da roupa é realizada. No âmbito do toyotismo, isto se assemelha muito com a produção enxuta na linha do *just in time*, produzindo só conforme a demanda.



Figura 25. Revista Kata negócio (BURTLET, 2013, p. 48).

Outra cena, ocorre na casa de David, em conversa com seu irmão. David compreendeu que o seu negócio com pátina, só teria condição de continuar sem o seu sócio. Considerando a ideia de “Aprender com os erros”, ele opta por desfazer a suposta sociedade. Isto pode ser observado na imagem a seguir:



Figura 26. Revista Kata negócio (BURTLET, 2013, p. 44).

Note-se que a revista procura demarcar que os erros ocorridos na abertura de um primeiro negócio podem estar voltados tanto a problemas de formação pessoal do empreendedor quanto aos recursos humanos disponíveis. No caso de David, a solução encontrada foi desfazer a sociedade com o próprio irmão, porque o seu sócio era o problema da sua empresa e, neste sentido, precisava ser descartado. Note-se que a

revista até procurou tornar a cena menos desagradável e desumana, mostrando o irmão de David como um jovem desinteressado e indiferente ao processo de descarte da sociedade com seu irmão.

05) “Ser flexível”. A primeira cena que expressa essa ideia caracterizadora ocorre com a personagem Rita (aluna do Pronatec Empreendedor) que aparece numa situação de negociação com uma cliente que pretende fazer uma festa de 15 anos para filha. Não obstante, a cliente solicita vários elementos para a festa (como uma banda de música) incompatíveis com o orçamento de R\$ 1.500,00, apresentado pela cliente, que se enfurece com a recusa em realizar tudo o que foi pedido. E o resultado pode ser evidenciado na figura a seguir:



Figura 27. Revista Kata negócio (BURTLET, 2013, p. 27).

Encerrando a cena, a cliente deixa o escritório de Rita, aguardando uma solução para a realização da festa com o valor apresentado e atendendo as solicitações. Neste momento Rita fica sem palavras, pois sabe das dificuldades de se realizar tal evento. Aqui, a ideia caracterizadora expressa pela revista KN é a ausência do “Ser flexível”. Pois a personagem Rita, naquele momento, acabou mantendo o seu padrão de festa e orçamento, infirmo a possibilidade de realização do evento, tal como a cliente impusera. Como foi visto, na exposição de uma cena da categoria **Trabalho**, isto foi resolvido com a exploração do trabalho de André, ao produzir doces mais baratos e no formato exigido para adequar ao orçamento de baixo custo da cliente de Rita.

Outra cena se transcorre com o personagem André. Este faz tanto o orçamento quanto a busca de instruções para a confecção de trufas em formato de flor. Para tal, utiliza-se da *internet* como ambiente de pesquisa. Ou seja, isto expressa a lógica do lema “aprender a aprender”, em que o conhecimento é buscado, conforme a necessidade, e, exclusivamente, para responder a uma demanda pontual e particular. Assim, ele apresenta o resultado da sua “pesquisa” para sua irmã e mãe que aprovam o novo projeto, conforme a imagem a seguir:



Figura 28. Revista Kata negócio (BURTLET, 2013, p. 42).

Esta cena reporta a ideia caracterizadora do “Ser flexível”. Veja que André e sua família, que até então faziam trufas num formato padrão, acabaram tendo de flexibilizar as formas de realização do seu trabalho, para atender à demanda imposta pelo mercado de festas e eventos.

No caso de Rita, a cena se passa no escritório da sua firma de eventos, em que, a partir da ideia caracterizadora do “Ser flexível”, ela apresenta as alternativas para a festa de quinze anos da filha da cliente do orçamento restrito, conforme imagem a seguir:



Figura 29. Revista Kata negócio (BURTLET, 2013, p. 46).

Note-se que Rita dá ênfase à redução dos custos, citando, por exemplo, os docinhos no formato de flor (conseguidos com família de André). A cliente observa o orçamento e resolve fechar o negócio com a firma de Rita. Neste momento, a revista KN mostra ao leitor basicamente o sucesso de uma estrutura de “encadeamento produtivo”, pois com Rita vendendo o serviço da festa, a família de André também terá garantida a venda dos doces. Nesta linha, ficaria expressa a perspectiva de que todos ganhariam. Não obstante, não ocorre a primeira vista que isto só foi possível, ou seja, que a empresa de Rita só conseguiu mostrar um orçamento competitivo, graças ao baixo

custo de produção, apresentado pela micro empresa familiar de André, onde todos têm de autoexplorar a própria força de trabalho, reduzindo ao máximo os custos para oferecer o preço que o mercado exige.

Feitas estas análises, passaremos ao exame dos materiais de “Capacitação”.

6.3 Material de “Capacitação”

6.3.1 A perspectiva de Ser Humano

Assim como nos materiais voltados à “Sensibilização”, os materiais de “Capacitação” também concebem um modelo de indivíduo empreendedor naturalizado. Como veremos, a concepção apresentada se articula com uma visão liberal de homem que os documentos analisados tendem a tornar perene, negligenciando uma perspectiva sócio-histórica.

No módulo 03 “O Mundo do Trabalho” – Guia do Educador, estão presentes algumas atividades que procuram sinalizar a perspectiva natural e funcionalista do indivíduo empreendedor. Na atividade 01, intitulada “O que me move a mudar?”, os estudantes são orientados pelo professor a resgatarem o seu registro pessoal, das características da atividade “Caixinha de Surpresas”²²⁹, procurando refletir quais destas poderiam ser o seu diferencial no mercado e quais delas seriam necessárias transformar, para alcançar os seus objetivos (SEBRAE, 2013j, p. 44). Alguns são convidados a compartilhar estes dois grupos de características. Em seguida, os alunos são chamados à leitura do texto “Águia ou Galinha”²³⁰, do professor, teólogo e escritor Leonard Boff.

²²⁹ Esta é a Atividade 03 intitulada “Caixinha de Surpresas”, do Encontro 01. Nesta, os estudantes são convidados a localizarem suas potencialidades que poderiam ser úteis na criação de um negócio próprio.

²³⁰ O material apresenta com este título, não obstante a obra de Leonardo Boff tem a seguinte titulação: “A Águia e a Galinha: uma metáfora da condição humana” (BOFF, 1997). Em linhas gerais, a história retrata uma águia ferida que, ao ser encontrada na floresta por um camponês, este a leva para viver junto com as galinhas, onde seria tratada e cuidada. Como foi acostumada a viver como galinha, a águia passa a agir como uma. Um naturalista, ao saber da situação, trava um diálogo com o camponês. Este último insiste que a águia não voaria mais, pois havia se transformado numa galinha. Já o naturalista, em posição contrária, argumenta que a águia nunca deixou de existir, apenas foi acostumada a viver como galinha. O desfecho final se dá quando o naturalista sobe uma montanha com a águia nos braços e a lança lá do alto, forçando instintivamente a águia a voltar a se comportar como tal e a voar “livremente”.

Após a leitura, os alunos são divididos em cinco grupos e têm de discutir o texto a partir das seguintes questões:

1. O que o autor quis dizer com a passagem: “Esse pássaro não é uma galinha. É uma águia”?
 2. Quais as vantagens em ser águia e em ser galinha: E as desvantagens?
 3. O que você deve fazer para deixar aparecer a águia que há em você?
 4. Qual foi a frase da história que mais chamou a atenção do grupo? Por quê?
- A resposta a esta pergunta deverá ser apresentada através de um cartaz, utilizando imagens ou fazendo um desenho para representá-la (SEBRAE, 2013j, p. 47).

Conforme nossa categoria de análise **Ser Humano**, estas questões têm por intenção mistificar aos estudantes de que haveriam comportamentos inatos, sobretudo, os que apontariam para um modelo liberal de **Ser Humano**. Nesta linha, o empreendedorismo seria um estado de natureza (a águia que existiria em cada ser), ou seja, uma forma de ser que sempre esteve presente nos indivíduos, mas que teria sido aprisionada (na forma de galinha) tanto pela incompreensão pessoal das próprias potencialidades como também pelo modelo de formação escolar e familiar. Assim como em Dolabela (2003), a perspectiva é levar ao entendimento que todos seríamos empreendedores, ou seja, águias, que têm sido acostumadas a serem tratadas como galinhas. De acordo com as orientações feitas ao professor:

Comente que todos nós temos, dentro de si, uma águia, que quer nascer, que quer voar e para isso, precisamos abrir nossas asas e acreditar que somos capazes. É preciso nos desafiar, constantemente, para libertar a águia que habita dentro de cada um de nós, pois o nosso impulso deve ser o de voar. Sejamos sempre águias em nossas vidas!!! (SEBRAE, 2013j, p. 48).

Nunca é demais destacar que os discursos que procuram sinalizar para o modelo natural de **Ser Humano** e sociedade, em sua maioria, sempre fazem usos de metáforas oriundas do ambiente natural, em que os mais fortes sobreviveriam à selva do mercado, onde não há perdão e nem misericórdia. Em outras passagens, veremos outras formulações que apontam o viés de **Ser Humano** e sociedade, como fenômenos equiparáveis à natureza²³¹.

Já na atividade 02, intitulada “As escolhas que preciso fazer”, do Encontro 02 (Abrindo Janelas: O que eu quero transformar), módulo 03 “O Mundo do Trabalho”

²³¹ Existem várias referências sobre este assunto. No capítulo 03, desta tese, autores como Giambiagi (2015) defendem a compreensão do capitalismo selvagem, excludente e impiedoso.

(SEBRAE, 2013j); ao seu final, os estudantes são convidados à leitura complementar do texto intitulado “O que é Protagonismo”²³². Este consiste num discurso mistificador que procura sinalizar os pontos já destacados no encontro, além de trazer outros novos, ao entendimento do estudante. No texto, o autor procura destacar como é possível tornar-se protagonista de sua história, sobretudo a profissional. Nesse intuito, são discriminadas 05 etapas²³³ a saber: 01) “Atitude”; 02) “Proatividade”; 03) “Necessidade e paixão”; 04) “Significado” e 05) “Repensar”.

A “Atitude” reitera o discurso do sujeito ativo que transforma as ideias em ações concretas. Ter atitude corresponderia a um dos importantes pilares do sujeito protagonista.

A “Proatividade” corresponderia ao indivíduo manter-se sempre ativo, procurando antecipar-se aos fatos, atento aos acontecimentos e nas oportunidades de negócios. De acordo com o autor: “[...] no ser humano proativo, a ação é sempre mais forte do que a reação” (SEBRAE, 2013j, p. 74).

A terceira etapa é a “Necessidade e paixão”. Nesta, o autor produz uma verdadeira naturalização do indivíduo capitalista e empreendedor, destacando que a natureza humana seria dotada de um viés extremamente competitivo. De acordo com suas formulações: “[...] a natureza extremamente competitiva do ser humano desperta nele o instinto de sobrevivência, mas a vida é mais do que isso; o prêmio deve ser o reconhecimento pela paixão e a dedicação a uma causa” (SEBRAE, 2013j, p. 74). Essa suposta naturalização da competição, como inerente ao **Ser Humano**, confere ao discurso empreendedor e capitalista como sendo dimensões biológicas do **Ser Humano**. Conforme visto no capítulo 03 desta tese, Dolabela (2003) defende esta compreensão, de tal modo que considera as crianças como empreendedoras natas.

Conforme analisado no capítulo 01 desta tese, o **Ser Humano** não detém a condição da sua humanidade. Esta precisa ser inscrita em cada indivíduo, sem o qual o **Ser Humano** não se constitui enquanto tal. Nesse sentido, todas as ações que se verificam como sendo próprias do universo humano não estão dadas nem prontas. Precisam ser criadas. Assim, mesmo a competitividade que, em sua aparência imediata,

²³² O texto é de autoria de Jerônimo Mendes (administrador, professor Universitário e Palestrante Especialista em Desenvolvimento pessoal e profissional).

²³³ Para fins da nossa categoria de análise **Ser Humano**, serão destacadas as três primeiras etapas. As outras duas serão analisadas pela categoria **Trabalho**.

pareça ser algo inato; da mesma forma que a humanidade, também é produzida pelo contexto histórico-social.

Cabe sinalizar para alguns estudos que procuram compreender cientificamente este aporte competitivo biológico, para além da sua aparência imediata, indicando que a competição não é uma característica inerente ao **Ser Humano**, mas um comportamento produzido historicamente. De acordo com os estudos de Terry Orlick (1978), ao se observar sociedades primitivas ainda existentes, é possível identificar tribos que têm um comportamento mais competitivo e outras cujas ações são mais cooperativas. Isto fornece fortes indícios de que ambos os comportamentos (competição e cooperação) são produzidos e aprendidos, e não naturais ou instintivos. Margaret Mead (1961) destaca em suas pesquisas que, tanto o cooperativismo quanto a competitividade em uma sociedade não dependem do ambiente físico, nem do desenvolvimento tecnológico ou do suprimento real de bens desejados. De acordo com a autora, estes comportamentos são determinados pela dinâmica social.

Ainda na perspectiva de naturalização de processos que são histórico-sociais, as formulações do material enfatizarão um elemento, em seu entender, essencial à constituição do empreendedor: o talento. Assim como no material de “Sensibilização”, também nos documentos de “Capacitação” o talento é tratado como algo expresso naturalmente nos indivíduos. Neste sentido, no âmbito da educação empreendedora caberiam aos estudantes localizarem quais talentos possuem para serem transformados em negócios de sucesso.

Na atividade 01 do Encontro 06 (Módulo 01), o professor é orientado a exibir o seguinte *slide*:

PLANO DE VIDA E CARREIRA

Quem é você?

- Descubra seus talentos.
- Pense em algo que você faz a diferença.
- Preste atenção quando é elogiado.

Analise onde precisa melhorar.

O que você quer ser?

- Pessoas que lhe inspiram.
- Profissões que admira.

Defina onde quer chegar.

Pense sobre....

S4E6

PRONATEC EMPREENDEDOR PDE PRONATEC

Figura 30. Slide S4E6 (SEBRAE, 2013h, p. 161).

Após sua exibição, os estudantes são convidados a comentarem sobre as duas questões. Caso os estudantes não cheguem ao raciocínio esperado, o professor deve sinalizar o seguinte:

- Cada um possui talentos, já foi elogiado por fazer algo muito bem e faz a diferença em muitas atividades, pode ser até que não percebam, mas por certo são muito bons em algumas coisas.
- Devem, também, possuir muitos aspectos a serem melhorados e precisam saber identificá-los (SEBRAE, 2013h, p. 161).

De acordo com a compreensão dos autores do material, os talentos seriam aportes naturais que estariam presentes nos indivíduos, desde sempre. Assim, em termos da constituição do empreendedor, bastaria cada pessoa saber localizar qual o talento possui para, a partir dele, empreender. Nesta linha, própria das pedagogias do “aprender a aprender” os indivíduos já trariam consigo capacidades particulares que emergiriam espontaneamente, necessitando apenas de alguma melhoria ou aperfeiçoamento. Esta compreensão nada mais representa do que uma visão mistificada de **Ser Humano**.

Conforme visto no capítulo 03 desta tese, as contribuições de Vigotski e sua escola apontam a impossibilidade de concepções inatistas e espontaneístas, conforme pode ser observado na seguinte formulação feita por Leontiev:

Mas é um ideal acessível o do desenvolvimento no homem de todas as suas aptidões humanas? A força deste preconceito profundamente enraizado nos espíritos, segundo o qual o desenvolvimento espiritual do homem tem a sua origem em si mesmo, é tão grande que leva a pôr o problema ao contrário:

não seria a aquisição dos progressos da ciência a condição da formação das aptidões científicas, mas as aptidões científicas que seriam a condição desta aquisição: não será a apropriação da arte a condição do desenvolvimento do talento artístico, mas o talento artístico que condicionará a apropriação da arte. Citam-se em apoio desta teoria fatos que testemunham da aptidão de uns e da incapacidade total de outros para tal ou tal atividade, sem mesmo se interrogarem donde vêm estas aptidões; tem-se geralmente a espontaneidade da sua primeira aparição por prova da sua idoneidade. O verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhe a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. Tal é o fim para o qual deve tender agora a humanidade virada para o progresso (LEONTIEV, 1978, p. 302).

Conforme pode ser observado nesta passagem, Leontiev destaca a inexistência de seres humanos com aptidões genéticas. Suas considerações, em contrário, apontam que são as apropriações das objetivações (como por exemplo, as atividades científicas e artísticas) é que desenvolvem no psiquismo humano os supostos “talentos”. Na mesma linha, Duarte (1993) assevera que debitar as aptidões humanas à determinação genética significa desconsiderar que as funções mentais superiores são desenvolvidas histórica e socialmente mediante a apropriação da cultura (SACCOMANI, 2014).

Ainda na perspectiva da naturalização do **Ser Humano** empreendedor, na Atividade 03 intitulada “Os Desafios e as Mudanças no Mundo do Trabalho”, do Encontro 03, do módulo Mundo do Trabalho, o material vai sinalizar ao final sobre a importância das características pessoais e vocações, voltadas ao processo de desenvolvimento profissional e pessoal. De acordo com o material, as inclinações vocacionais estariam circunscritas às inteligências. De acordo com suas formulações:

Quando falamos “inteligências” no plural estamos dizendo que as pessoas se diferenciam umas das outras por possuírem certas inclinações pessoais. Isso não quer dizer que uma é mais ou menos inteligente do que outra. São apenas diferentes. Por exemplo: uma pessoa que tem facilidade com cálculo matemático apresenta a inteligência lógica, mais inclinada para as profissões que exigem cálculos como, por exemplo, engenharia, matemática, economia. Outra, pode apresentar mais facilidade em escrever, porque tem a inteligência linguística desenvolvida (SEBRAE, 2013j, p. 92, grifos do original).

Neste momento o material orienta a leitura de um pequeno texto²³⁴ intitulado “Os 07 Tipos de Inteligência”, de Howard Gardner (1994). Estes são definidos como: Inteligência Linguística, Inteligência Lógica, Inteligência Motora, Inteligência Espacial,

²³⁴ Este tem um total de 03 páginas e basicamente apresenta superficialmente as características presentes em cada uma destas sete inteligências.

Inteligência Musical, Inteligência Interpessoal e Inteligência Intrapessoal. As poucas formulações expressas em cada uma destas inteligências mostram a visão que os autores do documento procuram destacar, quando edificam a ideia de vocação como algo inerente aos indivíduos. E que os estudantes (futuro empreendedores) deveriam localizar a sua vocação, ou seja, aquilo que nasceram para fazer, vislumbrando transformá-la num negócio promissor.

Trazendo em exame a “inteligência interpessoal”, o documento ressalta o seguinte: “Inteligência interpessoal é um tipo de inteligência ligada à capacidade natural de liderança” (SEBRAE, 2013j, p. 103). Por esta passagem, observa-se a perspectiva de naturalização de atributos humanos, sinalizando que existiriam indivíduos com inclinação natural para dirigir e governar outros indivíduos. Isto pode ser evidenciado na seguinte passagem: “Eles [os dotados de inteligência interpessoal] são calmos, diretos e têm uma enorme capacidade para convencer as pessoas a fazer tudo o que achar conveniente” (SEBRAE, 2013j, p. 106, acréscimo meu entre colchetes).

A associação que o material faz entre a teoria de Gardner com o discurso empreendedor é sintomática e coerente, quando se observam as formulações que o autor possui referente à sua compreensão de inteligência. Para Gardner (1995), a inteligência refere-se “a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais” (GARDNER, 1995, p. 21). Resolver problemas e criar produtos que sejam valorizados, basicamente representam respectivamente a competência e a atividade produtiva, próprias do indivíduo empreendedor naturalizado.

Além disto, cabe chamar a atenção que Howard Gardner era um psicólogo construtivista estadunidense e tinha Piaget, como sua referência central, ainda que discordasse de algumas de suas ideias. Na realidade, a perspectiva de Gardner era ampliar os elementos expressos na teoria de Piaget (FERREIRA, 2004). De acordo com o autor, Piaget concebia a construção do conhecimento por meio de quatro estágios²³⁵ que apontavam para uma única forma de inteligência. Para Gardner: “[...] existem evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autônomas abreviadas daqui em diante como *inteligências humanas*” (GARDNER, 1994, p. 07, grifos do original). O autor assevera que o esquema dos estágios de Piaget são o melhor existente até o momento, apenas não contempla todas as

²³⁵ São eles: sensório-motor, pré-operacional, das operações concretas e das operações formais.

inteligências. Por isto, Gardner procura conciliar a sua perspectiva pluralista de inteligências com o desenvolvimento linear proposto por Piaget (FERREIRA, 2004). Com isso, o autor compreende, de forma próxima aos pressupostos piagetianos, a mesma perspectiva de conceber as inteligências. “Para Gardner, de acordo com a própria natureza das inteligências, cada uma possui suas bases biológicas e opera de acordo com seus procedimentos” (FERREIRA, 2004, p. 91).

Os destaques feitos até então, procuraram demonstrar que, mesmo sob a roupagem de outros discursos, a perspectiva de **Ser Humano** que fundamenta os materiais tem como sua base teórica o construtivismo piagetiano. Conforme visto no capítulo 03, a perspectiva construtivista é a base do lema “aprender a aprender”, cujo fundamento é a formação de competências, exclusivamente voltadas à adaptação do indivíduo ao mercado.

Feitas estas considerações sobre a perspectiva de **Ser Humano**, a seguir, passaremos às formulações e análises que apontam a perspectiva de **Trabalho** presente nos materiais de “Capacitação” do Pronatec Empreendedor.

6.3.2 A perspectiva de Trabalho

As compreensões de **Trabalho** expressas nos materiais de “Capacitação” são uníssonas em apresentar a atividade empreendedora como sendo do reino da liberdade, dotada de um sentido positivo. Em algumas passagens, como será visto, são apresentadas formulações que ora se apresentam como uma mistificação da compreensão de **Trabalho** no sentido ontológico em Marx, ora com formulações ingênuas sobre o **Trabalho** na dinâmica societal capitalista.

No primeiro Encontro, intitulado “O Tempo e a trajetória de vida do estudante”, do módulo 01 “Plano de Vida e Carreira”, observa-se a intenção de desenvolver as atitudes voltadas à “Administração do tempo” individual de vida. Na Abertura do Encontro, o professor é orientado a desenvolver com os estudantes uma reflexão, a partir do *clip* da música “Como uma Onda²³⁶”, de modo a procurar sensibilizá-los com relação à ideia de tempo. E as questões norteadoras são as seguintes:

²³⁶ “Como uma Onda”, do cantor Lulu Santos, duração 03 min. 15 seg.. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_jHj4KTSdYo&start_radio=1&list=RD_jHj4KTSdYo&t=0. Acessado dia 20/06/2018.

- Qual a mensagem que a música lhe proporcionou?
- Qual o significado que percebem para o trecho da música que diz “Tudo que se vê não é igual ao que a gente viu há um segundo”?
- O que o autor quer dizer com “não adianta fugir, nem mentir pra si mesmo agora”? (SEBRAE, 2013h, p. 21-22, grifos do original).

A perspectiva é mostrar que o tempo é algo que não pode ser “estocado”, mas administrado. Ademais, a perspectiva é refletir que as mudanças pelas quais o mundo vem passando, faz o tempo cada vez mais acelerado com relação às transformações no mundo do trabalho, que impõe uma nova dinâmica para pensar as perspectivas futuras de vida. Nas orientações feitas ao professor, encontra-se formulado o seguinte:

Compile as respostas dos estudantes e reforce que, quando a musica (sic) diz “não adianta fugir, nem mentir pra si mesmo agora”, significa que em algum momento os estudantes vão ter que pensar na sua vida, ainda que para os outros eles não expressem nem verbalizem essa necessidade (SEBRAE, 2013h, p. 22, grifos do original).

Ante a dita inexorabilidade das mudanças contemporâneas, o indivíduo deveria particionar o tempo nas seguintes formas: a) o Passado, compreendido como aquele que serviria apenas como registro do que passou; b) o Presente, como o momento em que se desenha a realidade e c) O Futuro, que poderia ser planejado da forma como este acontecerá. Nesta configuração, o passado é totalmente desconsiderado, importando apenas o presente e o futuro. Isto pode ser evidenciado na seguinte formulação de recomendação ao professor, a saber:

- Diga que para planejarem o futuro precisarão no presente, utilizarem todo o seu potencial empreendedor.
- Questione os estudantes sobre o que entendem por potencial.
- Ouça as respostas, incentivando que todos se posicionem e, complementem se necessário, dizendo que potencial é algo que se já tem, mas que ainda não foi desenvolvido: é uma semente que quando bem cuidada produz bons frutos.
- Comente que ao desenhar o futuro é preciso, no presente, utilizar o nosso potencial empreendedor, que faz com que as ideias sejam colocadas em prática e nos faz arregaçar as mangas, para aproveitar as oportunidades de vida, carreira e negócio (SEBRAE, 2013h, p. 22).

Observe-se que a história passada individual é desconsiderada na perspectiva temporal propalada pelas formulações do material do Pronatec Empreendedor. Seus autores, partem do suposto de que ações planejadas no futuro e realizadas no presente deveriam ser as únicas a serem consideradas. É curioso que, desde os Referenciais Educacionais, falava-se em formar um pensamento crítico da realidade. Porém, não

indagar a reflexão sobre o passado não permite formar um pensamento crítico. Ao contrário, só reforça a perspectiva conservadora de que o passado não importa, apenas o presente e o futuro.

A partir da categoria **Trabalho**, constata-se que a perspectiva de ação que os indivíduos deveriam ter para atuar na realidade se funda numa compreensão conservadora de **Trabalho**, no seu sentido histórico. Assim, o **Ser Humano**, na sua genericidade humana, deixa de cumprir sua tarefa precípua e eterna de transformar coletivamente a realidade por meio do **Trabalho**, no seu sentido ontológico, para, na perspectiva proposta pelo módulo, adaptar-se a realidade imutável. Com isto, a ideia de mutabilidade expressa na música, toma a dimensão do indivíduo como alguém à deriva, cuja única ação possível é adaptar-se ao mercado de trabalho.

Para ingressar no mundo do trabalho, o documento em tela orienta o professor a deixar claro que só existiriam duas possibilidades: “sendo o negócio ou fazendo parte de um negócio” (SEBRAE, 2013h, p. 78). O material solicita ao professor que projete o seguinte *slide*:

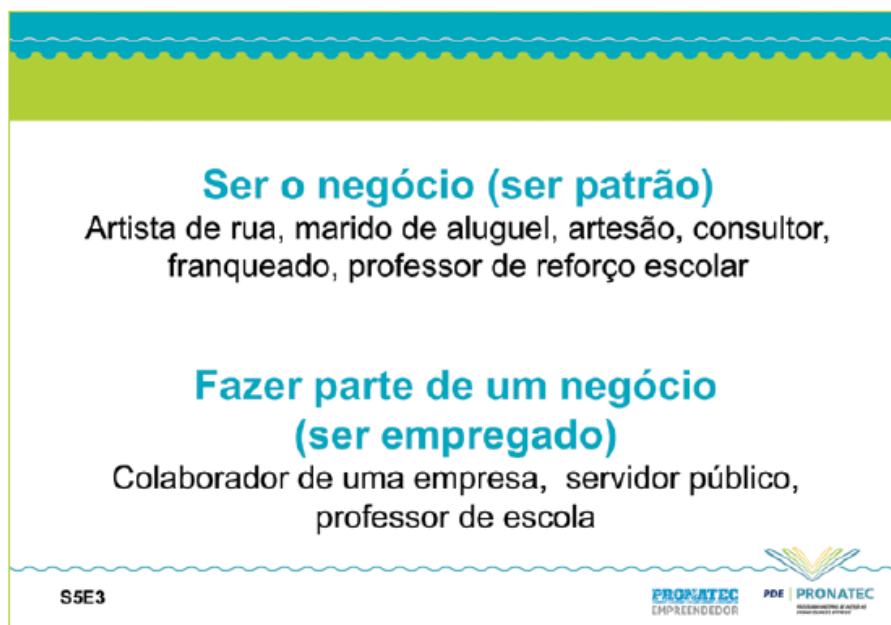


Figura 31. *Slide S5E3* (SEBRAE, 2013h, p. 79).

Nesta divisão – ou se é patrão ou se é empregado – o material destaca que, na condição de patrão, o futuro empreendedor necessitará de conhecimentos específicos, além de estar constantemente buscando oportunidades, tendo em mente que irá “[...] trabalhar muito mais já que o sucesso do negócio depende do próprio dono” (SEBRAE,

2013h, p. 79). Este, por sua vez, pode trabalhar em duas frentes: a) Sociedade em pequenas empresas e microempresas (modelo de organização de negócios em que parentes e/ou amigos se unem para desenvolver um empreendimento) ou b) MEI Microempreendedor individual (pessoa que trabalha por conta própria e que se legaliza).

A partir destas compreensões, cabe destacar um elemento importante a respeito da figura do empreendedor e o modelo de **Trabalho** que o designa. Observe-se que o documento trata de forma maniqueísta e a-histórica as únicas duas possibilidades de se ingressar e permanecer no mundo do trabalho: ser patrão ou ser empregado. Na primeira possibilidade, o material do Pronatec Empreendedor é enfático ao personificar a figura do patrão com a da própria empresa quando remete textualmente ao “Ser o negócio (ser patrão)” (ibid., p. 80). Ou seja, o empreendedor e o negócio são elementos indistinguíveis. Esta perspectiva também é corroborada por Dolabela (2008a) que advoga e defende ser a vida do empreendedor integrada com a da sua empresa. Com isto: “Não é mais possível ter dupla personalidade, uma em casa e outra na empresa, como acontece com alguns empregados, por que o empreendedor é uma pessoa só, em casa e na empresa, o que exige sua doação integral” (DOLABELA, 2008a, p. 191).

No tocante ao “Fazer parte de um negócio” (ser empregado), o documento sinaliza duas formas pelas quais o indivíduo pode ser manter no mundo do trabalho. A primeira seria trabalhando em uma empresa. A outra seria como funcionário público.

Considerando estas duas possibilidades (Ser o patrão ou Ser empregado) em outra atividade, o material vai apresentar um conjunto de recomendações para entrar e permanecer no mundo do trabalho. Ao final da atividade 02, do Encontro 01 (módulo 03) “O Mundo do Trabalho” – Guia do Educador (SEBRAE, 2013j), o material indica a leitura de um texto, em anexo, intitulado “Qual o seu objetivo profissional?²³⁷”. Neste texto, das recomendações apresentadas, destacaremos 05 que, em nosso entender, dão visibilidade ao discurso empreendedor e sua relação com o **Trabalho**.

A primeira diz respeito a começar cedo. De acordo com a formulação do texto: “Na maioria dos casos, quem começa a trabalhar cedo conhece o sucesso profissional mais cedo” (SEBRAE, 2013j, p. 36). Segundo esta recomendação, quanto antes o indivíduo escolhesse a área profissional e trabalhasse nela, melhor seria para se atingir o seu desenvolvimento profissional. Se o indivíduo estiver em outra área que não a do seu

²³⁷ Texto escrito por Daniela Borges. (Publicitária, Empresária, Professora, Palestrante, Escritora e *Blogueira*. Formada em Publicidade e Propaganda pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo).

desejo estaria jogando este tempo no lixo (ibid.). Tal compreensão não leva em conta o fato de que, sobretudo no Brasil, a população ingressa no mercado de trabalho, de forma precoce.

De acordo com os dados do IBGE, em 2015, 44% dos brasileiros começaram a trabalhar antes dos 14 anos. Ao se constatar este dado com a desigualdade de renda, em 2016, o IBGE mostra que 01% da população integra o grupo dos mais ricos (com rendimento médio de R\$ 27 mil/mês) contra 50% da população de menor renda (com rendimento médio de R\$ 747/mês, inferior ao salário mínimo). Isto mostra que a formulação do documento afasta-se da realidade, na medida em que estes dados demonstram que trabalhar desde cedo não significa sucesso, sobretudo financeiro. No Brasil trabalha-se muito e se ganha muito pouco.

Dando continuidade a discussão da relação com o **Trabalho**, os documentos apontam uma segunda recomendação que se refere ao indivíduo traçar seu objetivo profissional. De forma pretensiosa e motivacional, a autora formula o seguinte:

O que você quer ser? Um diretor de uma multinacional? Dono de seu próprio negócio? Seus sonhos podem parecer muito distantes e às vezes impossíveis. Porém, o que se planta agora se colhe no futuro. Nada é impossível desde que você planeje todos os seus passos e se projete, inteiramente, para alcançar seus objetivos (SEBRAE, 2013j, p. 36).

Isto é próprio do discurso empreendedor ao sugerir que qualquer pessoa pode atingir altos estratos no mundo do trabalho, bastando se organizar e planejar. Tal estratégia constitui-se numa falsa visão de que todos teriam a mesma igualdade de oportunidades, na medida em que estas não repousariam mais nos elementos externos (nível de formação, classe social e até mesmo sorte como apregoara Hayek), mas nas capacidades internas e individuais que todos teriam disponíveis, bastando apenas cursos, como o Pronatec Empreendedor, para qualificar as ações e estimular os comportamentos e atitudes.

A terceira recomendação é a expressão máxima do discurso empreendedor: não temer o risco. Numa apologia ao indivíduo de coragem, para arriscar-se, o texto assevera o seguinte:

Às vezes, irão surgir no meio do caminho, algumas questões que nos deixarão pensativos: “Será que devo aceitar este emprego?” ou então “Será que devo transferir o meu curso?” Muitas vezes deixamos de abrir mão de conforto e estabilidade por um emprego novo ou, simplesmente, por medo de

arriscar. Nunca deixe o medo falar mais alto (SEBRAE, 2013j, p. 37, grifos do original).

Observe-se que neste material e no anterior, o documento trabalha com expressões similares como “sair da posição cômoda”, “sair da zona de conforto”; constituindo-se em verdadeiros *slogans* convergentes para o modelo de sociabilidade do sujeito que se arrisca, não importando os obstáculos e adversidades, na certeza de que seu esforço será recompensado, já que a mudança da condição devida dependeria estritamente de si.

A quarta recomendação procura fazer (mas não faz) uma diferenciação entre serventia e exploração. De acordo com o texto:

Quando você almeja um novo cargo ou, simplesmente, quer mostrar-se solícito para com a empresa, pode correr o risco de ser explorado. Entenda que é necessário estabelecer limites. Saiba dizer “não” quando for preciso (SEBRAE, 2013j, p. 37, grifos do original).

Aqui, a compreensão de “explorado” demonstra uma total incompreensão do funcionamento da dinâmica capitalista. Conforme visto no capítulo 01 desta tese, a produção intensificada do lucro, só pode ocorrer em face da exploração da força de trabalho. Com isto, todo o **Trabalho** (no seu sentido histórico), produtor de mais-valia é por si só explorado (MARX, 2013). Não obstante, esta citação promove um processo de mistificação segundo o qual o trabalhador só estaria sendo explorado, a partir do momento em que lhe estivessem sendo impostas, mais atividades de trabalho além das previstas. Outro ponto mistificador é fornecido nesta citação ao remeter que o trabalhador individualmente teria autonomia de controlar esta exploração dentro de uma empresa, apenas “sabendo dizer não”. Parte-se do falso princípio burguês, de que na dinâmica capitalista haveria uma condição de igualdade entre patrão e trabalhador. Conforme esta citação, bastaria o trabalhador individual estabelecer os limites com a empresa, que estaria tudo resolvido. Marx (2013), na obra “O Capital”, já denunciara a desfaçatez da posição burguesa de considerar o comprador e o vendedor da força de trabalho como figuras equânimes em condições políticas e econômicas, já que transformados em personalidades com igualdade jurídica. De acordo com o autor:

O antigo possuidor de dinheiro se apresenta agora como capitalista, e o possuidor de força de trabalho, como seu trabalhador. O primeiro, com um ar de importância, confiante e ávido por negócios; o segundo, tímido e

hesitante, como alguém que trouxe sua própria pele ao mercado e, agora, não tem mais nada a esperar além da... despela (MARX, 2013, p. 251).

Com isto, Marx (2013) assevera que não estão em pé de igualdade, o comprador e o vendedor da força de trabalho, sobretudo, quando este segundo tem de se defrontar individualmente com o primeiro. Na medida em que o trabalhador, por força das relações sociais de produção capitalistas, não dispõe do mando sobre as forças produtivas, não tem outra saída a não ser vender sua força de trabalho.

Com relação a quinta e última recomendação, esta é bem sugestiva sobre como tem de ser a postura do trabalhador dentro de uma empresa. A recomendação é clara: “Vista a camisa da empresa” (SEBRAE, 2013j, p. 37). Sobre isto, a autora do texto recomenda o seguinte:

Entenda o que a empresa que você trabalha espera de você. Geralmente, as empresas esperam que seus funcionários se preocupem com o bem-estar de todos e, principalmente, com a lucratividade. Para que você mostre que se importa com o crescimento da empresa apresente ideias construtivas, participe dos eventos e seja produtivo durante o seu horário de trabalho (SEBRAE, 2013j, p. 37).

Nesta citação, observa-se a clara referência de que o trabalhador tem de ser um colaborador. Tem de ser propositivo no que diz respeito a ideias (como os CCQs na estrutura de organização toyotista) que possam promover a lucratividade e o crescimento da empresa.

Outro exemplo, em que também é possível observar a compreensão de **Trabalho** que os documentos procuram ensinar encontra-se na atividade 02, intitulada “As escolhas que preciso fazer”, do Encontro 02 (Abrindo Janelas: O que eu quero transformar), módulo 03 “O Mundo do Trabalho” (SEBRAE, 2013j); ao seu final, os estudantes são convidados à leitura complementar do texto intitulado “O que é Protagonismo”²³⁸, em que são formuladas 05 etapas para compreensão do que seria ser protagonista. As três primeiras etapas foram analisadas por meio da categoria **Sociabilidade**, na sessão anterior. As duas últimas serão analisadas neste momento, entendendo que estas contribuem para elucidar a compreensão de **Trabalho** presente nos materiais de “Capacitação”.

²³⁸ O texto é de autoria de Jerônimo Mendes (administrador, professor Universitário e Palestrante Especialista em Desenvolvimento pessoal e profissional).

A quarta etapa é o “Significado”. O texto dirá que o trabalho não é só vida e nem vida é feita apenas de trabalho, devendo o sujeito pensar não só na sua sobrevivência, mas em buscar sentir-se realizado.

De acordo com a categoria de análise **Trabalho**, sobretudo na sua dimensão ontológica, o **Trabalho** enquanto fundador do **Ser Humano** é próprio da configuração do homem na sua genericidade humana, ou seja, na sua efetivação e satisfação. Não obstante, na sua dimensão histórica, o **Trabalho** infirma as possibilidades desta realização, não só no âmbito produtivo, mas especialmente fora dele. Assim, torna-se inexequível pensar uma vida cheia de satisfação fora do **Trabalho**, se esta não for uma vida de autorrealização dentro do **Trabalho**. Com isto, somente em formas inteiramente novas das relações sociais de produção material da vida social é que os reinos da liberdade e da necessidade podem se realizar mutuamente. Neste sentido, de acordo com Marx (2012):

De fato, o reino da liberdade começa onde o trabalho deixa de ser determinado por necessidade e por utilidade exteriormente imposta; por natureza, situa-se além da esfera da produção material propriamente dita. [...] A liberdade nesse domínio só pode consistir nisto: o homem social, os produtores associados regulam racionalmente o intercâmbio material com a natureza, controlam-no coletivamente, sem deixar que ele seja a força cega que os domina; efetuam-no com o menor dispêndio de energias e nas condições mais adequadas e mais condignas com a natureza humana. Mas esse esforço situar-se-á sempre no reino da necessidade. Além dele começa o desenvolvimento das forças humanas como um fim em si mesmo, o reino genuíno da liberdade, o qual pode florescer tendo por base o reino da necessidade. E a condição fundamental desse desenvolvimento humano é a redução da jornada de trabalho (MARX, 2012, p. 400).

Entretanto, para além da aparência expressa pela lógica do discurso empreendedor presente no material do Pronatec Empreendedor, o “tempo livre” vai sendo cada vez mais reduzido pela ampliação das formas precárias e intensas da auto-exploração do **Trabalho**. Isto pode ser evidenciado, por exemplo, na matéria da revista Pequenas Empresas, Grandes Negócios (PEGN), intitulada “Separar trabalho do tempo livre é coisa do passado?” (2014). Sob o argumento de que tempo é dinheiro, a matéria relata que empreendedores usam o tempo de lazer para fazer negócios, e que o equilíbrio entre trabalho e folga teria “caído por terra”, na medida em que o empreendedor teria agora de integrar esses dois mundos. Em outras palavras: redução drástica do “tempo livre”.

A quinta etapa é o “Repensar”. De forma conservadora, o texto assevera os imperativos da realidade, a partir da seguinte formulação:

[...] a realidade é o que ela é, nem sempre o que você gostaria que fosse, portanto, é necessário repensar continuamente suas ideias e suas ações; se você não está contente com o está recebendo, deve repensar sobre o que está oferecendo (SEBRAE, 2013j, p. 74).

De acordo com esta citação, a realidade está posta e é o indivíduo que tem de se adaptar. Assim, para qualquer insatisfação “recebida” (leia-se baixos salários, desemprego, falta de moradia etc.) pelo sujeito caberia a este mudar sua atitude e não a realidade. Parte-se do princípio, inclusive, que o indivíduo seria o produtor destas condições adversas, pois este estaria recebendo de acordo com o que estaria oferecendo. Tal discurso não poderia ser mais claro em afirmar que os problemas não seriam do capitalismo, mas dos indivíduos, ou seja, não seriam das regras do jogo, mas dos jogadores.

No tocante à compreensão de **Trabalho**, até o momento, os materiais procuraram fazê-lo, com atividades que procuraram circunscrevê-lo. Na atividade a seguir, os documentos irão apresentar sua compreensão de **Trabalho**, de forma direta e explícita. Isto pode ser observado na atividade 03, intitulada “Os Desafios e as Mudanças no Mundo do Trabalho”, do Encontro 03, do módulo “O Mundo do Trabalho” – Guia do Educador (SEBRAE, 2013j). Seus objetivos são os seguintes: “a) Promover um debate com os estudantes sobre o significado de trabalho; b) Apresentar para os estudantes como surgiu e como o conceito de trabalho vem se modificando com as mudanças na sociedade” (SEBRAE, 2013j, p. 86).

Iniciando, o professor é orientado a fazer a seguinte pergunta: “O que é trabalho, para você?” (ibid.). Após ouvir todas as falas dos estudantes, o professor é orientado a fazer *links* com as contribuições dos alunos, sinalizando o seguinte conceito de trabalho:

[...] o trabalho é toda atividade humana que tem por objetivo transformar uma situação. Através dele, as civilizações conseguiram se desenvolver e alcançar o nível atual. O trabalho gera conhecimentos, riquezas materiais, satisfação pessoal e desenvolvimento econômico. Por isso, ele é e sempre foi muito valorizado em todas as sociedades²³⁹ (SEBRAE, 2013j, p. 87).

²³⁹ Cabe destacar que esta afirmação generalista incorre no erro histórico de abranger todas as sociedades que já existiram e foram criadas pela humanidade. Chamamos a atenção para a época da Grécia antiga, por volta do século 05 a.C., momento em que o ócio (referência mais próxima que se tem do lazer) era supervalorizado em detrimento do trabalho. Para os gregos o trabalho, em sua condição de garantir as

Sem fazer alusão a nenhum autor, o material apresenta uma visão de trabalho num sentido apenas positivo, considerando sua utilidade apenas no sentido de “transformar uma situação”. De acordo com nossas categorias “**Trabalho** como fundante do **Ser Humano**” para análise do material, o **Trabalho** conforme Marx é muito mais complexo que esta formulação. Sobretudo, ao se observá-lo no contexto do modo de produção capitalista. Esta perspectiva de **Trabalho**, sequer aproxima-se de algumas compreensões marxianas, relativas ao seu entendimento no sentido ontológico, criador da realidade e autofundador do **Ser Humano**. Pelo menos, é o que o **Trabalho** deveria ser.

Não obstante, Marx (ibid.) assevera que o **Trabalho** na sociedade do capital não detém apenas o seu aspecto ontológico, mas o acompanha e submete a sua dimensão histórica. Esta dimensão infirma o **Trabalho** com o realizador do **Ser Humano**, pois o desefetiva e aliena. No modo de produção capitalista, o **Trabalho** é sim fonte de riqueza, tal como Marx já identificara na monumental obra “O Capital” (2013). Entretanto, a grande questão é que o **Trabalho** em si, pejado pelas relações sociais de produção, não gera a riqueza para todos, mas, apenas, para a classe proprietária dos meios de produção. Neste sentido, a compreensão de **Trabalho** presente no material do Pronatec Empreendedor, é pouco explicativa sobre o que de fato este representa, para além da sua aparência fenomênica e cotidiana.

Não obstante, o material procura utilizar-se da estratégia de tratar o conceito de **Trabalho**, estabelecendo uma relação de oposição com a expressão emprego. Para tal, os estudantes são orientados a ler e refletir o seguinte *slide*:

condições de existência, impedia os seres humanos de aproveitarem os tesouros verdadeiros do espírito, frutos do ócio. Neste sentido, o trabalho era realizado pelos escravos da época e o ócio só era admitido para os homens ditos livres da época. Isto fazia, inclusive, que o ócio era concebido como distintivo de classe, pois só tinha acesso ao tempo livre o homem que fosse livre (GOMES, 2008). Para saber mais ver Gomes (2008) e Melo & Junior (2003).



Figura 32. Slide S2E3 do material “Guia do Educador” (SEBRAE, 2013j, p. 87).

Também nesta dinâmica, o professor é orientado a ouvir as respostas dos estudantes, procurando associá-las com a compreensão que o material procura repassar. De acordo com as orientações feitas ao professor:

Ouçã suas contribuições e complemente dizendo que a principal diferença entre trabalho e emprego é que o trabalho é o terreno da realização, enquanto que emprego é o terreno da sobrevivência. O trabalho está relacionado com ocupação e o emprego com vínculo. O ideal é que o emprego e o trabalho ocorram no mesmo espaço (SEBRAE, 2013j, p. 88).

A partir desta formulação pode-se observar um esforço sintomático à formação da sociabilidade empreendedora, ao se tomar o emprego como sendo algo relativo à sobrevivência e por isto negativo, ao passo que o **Trabalho** – entendido como algo fora do espaço formal – é concebido como algo ligado à realização humana e, neste sentido, positivo. De forma maniqueísta, o ser empreendedor, à luz destas compreensões, seria parte do terreno do **Trabalho**, ao passo que ser empregado seria próprio do terreno do emprego. Este primeiro, o ser empreendedor, seria o espaço da realização individual. Já o segundo caso, o ser empregado, seria o espaço único e exclusivamente da necessidade humana. Corroboramos com a compreensão de que o emprego, na sociedade capitalista, não é o espaço da realização humana. Não obstante, à luz do universo categorial marxiano, discordamos de que o ser empreendedor constituir-se-ia no reino da liberdade, sobretudo, no que se refere ao **empreendedorismo por necessidade** que é predominante no Brasil.

Em primeiro lugar, enquanto não for superado o complexo da alienação do trabalho, promovido pelas relações sociais de produção vigentes, não importa sob quais formas o **Trabalho** apareça e se imponha ao indivíduo, este sempre será alienado, ainda que em graus variados.

Em segundo lugar, o trabalho na perspectiva empreendedora, não adveio como forma de dotar as pessoas de liberdade das relações servis do emprego ou como um novo estágio da produção da humanidade. Como foi visto no capítulo 01 desta tese, o ser empreendedor tem servido a um propósito fundamental: manter o **ciclo reprodutivo** e o **projeto dominante societal**, na lógica do capital. Desta compreensão, derivam dois pontos de análise importantes.

O primeiro é que, com a reestruturação produtiva, anseia-se por trabalhadores individuais ou em pequenos coletivos, no formato de micro e pequenas empresas, para atender aos desígnios produtivos da produção da grande empresa horizontalizada ou mesmo fora da sua cadeia produtiva, como forma de que cada indivíduo passe a promover sua auto-exploração (pequenos negócios no setor de serviços) e garantir que o sistema como um todo mantenha o seu **ciclo reprodutivo**.

O segundo ponto é o seguinte: considerando as crises cíclicas, as classes sociais que se beneficiam com a manutenção do capitalismo necessitam manter o domínio moral e intelectual, estabelecendo o processo complexo da hegemonia política até a hegemonia integral (com a conquista do Estado), conforme nos ensina Gramsci. Isto é exatamente o que o discurso empreendedor procura promover quando, a todo o momento, relega a condição do percurso particular de vida como sendo enfaticamente individual. Dessa forma, justificando as desigualdades de oportunidades conforme o mérito pessoal, o discurso do empreendedorismo – expresso pelos *intelectuais orgânicos* (Dolabela, Filion, SEBRAE, etc.) e *aparelho privado de hegemonia* (SEBRAE) – acaba por manter o **projeto dominante societal**.

Feitas estas análises, passaremos à exposição e análise da perspectiva de “**Trabalho e Educação**” presente nos materiais.

6.3.3 A perspectiva de “Trabalho e Educação”

A perspectiva de “**Trabalho e Educação**” também comparece nos documentos na medida em que trazem formulações que aproximam a educação empreendedora da formação pautada nas perspectivas contemporâneas. Neste ínterim, observamos o uso mítico da figura de indivíduos que, ao incorporarem comportamentos passíveis de serem aprendidos por qualquer indivíduo, atingiriam o sucesso almejado.

Uma primeira formulação que expressa a perspectiva de formação encontra-se na apresentação do módulo 02 intitulado “Atitudes Empreendedoras e Tipos de Empreendedorismos” – Guia do Educador (SEBRAE, 2013i). O documento reporta que o grande modelo teórico que expressa à configuração interativa das competências voltadas ao empreendedorismo é o CHA (conhecimento/habilidade/atitude), perfazendo o “querer fazer”. Para alcançá-las, a metodologia descrita pelo documento é o Ciclo de Aprendizagem Vivencial (CAV) que deverá ser utilizada no fechamento de cada atividade. Esta consiste em “[...] o estudante analisar a sua forma de atuar e as suas posturas numa dinâmica proposta. Após esta análise, leva o estudante a refletir como se comporta no seu dia a dia e o que pode ser modificado ou aperfeiçoado para melhores resultados” (SEBRAE, 2013i, p. 10).

Na atividade 02, intitulada “Pessoas de Sucesso”, do Encontro 02 (Desejo e Sucesso), módulo 01 “Plano de Vida e Carreira” – Guia do Educador; a perspectiva é mostrar pessoas que são referências nas suas vidas dos estudantes do Pronatec Empreendedor, e que tomaram as “rédeas da vida em suas mãos”. Divididos em 05 grupos, os estudantes são convidados a identificarem duas pessoas que o grupo considera serem bem sucedidas e quais as características estas possuiriam para atingir o sucesso²⁴⁰. As pessoas escolhidas são postas no painel intitulado “Famosos da Mídia”.

Em seguida, prossegue a mesma dinâmica, porém a pessoa famosa tem de ser alguém próximo, seja da comunidade, do bairro ou da cidade. Da mesma maneira, estas são afixadas no painel intitulado “Famosos da Vida”. Ao final, o professor tem a seguinte orientação:

- Questione os estudantes:

²⁴⁰ O material sugere que o professor dê exemplos, como Neymar (jogador de futebol), “dizendo que é jovem, rico, conhecido pela mídia [...]” (SEBRAE, 2013h, p. 49). Curioso é que ao passo que se mostra um Neymar que chegou ao sucesso e reconhecimento, deixa-se de mostrar os milhares de “Neymares” que, embora tenham se esforçado, não chegaram lá.

- As características dos famosos da mídia e dos famosos da vida são parecidas?
- Em que eles se parecem? O que eles têm em comum?
- Ouça os estudantes e comente que o dinheiro e a fama são importantes, mas não é a única forma de uma pessoa ter sucesso.
- Diga que a realização é o valor mais importante para o sucesso, porque faz com que as pessoas se interessem em fazer o seu trabalho cada vez melhor (SEBRAE, 2013h, p. 50).

Nesta passagem, observa-se uma associação forte do sucesso com a “necessidade de realização”, proposta por McClelland (visto no capítulo 02 desta tese), como principal característica presente nos empreendedores, seja da mídia ou da vida. Bastaria o indivíduo ser alguém interessado em fazer o trabalho com cada vez mais excelência, para obter sucesso e reconhecimento.

Ainda na perspectiva de mostrar as figuras míticas, próprias do discurso empreendedor, na etapa seguinte, os estudantes são convidados a entrevistar os Famosos da Vida, citados na atividade anterior. A proposta é construir um questionário com as perguntas e curiosidades que o grupo gostaria de fazer à personalidade escolhida. Num momento posterior, estas entrevistas serão apresentadas para turma.

Conforme visto no capítulo 03 desta tese, estas atividades que procuram apresentar pessoas que atingiram o sucesso pessoal, são próprias da visão burguesa que se vale do sujeito “mítico” e “heroico” para demonstrar que a história é feita pelos grandes homens e não por qualquer perspectiva de classe. Conforme a categoria “**Trabalho e Educação**”, o discurso mistificador da retórica empreendedora procura demonstrar que as pessoas famosas seriam a prova de que individualmente se pode atingir o sucesso, sem a necessidade de mudanças nas relações sociais de produção. Pois, se um indivíduo chegou ao “topo do mundo”, qualquer indivíduo poderia fazer o mesmo.

Em outras passagens do material, temos outras inferências que expressam o modelo de formação contemporâneo, na linha da relação “**Trabalho e Educação**”. No “Encontro 01 - Experimentando Atitudes”, a Atividade 01, intitulada “Gincana das atitudes”, trata-se da fase de acolhimento/recepção dos alunos e da organização da Gincana das Atitudes. Neste momento, os estudantes são convidados a ouvir a música “O Sol” (da banda Jota Quest) e, ao seu final, são feitas reflexões sobre quais seriam as mensagens que esta música traria aos estudantes. O documento destaca que, caso os estudantes não falem os pontos endereçados ao comportamento empreendedor, o professor deve sinalizar o seguinte:

- Ouça os estudantes e caso a turma não traga, leve-os a refletir:
- Pela letra, a dor e o medo continuam lá, mas algo mudou: a forma de ver estas duas coisas. Assim, podem ser as coisas na nossa vida, podemos ter uma nova atitude frente a cada uma delas.
- Não é preciso esperar algo mudar. Cada um pode começar a mudar a sua realidade e a realidade do seu entorno.
- A forma de enfrentar as situações e as atitudes que tomamos irá fazer toda a diferença, mas para isso é necessário ter uma razão, um propósito e saber aonde se quer chegar com determinada atitude (SEBRAE, 2013i, p.13).

Observe-se a intencionalidade de centrar a percepção do mundo na forma como o indivíduo o enxerga e pensa a respeito dele. Assim, o mundo é como o indivíduo o percebe, por meio da atividade experiencial imediata, de tal sorte que os obstáculos e problemas vividos teriam um impacto diferente, dependendo da forma como a pessoa se posiciona em frente a estes. Por esta compreensão, em última instância, poder-se-ia dizer que a consciência faria o mundo. Na obra “Ideologia Alemã” (2007), Marx & Engels formularam o erro que esta compreensão remete ao não levar em conta que os indivíduos são situados materialmente na realidade em que estão imersos. De acordo com estes pensadores:

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanção direta de seu comportamento. [...] os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX & ENGELS, 2007, p. 93-94).

Com isto, pensar que a realidade seria conforme a maneira como se a imagina e concebe, consistiria num processo de idealismo mistificador, na medida em que nem os indivíduos e nem a realidade ao qual estão inseridos, são produtos da imaginação própria ou alheia do **Ser Humano**. Quando esta atividade, dos formuladores dos materiais do SEBRAE, assevera que a realidade dependeria da forma como se olha para ela, se acaba produzindo uma espécie de fraseologia abstrata, ao qual parte-se do pensamento criado pela mente para se conceber a realidade, ao invés da realidade ser o produto histórico e concreto da ação dos homens que se lhes defronta e impõe.

Em sequência a exposição das atividades dos materiais, é proposta a divisão da turma em equipes para realização da Gincana de Atitudes. Esta consiste num conjunto

de 07 tarefas a serem realizadas e apresentadas, com os comportamentos dos participantes, sendo avaliados, segundo a metodologia CAV.

No documento, as tarefas são as seguintes:

- **Tarefa 01** – Grito de Celebração: o grupo deverá escolher um nome, um grito de celebração e uma coreografia a ser realizada em cada apresentação que fizer.
- **Tarefa 02** – Liderança da Comunidade: localizar uma liderança (política, empresarial ou comunitária) na cidade e fazer uma entrevista gravada em vídeo, com a personalidade escolhida, tendo como fio condutor a seguinte questão: “Qual a importância da profissionalização e de uma boa rede de contatos para quem deseja ter sucesso na sua atividade?” (ibid., p. 21). Por fim, apresentar o vídeo para a turma.
- **Tarefa 03** – Formação Profissional: levantar junto aos integrantes da equipe, o interesse por alguma formação específica para o desenvolvimento pessoal e/ou profissional. Após isto, verificar as instituições próximas que ofertariam a formação pretendida.
- **Tarefa 04** – *Blog*: fazer uma apuração das qualidades profissionais, dos integrantes da equipe. Em seguida, elaborar um *blog* coletivo para a divulgação destas qualidades entre pessoas influentes no mundo do trabalho (empresários, educadores, agências de colocação e emprego etc.). A equipe deverá ter pelo menos duas postagens favoráveis à equipe, com registro do nome, da função que a pessoa exerce e o nome da instituição/empresa em que trabalha. O trabalho será apresentado em sala.
- **Tarefa 05** – Dramatização: buscar, no SEBRAE da cidade, a conceituação para as seguintes atitudes empreendedoras: Persistência, Exigência de qualidade e Eficiência. Solicitar exemplos a respeito de como os empreendedores atuam. Em seguida, o grupo deverá criar uma dramatização de uma situação problema, seja no trabalho, seja na vida cotidiana, e como estas atitudes poderiam promover a solução deste. A dramatização deverá ser apresentada para turma.
- **Tarefa 06** – Pesquisa: o grupo deverá pesquisar uma dos temas referentes aos tipos de empreendedores. Estes temas são: a) Empreendedorismo social, b) Empreendedorismo individual (conceitos e tipos de negócios), c) Empreendedorismo individual (legislação), d) Empreendedorismo coletivo e e) Sustentabilidade. O grupo deverá apresentar, de forma criativa (por meio da criação de uma música, uma dramatização, um vídeo etc.) os resultados da pesquisa.

- **Tarefa 07** – Planejamento: a equipe deverá apresentar o planejamento das atividades desenvolvidas até então, destacando a participação individual de cada um, bem como o tempo despendido para cada atividade. Este planejamento deverá ser apresentado por meio da seguinte tabela, presente no material.

DESEMPENHO DOS INTEGRANTES DA EQUIPE

| NOME DO ESTUDANTE | ATIVIDADES REALIZADAS | ATIVIDADES REALIZADAS COM DESTAQUE (*) | TEMPO EM ATIVIDADE |
|-------------------|-----------------------|--|--------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Tabela 01. Modelo de tabela de desempenho dos integrantes da equipe. Fonte: Módulo Atitudes Empreendedoras - Guia do Educador (SEBRAE, 2013h, p. 23).

Ao observarmos todas as atividades propostas, chama a atenção à perspectiva de promover vivências sucessivas, as quais os alunos praticamente não têm contato com elementos teóricos de maior profundidade ministrados diretamente pelo professor, ficando-se apenas na perspectiva de vivências próximas ao mundo empresarial. Fugindo do modelo tradicional de ensino, a estratégia presente nesta atividade expressa que os estudantes realizem as pesquisas na *internet* e tragam os resultados para serem apresentados para o conjunto da turma, de modo que o trabalho a ser exercido pelo docente é de facilitador e incentivador das atividades (em algumas passagens do documento, são feitas recomendações que o professor procure incentivar os estudantes). Desse modo, são os estudantes que irão à busca do conhecimento, realizando uma pseudopesquisa, como salienta Saviani (2005), ao retratar este modelo, dos novos métodos de ensino, em que o aluno é o centro do processo.

Na atividade 03 intitulada “Escolhendo mudar”, do Encontro 02 (Abrindo Janelas: O que eu quero transformar?), do módulo 03 “O Mundo do Trabalho” – Guia do Educador (SEBRAE, 2013j), o material procura apresentar um modelo metodológico. A primeira etapa consiste no professor questionar os alunos sobre as dificuldades de se promover mudanças em nossos comportamentos e modos de pensar.

Conforme orientação do material, o docente procura sinalizar para os estudantes que, embora seja difícil a mudança, esta seria possível e já teria se iniciado com a opção dos estudantes em estarem fazendo o Pronatec Empreendedor. De acordo com as orientações do material:

Pergunte: Quem já tentou mudar algo em si ou na sua vida? Conseguiu? O que sentiu? Ouça algumas contribuições e comente que, ao estarem ali, fazendo um curso do Pronatec, já iniciaram uma mudança. Poderiam estar em casa, sem fazer nada. Mas decidiram movimentar a vida, buscar conhecimento, se qualificar profissionalmente (SEBRAE, 2013j, p. 58).

Bem ao sabor da perspectiva da Teoria do Capital Humano, o material sinaliza nesta citação, que a mudança na vida profissional já houvera se iniciado, com a escolha e participação do Pronatec Empreendedor. A opção em si já revelaria que os estudantes estariam promovendo mudanças importantes nos seus comportamentos e formas de pensar.

Prosseguindo, o material assevera que as mudanças comportamentais exigiriam escolhas, foco e estratégias. Estas seriam necessárias para que o empreendedor possa construir o seu percurso de vida profissional e pessoal. No tocante às estratégias, o material sinaliza as seguintes:

- Comportamentos – são as maneiras como agimos. Somos interessados? Curiosos? Acomodados?
- Recursos pessoais – experiências que acumulamos ao longo da vida. O que aprendemos com nossas experiências e que nos ajudam em outras situações, por conta desse aprendizado?
- Propósito – é a função que o comportamento desempenha na nossa vida. Por exemplo: quando investimos em conhecimento, fazendo cursos de qualificação, temos o propósito de nos desenvolver e crescer na empresa.
- Contexto – é a situação, o momento adequado para apresentar os comportamentos. Em uma entrevista de emprego, é importante mostrarmos as nossas qualidades, habilidades, conhecimentos. Não pega bem dizer que gosta de acordar tarde, por exemplo (SEBRAE, 2013j, p. 59-60).

Observa-se que as estratégias, em seu conjunto, referem-se à noção de competência presente nos Referenciais Educacionais do SEBRAE (2001, 2006 e 2015), baseados na perspectiva do “aprender a aprender”. O conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas não se constituiria numa estratégia. O grande motor das estratégias de mudança de comportamento e modos de pensar seriam as capacidades cognitivas e sócioafetivas que o indivíduo deveria adquirir, a partir do seu mundo experiencial (RAMOS, 2001b). Nesta perspectiva, o indivíduo deveria criar um conjunto de atitudes

e comportamentos que seriam utilizados, pragmaticamente, conforme a necessidade de adaptação aos contextos diversos do mundo do trabalho. Assim, a individualidade não repousaria mais num núcleo minimamente coerente do ser (DUARTE, 2011), mas numa multiplicidades de atitudes e comportamentos conforme os contextos diversos.

No terceiro e último encontro intitulado “A Dinâmica do Mundo do Trabalho”, do módulo 03 “O Mundo do Trabalho” – Guia do Educador (SEBRAE, 2013j), o material faz uma abordagem muito rasa e simplista sobre o que vem a ser o mundo do trabalho. Em sua narrativa, muitas vezes confunde o mundo do trabalho com o mercado de trabalho. Se considerarmos que o módulo deveria tratar do mundo do trabalho, os conteúdos de caráter comportamental e atitudinal, não abordaram minimamente a problemática que representa a realidade do trabalho na sociedade capitalista. Depreende-se que, na realidade, o mundo do trabalho acabou sendo secundarizado e tratado de forma apressada no último encontro que será visto a seguir.

Isto pode ser evidenciado na atividade 01, intitulada “Compreendendo as gerações no mundo do Trabalho²⁴¹”. O objetivo expresso é fazer com que os estudantes identifiquem as diferenças entre as gerações (denominadas de X, Y e Z) e consigam “[...] perceber com que tipo de geração ele [o estudante] se identifica” (ibid., p. 79, acréscimo meu entre colchetes). Na verdade, como será visto, é para que o aluno se identifique com a geração Z (tida como empreendedora).

Assim, os estudantes são convidados a assistir o vídeo intitulado “Geração X, Y e Z. As mudanças no mercado de trabalho”. O SEBRAE defende que haveria uma designação para cada uma das gerações passadas, com características distintas. Em função da época do seu nascimento, o indivíduo forçosamente estaria vinculado às características comportamentais do seu tempo. A partir do vídeo, os estudantes são instados a falarem sobre as características observadas para cada geração. Após os comentários, o professor deve sinalizar para as seguintes características agrupadas, conforme a tabela a seguir:

²⁴¹ Vídeo produzido e exibido pela Rede Globo, em 15 de novembro de 2010. Duração 7min e 52 seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I65De0L971w>. Acessado dia 15/08/2018.

| <i>Baby boomers</i> (metade dos anos 40) | Geração X (metade dos anos 60) | Geração Y (anos 80) | Geração Z (final dos anos 90) |
|--|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Carreira sólida - Fidelização ao trabalho - Realização | <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar para ganhar Mais - Apegado a títulos e Cargos - Mostrar o mérito - Certa resistência à tecnologia | <ul style="list-style-type: none"> - Voltado para o prazer - Participativo - Evolução imediata - Subir na carreira rapidamente | <ul style="list-style-type: none"> - Entrando no mundo do trabalho agora - Pouca paciência para quem pensa diferente - Domina a tecnologia - Espírito empreendedor bastante aguçado |

Quadro 13. Características das Gerações (SEBRAE, 2013j, p. 81).

Numa visão a-histórica aligeirada, o vídeo (ao qual esta tabela se baseia) procura apresentar que as pessoas nascidas em cada época seriam dotadas de determinadas características que ajudariam a explicar sua movimentação no mercado de trabalho. De acordo com o vídeo, a geração dos “Baby boomers” seria originária do pós-Segunda Guerra Mundial, ao qual, em face dos horrores vividos pelos soldados, ao retornarem para seus países, teriam vindo com o espírito de “fazer o amor e não a guerra”. Neste sentido, muitos constituíram famílias, ocorrendo, por conta disto, uma elevação drástica do número de nascimentos (daí a expressão “Baby boomers”). Sem explicações do porquê, o vídeo destaca que esta geração estaria mais preocupada com uma carreira sólida, apresentando para tal, alta fidelização ao trabalho. O vídeo desconsidera a dinâmica ideopolítica vivida pelos nascidos na década de 1940, conforme visto no capítulo 01 desta tese. Naquele momento, esses indivíduos estavam vivendo o Estado de bem estar social. Neste sentido, estas características se circunscreviam à dinâmica do mundo do trabalho, tal como este se apresentava. Na perspectiva providencial e de supressão das lutas sociais, o Estado garantiu direitos ao trabalhador, na medida em que este, por meio da intermediação sindical, abrisse mão do projeto revolucionário de sociedade, com dedicação total ao trabalho.

Além destas características da geração anterior, na Geração X, destaca-se o papel que a Teoria do Capital Humano exercia ideologicamente no mundo do trabalho da época, à qual a formação seria condição (de indivíduos e nações) para se atingir o sucesso. Neste sentido, indivíduos e nações intensificaram seus investimentos em educação. Entretanto, isto sequer é citado pelo vídeo apresentado aos alunos.

A Geração Y é comentada pelo vídeo, como sendo de pessoas que viveram o pós-ditadura militar no Brasil, na fase de redemocratização. Com isto, os indivíduos desta geração se portariam mais individualmente e voltadas ao seu prazer particular. Estes ainda vislumbravam trabalhar em algum negócio, porém, não de forma passiva,

mas ativa; não aceitando apenas as ordens dos chefes, mas sendo também um proponente de ideias. O raciocínio expresso, naquele momento, era de que seria possível subir rápido na carreira, com o olhar sempre voltado ao mercado. Entretanto, é um indivíduo que de acordo com o vídeo seria inquieto, no tocante a ficar num único emprego. O vídeo mostra casos de pessoas jovens que, em pouco tempo de vida profissional (20 anos), já estavam no segundo ou terceiro emprego. Isto é apontado como grande vantagem, não expressando que no mundo já estava em curso o neoliberalismo e as grandes organizações já vinham se reestruturando, de modo ao indivíduo caberia ir se empregando, conforme a necessidade do mercado, na perspectiva da empregabilidade. Cabe sinalizar também que esta expressão sequer é citada no vídeo que procura tratar sobre as mudanças do mercado de trabalho.

A Geração Z é demarcada como aquela de tipo empreendedora, que não vislumbraria trabalhar para alguém, mas ter o próprio negócio. De acordo com o vídeo, esta geração viveu o *boom* tecnológico, que teria permitido maior liberdade, no que diz respeito à carreira profissional. De acordo com o vídeo, os indivíduos “Zs” dominariam a tecnologia produzida, o que lhes conferiria vantagem em relação às gerações anteriores. Sobre esta Geração, depreende-se que o vídeo invisibiliza os elementos ideopolíticos que ajudariam a explicar, de fato, o que é o moderno e precário mercado de trabalho. Não são feitas menções sobre a reestruturação produtiva e o neoliberalismo, como acontecimentos decisivos para mudanças no mundo do trabalho. Desconsideram-se os efeitos nefastos aos quais os postos de trabalhos vão sendo reduzidos e precarizados pelas novas formas de organização da produção e pela reconfiguração do papel do Estado na garantia de direitos. Escamoteia-se que o ser empreendedor, tão aludido nesta geração, não seria fruto de um mundo do trabalho dinâmico, inovador e tecnológico, mas de um ambiente de precárias condições de trabalho e da falta de empregos minimamente protegidos socialmente.

Num conjunto geral, cabe sinalizar também que esta caracterização geracional, traz consigo um elemento ideológico mistificador muito forte, com relação ao fim das possibilidades históricas de produção de uma nova realidade histórico-social. Veja-se que as designações (X, Y e Z) impelem a seguinte compreensão: de que a geração Z (última letra do alfabeto) seria a última geração possível e, neste sentido, o contexto histórico-social que lhe confere a existência, também seria o último. Basicamente a tese do fim da história. Curiosamente, o fim das gerações termina com o indivíduo

empreendedor. De forma enviesada, esta fica sendo a compreensão repassada aos estudantes, via o material do Pronatec Empreendedor.

Considerando as formulações do material, observa-se um grande enfoque dado a Geração Z e o seu aspecto empreendedor e, por conseguinte, da autorresponsabilização. De acordo com as orientações dadas ao professor este tem de deixar claro o seguinte:

[...] a Geração Z, que está entrando no mundo do trabalho com conhecimento das tecnologias muito elevado e “nenhuma paciência” para as formas de gestão existentes, com o espírito empreendedor bastante aguçado e a certeza de que a sua entrada e permanência no mundo do trabalho depende mais dela do que de qualquer outra pessoa. Explique que essas mudanças são reflexos de mudanças históricas e sociais. À medida que a sociedade muda, em razão dos avanços tecnológicos, sociais e políticos, as gerações acompanham ou respondem a tais mudanças (SEBRAE, 2013j, p. 81, grifos do original).

Veja-se que esta citação traz em relevo uma característica própria do ser empreendedor, e, por conta disto, sua associação com o que seria a Geração Z: aquela que teria a “certeza” de que sua entrada e permanência no mundo do trabalho dependeriam, prioritariamente, de si própria. Mais uma vez, incorre-se em responsabilizar o indivíduo, e não ao contexto histórico e social, pela falta de oportunidades e pela condição de vida.

Nesta perspectiva, destacamos a perspectiva da captura da subjetividade (ANTUNES & ALVES, 2004) na qual este processo de responsabilização incorre na medida em que a individualidade é sequestrada pela compreensão de que a Geração Z passaria a ser aquela a qual bastariam o desenvolvimento individual de competências empreendedoras para manter-se no mercado de trabalho. Neste ínterim, a pedagogia das competências propiciam formas de sentir, pensar e agir que vão proporcionar comportamentos e habilidades aos trabalhadores de forma a se enquadrar neste contexto produtivo.

Para finalização da atividade, o professor é orientado a promover a discussão de modo aos estudantes se localizarem em alguma das gerações e de como o respeito às diferentes gerações pode promover resultado positivo no trabalho dentro das organizações.

A seguir vamos continuar discutindo a relação “**Trabalho e Educação**”, entretanto, observando o que os documentos abordam em torno das mudanças do mundo do trabalho na atualidade. Assim, na atividade 02, intitulada “Observando o Mundo do Trabalho”, o objetivo central é oportunizar aos estudantes, identificar e

analisar tendências e características do mundo do trabalho, para subsidiar o processo de escolha profissional (SEBRAE, 2013j). Para tal, a turma é dividida em 05 grupos que terão de analisar duas situações distintas a partir do seguinte *slide*:

EMPRESA A: A empresa A é composta por pessoas com ótimas habilidades técnicas, todas interessadas em um objetivo único e motivadas para alcançar tal objetivo. Os trabalhadores desta empresa respeitam uns aos outros e há bastante cooperação entre eles. As ideias são compartilhadas e estudadas em grupo com a participação de todos. Tanto os sucessos quanto as derrotas são divididas.

EMPRESA B: Esta empresa é composta por pessoas com as mesmas habilidades técnicas que as da empresa A. Porém, os trabalhadores desta empresa pensam apenas em seu próprio desenvolvimento, escondem as novas ideias para seu próprio mérito, não ajudam uns aos outros na resolução de problemas ou na aquisição de novos conhecimentos. Nessa empresa, os salários são maiores que na empresa A.

S1E3

PRONATEC EMPREENDEDOR PDE | PRONATEC

Figura 33. *Slide* S1E3 do material “Guia do Educador” (SEBRAE, 2013j, p. 84).

A partir destas duas situações, cada grupo deverá responder as seguintes questões:

1. Qual destas empresas terá mais sucesso no futuro?
2. Como é a maior parte das empresas que você conhece? Parece com a empresa A ou a B?
3. Em qual delas você gostaria de trabalhar? Por quê?
4. Qual é o perfil do profissional do futuro?
5. Quais as qualidades que gerentes, empresários e patrões estão dando maior atenção atualmente?
6. Quem não gostaria de trabalhar em empresa e prefere ser dono do próprio negócio?
7. Qual é o perfil do profissional que, hoje, quer ter o seu próprio negócio?
8. Quais qualidades deve possuir um empreendedor? (SEBRAE, 2013j, p. 84-85).

Ao se observar as situações e as questões propostas, o material pretende que os estudantes cheguem à conclusão de que a situação da empresa A, onde impera a harmonia e a organização em torno de um único objetivo, refere-se ao ideal de trabalho que todos deveriam se basear. Este seria o perfil profissional que as empresas estão

buscando hoje. Chama atenção nesta atividade a sua incongruência com o objetivo proposto qual seja: “Proporcionar aos estudantes a oportunidade de analisar e identificar as características e tendências do trabalho no mundo contemporâneo, como subsídios para seu processo de escolha profissional” (ibid., p. 84). Isto não foi feito, considerando a complexidade que o tema “características e tendências do trabalho no mundo contemporâneo” exige. Basicamente, se lançou duas situações, muito facilmente identificáveis sob o ponto de visto de qual seria a melhor; para em seguida orientar os estudantes de que, em uma destas, estariam expressas as características requeridas no espaço de trabalho, dentro das organizações.

Como visto no capítulo 01 da presente tese, nenhuma novidade foi trazida com as formulações teóricas presentes nesta atividade. Taylor, teórico da administração científica, já havia formulado esta perspectiva de apaziguamento entre capital e trabalho. Suas ideias pautavam-se no modelo de sociabilidade que aumentasse a produtividade pautada na harmonização entre patrões e empregados (e estes entre si) desde que tivessem interesses mútuos, o que fariam as negociações entre capital e trabalho serem dissipadas pelo aporte científico da administração proposta por Taylor.

Em sequência, o material traz em exposição o conceito de empregabilidade. Conforme as orientações do material, a partir da questão “O que é empregabilidade?”, os estudantes são convidados a comentar a respeito. Cabe salientar que o material do SEBRAE não trabalha com nenhum tipo de fundamentação teórica, em quase boa parte do material. No caso do conceito de empregabilidade, basicamente, os estudantes falam aquilo que conhecem, ou seja, ficam na superfície do cotidiano e senso comum para, em sequência, de forma muito rasa, receberem uma conceituação pouco explicativa sobre o que de fato representa o conceito de empregabilidade. De acordo com as orientações dadas ao professor, o material apresenta a seguinte formulação:

Ouçã suas contribuições e saliente que a adequação às exigências do mundo do trabalho está ligada à capacidade das pessoas em ingressarem num emprego ou manterem seu emprego, seja na mesma atividade, seja em atividades diferentes. Também se refere ao fato da pessoa ser competitiva no mundo do trabalho, ou seja, ter boas chances de ser o contratado, em um processo seletivo (SEBRAE, 2013j, p. 88-89).

Para dotar-se de empregabilidade, já que seria da responsabilidade individual fazê-lo, o SEBRAE destaca que, ser empregável na atualidade, consistiria no indivíduo desenvolver os conhecimentos, habilidades e atitudes, impostos pelo mercado de

trabalho. De acordo com o material, o perfil que o trabalhador necessita para se tornar empregável seria o seguinte:

PERFIL DO TRABALHADOR

- Habilidades relacionadas à personalidade e ao comportamento;
- Habilidades para trabalhar em equipe;
- Ter ideias criativas;
- Saber lidar com conflitos;
- Ter vontade e curiosidade de pesquisar;
- Querer aprender mais e mais sobre o seu trabalho e sobre o mundo em geral.

S4E3

PRONATEC EMPREENDEDOR PDE PRONATEC

Figura 34. Slide S4E3 do material “Guia do Educador” (SEBRAE, 2013j, p. 89).

Com este mote, o SEBRAE destaca a importância da qualificação, como referência importante para se permanecer empregado ou empreendendo. De acordo com o material, a qualificação permitiria a entrada no mundo do trabalho como empregado ou empreendedor se esta for pensada pela perspectiva da competência. Tal como no Módulo 02 - “Atitudes Empreendedoras e Tipos de Empreendedorismos”, o material retrata novamente o modelo do CHA (conhecimentos, habilidades e atitudes). Deste modelo, o material orienta o professor a dizer o seguinte:

Acentue que, dos três, as atitudes dependem, exclusivamente, dos indivíduos, ou seja, de cada um. De nada adianta se qualificarem, se desenvolverem se não tiverem atitude para por em prática os conhecimentos e as habilidades adquiridas. É a atitude que faz a diferença no mundo do trabalho e na vida. Comente que competência é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes para o desempenho satisfatório em diferentes situações de vida: pessoal, profissional e social, ou seja o CHA deve ser empregado para que se alcance um resultado satisfatório em todos o setores da vida (SEBRAE, 2013j, p. 91-92).

Reiterando o modelo de sociabilidade pretendido, o SEBRAE mais uma vez veicula dois pontos. O primeiro é referente à exclusividade da responsabilização

individual por mobilizar todos os atributos necessários para manter-se no mercado de trabalho. Observe-se, conforme a citação, que a atitude seria a grande responsável pelo sucesso no mundo do trabalho e fora dele, o que remete ao segundo ponto. Novamente, o documento assevera que as dinâmicas oriundas do discurso empresarial deveriam governar as ações individuais para além da esfera produtiva.

Na atividade 04 intitulada “Qualificação Profissional e o Seu Perfil Para o Mundo do Trabalho”, a proposta é finalizar o módulo, destacando quais seriam as “possibilidades de qualificação profissional no mundo do trabalho” (SEBRAE, 2013j, p. 93) e quais “os diferentes tipos de perfis do trabalhador no mercado de trabalho” (ibid.). Para tal, os estudantes são convidados a assistirem o vídeo “Emprego de A a Z: F de Formação”²⁴², proferido por Max Geringer, consultor de carreiras.

No vídeo, são relatadas, sem uma análise mais profunda, as mudanças em termos de horas de estudo que foram aumentando ao longo dos tempos no Brasil. Isto teria exigido, cada vez mais, a necessidade de realização de cursos, em face do mercado competitivo. De acordo com as formulações de Geringer:

Lá pela metade dos anos 60, de cada 05 mil brasileiros, só 01 tinha um curso superior. A partir da década de 70, começou a proliferação de faculdades no Brasil. [...] De repente, um diploma de qualquer faculdade, mesmo desconhecida, começou a ser um grande diferencial e garantia de um ótimo emprego. [...] Na década de 80, quando faculdade havia deixado de ser privilégio de uma minoria, o diferencial passou a ser um curso de inglês. [...] Na década de 90, o conhecimento da informática. Nos últimos 10 anos, uma pós-graduação, um MBA, que é uma pós-graduação com um nome mais sonoro. [...] Na década de 60 um jovem precisava de 3.000 horas de estudos, para conseguir um emprego, ganhando três salários mínimos por mês. Hoje, para ganhar os mesmos três salários mínimos, um jovem precisa de 12.000 horas de estudos. Quatro vezes mais tempo estudando para ganhar a mesma coisa. Isto é justo? [...] Isto é a realidade no mercado de trabalho [...] Quem não tem condições de fazer um MBA caríssimo, pode fazer cursos de curta duração. Isto mostra interesse e disposição em, aprender. E as empresas valorizam este esforço (GERINGER, 2008, 2’ 30” – 4’ 44”).

A partir desta longa citação, observam-se alguns pontos importantes para análise e reveladores sobre a perspectiva de formação proposta pelo SEBRAE que não pretende um **Ser Humano** que compreenda a realidade, para além da sua aparência imediata,

²⁴² Vídeo de 05 minutos e 23 segundos, produzido em 2008. Este compõe uma sequência de programas, de um quadro do Fantástico (programa da emissora de TV Rede Globo) intitulado “Emprego de A a Z”, em que a cada semana eram feitas matérias, enfocando temas relativos ao mercado de trabalho. Para isto, o programa utilizava-se da sequência alfabética. No caso deste vídeo é F de Formação, mas têm-se outros como “E de Entrevista”, “A de Aumento” etc. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=unJKZjOpBwQ>. Acessado em 27/08/2018.

mas que apenas promova a adaptação deste indivíduo às imposições que o mercado de trabalho apresenta. Em primeiro lugar, destaca-se que não são feitos aprofundamentos referentes à relação **“Trabalho e Educação”** no Brasil, de meados do século passado até o presente momento. O autor apenas menciona que antes havia uma escassez de pessoas com formação superior (não explicando o histórico processo dual de uma escola voltada às camadas ricas e outras para as camadas mais pobres) e de como este quadro foi se alterando até hoje.

De forma muito aligeirada, a apresentação não possibilita a compreensão de como se deu esta relação entre **“Trabalho e Educação”** no Brasil, invisibilizando que, além da luta histórica pelo acesso à educação superior²⁴³, o Brasil passou por mudanças capitaneadas pela sua posição na divisão internacional do trabalho que impunham mutações nos modos de organização da produção. Nesse ínterim, cada vez mais seriam necessárias pessoas com formação mais complexa para atuar nos processos de autogestão e das novas tecnologias (não produzidas nacionalmente, mas importadas, daí a necessidade de conhecimentos em informática e do curso de inglês).

O segundo ponto a destacar é com relação à perspectiva conservadora expressa no vídeo, ao comentar que as horas de estudos, da década de 1960 até então, tiveram um aumento vertiginoso (de 3.000 para 12.000 horas, respectivamente), mas que isto não impactou na remuneração salarial (mantiveram-se os mesmos 03 salários mínimos). Embora o autor chegue a ponderar sobre a injustiça dessa disparidade, sua compreensão é claramente conservadora quando ressalta que “isto é a realidade do mercado”. Ainda neste ponto, destaca-se que este dado apresentado serve como uma demonstração sobre as incompatibilidades teóricas da Teoria do Capital Humano (TCH), sobretudo hoje. Veja-se que, quatro vezes mais horas de estudos, não trouxeram um aumento nos ganhos financeiros como apregoa a TCH. Ou seja, mesmo com o aumento nos investimentos em educação, os indivíduos não estão tendo o suposto enriquecimento.

²⁴³ A título de ilustração, chama-se atenção para a questão dos excedentes, os jovens que, na década de 1960, tinham nota mínima de aprovação nos exames vestibulares, mas que não podiam ingressar no ensino superior por falta de vagas (SAVIANI, 2010). Isto promoveu uma série de manifestações, com acampamentos à frente dos prédios das instituições, tendo a União Nacional dos Estudantes (UNE) como liderança importante neste movimento. O processo culminou com a ocupação das principais universidades pelos estudantes, ficando sob seu controle de julho ao final de 1968 (ibid.). Por seu turno o regime militar procurou cercar as manifestações, por meio de aprovação de legislação específica, como a Lei nº 5.540/68, aprovada em novembro, que colocava a formação técnica como compulsória para se chegar à universidade, retardando/dificultando, portanto, a entrada dos estudantes no ensino superior. Somado a isto, as propostas do regime militar eram orientadas pelos acordos MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development*), os quais visavam adequar o modelo educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana para a América Latina (ARANHA, 2006), ao passo que também afastava a ameaça comunista.

Ademais, cabe também assinalar que este aumento nas horas de formação se deve aos novos sentidos que TCH assumiu pós 1970. Pois, na medida em que a formação humana foi deslocada para o modelo de criação e exercitação de capacidades e competências, um número maior de tempo faz-se necessário para que esta formação possa ocorrer. Não obstante, esta incorpora, em escala nitidamente menor, os conhecimentos nas suas formas mais desenvolvidas; tendo como ênfase o preparo polivalente, pautado no domínio de conceitos mais gerais e abstratos (SAVIANI, 2013).

O último ponto de destaque é com relação ao discurso presente na citação do vídeo, quando Geringer, após apresentar o dado desmotivador sobre o aumento das horas de estudos e ganhos salariais, procura mesmo assim dizer que fazer cursos seria importante, pois demonstraria para as empresas que o indivíduo é alguém interessado em aprender. Em outras palavras, isto mostraria que o indivíduo seria dotado do principal atributo formativo: o “aprender a aprender”. Como visto no capítulo 03 desta tese, este lema compõe a perspectiva ideológica de defesa da liberdade plena das relações sociais capitalistas, sob a aparência da suposta liberdade individual mitificada na figura do indivíduo criativo e empreendedor (DUARTE, 2011).

Após a observação do vídeo, os estudantes são orientados a refletirem sobre a importância da qualificação para disputar vagas no mercado competitivo, bem como refletir sobre possibilidades contemporâneas de formação, que os estudantes estão tendo e quais foram as possibilidades dos seus pais, 40 anos atrás. A perspectiva é demonstrar, hodiernamente, a importância de qualificar-se a partir da suposta fortuna de oportunidades de cursos que se tem hoje e que não havia em décadas anteriores.

Numa etapa seguinte, os estudantes são convidados a refletirem, a partir de toda exposição feita até então, sobre o quanto seu perfil atual se aproxima ou se afasta do perfil exigido pelo mercado de trabalho, considerando o modelo do CHA (conhecimentos, habilidades e atitudes). Para tal, os estudantes tem como atividade o preenchimento da tabela denominada de “Meu Perfil”, a saber:

| MEU PERFIL | | |
|--------------------------------------|-------------|----------|
| Meu objetivo de vida profissional é: | | |
| Conhecimentos | Habilidades | Atitudes |

Tabela 02. “Meu Perfil” (SEBRAE, 2013j, p. 96).

No campo “Meu objetivo de vida profissional”, os estudantes são orientados a resgatarem o objetivo profissional registrado na atividade 03 do Encontro 01. Após o preenchimento, são convidados voluntários para compartilharem o seu perfil para o restante da turma. A proposta é que seja possível refletir nas exposições feitas, sobre a importância do autoconhecimento do seu perfil profissional e de como se preparar para a profissão escolhida. De acordo com as orientações do material feitas ao professor, destaca-se o seguinte:

Ouçã as reflexões dos estudantes e ressalte que tanto a demanda do mundo do trabalho quanto à inclinação pessoal têm importância na hora da escolha profissional. Saliente que, em cada perfil profissional, independente de ser para trabalhar numa empresa ou por conta própria, exige-se que o profissional desenvolva atitudes empreendedoras, ou seja, as demandas do mundo do trabalho estão sempre solicitando pessoas com perfil empreendedor (SEBRAE, 2013j, p. 97).

Finalizando o módulo, os estudantes, voluntariamente, são incentivados a falarem sobre como foram as experiências vivenciadas e as aprendizagens adquiridas durante o módulo. O professor deve comentar que os temas trabalhados no módulo “Mundo do Trabalho” foram: “[...] o autoconhecimento, a necessidade de mudança, o protagonismo e o desenvolvimento de competências do mundo do trabalho” (SEBRAE, 2013j, p. 99). Por fim, os alunos são convidados a encerrar o módulo, assistindo o *clip* e cantando a música “Tempo Perdido”, da banda Legião Urbana. Com isto, tem-se o encerramento do módulo e da disciplina de empreendedorismo do Pronatec Empreendedor.

A partir desta exposição, cabe destacar alguns pontos, deste módulo como um todo. Considerando que o título do módulo é “O Mundo do Trabalho” pode-se dizer que o título da música “Tempo perdido”, faz muito sentido, ao se constatar que se falou de muitos assuntos e muito pouco do mundo do trabalho. Considerando que a carga horária do módulo são 12 horas, sendo 04 horas para cada um dos três Encontros, praticamente, apenas no terceiro encontro, sinalizou-se alguns elementos relativos à temática do mundo do trabalho. Mesmo assim, numa perspectiva acrítica e superficial, se considerarmos sua complexidade.

Chama a atenção que, ao se observar as referências bibliográficas do material, se identificam duas obras do campo crítico. A primeira é de um texto de Octavio Ianni, intitulado “O Mundo do Trabalho”. A segunda referência é de um texto intitulado “As

Mutações no Mundo do Trabalho na Era da Mundialização do Capital”²⁴⁴, de autoria de Ricardo Antunes & Giovanni Alves. As discussões presentes nestes textos não compareceram no material, sobretudo, o seu viés crítico com relação às mudanças no mundo do trabalho que apontam para a perspectiva da formação empreendedora.

No tocante ao texto de Ianni (1994), o material produzido pelo SEBRAE desconsiderou vários pontos importantes das formulações feitas pelo autor, no sentido de caracterizar o mundo do trabalho a partir das mudanças no modelo taylorista/fordista para o padrão flexível presente no toyotismo²⁴⁵, considerando a emergência da sociedade global. Conforme o autor, o padrão flexível impõe a criação de um trabalhador polivalente, tendo como pano de fundo as “[...] novas exigências da produção de mercadorias e excedente, lucro ou mais-valia” (IANNI, 1994, p. 05).

Outro ponto destacado pelo autor (e descartado pelo material) destaca o novo ciclo de desenvolvimento intensivo do capitalismo nos quatro cantos do mundo que produziu, de forma ampliada, a internacionalização dos trabalhadores. Isto tem como consequência o desenvolvimento de um reservatório mundial de força de trabalho, principalmente na África, Ásia e América Latina (ibid.). No tocante a questão social, isto repercutiu em vários problemas assim destacados pelo autor:

[...] desemprego cíclico e estrutural; crescimento de contingentes situados na condição e subclasse; superexploração da força de trabalho; discriminação racial, sexual, de idade, política, religiosa; migrações de indivíduos, famílias, grupos e coletividades em todas as direções, através de países, regiões, continentes e arquipélagos; ressurgência de movimentos raciais, nacionalistas, religiosos, separatistas, xenófobos, racistas, fundamentalistas; múltiplas manifestações de pauperização absoluta e relativa, muitas vezes verbalizadas em termo de “pobreza”, “miséria” e “fome” (IANNI, 1994, p. 07, grifos do original).

Sem esgotar as demais contribuições do autor, conforme se pode observar, nenhuma destas discussões, que dariam conta de desenhar o mundo do trabalho, compareceram nas reflexões realizadas ao longo do presente módulo. Nesta mesma

²⁴⁴ Embora pareça algo singular, cabe destacarmos o seguinte: nas referências do material, o título deste texto foi suprimido. Encontra-se referenciado da seguinte maneira: ANTUNES, Ricardo, ALVES, Giovanni. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Observe-se que isto não é por acaso. De fato, o título traria pontos totalmente dissonantes e contraditórios, para o leitor mais atento, já que a perspectiva empreendedora é uma das mutações que os autores criticam, em face ao processo de mundialização do capital.

²⁴⁵ No capítulo 01 desta tese, encontra-se detalhadamente esta passagem, na mesma linha que Ianni (1994) trabalhou pautando-se em referências como Harvey (2010).

linha, observaremos também a ausência de muitos aspectos sobre esta temática, analisados no segundo texto.

Neste artigo, os autores (ANTUNES & ALVES, 2004) fazem profundas análises sobre as mutações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, capitaneadas pelo caráter destrutivo do capital vigente (ibid.). Isto tem por custo a transformação da classe trabalhadora do século XXI, em formas mais fragmentadas, heterogêneas e diversificadas, tornando o trabalho ainda mais precarizado, com o subemprego, o desemprego e o autoemprego; pautados na superexploração do trabalho.

Para tal, os autores asseveram – na mesma linha de Ianni (1994) – que a passagem do fordismo/taylorismo para o toyotismo representou o aprofundamento da captura da subjetividade do trabalhador. Esta mutação dos modos de organização da produção possibilitou ao capital a passagem da subsunção *formal* do trabalho para a subsunção *real*, conforme Marx já previa no “Capítulo Inédito” de O Capital (ibid.). Ainda que na fábrica toyotista se tenha mais envolvimento do trabalhador (como é o caso da dinâmica dos CCQs) esta subjetividade “[...] encontra-se estranhada com relação ao que se produz e para quem se produz” (ANTUNES & ALVES, 2004, p. 346). O SEBRAE abordou sobre a importância do autoconhecimento, tanto para o mundo do trabalho quanto para fora dele. Não obstante, não sinalizou que no mundo do trabalho, perpassado pela mundialização do capital, as personalidades individuais são expressas em relações estranhadas. De acordo com os autores:

[...] são enormes as evidências do domínio do capital na vida fora do trabalho, que colocam obstáculos ao desenvolvimento de uma subjetividade autêntica, ou seja, uma subjetividade capaz de aspirar a uma personalidade não mais particular nem meramente reduzida a sua “particularidade”. A alienação/estranhamento e os novos fetichismos que permeiam o mundo do trabalho tendem a impedir a autodeterminação da personalidade e a multiplicidade de suas qualidades e atividades (ANTUNES & ALVES, 2004, p. 350, grifos do original).

A partir destas considerações, observa-se que as discussões críticas destes dois textos citados, que permitiriam uma real compreensão sobre o mundo do trabalho, foram totalmente suprimidas dos materiais do Pronatec Empreendedor. Considerando-se o modelo de **Ser Humano** perspectivado desde os Referenciais Educacionais do SEBRAE e propalados na disciplina de empreendedorismo voltado ao Pronatec, isto se justifica, pois os estudantes devem saber o mínimo necessário para serem convencidos de que têm de adentrar no mundo do trabalho, adaptando-se e sendo autorresponsável

pela sua entrada e permanência. Isto dependeria especialmente dos conhecimentos, habilidades atitudes que o indivíduo deveria adquirir, na lógica do “aprender a aprender”, como forma de suplantar qualquer adversidade do mercado de trabalho.

Neste sentido, o discurso *ideológico* presente no material infirma qualquer necessidade de mudanças nas relações sociais de produção vigentes, na medida em que as ações individuais dariam conta de suplantar os efeitos imediatos e particulares das crises do capitalismo. Pelo discurso expresso, dever-se-ia aprender até com as falências²⁴⁶ nos negócios criados, pois “[...] se alguém nunca erra e nunca quebra, não está arriscando tanto quando deveria” (DOLABELA, 2015, p. 21).

Assim, depreende-se que o empreendedorismo, tal como ele se apresenta materializado no Pronatec Empreendedor, é eivado de uma perspectiva mistificadora das mudanças perversas emanadas pelas frações dirigentes do grande capital internacional, em associação com o nacional, que precisam de um trabalhador com uma nova mentalidade calcada, dentre outros aspectos, na autorresponsabilização individual com assunção dos riscos, o que é bem condizente com o discurso do empreendedorismo, via educação.

Feitas estas considerações e análises, passaremos às formulações dos módulos e suas inferências que definem o modelo de **Sociabilidade** empreendedora perquirida.

6.3.4 A perspectiva de Sociabilidade

Tal como nos materiais de “Sensibilização” também serão observadas nos materiais de “Capacitação”, várias passagens, em que o modelo de **Sociabilidade** se apresenta. Entretanto, pela perspectiva própria do momento de “Capacitação”, ver-se-á que este modelo vai sendo constantemente exercitado, tendo como foco a radicalização da autorresponsabilização individual pela situação de vida com assunção dos riscos. Associada a estas, os documentos procuram integrar mais três ideias caracterizadoras da **Sociabilidade** empreendedora que sustentam a formação de um indivíduo liberal

²⁴⁶ De acordo com Dolabela (2015), autor de referência do Pronatec Empreendedor, é muito comum nos livros de empreendedorismo encontrar frases como “Quem não erra será demitido”. “O fracasso é um caminho para o sucesso.” “O erro é a melhor fonte de aprendizagem.” “No início da empresa, é bom falir rapidamente.” “Inclua os fracassos no seu currículo” (DOLABELA, 2015, p. 20).

contemporâneo. São estas: a) “Administração do tempo”, b) “Planejamento para o sucesso” e c) “A mudança de si muda o mundo”.

a) “Administração do tempo”. A partir da categoria de análise **Sociabilidade**, uma primeira aparição da sua perspectiva verifica-se no primeiro Encontro intitulado “O Tempo e a trajetória de vida do estudante”, do módulo 01. Este tem por intenção desenvolver as atitudes voltadas à “Administração do tempo” individual de vida. Na Atividade 01, os estudantes são convidados a refletirem a distribuição do seu tempo particular semanal (num total de 168 horas). Considerando isto, os alunos deverão preencher a tabela abaixo, avaliando o tempo despendido em cada atividade.

| DISTRIBUIÇÃO SEMANAL DO TEMPO | | |
|---|------------------|-------------|
| ATIVIDADE REALIZADA | HORAS UTILIZADAS | OBSERVAÇÕES |
| TRABALHO | | |
| FAMÍLIA | | |
| NAMORO | | |
| ESTUDO | | |
| LAZER | | |
| APARÊNCIA PESSOAL | | |
| LOCOMOÇÃO | | |
| IGREJAS / CULTOS E OUTRAS ATIVIDADES LIGADAS À RELIGIÃO | | |
| SONO/DESCANSO | | |
| OUTROS | | |
| TOTAL | | |

Tabela 03. Distribuição Semanal do Tempo (SEBRAE, 2013h, p.24).

Com esta atividade, os alunos devem observar em qual atividade diária gastam mais tempo, devendo construir um gráfico na forma de pizza, a partir da tabela construída. A atividade tem a pretensão de “[...] problematizar o assunto e desafiar os estudantes a utilizarem bem o seu tempo, para aproveitarem as oportunidades de vida, carreira e negócio” (SEBRAE, 2013h, p. 29).

Na mesma linha, a atividade 02 intitulada “O que tenho feito com o meu tempo?”, do Encontro 02 (módulo 01), procura levar à reflexão de qual tem sido a prioridade particular do tempo investido em cada atividade. O documento procura enfatizar que, na realidade, as pessoas não teriam falta de tempo, apenas este seria mal administrado pela própria pessoa. Isto pode ser evidenciado na seguinte orientação que o documento faz ao professor:

- Explique que é comum ouvirmos as pessoas falarem que estão sem tempo, que gostariam que o dia tivesse 25 horas, porém, por vezes o que falta é estabelecer prioridades nas atividades diárias.
- Comente que é necessário organizar, ou seja, colocar as coisas em ordem para funcionar. Para isso é fundamental priorizar, escolher o que fazer, o que organizar primeiro (SEBRAE, 2013h, p. 29-30).

Como ferramenta para resolver esta suposta inapetência de organização do tempo, o documento traz o instrumento denominado de Matriz do Tempo, que orientará a melhor forma de organizar e graduar as atividades da mais “urgente” para “não urgente”. Este instrumento é ilustrado pela figura, a saber:

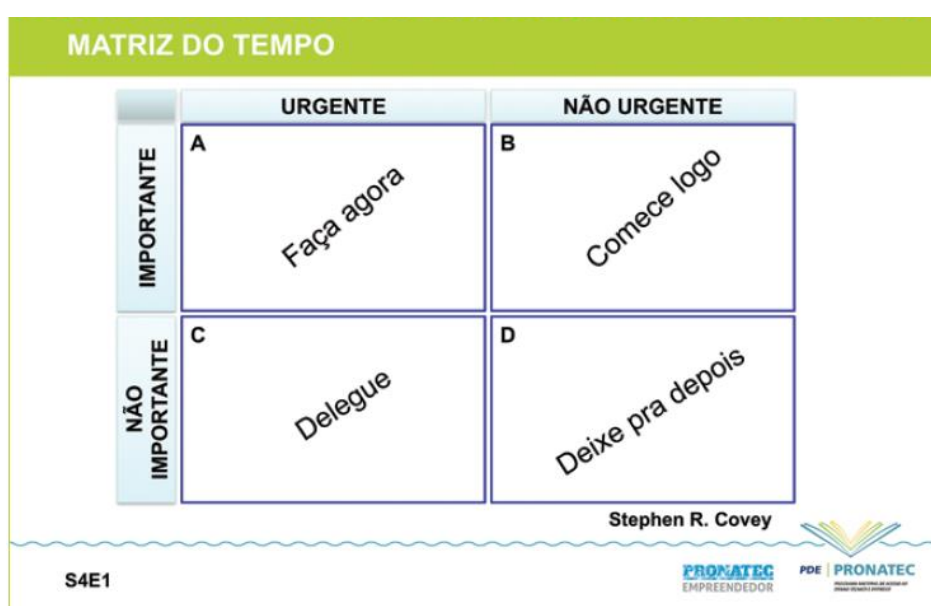


Figura 35. Matriz do Tempo – Guia do Educador (SEBRAE, 2013h, p. 30).

No material do aluno, consta este material e as explicações sobre o funcionamento da Matriz do Tempo²⁴⁷. Em sequência, os estudantes são convidados a preencher os quatro quadrantes desta matriz. Ao final da atividade, o professor é orientado a desenvolver uma reflexão com os alunos, abordando sobre as diferenças (ainda que tênues) entre a linha da “urgência” e da “importância”, de como o tempo é um recurso valioso e não pode ser desperdiçado, na medida em que é irrecuperável.

²⁴⁷ De acordo com o material: **Importante e urgente** seriam tarefas que tem de ser feitas imediatamente, pois da sua realização dependeriam outras. **Importante, não urgente** seriam tarefas de longo prazo que necessitam de ser realizadas, mas com tempo disponível para tal. **Urgente, não importante** seriam tarefas que desviariam nossa atenção em face das tarefas importantes, podendo ser delegadas a outros. **Não importante, não urgente** seriam mais distrações que tarefas e atrapalhariam a realização de trabalhos mais importantes (ibid.).

Em continuidade a análise da “Administração do tempo”, na construção da **Sociabilidade**, destaca-se a Atividade 03, “Portfólio”, do Encontro 02 (módulo 01). Nesta, os estudantes são instrumentalizados sobre a compreensão e importância de se fazer um portfólio pessoal. De acordo com os documentos, esta ferramenta é frequentemente utilizada por empresas para apresentarem seus melhores produtos e/ou serviços. Em seu entendimento, da mesma forma que as empresas, os indivíduos também deveriam produzir um portfólio pessoal. Este documento personalizado deve apresentar a coleção de acontecimentos mais importantes ocorridos e os conhecimentos adquiridos (ibid.). A atividade propõe que os estudantes realizem em formatos variados como álbum, cartaz, história em quadrinho etc. Ao final, os portfólios de todos os estudantes serão expostos para que todos possam observá-los.

Em linhas gerais, uma análise importante a ser considerada em primeiro lugar é que, mais uma vez, o discurso da responsabilização individual relacionado à má “Administração do tempo”. Na sua compreensão, a dita falta de tempo estaria relacionada à incompetência individual na organização pessoal do tempo, numa perspectiva empresarial. Como medida essencial do capital, o tempo não pode ser perdido, mas utilizado eficientemente, bastam apenas instrumentos racionais que permitam o seu controle particular.

A **Sociabilidade** pretendida pelo documento propõe a formação de um indivíduo que não compreenda o tempo como um fenômeno também alienado (*entfremdung* e *entrassuerung*) ao qual o indivíduo não tem o seu domínio por questões particulares de sua má gestão, mas pela própria dinâmica do modo de produção capitalista. Conforme destaca Antunes:

[...] as diversas manifestações de estranhamento atingiram, além do espaço da produção, ainda mais intensamente a esfera do consumo, a esfera da vida fora do trabalho, fazendo do tempo livre, em boa medida, um tempo também sujeito aos valores do sistema produtor de mercadorias (ANTUNES, 2008, p. 94).

De forma alguma o tempo, seja dentro ou fora do trabalho é de domínio exclusivo dos indivíduos, mas mediado segundo o controle das necessidades metabólicas do sistema produtor de mercadorias. Aliás, o indivíduo não só não domina o tempo de vida, como também tem capturada a sua subjetividade, na medida em que é levado a crer que tem a autoridade sobre seu tempo, quando na verdade o tempo se lhe impõe como uma força estranha.

b) “Planejamento para o sucesso”. Em outras passagens dos materiais, as formulações trazem à tona, a ideia caracterizadora “Planejamento para o sucesso”, voltada à formação da **Sociabilidade** empreendedora. Esta pode ser encontrada no Encontro 02 intitulado “Desejo e Sucesso” (módulo 01), que tem como eixo central a transformação de sonhos e desejos em sucesso e realização. Para tal, a perspectiva é a elaboração de metas claras e de planejamento. Na atividade 01 intitulada “Desejo, Necessidade, Vontade...” os alunos são convidados a assistirem e discutirem o clipe da música “Comida”, da banda Titãs²⁴⁸. A ideia é discutir os sonhos e desejos a partir de algumas passagens da música. Por exemplo, o material orienta o professor a perguntar ao aluno o significado de passagens como: “Você tem sede de quê, você tem fome de quê”, “A gente não quer só dinheiro, a gente quer dinheiro e felicidade”. De acordo com o documento, estes questionamentos procuram sinalizar aos estudantes que os desejos, sonhos e vontades não necessariamente estariam ligados ao dinheiro, mas ao bem estar, a realização pessoal, profissional e a busca da felicidade.

Em sequência, os estudantes são instigados a escreverem os seus sonhos e desejos. Alguns voluntários são convidados a exporem seus sonhos para o restante da turma, que irá analisar em grupo, sobre a viabilidade do sonho e as possíveis ações para sua realização. Num segundo momento, os alunos são agrupados com as carteiras em círculo e com folhas de papel e lápis em mãos. É solicitado a estes que façam um desenho que represente as atividades que gostariam de fazer nos próximos dias e semanas. Num espaço de trinta segundos, os alunos têm de passar o desenho, ainda em andamento, para o colega da direita, que deverá continuar o desenho. E isto ocorrerá até que a folha volte para o seu dono. Em seguida, os alunos devem observar como ficou o seu desenho recebido e refletir como deveria ser. A proposta é mostrar que, se não se assume a vida pessoal e profissional com suas próprias mãos, os desejos e vontades podem ocorrer da forma diferente como se havia idealizado inicialmente. Isto pode ser evidenciado na seguinte formulação apresentada como orientação ao professor:

Feche a atividade levando-os a perceber que mudanças podem ocorrer, o que não pode acontecer é fazer igual ao que diz a letra da música de Zeca Pagodinho “deixar a vida me levar”. É preciso assumir o controle da sua vida, é preciso definir a sua meta, o seu sonho e correr atrás. É preciso ser o protagonista, o autor principal da sua história de vida. Quando se toma as rédeas da vida, nos tornamos responsáveis pelas escolhas que fazemos e podemos comemorar o fato de que fizemos o que queríamos e da forma como

²⁴⁸ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=scmtVlyTLxs&feature=youtu.be>. Acessado dia 18/08/2018.

queríamos, ou seja, realizamos nossos desejos (SEBRAE, 2013j, p. 47, grifos do original).

Esta atividade procura destacar que, sem um “Planejamento para o sucesso”, a realização dos desejos fica inviabilizada ou até mesmo descaracterizada conforme as ações para sua consecução, ficando à mercê dos outros e não de si mesmo. Nesta perspectiva, o tomar as “rédeas da vida” com as próprias mãos fica radicalizada à compreensão de que o perder o controle sobre o percurso de vida, subjaz uma permissividade oferecida pelo próprio indivíduo, na medida em que este não fez o seu “Planejamento para o sucesso” e, por isso, responsável pelos insucessos e fracassos.

Em continuidade à análise da perspectiva de **Sociabilidade**, na linha do “Planejamento para o sucesso”, a atividade 03, intitulada “Sonho, Desejo e Sucesso”, que faz o fechamento do 2º Encontro (módulo 01), as formulações do material procuram trazer aos estudantes o desenvolvimento dos seguintes pontos: a diferenciação entre sonho e desejo, o percurso necessário para se chegar ao sucesso e o exercício do planejamento para o atingimento dos objetivos.

De forma esquemática o material apresenta a seguinte diferenciação entre desejo e sonho, a saber:



Figura 36. Slide S2E2 “Guia do Educador” (SEBRAE, 2013h, p. 54).

De acordo com este diagrama, os sonhos seriam apenas ideias que necessitariam do desejo posto como estratégia para realizá-los. Quando estas estratégias são

planejadas, trariam o sucesso enquanto resultado da concretização do sonho. O conceito de sucesso é tratado pelo documento como algo muito particular, diferindo de pessoa para pessoa. De forma diversa, sucesso seria o sinônimo de fama, dinheiro, trabalho ou mesmo ao “[...] simples fato de não desistir diante das dificuldades” (SEBRAE, 2013j, p. 55).

Para possibilitar o desenvolvimento de toda esta dinâmica, o documento propõe a ferramenta “Diagrama dos Sonhos e Desejos”, a saber:

| Diagrama dos Sonhos e Desejos | | | | | | |
|-------------------------------|--|-------------------------|--|-------------------|--------|---------------------------------|
| Meu objetivo: | | | | | Prazo: | |
| Onde estou agora? | | Onde gostaria de estar? | | Como chego lá? | | Como estou indo? (Avaliação) |
| VALORES | | VALORES | | OPÇÕES | | |
| HABILIDADES | | HABILIDADES | | DECISÕES / PLANOS | | |
| ESTILO DE VIDA | | ESTILO DE VIDA | | APOIO / AJUDA | | |

Tabela 04. Diagrama dos Sonhos e Desejos (SEBRAE, 2013h, p. 56).

A partir das orientações²⁴⁹ expressas no material, os estudantes são convidados ao preenchimento do diagrama como forma de exercitar o ato de planejamento,

²⁴⁹ De acordo com as formulações do documento: a) Valores: seriam características morais inerentes à pessoa, b) Habilidade: seria o termo ligado à disposição de fazer algo, de materializar o seu saber em ação, c) Estilo de Vida: seriam os comportamentos exercidos no cotidiano (padrões e consumo, rotinas, hábitos etc.), d) Opções: seriam os caminhos para se atingir os objetivos, e) Decisão/Planos: seriam as

observando a necessidade de mudanças nos Valores, nas Habilidades e no Estilo de Vida, quando se observa a primeira coluna “Onde estou agora?” para a segunda coluna “Onde eu gostaria de estar”. A perspectiva seria mostrar a necessidade de mudanças nos modos de ser, pensar e agir, ou seja, na **Sociabilidade**, como forma única de se atingir os sonhos e desejos pretendidos. Ao final da atividade, os alunos são ouvidos pelo professor a respeito do processo de realização do diagrama e de sua importância para determinar o ponto de partida e um ponto de chegada para a realização das metas e objetivos.

Na atividade 02 intitulada “Do desejo à oportunidade”, do Encontro 03 (módulo 01); os estudantes são instrumentalizados à prática da identificação e solução de problemas/dificuldades do cotidiano, como uma forma de treino para realizar a mesma coisa no universo empreendedor. Intenta-se também refletir como as ideias podem ser transformadas em oportunidades (SEBRAE, 2013h). A primeira etapa consiste na turma ser dividida novamente em 05 grupos, sendo que cada um deverá localizar, objetivamente, problemas/dificuldades que aflijam um número considerável de pessoas do bairro e/ou da cidade.

Em seguida, os problemas são relatados para turma e cada grupo ficará com pelo menos três problemas (se houverem mais, o mesmo número de problemas/dificuldades deverá ser distribuído igualmente entre os grupos). Em sequência, os grupos deverão identificar soluções para cada um dos problemas, desde que “[...] não estejam na esfera do poder público, para cada problema/dificuldade escolhida” (SEBRAE, 2013h, p. 74). Feito este trabalho, os grupos apresentarão as soluções propostas para os problemas. Ao final, o documento orienta o professor a levantar as seguintes ponderações:

- Questione os estudantes, após todas as apresentações:
- Qual foi o aprendizado que esta atividade proporcionou?
- Ouça suas respostas e comente que as oportunidades costumam surgir a partir da necessidade de resolver um problema ou determinada situação.
- Destaque que os problemas/dificuldades também podem ser fontes geradoras de oportunidades e que, quando se busca soluções para esses problemas/dificuldades, abre-se um leque de oportunidades.
- Finalize essa etapa, colocando que as soluções apontadas para os problemas/dificuldades são IDEIAS que surgem para resolvê-los e que podem se transformar em oportunidades (SEBRAE, 2013h, p. 74-75).

Considerando esta atividade, cabe sinalizar dois pontos de análise. O primeiro é com relação à proximidade da perspectiva da *sociedade civil ativa*, proposta pelo discurso de Giddens (2001a), na sua narrativa sobre a Terceira Via, conforme visto nesta tese, no capítulo 04. Tal como a atividade propõe, procura-se invocar a responsabilização individual e comunitária para a resolução dos problemas cotidianos, sem a dependência direta do Estado. Neste ínterim, conforme destaca Martins (2009), a perspectiva é que este novo modelo de *sociedade civil*, enseje nos seus membros o “ajudar si ou o próximo” (ibid.). No caso da proposta empreendedora (presente nesta atividade), esta expressão se modifica para “ajudar a si, ajudando ao próximo”, o que nos leva ao segundo ponto de análise, qual seja: a identificação de oportunidades, a partir das mazelas sociais.

Ao procurar localizar problemas/dificuldades cotidianas, podem-se encontrar oportunidades de negócios que sejam rentáveis ao futuro empreendedor, ao mesmo tempo em que se criam soluções para problemas os quais o Estado não atua ou deixou de atuar. Isto se coaduna com a retórica de Giddens (2001a), na perspectiva da Terceira Via, em que se considera o Estado não mais como provedor de direitos universais (como o *Welfare State*), mas de que, no limite, estes dependeriam do envolvimento de outros agentes como instituições, empresas, empresários e empreendedores.

Em continuidade, o material ressalta que ideias que atendam um grande contingente de pessoas podem ser ótimas oportunidades para se construir um negócio. Não obstante, as oportunidades “não bateriam nas portas” dos indivíduos, pois seriam estes que, dotados de uma visão voltada ao terreno empresarial, poderiam identificá-las.

Na atividade 03 intitulada “Mapeando Oportunidades”, do Encontro 03 (módulo 01), os alunos são ensinados a observarem possibilidades de negócios (ser o negócio) e oportunidades profissionais (ser empregado), no mundo do trabalho da sua cidade, procurando identificar também empreendedores e profissionais que trabalham nas oportunidades mapeadas pelos alunos.

Na primeira etapa, a atividade propõe que os alunos realizem um mapeamento de oportunidades locais. De acordo com o material: “Para isso, deverão pensar como empreendedores, uma vez que o Sebrae parte do princípio de que *Onde as pessoas veem problemas/dificuldades o empreendedor vê oportunidade*” (SEBRAE, 2013h, p. 83, grifos do original). A turma de estudantes é dividida em 04 grupos, para os quais são entregues canetas hidrocor e duas tarjetas de papel (cores amarela e azul), com os

respectivos dizeres, em cada uma: “Quero ser o negócio (ser patrão)” e “Quero fazer parte do negócio (ser empregado)”.

Cada grupo deverá construir um painel de oportunidades, nestas duas frentes (“Ser patrão” e “Ser empregado”). Deverão observar a realidade local (bairro ou cidade) e os problemas/dificuldades elencados na atividade anterior; que possam constituir-se em oportunidades de negócio. Estas deverão ser escritas nas tarjetas azuis e amarelas. Ao final, os grupos deverão apresentar uma oportunidade no quesito “Ser o negócio” e uma no quesito “Fazer parte de um negócio”. Ao professor são feitas as seguintes orientações, a saber:

- Valide se todas as oportunidades trazidas pelos grupos são, realmente, oportunidades ou se são apenas um desejo pessoal.
- Comente que, para ser oportunidade, é necessário que tenha espaço para se montar o negócio ou então, que tenha empresas recrutando funcionários para determinada função.
- Comente, também, que o nosso olhar tem que ser de empreendedor, ou seja, olhar de mercado e, não, para minha vontade pessoal, para o que eu quero, mas para aquilo que tem espaço no mercado (SEBRAE, 2013h, p. 84).

Cabe destacar, nesta citação, a perspectiva do “olhar de mercado”. Este é em nosso entender um dos grandes pontos da formação de uma mentalidade empreendedora, ou seja, da sociabilidade com a qual os indivíduos terão que deter, seja para abrirem um negócio, seja para serem empregados. Ademais, de forma límpida, o material expressa que as posições e desejos pessoais devem ser suprimidos neste “olhar”. Não importa o que o indivíduo quer, pois antes tem de se observar o que o mercado “quer”.

Na etapa seguinte, ainda nos mesmos grupos, os estudantes deverão identificar nomes de pessoas da cidade/bairro que sejam destaques nas oportunidades listadas anteriormente. Desse modo, têm de serem identificadas personalidades que sejam destaque no negócio em que atuam (ou como empreendedor ou como empregado). Das sugestões elencadas pelos grupos, deverão ser escolhidas três para cada frente (empreendedor e empregado).

Os estudantes são informados de que estas pessoas participarão de uma atividade no Encontro 05 (denominado de Painel dos Especialistas). Para tal, será composta uma comissão que ficará responsável por convidar²⁵⁰, recepcionar e conduzir esta atividade

²⁵⁰ Para este convite, no material há um modelo de carta de apresentação.

futura. Deverão ser elaboradas perguntas prévias (tanto pela comissão quanto pelos estudantes) para serem feitas aos convidados.

Esta dinâmica é baseada na perspectiva da Pedagogia Empreendedora, ao se valer do empreendedor real para fomentar a mentalidade empreendedora calcada na perspectiva do “aprender a aprender”. De acordo com as formulações do seu proponente:

Para transformar esse potencial humano em instrumento de ensino/aprendizagem, a Pedagogia Empreendedora utiliza um conceito que evoca a antiga relação mestre-aprendiz, em que o “mestre” é o empreendedor real, chamado à sala de aula para descrever os processos básicos que utiliza na ação empreendedora, caracterizada pelo “aprender a aprender”. Em outras palavras: como dominar formas de aprender a aprender, como definir qual o conhecimento necessário, como encontrá-lo, compreendê-lo, dominá-lo e utilizá-lo para realizar o que deseja (DOLABELA, 2003, p. 120, grifos do original).

Conforme esta citação, o conhecimento que se espera gerar com o processo de “modelização” (o empreendedor real tomado como modelo pelos estudantes) (ibid.), remete a perspectiva da pedagogia das competências, a qual o conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas é secundarizado (e muitas vezes negado) em favor de uma perspectiva de formação de habilidades e atitudes para se formar a **Sociabilidade** empreendedora. Isto pode ser evidenciado na seguinte formulação:

[...] dificilmente, no ensino tradicional, se encontra a oportunidade “de tornar explícitos os comportamentos implícitos dos especialistas que geraram conhecimento”. Daí o recurso da Pedagogia Empreendedora ao empreendedor real tomado como mestre: seu relato torna visíveis e explícitos os processos humanos e sociais que contribuíram para que ele chegasse ao ponto em que está (sonhos, desejos, características pessoais, relações afetivas e sociais, valores, história familiar, escolar e profissional). *Conteúdo e conhecimentos técnicos abordados no relato do empreendedor são acessórios, porque, na formação empreendedora, eles não têm precedência com a experiência do depoente sobre a forma de ser, pelo contrário* (DOLABELA, 2003, p. 120, grifos do original e grifos meus em itálico).

Considerando que os materiais de “Capacitação” baseiam-se na Pedagogia Empreendedora, torna-se inteligível entender o porquê da necessidade de se chamar especialistas externos e estranhos ao ambiente escolar. A perspectiva é tornar os ditos especialistas em modelos aos quais os estudantes deverão se inspirar para agir de forma empreendedora.

Em continuidade à análise da perspectiva de **Sociabilidade**, na linha do “Planejamento para o sucesso”, no Encontro 04 intitulado “Aproveitando as Oportunidades” (módulo 01), o foco central é dar um passo adiante na organização das oportunidades identificadas, até então. Para tal, o propósito expresso no material é propiciar o desenvolvimento de competências nas dimensões cognitivas, atitudinais e operacionais.

Na atividade 01 intitulada “D-olho nas oportunidades de futuro”, do Encontro 01 (módulo 01), os estudantes são convidados a analisar a seguinte frase, proferida pelo cantor Chico Buarque:



Figura 37. Slide S1E4 do material “Guia do Educador” (SEBRAE, 2013h, p. 99).

Em sequência o professor é orientado a desenvolver as seguintes reflexões:

- Questione a turma sobre o que a mensagem lhes sugere.
- Ouça alguns estudantes e leve-os a refletir sobre a importância da mudança quando se deseja inovar, crescer, conhecer ou enfrentar novos desafios.
- Reforce que não se trata da mudança pela mudança, mas daquela direcionada à realização de sonhos, de desejos concretizados em metas bem definidas.
- Comente que, neste encontro, começarão a organizar ideias com o objetivo de direcioná-las para o futuro, para um plano de vida e carreira e lembre-os que o futuro sempre começa com a ação do hoje, do agora (SEBRAE, 2013h, p. 99).

Embora não seja possível localizar o contexto em que Chico Buarque pronunciou esta frase, considera-se que, em função da sua história de vida e militância,

pode-se inferir que não foi num contexto de incentivo ao arriscar-se, vislumbrando a criação de novos negócios. De todo modo, a apropriação feita dessa expressão, é utilizada pelos autores do material, para sensibilizar o estudante sobre importância da mudança referente ao contexto da “inovação” e do “enfrentamento de novos desafios”.

Observe-se que a mudança perquirida pelo material novamente é individual, em que os sujeitos deveriam adquirir as competências empreendedoras necessárias para serem capazes de enfrentar as adversidades, consideradas sempre imutáveis. Invertendo a lógica expressa na mensagem do *slide* tem-se que, ao invés das coisas mudarem, seriam as pessoas que teriam de mudar.

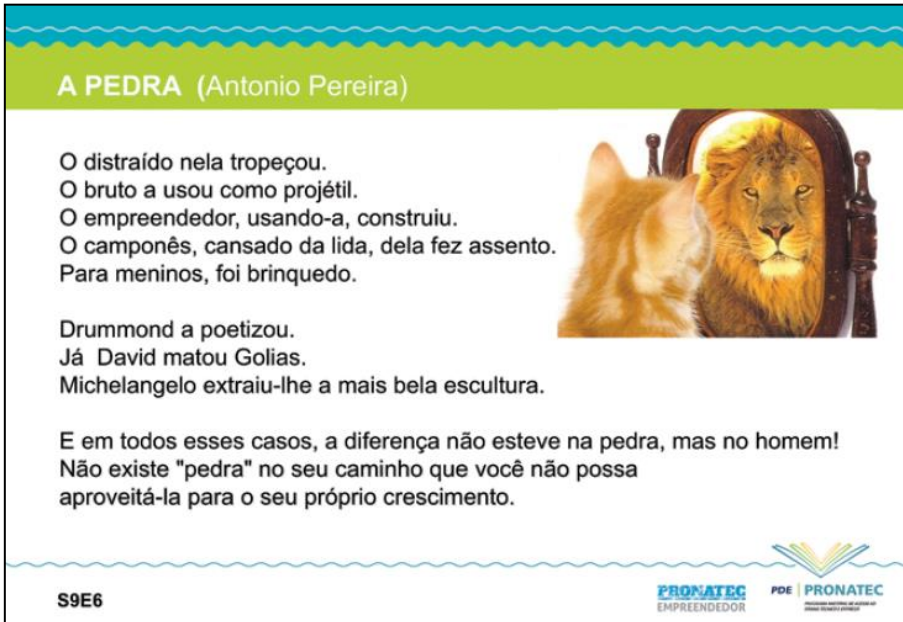
Em outro *slide*, são apresentadas mais frases de efeito. Os estudantes são instados a fazerem nova reflexão com as expressões a seguir:



Figura 38. Slide S2E4 do material “Guia do Educador” (SEBRAE, 2013h, p. 100).

De acordo com as orientações do material, a ideia central é que os estudantes compreendam que a dita “zona de conforto” seria aquela, segunda a qual, os comportamentos e atitudes são sempre os rotineiramente realizados, sem que estejam presentes as sensações de “medo, ansiedade e risco” (ibid.). No universo empreendedor, este tipo de mentalidade seria incompatível. Daí a necessidade de “pensar fora da caixa”, procurando novas oportunidades de negócios, seja satisfazendo necessidades já existentes ou produzindo novas necessidades.

Para o encerramento, os estudantes são convidados refletirem por meio do seguinte *slide*:



A PEDRA (Antonio Pereira)

O distraído nela tropeçou.
 O bruto a usou como projétil.
 O empreendedor, usando-a, construiu.
 O camponês, cansado da lida, dela fez assento.
 Para meninos, foi brinquedo.

Drummond a poetizou.
 Já David matou Golias.
 Michelangelo extraiu-lhe a mais bela escultura.

E em todos esses casos, a diferença não esteve na pedra, mas no homem!
 Não existe "pedra" no seu caminho que você não possa
 aproveitá-la para o seu próprio crescimento.

S9E6

PRONATEC EMPREENDEDOR **PDE | PRONATEC**

Figura 39. *Slide* S9E6 do material “Guia do Educador” (SEBRAE, 2013h, p. 178).

O professor é orientado a dizer que acredita na capacidade de cada estudante em “fazer acontecer”, e de que cada um deve pensar o mesmo a seu respeito. Nesta linha, novamente recorre-se à perspectiva da ação individual como única responsável pelo projeto de vida e carreira. No poema “A Pedra”, isto fica claramente exposto, quando remete à compreensão de que a pedra, metaforicamente, entendida como um problema pode ser aproveitada como forma de crescimento pessoal. Ou seja, tudo dependeria da forma como se encara a realidade. A imagem de um gato que se enxerga como um leão, expressa isto de forma límpida.

Em outro *slide* motivacional, observa-se também esta mesma perspectiva. Conforme se pode observar neste:



Figura 40. Slide S10E6 do material “Guia do Educador” (SEBRAE, 2013h, p. 179).

Nesta imagem, mais uma vez procura-se levar à reflexão sobre a autorresponsabilização individual pela mudança de vida. Em consonância a isto, deslocar-se-ia a transformação social para a transformação individual. A realidade permaneceria intacta, pois o problema não é o contexto histórico-social que se vive, mas como os indivíduos se movimentam de forma adaptativa nesta realidade. Ademais, cabe sinalizar que a metáfora da lagarta e da borboleta tem como expressão o sofrimento necessário ao crescimento pessoal e que só poderia ser realizado pelo próprio indivíduo.

Um destaque especial de análise pode ser feito na Tarefa 05, do módulo 02 – “Atitudes Empreendedoras e Tipos de Empreendedorismos” – Guia do Educador (SEBRAE, 2013i); em que se procura demonstrar aos estudantes que as atitudes empreendedoras (Persistência, Exigência de qualidade e Eficiência), seriam capazes de resolver os problemas impostos não só pelo mundo do trabalho, mas em toda vida cotidiana do indivíduo. Os aportes comportamentais oriundos do campo empresarial deveriam ser os grandes balizadores em todas as formas de trabalho humano, produção de cultura, nas relações pessoais, familiares etc. É uma visão própria de Dolabela (2003), para quem o empreendedorismo se refere a todas as esferas da vida e não apenas ao campo dos negócios, mas tendo o seu berço nele e sem sair dele.

Partindo para apresentação e análise do “Encontro 02 – Na Prática – Parte 01” (módulo 02), a sua proposta central é desenvolver os primeiros experimentos das atitudes empreendedoras, por parte dos estudantes, vislumbrando que estes observem

suas potencialidades. A primeira atividade se refere às apresentações da Gincana das Atitudes Empreendedoras, com a constituição de um Comitê de Qualidade, formado apenas pelos alunos, que irá avaliar as apresentações, por meio de uma ficha própria, fornecida pelo professor. Após todas as apresentações, o professor deve indagar a turma sobre como foi todo o processo da realização das tarefas, mostrando como estes já estariam experimentando atitudes empreendedoras no esforço em equipe.

A atividade 02 do Encontro 02 (módulo 02) intitulada “Esse carro sou eu”, é um trabalho em equipe, em que os grupos deverão construir um carro com materiais de papelaria (papel, cola, tesoura etc.). O trabalho inicia-se com cada membro, listando suas características pessoais no Manual do Aluno. Em seguida, individualmente, cada um deverá imaginar que modelo de carro poderia traduzir estas características. Depois, em equipe, cada qual deverá escolher um modelo, em comum, que expresse em linhas gerais, as características do grupo. Em seguida, os grupos deverão construir o seu modelo de carro. Neste processo, o professor anunciará às equipes, que dentre os principais critérios, serão avaliadas, as seguintes atitudes: Persistência, Comprometimento, Independência e Autoconfiança. Para a compreensão destas, os estudantes deverão ler o conteúdo na apostila (Encontro 04 – Atividade 01).

Nesta parte da apostila, estão expressas as seguintes formulações sobre estas atitudes. Com relação à Persistência, têm-se as seguintes definições:

- Age diante de um obstáculo.
- Age repetidamente ou muda de estratégia a fim de enfrentar um desafio ou superar um obstáculo.
- Assume responsabilidade pessoal pelo desempenho necessário ao atingimento de metas e objetivos (SEBRAE, 2013i, p. 41).

Com relação ao Comprometimento, as formulações expressam o seguinte:

- Faz um sacrifício pessoal ou despende um esforço extraordinário para completar uma tarefa.
- Colabora com os empregados ou se coloca no lugar deles, se necessário, para terminar um trabalho.
- Esmera-se em manter os clientes satisfeitos e coloca em primeiro lugar a boa vontade longo prazo, acima do lucro a curto prazo (SEBRAE, 2013i, p. 41).

Com relação à Independência e Autoconfiança, as definições são:

- Busca autonomia em relação a normas e controles de outros.

- Mantém seu ponto de vista, mesmo diante da oposição ou de resultados inicialmente desanimadores.
- Expressa confiança na sua própria capacidade de complementar uma tarefa difícil ou de enfrentar um desafio (SEBRAE, 2013i, p. 41).

Ao se observar as definições destas atitudes, pode-se perceber a perspectiva empreendedora da formação da **Sociabilidade** voltada a assunção dos riscos e da responsabilização individual, com uma forte associação à perspectiva do trabalho em equipe. Numa das definições de Comprometimento, o documento chega a sinalizar o “sacrifício pessoal” como necessário para se completar uma tarefa. No discurso empreendedor, tal como foi sendo discutido ao longo da tese, observa-se a perspectiva de se apresentar o empreendedor, dotado de uma **Sociabilidade** à qual sempre se apresenta confiante ante as adversidades, além do espírito destemedor para assumir riscos e responsabilidades. Neste sentido, a atividade proposta procura fomentar estes comportamentos a partir da tarefa da construção do carro e da discussão, ao final sobre a importância de se ancorar nestes, para se realizar qualquer tipo de tarefa.

O Encontro 04 intitulado “Apresentando Resultados” (módulo 02) é quando as equipes apresentarão a segunda parte das tarefas da Gincana de Atitudes. Também neste momento será montado um Comitê de Qualidade para avaliar os trabalhos apresentados. Em seguida, o professor é orientado a fazer uma exposição complementar sobre os tipos de empreendedorismos (empreendedor individual, coletivo e social) pesquisados pelas equipes.

Sobre o empreendedor individual, são apresentadas as vantagens legais (aposentadoria, isenção de impostos, crédito etc.) de se tornar um Microempreendedor individual (MEI) entendido como “[...] pessoa que trabalha por conta própria e que se legaliza como empresário de pequeno negócio” (SEBRAE, 2013i, p. 57).

Com relação ao empreendedor coletivo, são abordados os conceitos e exemplos dos seguintes tipos: Consórcios, Rede de Empresas, Cooperativas, Associações e Empresas de Participação Comunitária. Cabe chamar a atenção de que a perspectiva de empreendedor coletivo apresenta-se numa visão conservadora. Pois não implica no rompimento com as relações sociais de produção capitalistas e muito menos, como experiências de resistência. Neste sentido, por exemplo, a cooperativa proposta pelos materiais em nada se aproxima das formas de cooperativas na linha da economia social da Europa e em sua versão latino-americana denominada de economia solidária, pautada na organização dos trabalhadores em inserirem-se economicamente na sociedade

capitalista numa perspectiva da sua superação (LIMA, 2007). É importante chamar a atenção para isto, pois, a partir da década de 1970, este modelo de empreendimentos solidários tem sido muito estrategicamente utilizado pelas grandes empresas toyotizadas, para redução de custos de produção, fugindo da relação empresa-trabalhador para a relação empresa-empresa.

Dando continuidade aos tipos de empreendedorismo, os materiais apresentam a figura do empreendedor social. No documento é ressaltada a sua importância, na busca de soluções para problemas sociais, na luta pela emancipação e transformação sociais (ao limite do capital). Para ilustrar o empreendedor social, o documento utiliza-se do trailer do Filme “Quem se Importa”²⁵¹ para mostrar rapidamente que qualquer pessoa teria condição de se tornar um empreendedor social e mudar a vida de muitas pessoas. Ao se fazer isto, o vídeo assevera que se estaria mudando o mundo, promovendo a transformação social. Aqui se observa total consonância com a perspectiva da Terceira Via, ao propor que as pessoas “consertem” as mazelas produzidas pelo capitalismo – considerando os fenômenos da reestruturação produtiva, financeirização e neoliberalismo. Sem alterar a ordem social dominante, a perspectiva deste tipo de empreendedor, procura apresentar um capitalismo de suposta face humanizada.

Finalizando o módulo “Atitudes Empreendedoras”, o material propõe a leitura de um pequeno texto intitulado “Atitude empreendedora: mostra sua cara”. Este apresenta formulações que procuram mostrar que o empreendedor faz a sua história, assume os rumos de sua vida a partir das atitudes conseqüentes para tal. Com este mote, o texto remete as atitudes empreendedoras – presentes na teoria de McClelland – divididas em três conjuntos: realização, planejamento e poder (ibid.). Aqui se observa um elemento teórico destoante com a teoria proposta por McClelland (ver capítulo 02 desta tese), pois para este autor, os três conjuntos de motivações presentes nos indivíduos são: “necessidade de realização”, “necessidade de afiliação” e “necessidade de poder”. Destaque-se também que este autor deposita na “necessidade de realização” a grande característica comportamental do empreendedor, sendo as outras duas necessidades (afiliação e poder), comportamentos que estariam presentes, porém mais secundarizados. Veja que planejamento não compõe o conjunto proposto pelo autor, citado no documento.

²⁵¹Trata-se de um documentário sobre a história de 19 empreendedores sociais e seus projetos, em curso pelo mundo. Seu objetivo é mostrar que as pessoas podem mudar o mundo, inovando em projetos de baixo custo, melhorando a vida das pessoas em condição social degradante. Direção Mara Mourão. 1h 33 min. (Brasil, EUA, Tanzânia, Suíça, Peru, Alemanha, Canadá).

De todo modo, o documento procura reapresentar, neste suposto conjunto de McClelland, as atitudes empreendedoras já apresentadas anteriormente, recomendando ao professor, que deve “[...] lembrar [aos estudantes] que estas atitudes não estão presentes apenas no mundo dos negócios, mas em qualquer situação em que podemos tomar uma atitude empreendedora frente a uma situação vivenciada” (ibid., p. 75, acréscimo meu entre colchetes). Ao final, do módulo o professor deve contabilizar todos os pontos das atividades e anunciar a equipe vencedora da Gincana, encerrando, por fim o módulo.

c) “A mudança de si muda o mundo”. Em continuidade a análise das ideias caracterizadoras da **Sociabilidade** empreendedora presentes nos materiais, será analisada a seguinte perspectiva: “A mudança de si muda o mundo”. Este enfoque é observado no Encontro 01 intitulado “Quem sou eu?”, (módulo 03) “Mundo Trabalho” – Guia do Educador, cujo objetivo é “[...] despertar, no estudante, a importância do autoconhecimento na construção do seu projeto de vida” (SEBRAE, 2013j, p. 15).

A perspectiva é que os estudantes possam fazer o autoconhecimento de si, para se perceberem como os únicos responsáveis pela “[...] própria mudança de vida que, por sua vez seriam responsáveis pelas mudanças sociais que o mundo precisa” (SEBRAE, 2013j, p. 41).

Para o início do trabalho, na atividade 01 intitulada “Minha autoimagem”, a turma será dividida em grupos e cada um deverá fazer um desenho de si, que contemple as características gerais do grupo. Este desenho terá de ser a expressão de como o indivíduo se vê, considerando características tais como: ser teimoso, sonhador, inconsequente, responsável, concentrado, estudioso, ansioso, organizado etc. (ibid.).

Na etapa seguinte, os grupos são orientados a fazerem as apresentações dos desenhos da autoimagem de si, procurando ressaltar as características particulares presentes neste trabalho. O restante da turma deverá observar as características citadas pelos grupos e avaliar o quanto estas se aproximam ou se afastam das do seu grupo e de si próprio. A perspectiva desta atividade é mostrar aos participantes que, em muitos casos, a autoimagem que a pessoa expressa pode não ser coincidente com a forma como o mundo ao seu entorno a observa. Isto pode ser evidenciado, na seguinte orientação dada pelo professor:

Ouçã as respostas atentamente e estabeleça as relações entre como se enxergam e como imaginam que a sociedade os enxerga. Por exemplo: uma pessoa muito expansiva e sorridente pode dar a impressão de ser

irresponsável e descompromissada com o trabalho, porém um colega que trabalha com bom humor mantém o astral da equipe alto. Do mesmo jeito, uma pessoa tímida pode ser vista como desligada, desinteressada ou até esnobe, no entanto, essa pode não ser a realidade. Ainda, alguém exigente pode passar a imagem de ser chato, durão, no entanto pode ser apenas uma forma de demonstrar zelo e cuidado com a qualidade do seu trabalho. Comente que a imagem que nós fazemos de nós mesmos nem sempre corresponde àquilo que a sociedade pensa de nós e que essa imagem pode corresponder à realidade ou não, no entanto cabe a cada um refletir se quer continuar passando esta imagem ou quer mudá-la e, se quer mudá-la, o que poderá fazer ou quer (sic) fazer para que isto aconteça refletindo sempre nos prós e contras desta mudança (SEBRAE, 2013j, p. 21).

Nesta atividade, a perspectiva novamente repousa sobre o ultradimensionamento da autorresponsabilização de como o indivíduo é tratado e, em função disto, pela sua situação de vida. Assim, de acordo com as formulações dos materiais, mudar a si corresponderia ao primeiro passo para mudar a forma como o mundo enxergaria os indivíduos, sobretudo, os oriundos de classes não abastadas. De forma adaptativa, o documento assevera nesta formulação, que o estudante deve observar a imagem que faz de si e adequá-la à forma como a sociedade impõe. Na realidade, este autoconhecimento de si, representa a maneira pela qual o sujeito deve moldar as suas atitudes e comportamentos, em face às demandas do mundo produtivo.

Ao final desta atividade, o material indica a leitura de um texto intitulado “Como anda sua Autoimagem?”, anexado na parte final do Encontro 01. Seu conteúdo remete à discussão feita nesta atividade, destacando a importância de se construir uma autoimagem positiva de si. De acordo com o texto:

Melhore sua autoimagem e sua vida mudará. A vida dos outros à sua volta também mudará, quando nascer dentro de você uma autodignidade geradora de poder. Você vencerá seus preconceitos. Saberá superar o cansaço. Sairá da depressão. Elevará os níveis pessoais de realização. Conseguirá quebrar hábitos destrutivos. Vencerá as preocupações, o medo e a ansiedade. Conseguirá gerar entusiasmo. Romperá o tédio. Terá o poder de superar as deficiências pessoais. Mudará a sua aparência física e dominará a tristeza e a solidão. Vamos. Mude. O que você está esperando? Você é muito bom, você é vencedor e você tem valor (SEBRAE, 2013j, p. 35).

A perspectiva expressa remete a construção de uma autoimagem positiva como forma de melhoria da condição de vida de si e do mundo. Nesta linha, se o percurso de vida vai mal, seria em função de uma suposta imagem negativa que a pessoa estaria projetando. Ao se mudar esta, as portas das oportunidades se abririam. Mais uma vez o

material procura enfatizar como a mudança de si ajudaria a mudar o mundo, pautado na busca de uma autoimagem positiva.

Dando continuidade à análise da perspectiva “A mudança de si muda o mundo”, para construção da **Sociabilidade**, na atividade 02 intitulada “O Percurso da minha vida”, do Encontro 01 (Módulo 03), trabalha com foco no pensar o percurso profissional, a partir das escolhas a serem feitas. Para tal, os estudantes são convidados a assistir os fragmentos²⁵² do filme “Alice no País das Maravilhas”. A partir deste, a ideia é discutir com os estudantes que, a todo o momento, somos levados a fazer escolhas que impactam nossa vida, ainda que tempos depois. O material orienta ainda que o professor destaque o seguinte:

- Comente que as escolhas sempre definem o caminho a ser seguido, no entanto, não se chega ao lugar desejado se não se sabe aonde se quer chegar²⁵³.
- Diga que as possibilidades e os caminhos estarão disponíveis, mas saber aonde ir dependerá de onde cada um quer chegar.
- Comente que, por isso, é importante que cada um tenha um objetivo e que trace o percurso de onde quer chegar e, se necessário, o altere à medida que os acontecimentos da vida os levarem para outros caminhos.
- Comente que só assim as rédeas da sua vida estarão em suas mãos e não lançadas ao destino (SEBRAE, 2013j, p. 24).

Aqui observamos o modelo de **Sociabilidade** contemporâneo, presente no discurso empreendedor à qual o indivíduo seria o único responsável por seu percurso de vida, e, suas escolhas, é que determinariam o resultado deste percurso. Assim, escolhas ditas erradas seriam as responsáveis por um resultado negativo e de insucesso.

Passando para atividade 03 intitulada “Caixinha de Surpresas”, do Encontro 01, (Módulo 03), o material dá continuidade ao discurso do autoconhecimento e de como este poderia influir sobre a postura que o estudante deveria ter diante da sua vida profissional. Com este intuito, os estudantes são convidados a fazerem uma reflexão e um diálogo a partir do seguinte *slide*:

²⁵² O material não cita quais são estes fragmentos.

²⁵³ Possivelmente, este comentário se deve a uma passagem do filme, em que a personagem Alice trava o seguinte diálogo com o “Gato de Cheshire”:

“— O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?”, [perguntou Alice].

“— Isso depende muito de para onde você quer ir”, [respondeu o Gato].

“— Não me importo muito para onde...”, [retrucou Alice].

“— Então não importa o caminho que você escolha”, [disse o Gato] (CARROL, 2002, p. 59, grifos e colchetes do original).

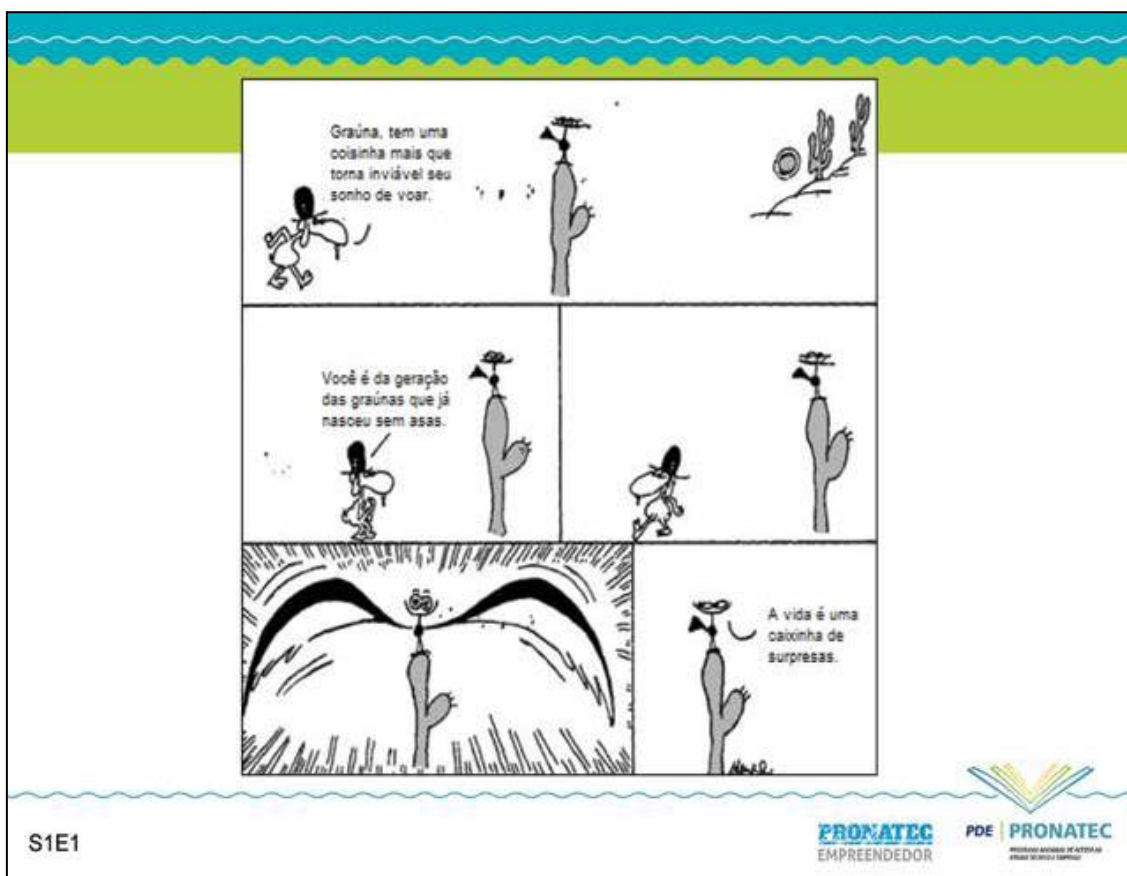


Figura 41. Slide S1E1 do material “Guia do Educador” (SEBRAE, 2013j, p. 30).

Considerando a imagem, o professor é orientado a levantar as seguintes questões:

- . Alguma vez, na sua vida, alguém já duvidou da sua capacidade? Qual foi a sua reação?
- . Existem habilidades que só você conhece ou sabe que as tem? Quais?
- . Em algum momento, você já as utilizou e se surpreendeu com o resultado?
- . Como foi a reação das pessoas?
- . E você já se surpreendeu com situações onde outras pessoas fizeram coisas que você achava que elas não conseguiriam? (SEBRAE, 2013j, p. 30).

A partir das respostas dadas pelos estudantes, o professor é orientado a dizer que assim como na imagem do *slide*, todos nós teríamos uma “caixinha de surpresas”. De acordo com a orientação dada ao professor, seu conceito é expresso na seguinte formulação:

Diga que a “caixinha de surpresa” significa o potencial que temos para desenvolver atividades antes não exercidas. Todos nós temos guardadas algumas características e/ou habilidades que são desconhecidas da maioria das pessoas com quem convivemos e que, quando mostramos, causam surpresa. Comente que somos nós quem podemos decidir usar essas

características/habilidades para nosso proveito, surpreendendo a todos e agindo de modo a nos beneficiarmos com essa conduta (SEBRAE, 2013j, p. 31, grifos do original).

A partir destas considerações, os estudantes são instados a refletirem sobre suas potencialidades ainda pouco conhecidas e que poderiam ser economicamente úteis na criação ou na participação de um negócio. Para tal, os estudantes são orientados a pensarem nestas potencialidades a partir da resposta à seguinte questão: “E você, que segredos têm na sua “caixinha” que deixaria surpresos aqueles que dizem que você não vai conseguir?” (ibid.). Esta perspectiva de propor uma questão/desafio é própria da proposta de formação empreendedora, identificada em Dolabela (2003), pois se constitui numa forma de disparar o conteúdo emocional dos estudantes, na medida em que estes passariam a trabalhar em função de surpreender aqueles, do seu entorno social, que estivessem desqualificando e duvidando das suas capacidades.

Ainda na análise da perspectiva de “mudar a si muda o mundo”, no Encontro 02 (Módulo 03) intitulado “Abrindo janelas: o que eu quero transformar?”, remete aos estudantes identificarem, na perspectiva do autoconhecimento, os comportamentos que precisam ser transformados para que se alinhem com a dinâmica contemporânea do mundo do trabalho, em que pese à formação da **Sociabilidade** empreendedora. Note-se que, mais uma vez, procura-se convencer que a transformação é de foro individual, pois na perspectiva expressa neste material, bem como nos outros módulos do Pronatec Empreendedor, a única transformação possível seria pessoal, e, somente desta forma, é que se poderia mudar o mundo.

Em continuidade à análise, no final da atividade 01 intitulada “O que me move a mudar?”, do Encontro 02 (Módulo 03), o material traz a indicação de um texto em anexo, intitulado “Fazer as mudanças possíveis”²⁵⁴. Em linhas gerais, este procura destacar a importância de se fazer as mudanças dos comportamentos limitadores, por meio de práticas libertadoras, que permitiriam ao indivíduo, renovar seus comportamentos, passo a passo, de modo a ajustar o seu modo de pensar com o seu modo de agir. O eixo central do discurso, presente neste texto, é asseverar a importância de se fazer escolhas e em que todas estas existem riscos. De acordo com as formulações do texto:

²⁵⁴ Texto de autoria de José Manuel Moran. Filósofo e professor aposentado da USP, na área de Novas Tecnologias. Realiza pesquisas e orienta escolas e professores sobre educação inovadora, metodologias ativas e tecnologias móveis na educação presencial e à distância.

Tomar decisões é fundamental para evoluir, para mudar. Decidir nos assusta. Todas as escolhas implicam riscos, ganhos e perdas. Nada nos garante que não cometeremos outros erros e que iremos acertar sempre. É essencial fortalecer nossa autoestima. Se estamos num processo honesto de mudança, encontraremos o melhor momento e a melhor forma de decidir e de agir (SEBRAE, 2013j, p. 71).

A perspectiva expressa aponta para a **Sociabilidade** empreendedora, segundo a qual é importante fazer escolhas, aceitando os riscos que seriam inerentes. E isto, se tornaria fundamental já que, conforme visto no capítulo 01 desta tese, a instabilidade das relações de trabalho, postas pelo neoliberalismo de Terceira Via, necessitam de um indivíduo que terá sempre de se manter nas engrenagens do sistema capitalista de produção da vida social, sob formas mais precárias e arriscadas de existência. Por isto, é fundamental, que sua **Sociabilidade** implique em autoconhecimento de si, de suas potencialidades e da autogestão dos seus comportamentos e atitudes.

Na atividade 02 intitulada “As escolhas que preciso fazer”, do Encontro 02 (Módulo 03), o material dá continuidade às suas intenções de convencer que, a chave para o sucesso estaria circunscrita ao esforço individual. Seu objetivo é mostrar a importância sobre a necessidade de mudança dos comportamentos e atitudes, e de como as escolhas certas seriam o reflexo de uma melhor condição de vida no futuro.

Divididos em cinco grupos (numerados de 01 a 05), cada um fica responsável por analisar cada um das tirinhas, a saber:



Figura 42. Tirinha 01 do material “Guia do Educador” (SEBRAE, 2013j, p. 50).



Figura 43. Tirinha 02 do material “Guia do Educador” (SEBRAE, 2013j, p. 50).



Figura 44. Tirinha 03 do material “Guia do Educador” (SEBRAE, 2013j, p. 51).



Figura 45. Tirinha 04 do material “Guia do Educador” (SEBRAE, 2013j, p. 52).



Figura 46. Tirinha 05 do material “Guia do Educador” (SEBRAE, 2013j, p. 53).

A partir de cada uma destas imagens, os grupos terão de encontrar uma forma de “mudar a realidade”. A forma de exposição da saída encontrada deve ser feita das mais variadas maneiras (teatro, música, *rap*, coral etc.). O professor deve observar cada apresentação e verificar se as compreensões – previamente estabelecidas pelo documento – foram atingidas. Caso necessite, o professor é orientado a elucidá-las.

No caso da tirinha 01, o elemento central a ser verificado é a “proatividade”. Esta é compreendida como sendo o diferencial que cada um deve ter para se destacar, além das demandas postas pelo mundo do trabalho. De acordo com o documento: “Não é porque tudo está feito que não há mais nada a se fazer” (SEBRAE, 2013j, p. 54).

Na tirinha 02, o elemento de destaque é a “participação”. Assim, para se promover mudanças, torna-se necessário “[...] sair do lugar e buscar novas experiências” (SEBRAE, 2013j, p. 54). O documento ressalta que o indivíduo tem de sair da mesmice e do imobilismo. Daí a imagem do hipopótamo como metáfora do indivíduo imóvel que espera as coisas acontecerem.

Na tirinha 03, a chave de compreensão expressa na figura do homem que não quer sair da cama é referente à “disposição”. Para o documento, o processo de mudança só se efetiva por meio da atividade individual. Para tal, segundo o documento: “Acordar cedo, trabalhar e/ou estudar com disposição é um mecanismo importante para a mudança” (SEBRAE, 2013j, p. 54).

Na tirinha 04, o aspecto fundamental a ser compreendido pelos estudantes é com relação à “coragem”. A imagem da menina, na cama e debaixo das cobertas enfatiza bem o aspecto da covardia em encarar a vida. De acordo com o documento: “É preciso deixar de lado os medos e se lançar às experiências, com o intuito de aprender coisas novas, conhecer novas pessoas e assumir novas responsabilidades” (SEBRAE, 2013j, p. 54).

Por fim, a tirinha 05 refere-se ao indivíduo ter “atitude”. Segundo as formulações do material, o indivíduo teria de conscientizar-se de que a mudança implica em não se deixar influenciar por aqueles que são desinteressados em mudar. Neste sentido, faz-se necessária uma grande dose de força de vontade para não ficar à mercê da postura imobilista dos outros.

O professor ainda é orientado a refletir com os estudantes o seguinte:

[...] comente que as tirinhas mostram que é preciso sair da situação em que se está para evoluir como pessoa e, para o desenvolvimento da vida profissional. As escolhas que fazemos são o ponto de partida para a mudança. A partir da

mudança, é possível conquistar novas posições em relação ao trabalho e à vida profissional em geral. Comente, ainda, que o poder da mudança está nas mãos de cada um e, para efetuarmos as mudanças que nos levam ao sucesso profissional e pessoal, é preciso nos conscientizar da necessidade de sermos os protagonistas na construção da nossa história de vida (SEBRAE, 2013j, p. 54-55).

Observa-se que o material procura, a todo o momento, enfatizar que o papel central de mudança da vida pessoal e profissional remete ao indivíduo. Este seria o responsável pelo seu sucesso. Para tal, o documento aprofunda esta compreensão, por meio do questionamento, junto aos alunos sobre o ser protagonista. A ideia de protagonismo é destacada pelo material a partir da seguinte orientação feita ao professor:

Ouçã algumas respostas e diga que o protagonista é o ator principal de uma peça teatral ou novela. Ser protagonista da sua vida é priorizar seus objetivos (obviamente, sem passar por cima de ninguém), tonando-se responsável pelas suas escolhas. Assim, quando a pessoa tem atitude, coragem, disposição, participação e proatividade, ela já está no caminho de realizar seus objetivos profissionais, tornando-se protagonista da sua vida (SEBRAE, 2013j, p. 55).

Numa outra passagem do material, a partir do texto “O que é Protagonismo”, são elencados os elementos teóricos para aludir ao seguinte conceito de protagonismo:

Se fosse possível resumir a dimensão e o significado da palavra, teríamos o seguinte: o protagonista entende que a **atitude** é o combustível da **proatividade** (sic) e esta, por sua vez, provê todas as **necessidades**, desperta nossa **paixão**, produz **significado** e obriga-nos a **repensar** em como podemos nos transformar em seres humanos cada vez melhores (ibid., grifos meus).

Embora, o presente texto já tenha sinalizado as etapas para se atingir a proatividade, o autor insiste em outros pontos de destaque com relação a outras maneiras de tornar-se proativo.

A primeira ação é: “Assuma as responsabilidades”. De acordo com o texto, deve-se ser íntegro e responsável por seus atos, aceitando as consequências das suas ações e omissões. Em outras palavras, o indivíduo deveria se autorresponsabilizar ao invés de responsabilizar os outros.

A segunda ação é: “Reclame menos”. De acordo com as formulações do texto, ao indivíduo reclamar menos, realizaria mais (ibid.). Ao fazer isto o indivíduo proativo “[...] torna-se parte integrante de uma classe privilegiada na face da Terra, a dos

otimistas; ser um otimista responsável é contrariar uma multidão de irremediáveis” (SEBRAE, 2013j, p. 74).

A terceira ação é: Seja você mesmo. Para ter sua autenticidade inalterada pelo mundo midiático, o texto propõe que o indivíduo deveria ter coragem. Mais do que disciplina e conhecimento, ser corajoso seria a resposta dada pelo texto para fazer frente ao mundo do trabalho.

A quarta ação é: Amplie seus horizontes. De acordo com o autor, o futuro empreendedor deveria procurar ampliar sua gama de conhecimentos, já que estes, por si só, seriam libertadores e ampliariam sua visão de mundo, tornando um indivíduo bem mais preparado para o mundo do trabalho.

A quinta ação é: Controle suas ambições. Com um tom próprio da dinâmica burguesa do “sempre ter mais e mais” o texto adverte o seguinte:

[...] talvez você queira apenas suficiente para viver e isso não é condenável; se esta for a sua escolha, boa sorte, mas não transfira a culpa da sua condição para o governo e para a sociedade; a ambição comedida produz uma evolução positiva; a ambição desmedida produz regressão (SEBRAE, 2013j, p. 75).

O discurso é de uma retórica burguesa perversa que atribui sobremaneira ao indivíduo empreendedor pela sua condição de vida, de tal modo que não se deveria culpar nem o Estado nem a *sociedade civil* pelos sofrimentos causados pela pouca ambição, no terreno dos negócios. A **Sociabilidade** atual requer um indivíduo que valorize sua ação individual em favor dos desafios impostos pelo capitalismo no contexto da reestruturação produtiva, sabendo-se como o principal protagonista pelo seu sucesso e ou fracasso.

Por fim, a sexta ação é: Participe. Sob uma roupagem preocupada com as questões sociais, o texto assevera que o empreendedor deveria estar preocupado com a situação social do mundo – claro sem ocupar-se com as suas razões, na sua radicalidade – com uma postura de solucionador de problemas, de forma voluntariosa, na mesma linha da perspectiva da Terceira Via. De acordo com o documento:

[...] seria mais fácil e mais cômodo ter muito dinheiro no bolso, curtir a vida e desfrutar de todos os prazeres que ela proporciona; bem mais fácil e mais egoísta também; para quem consegue conviver passivamente com toda miséria e o descaso do mundo, esse texto não servirá para nada (SEBRAE, 2013j, p. 75).

Afirma-se que o indivíduo seria egoísta ao fechar os olhos aos problemas sociais. Em função disto, este deveria agir em prol de ações (lenitivos) para a redução dos problemas das mazelas sociais, produzidas pelo próprio capital, procurando apresentá-lo com uma suposta face humanizada em que, de um lado, dever-se-ia ser ambicioso e, de outro, ser caridoso. Mais uma vez, o discurso presente nos materiais retoma a ideia caracterizadora de “A mudança de si muda o mundo”, emergindo com a perspectiva do empreendedor social que a partir de suas ações individuais, poderia mudar o mundo.

Ainda na análise da perspectiva de “A mudança de si muda o mundo”, voltada formação de um novo modelo de **Sociabilidade** pejada também da autorresponsabilização com assunção de riscos, os materiais fazem o destaque sobre a necessidade de promover a mudança de comportamentos por meio de referências oriundas do campo do *marketing* pessoal, como pode ser observado no seguinte *slide*:

PRESSUPOSTOS

1. É melhor ter muitas escolhas do que escolha nenhuma;
2. Acessar nossas experiências passadas e aprender a usá-las em novos contextos;
3. Criar estratégias para substituir um comportamento que não é adequado em determinado contexto

Grande mudança acontece de dentro pra fora.

S4E2

PRONATEC EMPREENDEDOR PDE | PRONATEC

Figura 47. Slide S4E2 do material “Guia do Educador” (SEBRAE, 2013j, p. 60).

Centrando a mudança no indivíduo, o material propõe que os estudantes analisem a seguinte imagem:

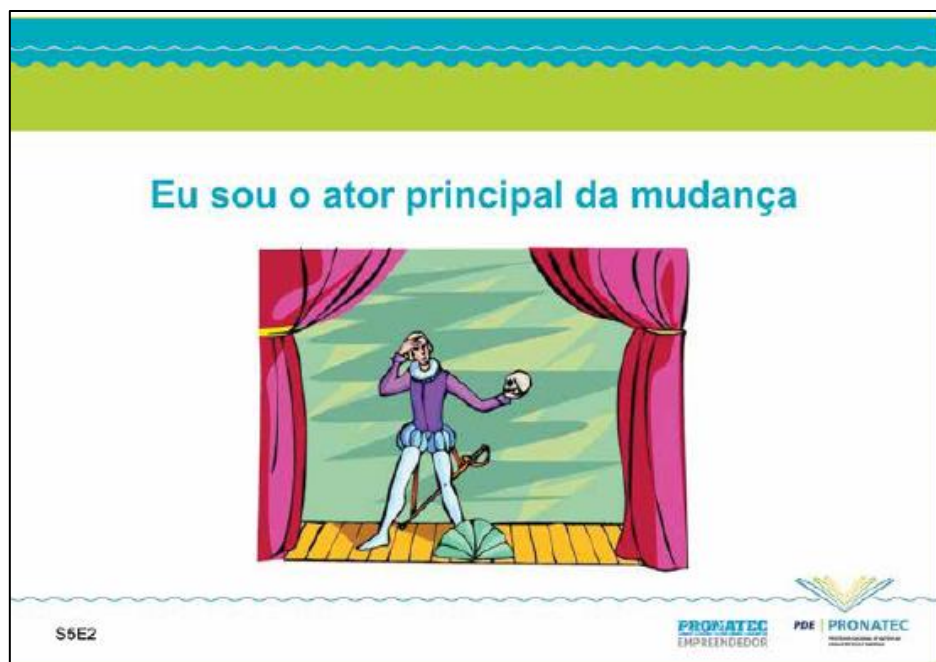


Figura 48. Slide S5E2 do material “Guia do Educador” (SEBRAE, 2013j, p. 61).

A perspectiva destas imagens é enfatizar que a única mudança possível, ocorre no indivíduo e de dentro para fora. O contexto pouco significa para o indivíduo que detém dentro de si os comportamentos e atitudes empreendedoras voltadas ao sucesso. Conforme as orientações do material ao professor:

- Ouças suas contribuições e comente que:
 - . A mudança, para ser efetiva, acontece de dentro para fora.
 - . É preciso que cada um seja o ator principal dessa mudança, responsabilizar-se e tomar as rédeas do processo de mudança.
 - . Ser o ator principal é ser o protagonista e isso significa não só tomar consciência de que a mudança começa em cada um, mas principalmente, que é cada um quem dirige a orientação dessa mudança, ou seja, é o responsável (ibid., p. 62).

Nesta citação, a responsabilização é nomeadamente reclamada pelo SEBRAE, como forma de dizer ao estudante, uma vez mais, que ele seria o único responsável pelo seu sucesso e pelo seu fracasso. Isto começa com a identificação dos comportamentos e atitudes que tem de ser desenvolvidos e aqueles que têm de ser modificados.

Com este intuito, na etapa seguinte, o material apresenta um modelo denominado de “Plano de Mudanças Pessoais” a ser preenchido individualmente como uma forma de fazer o inventário dos comportamentos e atitudes a serem mantidos e transformados. Segue o modelo proposto:

| |
|--|
| 1. O que eu quero mudar? (Escreva aqui o comportamento inadequado que quer mudar) |
| |
| 2. Por que quero mudar? (Entenda o comportamento inadequado e identifique a intenção positiva desse comportamento) |
| |
| 3. Por que preciso mudar? O que vai melhorar? Como ficará minha vida depois da mudança? |
| |
| 4. Quais as vantagens e desvantagens dessa mudança para minha vida? (Sensações agradáveis em mudar e sensações desagradáveis em não mudar) |
| |
| 5. Quais as novas condutas que podem substituir o comportamento que quero mudar? |
| |
| 6. Essa mudança me ajudará na minha vida profissional? De que forma? |
| |
| 7. E quando eu mudar? (Imaginar como será depois de implementada a mudança) |
| |

Quadro 14. Modelo de Plano de Mudança Mudanças Pessoais (SEBRAE, 2013j, p. 63).

Em seguida o aluno é orientado a preencher o seguinte termo:

| |
|---|
| Termo de Compromisso |
| Eu, _____, me comprometo que tentarei com todas as minhas forças e determinação, efetuar a mudança que me proponho, utilizando os três novos comportamentos em substituição ao comportamento inadequado, durante os próximos _____ dias. |
| Comportamento inadequado: |
| 1. |
| Novos Comportamentos: |
| 1. |
| 2. |
| 3. |

Quadro 15. Termo de compromisso do Plano de Mudança Mudanças Pessoais (SEBRAE, 2013j, p. 64).

Em outras atividades dos Encontros anteriores, também se verifica esta estratégia própria do mundo dos negócios de formalizar documentalmente e temporalmente os acordos e negócios. Veja-se que numa atividade em que se procura trabalhar as mudanças de comportamentos, o seu sentido é enviesado pelas práticas do universo empresarial, em que não basta que o indivíduo diga a si mesmo ou mesmo

escreva as mudanças comportamentais que fará. Este precisa assinar simbolicamente um termo de compromisso ou contrato, com prazo para ser efetivado.

Caso o estudante não consiga fazer a mudança no tempo estipulado, a orientação é reescrever o plano com outro comportamento que deseje mudar. As orientações finais, feitas ao professor professam o seguinte:

- Comente que é importante que cada um seja o ator principal da sua própria vida, tornando-se responsável pela mudança que precisa e quer fazer.
- Diga que essa postura caracteriza o protagonismo em relação à sua vida e, o primeiro passo, para tornar-se protagonista na história da sua vida será dado a partir do reconhecimento da necessidade de mudar, além de assumir a responsabilidade por essa mudança.
- Finalize a atividade dizendo aos estudantes que já estão abrindo caminhos para promoverem mudanças em suas vidas. Estão aqui, fazendo esse curso, se qualificando na busca de um diferencial no mundo do trabalho. Poderiam estar em casa, mas optaram por empreender o conhecimento, por mudar! Este é um passo importante no exercício de serem os protagonistas das suas vidas! (SEBRAE, 2013j, p. 68).

Nesta citação, observa-se a repetição de que o indivíduo seria o principal responsável pelas mudanças em seu percurso de vida e trabalho. Porém, há uma menção com relação a “empreender o conhecimento”. Até o presente momento, os únicos conhecimentos arrolados foram orientações e dinâmicas para desenvolver o autoconhecimento de si.

Como foi analisado até então, este autoconhecimento de si, apresenta-se como a forma pela qual os documentos procuraram ensinar a perspectiva de que “A mudança de si muda o mundo”. De forma exaustiva, as dinâmicas presentes nos vários Encontros dos três módulos, indicaram uma extrema preocupação em convencer os estudantes de que o seu percurso de vida é de responsabilidade individual e intransferível.

Assim, se autoconhecer e ter uma autoimagem positiva de si, seriam estratégias formativas essenciais, para a criação de uma **Sociabilidade** empreendedora, segunda a qual a mudança deveria começar pelo indivíduo que, ao mudar a si, poderia mudar o mundo no sentido de construir o capitalismo de suposta face humanizada.

Com isto, as contradições que se expressam na dinâmica da ordem sociometabólica existente, estariam protegidas de qualquer contestação na medida em que os problemas históricos (de desemprego e miséria) e ontológicos (de aprisionamento da humanidade pelo trabalho alienado) deverão ser enfrentados (jamais resolvidos) pelos indivíduos empreendedores, a partir do momento em que passem a

assumir os riscos e autorresponsabilizar-se pela sua de vida, entendendo-se como medida primeira e única pelo seu sucesso e fracasso.

CONCLUSÃO

Ao longo do percurso empreendido na produção da tese, procurou-se demonstrar, a partir da política pública específica do Pronatec Empreendedor, as discussões mais gerais e específicas do discurso empreendedor em sua totalidade. Procuramos expor, em linhas gerais, toda dinâmica de formação de uma sociabilidade contemporânea expressa nos documentos, destacando suas mediações para com as mudanças que ocorreram no capitalismo, especialmente, desde o último quartel do século passado, considerando a reestruturação produtiva e o neoliberalismo (seja na sua perspectiva ortodoxa, seja na sua perspectiva de Terceira Via).

Disto depreende-se que as classes sociais que se beneficiam com a manutenção do capitalismo necessitam manter o domínio moral e intelectual, estabelecendo o processo complexo da hegemonia política até a hegemonia integral (com a conquista do Estado) na linha das compreensões gramscianas. Isto é exatamente o que o discurso empreendedor procura promover quando, a todo o momento, relega a condição do percurso particular de vida como sendo enfaticamente individual. Dessa forma, justificando as desigualdades de oportunidades conforme o mérito pessoal, o discurso do empreendedorismo – expresso pelos *intelectuais orgânicos* (Dolabela, Fillion, SEBRAE, etc.) e *aparelho privado de hegemonia* (SEBRAE) – acaba por manter o **projeto dominante societal**.

Neste sentido, apresentando o resultado expositivo da presente investigação, nos valem das categorias de análise específicas designadas como **Trabalho, Ser Humano, “Trabalho e Educação” e Sociabilidade**.

Considerando a categoria **Trabalho**, identificamos que o material procura mistificar sua compreensão de **Trabalho**, apresentando o empreendedorismo como sendo próprio da perspectiva ontológica de realização pessoal. Não obstante, para isso é escamoteada a dimensão histórica do **Trabalho**, a qual sua intenção não é a produção de valores de uso para satisfação geral do gênero humano, mas a produção de valor na perspectiva do capitalismo contemporâneo. Além disto, como foi possível identificar as discussões expressas pelo SEBRAE, via os materiais do Pronatec Empreendedor, procuram apresentar o empreendedorismo como a forma pela qual as pessoas conseguiriam atingir sua realização pessoal, especialmente, ao unirem atividades do

terreno do lazer (como os *hobbies*) com o **Trabalho**. Conforme exposto, ao longo desta tese, à luz das compreensões marxianas, a efetivação do **Trabalho**, no capitalismo, é a “desefetivação” do **Ser Humano**, e, neste sentido, da sua realização. Com isto, torna-se intangível a associação do **Trabalho** com o lazer, e, menos ainda com a satisfação pessoal.

Considerando a categoria **Ser Humano**, foi identificado que a perspectiva presente nos documentos, tanto do SEBRAE, quanto nas formulações dos teóricos da educação empreendedora; apresentam um modelo naturalizado do indivíduo empreendedor, como um perfil de **Ser Humano** inerente aos indivíduos, e que as pedagogias empreendedoras necessitariam libertar. Neste sentido, observa-se um aspecto contraditório nesta compreensão contemporânea, pois mesmo este ser empreendedor, considerado pragmaticamente inato (aja visto que autores clássicos não consideram dessa maneira) nas profundezas mais remotas do seu íntimo, necessitaria ser inscrito, por meio dos processos educativos.

Considerando a categoria “**Trabalho e Educação**”, foi possível identificar que as formulações pautam-se numa perspectiva contemporânea de formação humana que compreende a educação, na mesma linha da perspectiva da Teoria do Capital Humano, ou seja, como um motor do desenvolvimento individual e, em última instância social. Não obstante, o conteúdo desta formação distingue-se daquele pensado na época em que esta teoria foi formulada. Pois a perspectiva que os materiais do Pronatec Empreendedor procuram pautar-se, vão numa linha mais comportamental e emocional do que teórica, sobretudo, se considerarmos os conteúdos clássicos. Nessa perspectiva, a educação como prática social é reduzida ao treinamento emocional para as diversas esferas da vida cotidiana, tendo como berço o âmbito empresarial.

Considerando a categoria **Sociabilidade**, foi amplamente alardeada a compreensão de que os modos de ser, pensar e agir; necessários à adaptação dos indivíduos, à nova realidade do mercado de trabalho, tem de estar atentos com a responsabilização pessoal pelo percurso de vida com a assunção do risco, como inerente à dinâmica ideopolítica do século XXI.

Com isto, em observância aos nossos objetivos (geral e específicos) da presente pesquisa, incorremos nas afirmações a seguir.

No tocante aos fundamentos da educação empreendedora aplicados ao Programa do Pronatec Empreendedor, identificamos duas teorias. Podemos qualificar uma teoria

no plano geral e uma teoria no plano específico. Cabe preliminarmente sinalizar que esta divisão é meramente didática, já que estas teorias interagem organicamente.

A primeira teoria que fundamenta os materiais do Pronatec Empreendedor pauta-se na perspectiva do modelo de competências, propostos pela UNESCO, a partir do Relatório Jacques Delors (1993), onde se observam os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser; acrescido do quinto pilar (pela PREALC, em 2002) do “aprender a empreender”.

A segunda teoria, ao qual o Pronatec Empreendedor se referencia, pauta-se na Pedagogia Empreendedora, proposta por Dolabela. Cabe sinalizar que este autor também se baseia nos quatro pilares da educação. Entretanto, no âmbito específico, faz uso da perspectiva do construtivismo radical referenciado em Maturana, para quem o aporte emocional torna-se o grande viés da formação dos indivíduos, perfazendo a tríade bio-psico-emocional. Como foi identificado nas análises, nesta perspectiva, a Pedagogia Empreendedora e sua materialização nos Pronatec Empreendedor parecem dar um passo além da perspectiva da “sociedade do conhecimento” em sua vertente pós-moderna.

O que se observa é uma nova nuance que denominamos de “sociedade da emoção” que tem por base política e cultural um suporte oriundo do discurso do pós-modernismo, designado pelo neologismo “pós-verdade”. Em seu âmago, o arcabouço emocional torna-se o elemento discursivo a ser aguçado nas mentes e corações do público a que se destina e, os fatos concretos são relegados a posições subalternas.

Neste sentido, os fatos objetivos relacionados às dificuldades de se montar e manter um negócio próprio, considerando a dinâmica perversa do capitalismo monopolista, que submete os pequenos negócios as grandes empresas horizontalizadas e estas ao capital financeiro; são relegados em segundo plano (quando não são completamente omitidos pelo discurso dominante).

Não por acaso, isto pode ser observado nas várias atividades e dinâmicas, presentes nos materiais de “Sensibilização” e “Capacitação”, que procuram trabalhar um conteúdo com ênfase na esfera emocional dos indivíduos voltado ao empreendedorismo.

Em nosso segundo objetivo, procuramos analisar os fundamentos técnicos e ético-políticos presentes no discurso voltado à sensibilização dos professores para adesão e participação do Programa. Cabe, de antemão, sinalizar o esforço empreendido pelo SEBRAE, enquanto *grande intelectual orgânico*, em sua tarefa de tentar convencer

os professores, enquanto *intelectuais orgânicos*, para propagação do discurso empreendedor (necessário à manutenção da hegemonia do bloco no poder), via o aparelho escolar.

Para tal, os discursos que foram arrolados nos documentos procuraram pragmaticamente sensibilizar o professor, convencendo-o de que o empreendedorismo representaria um tipo de educação progressista. Em várias passagens, foi possível identificar considerações que procuram vincular a educação empreendedora como sinônimo de educação transformadora, ao passo que também se procurou mistificar uma suposta improcedência, na associação que os educadores fazem do empreendedorismo com o neoliberalismo.

Por fim, considerando nosso terceiro e último objetivo, qual seja analisar os fundamentos técnicos e ético-políticos aplicados à formação dos estudantes. Em linhas gerais, foi possível identificar, por meio dos materiais do Pronatec Empreendedor, que os fundamentos baseiam-se numa concepção ideopolítica de consolidação da sociabilidade capitalista pautada na responsabilização individual com assunção dos riscos.

Com isto, o desenvolvimento das competências empreendedoras não ficaria restrito apenas a esfera econômica, mas a um projeto de vida, mais precisamente, como uma forma de ser, perfazendo a perspectiva de uma mentalidade empreendedora, não restrita ao trabalho (na sua forma histórica) apenas, mas aos modos de ser, pensar e agir, no âmbito social.

Finalizando, depreende-se que o discurso do empreendedorismo e suas subsequentes políticas de formação, como o Pronatec Empreendedor, representam a reforma intelectual e moral, em busca de uma nova sociabilidade requerida pelas mudanças recentes no capitalismo que necessitam de um sujeito de novo tipo adequado às demandas da sociedade com perdas crescentes de direitos trabalhistas, mas com muitas oportunidades a “oferecer”. A tônica, nesse ínterim, espraia-se na assunção dos riscos como algo a ser assumido. Os indivíduos, nessa perspectiva, deveriam se conceber como verdadeiras empresas particulares, aos quais se seria o único sócio responsável por sua gestão. O discurso do SEBRAE até admite que fatores externos poderiam concorrer com o sujeito tornado empresa, de modo que o seu domínio não seria absoluto, por isso, o viés majoritário destacado por nós, no título desta tese.

Entretanto, o discurso empreendedor sebrariano (pautado também na Pedagogia Empreendedora) assevera que, mesmo as intempéries as quais não são possíveis de

serem controladas, poderiam ser subvertidas e administradas, por meio da resiliência (capacidade de suportar constantemente pequenas crises) radicalizando, portanto, esta função de sócio majoritário de si.

No âmbito escolar, o discurso empreendedor, em sua aparência, procura se apresentar como sendo eivado de uma perspectiva totalmente inovadora para melhoria da sociedade e avanço na educação. Entretanto, na sua essência, este mesmo discurso mascara, para além da sua aparência imediata, as mudanças perversas emanadas pelas frações dirigentes do grande capital internacional, em associação com o nacional, que precisam de um trabalhador com uma nova mentalidade calcada, dentre outros aspectos, na responsabilização individual com assunção dos riscos, o que é bem condizente com o discurso do empreendedorismo via educação.

Cabe salientar, desde já, que as perspectivas de formação humana empreendedora postas em curso, não se encerram nem nos documentos do Pronatec Empreendedor, primeira grande política pública de empreendedorismo, via governo federal; e não se encerraram com a saída do governo Dilma (via *impeachment*, em 2016) e do governo Temer, no final do seu mandato, em 2018.

O presidente eleito, Jair Messias Bolsonaro, pelo Partido Social Liberal (PSL), para o mandato 2019-2022, elegeu-se a partir de uma plataforma ultraliberal. Ao longo da sua campanha, foram várias as falas, via redes sociais (canal predileto de Bolsonaro), que indicavam o que esperar do seu governo, sobretudo, no aprofundamento da precarização das relações de trabalho, que forçarão os indivíduos a terem de se tornar **empreendedores por necessidade**. Em entrevista no Jornal Nacional, do dia 28 de agosto de 2018, Bolsonaro foi categórico em responder quais direitos trabalhistas iria retirar. De acordo com o atual presidente, reiterando o que diz a classe empresarial, sua base de apoio: “O trabalhador terá que escolher entre mais direitos e menos emprego, ou menos direito e mais emprego” (JN, 2018 s/p).

Considerando isto, no tocante ao empreendedorismo, uma de suas propostas, expressas em seu plano de governo intitulado “O Caminho da Prosperidade: Proposta de Plano de Governo” (BOLSONARO, 2018), propõe o ensino do empreendedorismo, no nível superior. Isto, segundo o atual presidente é compreendido como necessário para que o jovem termine o curso universitário pensando em abrir uma empresa. De acordo com as formulações:

As universidades, em todos os cursos, devem estimular e ensinar o empreendedorismo. O jovem precisa sair da faculdade pensando em como transformar o conhecimento obtido em enfermagem, engenharia, nutrição, odontologia, agronomia, etc., em produtos, negócios, riqueza e oportunidades. Deixar de ter uma visão passiva sobre seu futuro (BOLSONARO, 2018, p. 49).

Interessante notar que esta citação, trabalha com a mesma linha do discurso empreendedor, tal como foi exposto ao longo da tese, ao designar que os indivíduos seriam passivos com relação ao seu futuro profissional e, em função disto, responsáveis diretos pelo seu sucesso e fracasso. Veja-se que a arbitrariedade desta formulação é tal que desconsidera que se está falando de outro nível de formação e de um público diferenciado em relação ao planejamento e investimento feitos. Veja-se que os cursos citados (engenharia, odontologia, agronomia etc.) não foram realizados por pessoas “passivas” na sua busca profissional de inserção no mundo do trabalho.

Ao contrário do que esta citação aponta, estas pessoas e suas famílias fizeram desde cedo o investimento necessário em educação para conseguir disputar o restrito espaço da educação superior pública. Neste sentido, não há qualquer passividade em suas ações. Na realidade, o que esta proposição aponta é algo mais grave do que só a anuência individual do futuro profissional de nível superior. Considerando que as ações de precarização do mundo do trabalho, já postas em curso pelos governos anteriores (sobretudo por Temer, com as contrarreformas trabalhistas) e aprofundadas pelo governo Bolsonaro; a tendência é que o desemprego atinja com mais magnitude as pessoas que possuem diploma de nível superior. De acordo com dados do IBGE, em fevereiro de 2019, a taxa de desemprego subiu de 11,6% (terceiro trimestre de 2018) para de 12%, atingindo 12,7 milhões de brasileiros (G1/ECONOMIA, 2019b, s/p). Considerando as capitais brasileiras, o desemprego é o maior em 07 anos, para 13 delas (G1, 2019a, s/p).

Com isto, se faz necessário que todo um discurso seja articulado, para justificar o insucesso na busca de melhores oportunidades, sobretudo, para os indivíduos com curso superior, que buscaram este nível de formação, pressupondo maiores ganhos financeiros, conforme as inferências expressas pela TCH, ainda que na sua forma contemporânea.

A partir disto, depreende-se que o fenômeno do empreendedorismo voltado à educação, tenderá a se aprofundar nos próximos anos, o que faz das análises aqui desenvolvidas, uma importante referência para se compreender a pedagogia

empreendedora, independente da forma como ela se apresente, para além da sua aparência imediata.

REFERÊNCIAS:

ALIANÇA EMPREENDEDORA. **Aliança Empreendedora e Fundação Rockefeller capacitaram imigrantes latinos a empreender uma cadeia da moda mais justa em São Paulo.** 09 de fevereiro de 2015. Disponível em: <http://aliancaempreendedora.org.br/alianca-empreendedora-e-fundacao-rockefeller-capacitaram-imigrantes-latinos-a-empreender-uma-cadeia-da-moda-mais-justa-em-sao-paulo/>. Acessado dia 19/11/2017.

ALVES, Giovani. Toyotismo Como Ideologia Orgânica da Produção Capitalista. **Revista ORG & DEMO.** V. 1, nº 1, p. 01-14, 2000.

ALVES, Maria Dolores Fortes. Reflexões sobre a aprendizagem: de Piaget a Maturana. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v. 13, nº 04, p 838-862 out./dez 2015.

AMIN, Samir. *L'Accumulattion à l'Echelle Mondiale.* Paris: Editora Antrophos, 1970.

ANDRADE, Rosemaria Calaes de. Introdução: Empreendedorismo – Um Novo Passo em Educação. In: ANDRADE, Rosemaria Calaes de. **O Empreendedorismo na Escola.** Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do Trabalho. São Paulo: Boitempo, 2001.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. – 7ª ed. rev. ampl. – São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ANTUNES, Ricardo. A era da informatização e a época da informalização: riqueza e miséria do trabalho no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho o Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

ANTUNES, Ricardo & ALVES, Giovanni. As Mutações no Mundo do Trabalho na Era da Mundialização do Capital. In: **Revista Educ. Soc.,** Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

ANTUNES, Ricardo & PINTO, Geraldo Augusto. **A Fábrica da Educação:** da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017 – (Coleção questões da nossa época; v. 58).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação e da **Pedagogia:** geral e Brasil. – 3ª edição ver. ampliada – São Paulo: Moderna, 2006.

ARRIGHI, Giovanni. **A Ilusão do Desenvolvimento** – 3ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Relatório Anual do Banco Central do Brasil**. v. 47, 2011. Brasília, DF. 2011. Disponível em: <http://www.bcb.gov.br/pec/boletim/banual2011/rel2011p.pdf>. Acessado dia 15/12/2017.

BANCO MUNDIAL. **Globalização, Crescimento e Pobreza**: relatório de pesquisa política do Banco Mundial. São Paulo: Futura, 2002. 224 p.

BARBOSA, Alexandre. Mangás em sala de aula. In: VERGUEIRO, Waldomiro & RAMOS, Paulo (orgs.). **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009, p. 103-126.

BARROS, Aluizio Antônio de & PEREIRA, Cláudia Maria Miranda de Araújo. Empreendedorismo e Crescimento Econômico: uma análise empírica. **RAC**. Curitiba, vol., 12, nº 04, p. 975-993, Out/Dez. 2008.

BARRETO, Helena Motta Salles. **Crise e Reforma do Estado Brasileiro**. Juiz de Fora, MG: Editora da UFJF, 2000.

BARRETO, Luiz. Apresentação. In: SANTOS, Carlos Alberto (coord.). **Pequenos Negócios – Desafios e Perspectivas**: encadeamento produtivo. Vol. 06. Brasília/DF: SEBRAE, 2014.

BARROSO, Maria Cleide da Silva; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; CARMO, Maurilene & RABELO, Jackline. Construtivismo: uma análise introdutória das suas bases conceituais. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ano 02: número especial, p. 227-239, 2010.

BASTOS, Robson dos Santos; SANTOS JUNIOR, Osvaldo Galdino dos & FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida. Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro. **Motrivivência**, vol. 29, nº 52, p. 38-52, 2017

BATISTA, Eraldo Leme & LIMA, Marcos Roberto. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica À prática revolucionária. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão & BATISTA, Eraldo Leme (orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 01-58.

BBC/BRASIL. **Enron**: perguntas e respostas. Matéria publicada em 30 de janeiro de 2002. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/economia/020128_esp_eronqa.shtml. Acessado dia 22/02/2019.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. Tradução de Sebastião Nascimento – 2ª ed. – São Paulo: Editora 34, 2011.

BEHRING. Elaine Rossetti. **Brasil em Contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. – 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

BERNARDO, João. **Democracia totalitária**: teoria e prática da empresa. São Paulo: Cortez, 2004.

BLACK, Edwin. *Eugenics and the Nazis -- the California connection*. 2003. Disponível em: <http://www.sfgate.com/opinion/article/Eugenics-and-the-Nazis-the-California-2549771.php>. Acessado dia 19/11/2017.

BÔAS, Bruno Villas. **Maioria das empresas fecha as portas após cinco anos, diz IBGE**. Jornal Valor Econômico. Matéria publicada em 04/10/2017. Disponível em: <http://www.valor.com.br/brasil/5144808/maioria-das-empresas-fecha-portas-apos-cinco-anos-diz-ibge>. Acessado dia 24/05/2018.

BOBBIO, Norberto. **O Conceito de Sociedade Civil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BOFF, Leonardo. **A Águia e a Galinha**: uma metáfora da condição humana. – 43ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOITO JR., Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BOITO JR. A hegemonia neoliberal no governo Lula. In: **Revista Crítica Marxista**. N° 17. Rio de Janeiro, RJ: Editora Revan, 2003, pp.10-36.

BOITO JR. A crise política do neodesenvolvimentismo e a instabilidade da democracia. In: **Revista Crítica Marxista**, n° 42, p. 155-162, 2016.

BOLSONARO, Jair Messias. **O Caminho da Prosperidade** – Proposta de Plano e Governo. Disponível em: <https://abrilveja.files.wordpress.com/2018/10/plano-de-governo-jair-bolsonaro.pdf>. Acessado dia 16/01/2019.

BOUDON, Raymond. **A Desigualdade das Oportunidades**: a mobilidade social nas sociedades industriais. Trad. De Carlos Alberto Lamback – Editora: Universidade de Brasília, 1981.

BOUDON, Raymond. Ação. In: BOUDON, Raymond (org.). **Tratado de Sociologia**. Trad. De Teresa Curvelo – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

BRANDÃO, Nágea Aparecida & DIAS, Edmundo Fernandes. A Questão da Ideologia. **Revista Trabalho e Educação** – jul/dez – vol. 16, n° 2, 2007, p. 81-98.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico. Presidência da República. Brasília – DF, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.492, de 02 de junho de 2011**. Institui o “Plano Brasil Sem Miséria”. Presidência da República. Brasília, DF, 2011b

BRASIL. Ministério da Educação/SEBRAE. **Acordo de Cooperação Técnica nº 50/2013 para implantação do PRONATEC EMPREENDEDOR**. Brasília – DF, 2013.

BRASIL. **Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967.** Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Brasília, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0200.htm. Acessado dia 19/05/2017.

BRASIL. **Lei nº 7.256, de 27 de novembro de 1984.** Estabelece as normas Integrantes do Estatuto da Microempresa, Relativas ao Tratamento Diferenciado, Simplificado e Favorecido, nos Campos Administrativo, Tributário, Previdenciário, Trabalhista, Crédito e de Desenvolvimento Empresarial. Imprensa Nacional. Brasília/DF, 1984.

BRASIL. **Lei nº 8.029, de 12 de abril de 1990.** Dispõe sobre a extinção e dissolução de entidades da administração Pública Federal, e dá outras providências. Brasília/DF, 1990a.

BRASIL. **Decreto nº 99.570, de 09 de outubro de 1990.** Desvincula da Administração Pública Federal o Centro Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (Cebrae), transformando-o em serviço social autônomo. Brasília/DF, 1990b.

BRASIL. **Decreto nº 99.675, de 07 de Novembro de 1990.** Institui o Comitê Nacional da Qualidade e Produtividade. Brasília, DF, Nov. 1990. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1990/decreto-99675-7-novembro-1990-342197-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado dia 03/03/2018.

BRASIL. Ministério da República Federal da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Estado.** Brasília: Presidência da República, Imprensa Oficial, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto nº 2208 de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9394/96. Diário Oficial da União, 18 de abril de 1997, seção 1, p. 7760.

BRASIL. **Parecer nº 15, de 01 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC, 1998a.

BRASIL. **Lei nº 9.637 de 15 de maio de 1998.** Lei nº 9637/98. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília, 1998b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9637.htm. Acesso em: 22 de maio de 2016.

BRASIL. **Parecer nº 16, de 05 de outubro de 1999.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf. Acessado dia 28/03/2018.

BRASIL. **Resolução nº 04, de 08 de dezembro de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf. Acessado dia 28/03/2018.

BRASIL. **Discurso na cerimônia de sanção da lei que institui o Estatuto da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte e de lançamento do Programa de Fortalecimento das Micro, Pequenas e Médias Empresas.** Palácio do Planalto, Brasília, DF, 05 de outubro de 1999. Presidência da República. – DF, 1999c.

BRASIL. **Programa transmitido em 14 de dezembro de 1999 sobre os dois primeiros meses do Programa Brasil Empreendedor.** Palácio do Planalto, Brasília, DF, 04 de dezembro de 1999. Presidência da República. – DF, 1999d.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico:** introdução. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004.** Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Presidência da República. – DF, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004.** Regulamenta a Lei no 10.836, de 09 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. Presidência da República. – DF, 2004a.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 26 jul. 2004b.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI e regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Presidência da República. – Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Lei complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006.** Institui o Estatuto Nacional da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte; altera dispositivos das Leis no 8.212 e 8.213, ambas de 24 de julho de 1991, da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, da Lei no 10.189, de 14 de fevereiro de 2001, da Lei Complementar no 63, de 11 de janeiro de 1990; e revoga as Leis no 9.317, de 5 de dezembro de 1996, e 9.841, de 5 de outubro de 1999. Presidência da República. – Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Presidência da República, Brasília, DF, 2007^a.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** MEC. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acessado dia 31/03/2018.

BRASIL. **Lei complementar nº 128, de 19 de dezembro de 2008.** Altera a Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006, altera as Leis nos 8.212, de 24 de julho de 1991, 8.213, de 24 de julho de 1991, 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil, 8.029, de 12 de abril de 1990, e dá outras providências. Presidência da República. – Brasília, DF, 2008a.

BRASIL. **Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Presidência da República. – Brasília, DF, 2008b.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009.** Institui o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009^a.

BRASIL. MEC/SEB. **Programa: Ensino Médio Inovador. Documento orientador.** 2009. Brasília/DF, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acessado dia 03/04/2018.

BRASIL. **Indicação nº 5.053, de 06 de agosto de 2009.** Sugere ao Ministro da Educação, Fernando Haddad, a inclusão do Empreendedorismo como disciplina no currículo das escolas de ensino fundamental, médio, profissionalizante e superior. Diário da Câmara dos Deputados – Nº 144 – sábado, 22 de agosto de 2009 – Brasília/DF, 2009c. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD22AGO2009.pdf>. Acessado dia 04/04/2018.

BRASIL. **Indicação nº 6.303, de 08 de abril de 2010.** Indicação do Deputado Luiz Carlos Haully para Projeto de Lei com o objetivo de incluir a disciplina empreendedorismo entre os conteúdos curriculares a serem desenvolvidos no ensino fundamental, ensino médio, educação profissional e educação superior. Diário da Câmara dos Deputados, ANO LXV – Nº 52, 16 de abril de 2010a – Brasília/DF, 2010. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD16ABR2010.pdf>. Acessado dia 04/04/2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB, nº 13/2010, aprovado em 04 de agosto de 2010.** Consulta acerca da inclusão do Empreendedorismo como disciplina no currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação Profissional e da Educação Superior. Diário Oficial da União, de 06/09/2010, Seção 1, Edição Extra, pág. 3. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6552-pceb013-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acessado dia 04/04/2-18.

BRASIL. MEC/PRONATEC. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego**. 2010c. Disponível em: <<http://pronatecportal.mec.gov.br/index.html>>. Acessado em: 11/12/2017.

BRASIL. **Medida provisória nº 540, de 02 de agosto de 2011**. Institui o Regime Especial de Reintegração de Valores Tributários para as Empresas Exportadoras - REINTEGRA; dispõe sobre a redução do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI à indústria automotiva; altera a incidência das contribuições previdenciárias devidas pelas empresas que menciona, e dá outras providências. Presidência da República – DF, Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.546, de 14 de dezembro de 2011**. Converte a Medida Provisória nº 540, de 2011. Presidência da República – DF, Brasília, 2011a.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 16 de outubro de 2011**. Institui o *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego* (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. . Presidência da República. Brasília – DF, 2011b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referência para a Bolsa-Formação Trabalhador no âmbito do PRONATEC**. Brasília, 2012. Disponível em: http://ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2013021105817732documento-referencia_bolsa_formacao_trabalhador.pdf. Acessado dia 06/01/2018.

BRASIL. MEC. **Acordo de Cooperação Técnica nº 50/2013**. Brasília 2013a. Disponível em: http://pronatecempreendedor.sebrae.com.br/customizacoes/Apresentacao/doc/acordo_de_cooperacao_MEC.pdf. Acessado dia 15/07/2017.

BRASIL. MEC. **Assunto: Pronatec Empreendedor. Nota Informativa nº 020/2013, de 10 de setembro de 2013**. Brasília 2013b. Disponível em: https://map.mec.gov.br/projects/parceiros-demandantes-e-ofertantes-da-bolsa-formacao/wiki/Notas_Informativas. Acessado dia 27/01/2018.

BRASIL. MEC. **Ministério lança programa para incentivar o empreendedorismo**. Portal do MEC, Brasília, 2013c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35743>. Acessado dia 24/01/2018.

BRASIL. **Geração 'pronatequiana' garantirá um País mais próspero, afirma Dilma Rousseff – Pronatec 2.0**. Portal Brasil, 2014. Publicado em 18/06/2014a. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/06/dilma-rousseff-geracao-pronatequiana-garantira-um-pais-mais-prospero>. Acessado dia 23/01/2018.

BRASIL. **Projeto de lei do senado, nº 246, de 2015**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

incluir a inovação como conteúdo dos currículos do ensino fundamental. Brasília, DF, 2015a.

BRASIL. MEC. **Nota Informativa nº 122/2015, de 26 de junho de 2015. Assunto: Pronatec Empreendedor em parceria com o SEBRAE.** Brasília, 2015b. Disponível em: https://map.mec.gov.br/projects/parceiros-demandantes-e-ofertantes-da-bolsa-formacao/wiki/Notas_Informativas. Acessado dia 27/01/2018.

BRASIL. MEC. **Nota Informativa nº 124/2015, de 30 de junho de 2015. Assunto: Pronatec Empreendedor em parceria com o SEBRAE.** Brasília, 2015c. Disponível em: https://map.mec.gov.br/projects/parceiros-demandantes-e-ofertantes-da-bolsa-formacao/wiki/Notas_Informativas. Acessado dia 27/01/2018.

BRASIL. **O Pronatec.** Brasília, DF, 2015d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acessado dia 19/12/2017.

BRASIL. **Relatoria de Auditoria Anual de Contas/2013** realizado pela CGU na Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Parecer do relator nº 04 CE**, pela Deputada Keiko Ota, sobre o projeto de lei nº 1.673, de 2011 (apensados os Projetos de Lei nº 4.182, de 2012, nº 4.184, de 2012, nº 5.842, de 2013 e nº 545, de 2015). Câmara de Deputados/Comissão de Educação. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Portaria nº 817, de 13 de agosto de 2015.** Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências. Brasília, DF, 2015b.

BRASIL. MEC/PRONATEC. **Lançamento de Estudos Pronatec – Evento realizado em 24 de setembro de 2015.** Publicações – Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec/publicacoes>. Acessado dia 19/12/2017.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – 3ª edição – Brasília, DF, 2016b.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acessado dia 03/01/2018.

BRASIL. **Guia Pronatec de Cursos FIC – 4ª edição – Brasília, DF, 2016c.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41261-guia-pronatec-de-cursos-fic-2016-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acessado dia 03/01/2018.

BRASIL. **Lei nº 13.429, de 31 de Março de 2017.** Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília, 2017a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm. Acessado dia 18/05/2-17.

BRASIL. **Entenda: programa incentiva o empreendedorismo e terá articulação com iniciativa privada.** Publicado em 26/09/2017. Brasília, Portal do Planalto, 2017b. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/noticias/2017/09/programa-incentiva-o-empendedorismo-e-tera-articulacao-com-iniciativa-privada-entenda>. Acessado dia 29/01/2018.

BRASIL. MEC. **Guia Pronatec Oferta Voluntária.** MEC/SETEC. Brasília, DF, 2017c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65931-guia-pronatec-oferta-voluntaria-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192. Acessado dia 29/01/2018.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Parecer nº 25, de 02/08/2017.** Trata sobre o processo Projeto de Lei do Senado nº246, de 2015, do Senador Ciro Nogueira, que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a inovação como conteúdo dos currículos do ensino fundamental. Brasília, DF, 2017d. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=5962711&disposition=inline>. Acessado dia 08/04/2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Lei da Reforma do Ensino Médio. Brasília, DF, 2017e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acessado dia 08/04/2018.

BREMER, Carlos. Prefácio in: BRYANT, John Hope. **Como os Pobres podem Salvar o capitalismo:** reconstruindo o caminho para a classe média. Porto Alegre: CDG, 2016.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Uma Nova Gestão para um Novo Estado: liberal, social e republicano. In: **Revista do Serviço Público**, 52 (1), janeiro 2001: 5- 24. The 2001 John L. Manion Lecture, Ottawa, Canadá. Disponível em: <http://bresserpereira.org.br/papers/2001/78Ottawa-p.pdf>. Acessado em 18/05/2016.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do Estado dos não 90:** logica e mecanismos de controle. Brasília: MARE, 1997.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A economia e a política do Plano Real. In: **Revista de Economia Política**, vol. 14, nº 4 (56), out-dez/1994.

BRYANT, John Hope. **Como os Pobres podem Salvar o capitalismo:** reconstruindo o caminho para a classe média. Porto Alegre: CDG, 2016.

BUCCI-GLUCSMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado:** por uma teoria materialista da história – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BUENO, José Lucas Pedreira. **O Empreendedorismo como superação do estado de alienação do trabalhador.** 2005. 167 F. Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2005.

BURTET, Douglas. **Kata negócio**. Douglas Burtet; consultor educacional; Neila R. Del Bianco; Desenho; criação e direção: Fábio Shun – Brasília/DF: SEBRAE, 2013. Disponível em: http://pronatecempreendedor.sebrae.com.br/customizacoes/Apresentacao/doc/kata_negocio.pdf. Acessado dia 23/02/2018.

CAMPOS, Marilene de Souza. **A empresa como vocação: o SEBRAE e o empreendedorismo na cultura da informalidade como problema público**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

CANTILLON, Richard. **Ensaio sobre a Natureza do Comércio em Geral** – Curitiba: Segesta Editora, 2002, (Raízes do Pensamento Econômico Vo. 03).

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Neoliberalismo e o Consenso de Washington: A verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC. In: MALAGUTI, Manoel L.; CARCANHOLO, Reinaldo A. & CARCANHOLO, Marcelo D (orgs.). **Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo**. São Paulo: Cortez, p. 15-35, 1998.

CARDOSO, Mario Mariano Ruiz. A catarse na educação: contribuições de Gramsci e seu significado na pedagogia histórico-crítica. In: **Anais do VII Encontro de Pesquisa em Educação; II Congresso Internacional – Trabalho Docente e Processos Educativos; II Simpósio de Ética em Pesquisa – UNIUBE**. V. 1, n. 1. pp. 123-137, 2013. Disponível em: <http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/765>. Acessado dia 30/11/2017.

CARROL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução Clélia Regina Ramos. São Paulo: Editora Arara Azul, 2002.

CARVALHO, André Cutrim & CARVALHO, David Ferreira. As críticas de Karl Marx e John Maynard Keynes à teoria (Neo)Clássica. In: **Revista de Economia Mackenzie**, v. 11, n. 2, São Paulo, SP, MAIO./AGO. 2013, p. 46-71.

CATTANI, Antônio David. Taylorismo. In: CATTANI, Antônio David (org.). **Dicionário Crítico sobre Trabalho e Tecnologia** – 4 ed. rev. ampl. – Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002, p. 309-310.

CHAGAS, Fernando Celso Dolabela. O Ensino de Empreendedorismo: uma panorama brasileiro. In: Instituto Euvaldo Lodi – IEL (Org.) **Empreendedorismo: ciência, técnica e arte**. Brasília: CNI. IEL Nacional, 2000.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, nº 24. Rio de Janeiro: ANPED, SET/DEZ 2003.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. Tradução Silvana Finzi Eloá – São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, François. O Capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In: CHESNAIS, François. (org.). **A Finança**

Mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências. São Paulo: Boitempo, p. 35-68, 2005.

CHOMSKI, Noam. **O lucro ou as pessoas?** Neoliberalismo e ordem global. São Paulo: Bertrand Brasil, 2002.

CICCARRELLI, Roberto. Guerra de movimento. In: LIGUORI, Guido & VOZA, Pasquale (orgs.). **Dicionário Gramsciano**. Tradução Ana Maria Chiarini; Diego Silveira Coelho Ferreira; Leandro de Oliveira Galastri & Silvia De Bernardinis. Revisão técnica Marco Aurélio Nogueira. – 1ª ed. – São Paulo: Boitempo, p. 355-358, 2017.

CLAPARÈDE, Édouard. *Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l'expérience*. *Scientia*, vol. 35, p. 03-05, 1919.

CLAY, Alexa & PHILIPS, Kyra Maya. **A Economia dos Desajustados:** alternativas informais para um mundo em crise. Barueri, SP: Editora Figurati, 2015.

CNI. **Falta de Trabalhador Qualificado na Indústria:** falta de trabalhador qualificado afeta mais de dois terços da indústria. Sondagem Especial, nº 02, ano 09 - abril - 2011.

COAN, Marival. **Educação para o Empreendedorismo:** implicações epistemológicas, políticas e práticas. 2001. 540 f. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2001.

COAN, Marival & SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o empreendedorismo: forjando um jovem de novo tipo? In: MARILÉIA, Maria da Silva; EVANGELISTA, Olinda & QUARTIERO, Elisa Maria. (orgs.). **Jovens, Trabalho e Educação:** conexão subalterna de formação para o capital. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

COBB, Paul. Onde está a mente? Uma coordenação das abordagens Sociocultural e Cognitivo-Constructivista. In: FOSNOT, Catherine Twoney (org.) **Constructivismo:** teoria e perspectivas e prática pedagógica. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: ArtMed, p. 51-72, 1998.

COGGIOLA, O. **A crise (2007-2012):** lineamentos para uma abordagem global. Curitiba: APUFPR, 2012. Disponível em: <https://apufpr.org.br/a-crise-2007-2012-lineamentos-para-uma-abordagem-global-por-osvaldo-coggiola/>. Acesso em: 09/03/2019.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A Educação Profissional no Brasil. In: PARDAL, Luís; VENTURA, Alexandre & DIAS, Carlos (orgs.). **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal:** raízes históricas e panorama atual. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção educação contemporânea), 2005.

CORRÊA, Roberto Ribeiro & COSTA, Rafael Wilian Araújo da. *Welfare State:* trajetória e crise. XV Encontro de Ciências Sociais do Nordeste e Pré-alias Brasil, Teresina/PI – GT 20- Políticas Públicas, Governos e Desenvolvimento. Jun., 2012. Disponível em: <http://www.sinteseeventos.com.br/ciso/anaisxvciso/resumos/GT20-09.pdf>. Acessado dia 18/10/2017.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo avesso**: o modelo japonês de trabalho e organização. Tradução de Emerson S. da Silva. Rio de Janeiro: Revan, UFRJ, 1994.

COUTINHO, Mauricio Chalfin. **Cantillon, espaço e teoria econômica**. (2004). Disponível em: <http://www.anpec.org.br/encontro2004/artigos/A04A001.pdf>. Acessado dia 16/11/2016.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A Democracia como Valor Universal e outros ensaios**. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Editora Salamandra, 1984.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

COUTINHO, Carlos Nelson. A Democracia na Batalha das Ideias e nas Lutas políticas do Brasil de Hoje. In: FÁVERO, Osmar & SEMERARO, Giovanni (orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, pp. 11-40, 2002a.

COUTINHO, Carlos Nelson. Entrevista de Carlos Nelson Coutinho. **Revista Teoria e Debate**. Edição 51, 02 de julho de 2002. Disponível em: <http://www.teoriaedebate.org.br/materias/cultura/carlos-nelson-coutinho?page=full>. Acessado dia 13/12/2017.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César França & NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo**. – 2ª reimpressão – Rio e Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, p. 173-200, 2006.

COUTINHO, Carlos Nelson. Introdução. In: COUTINHO, Carlos Nelson (org.). **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 13-40, 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci e a Sociedade Civil**. Disponível em: <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv93.htm>. Acessado dia 13/03/2016.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A época neoliberal**. Outubro de 2007. Disponível em: <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=790>. Acessado dia 31/03/2016.

COSTA, Rubens Vaz. **Introdução**. In: SCHUMPETER, Joseph A. A Teoria do Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

COSTA, Achyles Barcelos da. O Desenvolvimento econômico na visão de Joseph Schumpeter. **Cadernos IHU Ideias**. Ano 04 – nº 47 – p. 01-16, 2006.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Educação para o Empreendedorismo: uma visão brasileira. In: NOVAES, Regina & VANNUCHI, Paulo. **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo – 7ª ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

D'ANCONA, Matthew. **Pós-verdade**: a nova guerra contra os fatos em tempos de *fake news*. Barueri: Editora Faro, 2018.

DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DA SILVA, Maria Izabel Costa & LOUZADA, Ana Paula Figueiredo. Pronatec como procedimento de in/exclusão da governamentalidade neoliberal. In: **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, vol. 16, nº 47, p. 209-230, jan./abr., 2016.

DEJOURS, Christophe. **A Loucura do Trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. – 5ª ed. Ampliada. – São Paulo: Cortez, 1992.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

DEL PRIORE, Mary & VENANCIO, Renato. **Uma Breve História do Brasil**. – 2ª ed. – São Paulo: Planeta, 2016.

DESAI, Meghnad. Economia Política. In: BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro/RJ: Ed. Jorge Zahar, p. 118-120, 1988a.

DESAI, Meghnad. Economia Vulgar. In: BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro/RJ: Ed. Jorge Zahar, p. 120-121, 1988b.

DEPRESBITERIS, Lea & DEFFUNE, Deisi. **Competências, Habilidades e Currículos de Educação Profissional**: crônicas e reflexões. São Paulo: SENAC, 2001.

DIAS, Graziany Penna. **Empreendedorismo e Educação**: o SEBRAE na escola. 2006. 150 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense/RJ, Niterói, 2006.

DIAS, Vanessa Tavares de Jesus. **Criação e trajetória de uma agência no âmbito do Estado Integral**: o caso SEBRAE. 304 f. Tese de doutorado. Instituto de Estudos Sociais e Políticos. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2012.

DIEESE. **Impactos da Lei 13.429/2017 (antigo PL 4.302/1998) para os trabalhadores** – Contrato de Trabalho Temporário e Terceirizado. Nota Técnica Número 175, Abril 2017. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2017/notaTec175TerceirizacaoTrabalhoTemporario.pdf>. Acessado dia 19/05/2017.

DIEESE. **Salário mínimo nominal e necessário**. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html#2013>. Acessado dia 09/10/2017.

DOLABELA, Fernando. **Empreendedorismo**: Uma forma de ser. São Paulo: AED, 2002.

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

DOLABELA, Fernando. Empreendedorismo e Miséria. In: ÉSTHER, Angelo Brigato; PAÇO-CUNHA, Elcemir & SANÁBIO, Marcos Tanure (orgs.). **Pequenas Empresas**: reflexões e perspectivas de ação. Juiz de Fora: Editora da UFJF, p. 15-20, 2006.

DOLABELA, Fernando. **O Segredo de Luísa**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008a.

DOLABELA, Fernando. **Oficina do Empreendedor**. Rio e Janeiro Sextante, 2008b.

DOLABELA, Fernando. **A Ponte Mágica**. Rio de Janeiro: Sextante, 2009a.

DOLABELA, Fernando. **Quero Construir a Minha História**. Rio de Janeiro: Sextante, 2009b.

DOLABELA, Fernando. **Sonhos e Riscos bem calculados**: o que é e o que faz o empreendedor. São Paulo: Saraiva, 2010.

DOLABELA, Fernando. **Por Dentro do Universo**: lições essenciais para transformar sua ideia em negócio. São Paulo, SP: Saraiva, 2015.

DORNELAS, José C. A. **Empreendedorismo na prática**: mitos e verdades do empreendedor de sucesso. – 5ª ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

DORNELAS, José C. **Empreendedorismo**: transformando ideias em negócios. – 4ª ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe** – 5ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

DRUCK, Graça & FRANCO, Tânia. Terceirização e precarização: o binômio antissocial em indústrias. In: DRUCK, Graça & FRANCO, Tânia (orgs.). **A Perda da Razão Social do Trabalho**: terceirização e precarização. São Paulo, SP: Boitempo, p. 97-118, 2007.

DRUCKER, Peter F. O Melhor de Peter Drucker: o homem, a administração, a sociedade. Tradução de Maria L. Leite Rosa, Arlete Simile Marques e Edite Sciulli. – São Paulo: Nobel, 2001.

DRUCKER, Peter F. **O Melhor de Peter Drucker**: a sociedade. São Paulo: Nobel, 2002.

DRUCKER, Peter F. **Sociedade Pós-capitalista**. – 2 ed. – São Paulo: Actual Editora, 2015a.

DRUCKER, Peter F. **Inovação e espírito empreendedor**. São Paulo: Cengage Learning, 2015b.

DUARTE, Newton. **A Individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski** – 3ª ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2001, (Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 55).

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton. O Construtivismo seria Pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista. In: DUARTE, Newton (org.). **Sobre o Construtivismo**. – 2ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. – 5ª ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **Educação, Modernidade e Pós-Modernidade**. Brasília: Universidade de Brasília – UnB. (Comunicação ora ocorrida em 23 de maio de 2013a). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=YIHN6ihXi4I>. Acesso em 20 de dezembro 2016.

DUARTE, Newton. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do Desenvolvimento psíquico. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, vol. 24, nº 01, p. 19-29, jan./abr. 2013b.

DUARTE, Newton. **Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUMÉNIL Gérard & LÉVY, Dominique. **A Crise do Neoliberalismo** – 1ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2014.

DUMÉNIL Gérard & LÉVY, Dominique. O neoliberalismo sob a hegemonia norte-americana. In: CHESNAIS, François (org.). **A Finança Mundializada**: raízes sócias e políticas, configuração, consequências. São Paulo: Boitempo, p. 85-108, 2005.

DUNKER, Christian. Subjetividade em tempos de Pós-verdade. In: DUNKER, Christian *et al.* (orgs.). **Ética e Pós-Verdade**. São Paulo: Dublinense, 2018.

EAGLETON, Terry. **As Ilusões do Pós-Modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

EAGLETON, Terry. **Marx estava certo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

ENDEAVOR/BRASIL. **Empreendedores brasileiros**: perfis e percepções. Publicações Endeavor Brasil, 2013. Disponível em: <http://info.endeavor.org.br/relatorio-empreendedores-brasileiros-perfis>. Acessado dia 09/10/2017.

ENGELS, Friedrich. Prefácio [A LUTA DE CLASSES NA FRANÇA DE 1848, DE KARL MARX (1895)]. In: MARX, Karl. **As Lutas de Classes na França de 1848 a 1850** – 1ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2012.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Dialética do Trabalho – Escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, p.13-34, 2004.

EVERTON JUNIOR, Antonio. **MPE**: avanços importantes para as micro e pequenas empresas 2017-2018 – Rio de Janeiro: Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo, 2017.

FALEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela Alejandra & OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A Direita para o Social e a Esquerda para o Capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, p. 39-95. 2010.

FARIA, Lina & DA COSTA, Maria Conceição. Cooperação Científica Internacional: Estilos de Atuação da Fundação Rockefeller e da Fundação Ford. In: **DADOS** – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 49, nº 01, 2006, p. 159 a 191.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. – 12ª ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

FEENBEG, Andrew. **A filosofia da tecnologia numa encruzilhada**. 1999. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Disponível em: <http://www.sfu.ca/~andrewf/portul.htm#ftn1>. Acessado dia 06/03/2017.

FERNANDES, Florestan. **O que é Revolução**. São Paulo: Abril Cultural e Brasiliense, 1984.

FERNANDES, Flávia Azevedo; TAVARES, Marcelo Souto de Oliveira Cabral & MALVESTITI, Mirela. Educação, trabalho, empreendedorismo: nasce o Pronatec Empreendedor. In: SANTOS, Carlos Alberto dos (coord.). **Pequenos Negócios – Desafios e Perspectivas: Educação Empreendedora**. Vol. 04. Brasília: SEBRAE, p. 219-230, 2013.

FERREIRA, Berta Weil. A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. In: RIES, Bruno Edgard & RODRIGUES, Elaine Wainberg (orgs.). **Psicologia da Educação**: fundamentos e reflexões. Rio Grande do Sul: EdiPUCRS, p. 89-104, 2004.

FERRETI, Celso João. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politécnica. In: **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, – Vol. 07, supl. 01, p. 105-128, 2009.

FILARDI, Fernando; DELARISSA BARROS, Filipe & FISCHMANN, Adalberto Américo. In: **Revista Ibero Americana de Estratégia**, vol. 13, nº 03, jul.-set, p. 123-140, 2014.

FILION, Louis Jacques. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração**, São Paulo, vol. 34, nº 02, p. 05-28, abril/junho, 1999.

FILION, Louis Jacques. O empreendedorismo como tema de estudos superiores. In: Instituto Evaldo Lovi – IEL (Org.) **Empreendedorismo: ciência, técnica e arte**. Brasília: CNI. IEL Nacional, 2000.

FILONOV, G. N. Anton Semionovitch Mararenko. In: BAUER, Carlos & BUFFA, Ester (orgs.). **Anton Makarenko**. Recife/PE: Editora Massangana, p. 11-28, 2010.

FLEURY, Afonso & FLEURY Maria Tereza Leme. **Estratégias Empresarias e Formação de competências: um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira – 2ª ed.** – São Paulo: Atlas, 2001.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Programa de crédito já conta com 98,2 mil inscritos no país**. Matéria publicada em 26 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/tudo/ct2612199904.htm>. Acessado dia 07/05/2018.

FONSECA, Giovani Cota & MURYLDER, Cristiana Fernandes de. Auto-percepção do perfil McClelland: um estudo de caso Empretece Manhuaçu. **Revista Ciências Sociais em Perspectiva**. Vol. 9 – Nº 16 – 1º Semestre de 2010. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ccsaemperspectiva/article/download/2376/3285>. Acessado dia 09/01/2017.

FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FONTENELE, Raimundo Eduardo Silveira. Empreendedorismo, Competitividade e Crescimento Econômico: Evidências Empíricas. In: **RAC**, Curitiba, vol. 14, nº 06, art. 6, p. 1094-1112, Nov./Dez. 2010.

FORTES, Alexandre & FRENCH, John. A “Era Lula”, a eleições presidenciais de 2010 e os desafios do pós-neoliberalismo. In: **Tempo Social - Revista de sociologia da USP**, vol. 24, nº 01, p. 201-228, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v24n1/11.pdf>. Acessado dia 13/12/2017.

FOSNOT, Catherine Twoney. Construtivismo: uma teoria psicológica da aprendizagem. In: FOSNOT, Catherine Twoney (org.) **Construtivismo: teoria e perspectivas e prática pedagógica**. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: ArtMed, p. 25-50, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. – 47ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Newton; SIQUEIRA, Carlos Aquiles & DE PAULO, Antônio (coords.). **Dicionário Negócio & Empreendedorismo**. Petrópolis, RJ: Ensinart, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo, FRIGOTTO, Gaudêncio, ARRUDA, Marcos, ARROYO, Miguel & NOSELLA, Paolo (orgs.) **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, p. 13-26, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. – 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. – 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). **A Experiência do Trabalho e a Educação Básica**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 11-44, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições** – 3ª ed. – São Paulo: Cortez, p. 21-56, 2012.

GALVÃO, João Henrique. O Significado histórico da crise de 1929. In: **Marxismo Vivo – Revista de Teoria e Política Internacional** – Nº 20 – p. 44-51, Ano 2009.

GAMBOA, Silvio Ancizar Sanchez. A Dialética na Pesquisa em Educação: Elementos de Contexto. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: ArtMed/Penso, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica** – 5ª ed. ver. – Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

GAUTIER, Jérôme. Da invenção do desemprego à sua desconstrução. In: **Mana**. Vol. 04, nº 02. Rio de Janeiro Out., p. 67-83, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v4n2/2411.pdf>. Acessado dia 14/01/2017.

GEHRINGER, Max. **Pergunte ao Max: Max Gehringer responde a 164 dúvidas sobre carreira**. São Paulo: Globo, 2007.

GENTILE, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século – 3ª ed. – Petrópolis/RJ: Vozes, p.76-99, 1999.

GENTILE, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR, p.45-60, 2002.

G1. **Empreendedorismo é a profissão do século, diz Max Gehringer em Taubaté**. Publicado em 09 de maio de 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2013/05/empreendedorismo-e-profissao-do-seculo-diz-max-gehringer-em-taubate.html>. Acessado dia 14/06/2018.

G1. **Desemprego é o maior em 7 anos em 13 capitais do país, diz IBGE**. Reportagem do dia 22/02/2019a. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/02/22/desemprego-cai-em-6-das-27-unidades-da-federacao-no-4o-tri.ghtml>. Acessado dia 15/03/2019.

G1. **Desemprego sobe para 12% em janeiro e atinge 12,7 milhões, diz IBGE**. Reportagem do dia 27/02/2019b. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/02/27/desemprego-sobe-para-12-em-janeiro-diz-ibge.ghtml>. Acessado dia 15/03/2019.

GENESINI, Silvio. A pós-verdade é uma notícia falsa. In: **Revista USP**. Nº 116, p. 45-58, janeiro/fevereiro/março, São Paulo: 2018.

GERBER, Michael E. **Empreender**. Tradução Gisely Rabelo Ferreira. São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2004.

GERENCER, Pavel. Vida e Obra de Taylor. In: TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo/SP: Editora Atlas, 1995.

GIAMBIAGI, Fabio. **Capitalismo**: modo de usar – Porque o Brasil precisa aprender a lidar com a melhor forma de organização econômica que o ser humano já inventou. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

GIDDENS, Anthony. **Para além da esquerda e da direita**: o futuro da política radical. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

GIDDENS, Anthony. **Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. – 4ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2001a.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001b.

GITAHY, Yuri. O que é uma *startup*? **Revista EXAME**, editado por Daniela Moreira, em 01 de março de 2018. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/pme/o-que-e-uma-startup/>. Acessado dia 22/09/2018.

GLASERSFELD, Ernst von. Construtivismo: aspectos introdutórios. In: FOSNOT, Catherine Twoney (org.) **Construtivismo: teoria e perspectivas e prática pedagógica**. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: ArtMed, p. 19-24, 1998.

GOMES, Christianne Luce. **Lazer, Trabalho e Educação: relações históricas, questões contemporâneas**. – 2ª ed. ver. ampl. – Belo Horizonte: UFMG, 2008.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRAMSCI. Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. – 8ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI. Antonio. **Concepção dialética da história**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI. Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI. Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI. Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a.

GRAMSCI. Antonio. **Cadernos do Cárcere**: Volume 4. Temas de Cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b.

GRAMSCI. Antonio. A revolução contra O Capital. In: COUTINHO, Carlos Nelson (org.). **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 61-65, 2011a.

GRAMSCI. Antonio. Democracia Operária. In: COUTINHO, Carlos Nelson (org.). **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 69-73, 2011b.

GRAMSCI. Antonio. O termo “catarse”. In: COUTINHO, Carlos Nelson (org.). **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 192-193 2011c.

GRAMSCI. Antonio. Socialismo e cultura. In: COUTINHO, Carlos Nelson (org.). **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 53-58, 2011d.

GRAMSCI. Antonio. **Cartas do Cárcere** – Antologia – Galiza: Estaleiros, 2011e.

GROSSI, Esther Pillar & BORDIN, Jussara (orgs.). **Construtivismo Pós-Piagetiano: um novo paradigma sobre a aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

GUILHERME JÚNIOR, Edward Humberto & MACÊDO, Kátia Barbosa. Saúde do empreendedor: um estudo em psicodinâmica do trabalho. In: **FRAGMENTOS DE CULTURA**, Goiânia, vol. 23, nº 3, p. 335-347, jul./set. 2013.

HADDAD, Fernando, Prefácio – Arrighi toma o elevador. In: ARRIGHI, Giovanni. **A Ilusão do Desenvolvimento**. – 3ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, p. 07-16, 1997.

HAMELINE, Daniel. Édouard Claparède (1873-1940). In: HAMELINE, Daniel; PETRAGLIA, Izabel & DIAS, Elaine T. Dal Mas (orgs.). **Édouard Claparède**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 (Coleção Educadores).

HARVEY. David. **Condição Pós-moderna**: uma pesquisa sobre as Origens da mudança Cultural. – 20ª ed. – São Paulo: Loyola, 2010.

HARVEY. David. **O Enigma do Capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY. David. **Para entender o Capital – Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.

HARVEY. David. **O Neoliberalismo**: história e implicações. – 5ª ed. – São Paulo: Loyola, 2014.

HAYEK, Friedrich August Von. **O Caminho da Servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HEGEL, G. W. F. **Princípios da Filosofia do Direto**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HERNANDEZ, Fernando. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HEROLD JR., Carlos. Os processos formativos da corporeidade e o marxismo... **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, nº 37, 2008.

HISRICH, Robert D. & PETERS, Michael P. **Empreendedorismo** – 5ª ed. – Porto Alegre: Bookman, 2004.

HIRSCH, Fernando José. **Globalização e a precarização do trabalho: leitura através da categoria profissional dos bancários**. 2009. 171 f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Direito. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

HOBBSAWM, Eric. A Produção em Massa de Tradições: Europa, 1870 a 1914. In: HOBBSAWM, Eric e RANGER, Terence (orgs.). **A Invenção das Tradições** – 6ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOBBSAWM, Eric. **Da Revolução Industrial Inglesa ao Imperialismo** – 5ª ed. – Rio de Janeiro: Forense, 2003.

HOBBSAWM, Eric. **Como Mudar o Mundo**: Marx e o marxismo. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Impérios, 1875-1914** – 18ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HOBBSAWM, Eric. **A Era do Capital, 1848-1875** – 23ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HÚNGARO, Edson Marcelo. A Questão do Método na Constituição da Teoria Social de Mar. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de & SILVA, Maria Abádia da. (orgs.). **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Campinas/SP: Autores Associados, p. 15-78, 2014.

HUNT, E. K. **História do Pensamento Econômico**: uma perspectiva crítica. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

IANNI, Octavio. O Mundo do Trabalho. **Revista São Paulo em Perspectiva**, 8(1): 02-12, jan./mar., 1994.

IBPQ. *Global Entrepreneurship Monitor (GEM)*. **Empreendedorismo no Brasil – 2003 – Relatório Nacional**. Curitiba: IBQP, 2003. Disponível em: <http://ibqp.org.br/wp-content/uploads/2016/10/Empreendedorismo-no-Brasil-2003.pdf>. Acessado dia 22/01/2017.

IBPQ. *Global Entrepreneurship Monitor (GEM)*. **Empreendedorismo no Brasil – 2013 – Relatório Nacional**. Curitiba: IBQP, 2013.

IMBRIZI, Jaqueline Maria. **A Formação do Indivíduo no Capitalismo**: uma análise de estudos que vinculam a esfera subjetiva ao mundo do trabalho. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2005.

IORIO, Ubiratan Jorge. **Richard Cantillon (168?-1734) e o início da economia moderna**, 2014. Disponível em: <http://www.mises.org.br/Article.aspx?id=1813>. Acesso em: 16 de nov. 2016.

JAKITAS, Renato. Com reforma trabalhista, hospital de SP elimina folga para quem trabalhar durante o feriado. **Jornal Estadão**. São Paulo/SP. 10 de novembro de 2017. Disponível em: <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral/com-nova-lei-hospital-de-sp-elimina-folga-para-quem-trabalhar-no-feriado,70002079921>. Acessado dia 20/11/2017.

JEVONS, W. S. Richard Cantillon *and the nationality of political economy*. In: CANTILLON, R. *Essay on the nature of commerce in general*. New Brunswick: Transaction Publishers, 2001.

JN. **Bolsonaro diz no JN que trabalhador terá de escolher entre direitos e emprego**. Entrevista concedida em 28 de agosto de 2018. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/mercados/politica/noticia/7589379/bolsonaro-diz-no-jn-que-trabalhador-tera-de-escolher-entre-direitos-e-emprego>. Acessado dia 16/01/2019

JUNIOR, Osmar Oliveira. **Neoliberalismo, Educação e Emprego**. Juiz de Fora: FEME, 1999.

KANOUSI, Dora. Maquiavel nos Cadernos do Cárcere. In: COUTINHO, Carlos Nelson & TEIXEIRA, Andréa de Paula (orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 139-146, 2003.

KATZ, J. A. *The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education 1876-1999*. **Journal of Business Venturing**, vol.18, nº 02, p. 283, 2003.

KEYES, Ralph. **A era da pós-verdade: desonestidade e enganação na vida contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

KINDLEBERGER, C.; ALIBER, R. **Manias, panics and crashes: a history of financial crises**. London: Palgrave Macmillan, 2005.

KLEIN, Lígia Regina. Construtivismo Piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto. DUARTE, Newton (org.). **Sobre o Construtivismo**. – 2ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

KIRCHHOFF, J. A. **Research about Living Entrepreneurs**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1982.

KONDER, Leandro. **A Questão da Ideologia**. São Paulo: Cia da Letras, 2002.

KONDER, Leandro. **O que é a Dialética**. São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos; 23), 2003a.

KONDER, Leandro. **História das Ideias Socialistas no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2003b.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto** – 7ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KOBAYASHI, Elisabete; FARIA, Lina & DA COSTA, Maria Conceição. Eugenia e Fundação Rockefeller no Brasil: a saúde como proposta de regeneração nacional. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 22, JUL/DEZ 2009, p. 314-351.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador** – 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

KURZ, Robert. **Com todo vapor ao colapso**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF – PAZULIN, 2004.

LAGE, Ana Cristina Pereira. **Pedagogia escolanovista**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_escolanovista.htm. Acessado dia 09/03/2017.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. – 14ª ed. – Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

LARANJEIRA, Sonia M. G. CATTANI, Antonio David (org.). **Dicionário Crítico sobre Trabalho e Tecnologia** – 4 ed. rev. ampl. – Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. da UFRGS, p. 122-127, 2002.

LANDES, David. S. **A riqueza e a pobreza das nações**: por que algumas são tão ricas e outras são tão pobres. – 11ª reimpressão – Rio de Janeiro: Elsevier, 1998.

LATHAM, Mark. A terceira via: um esboço. In: GIDDENS, Anthony (org.). **O Debate global sobre a Terceira Via**. São Paulo: Unesp, p. 51-64, 2007.

LAVIERI, Carlos. Educação... empreendedora? In: LOPES, Rose Mary (org.). **Educação Empreendedora**: conceitos, modelos e práticas. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: SEBRAE, p. 01-18, 2010.

LECHTER, Sharon L. & REID, Greg S. **Só é Pobre Quem Quer**. Curitiba/PR: Editora Fundamento, 2014.

LEDA, D. B. Universidade nova/Plano de reestruturação e expansão das universidades federais: mais uma dose de reforma universitária? In: **30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, Caxambu: UFMA/Uerj, 2007.

LE MOS, Alexandre Piana. A Formação História Brasileira: perspectivas marxistas. **Revista AEDOS da UFRGS** – Rio Grande do Sul, vol. 02, nº 03, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/10583/6222>. Acessado dia 25/03/2017.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIGUORI, Guido. Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade. In: COUTINHO, Carlos Nelson & TEIXEIRA, Andréa de Paula (orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 173-188, 2003.

LIMA, Aguinaldo Luiz de. **Os Riscos do empreendedorismo**: a proposta de educação e formação empreendedora. 2008. 131 f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

LIMA, Jacob Carlos. O Trabalho em Cooperativas: dilemas e perspectivas. In: DRUCK, Graça e FRANCO, Tânia (orgs.). **A Perda da Razão Social do Trabalho**: terceirização e precarização. São Paulo, SP: Boitempo, p. 69-80, 2007.

LIMA, Marcelo e PACHECO, Zilka Sulamita Teixeira de Aguiar. As Políticas Públicas e o Direito PA educação: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego versus Plano Nacional de Educação. In: **Educação & Sociedade**, vol. 38, nº 139, p. 489-504, abr./jun., 2017.

LIMA, Eurenice. Toyota: a inspiração japonesa e os caminhos do consentimento. In: ANTUNES, Ricardo. (org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, p. 115-146, 2006.

LOPES, Rose Mary Almeida. Referenciais para a educação empreendedora. In: LOPES, Rose Mary (org.). **Educação Empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: SEBRAE, p. 17-44, 2010.

LOPES, Rose Mary Almeida; LIMA, Edmilson de Oliveira & NASSIF, Vânia Maria Jorge. Panorama sobre a educação para o empreendedorismo. In: LOPES, Rose Mary Almeida (org.). **Ensino de empreendedorismo no Brasil: panorama, tendências e melhores práticas**. Rio de Janeiro, RJ: Alta Books Editora, p. 21-54, 2017.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo Javier. **O ethos dos executivos das transnacionais e o espírito o capitalismo**. 2004. 385 f. Tese de Doutorado. Instituto de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo.

LÖWY, Michael. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. – 7ª ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista** – 16ª ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

MA, Jack. **Se você ainda é pobre aos 35, a culpa é sua**. In: IG São Paulo, 25/09/2015. Disponível em: <http://economia.ig.com.br/2014-09-25/se-voce-ainda-e-pobre-aos-35-a-culpa-e-sua-diz-jack-ma-do-alibaba.html>. Acessado dia 20/12/16.

MACCIOCCHI, Maria-Antonietta. **A Favor de Gramsci**. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MCCRAW, Thomas K. **O Profeta da Inovação**. Rio de Janeiro: Records, 2012.

MAFFI, Bruno. Introdução à edição italiana. In: MARX, Karl. **Capítulo Inédito D'O Capital: resultados do processo de produção imediato**. Porto: Publicações Escorpião, 1975.

MALACRIDA, Leonardo de Matos. **Quebrei: guia politicamente incorreto do empreendedorismo**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2014.

MALVESTITI, Mirela Luiza; CASTRO, Olivia Mara Ribeiro & REZENDE, Thelmy Arruda de. Capacitação empresarial – novas demandas, grandes desafios. In: SANTOS, Carlos Alberto (org.). **Pequenos Negócios: desafios e perspectivas**. Avanços 2011-2014. Brasília: SEBRAE, p. 31-48, 2014.

MARTELLO, Alexandre. **Falta trabalhador qualificado em 89% das empresas de construção civil**: Levantamento com 385 empresas do setor foi feito pela CNI e CBIC. Alta rotatividade dos trabalhadores é problema para 56% dos entrevistados. Jornal G1 – Brasília, 28/04/2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/noticia/2011/04/falta-de-trabalhador-qualificado-em-89-das-empresas-de-construcao.html>. Acessado dia 17/12/2017.

MARTES, Ana Cristina Braga. Weber e Schumpeter: a ação econômica do empreendedor. **Revista de Economia Política**, vol. 30, nº 2 (118), p. 254-270, abril-junho/2010.

MARTINS, Jairo. Excelência na Gestão das Cadeias Produtivas: Fator de Desenvolvimento Nacional. In: SANTOS, Carlos Alberto (coord.). **Pequenos Negócios – Desafios e Perspectivas: Encadeamento Produtivo**. Vol. 06. Brasília, DF: SEBRAE, p. 32-38, 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 53-74, 2004.

MARTINS, André Silva & NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A Nova Pedagogia da Hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A Direita para o Social e a Esquerda para o Capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, pp. 23-38, 2010.

MARTINS, André Silva & LIMA, Kátia Regina de Souza. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, p. 43-67, 2005.

MARTINS, André Silva. “Todos Pela Educação”: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. **Anais da 31ª Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 19 a 22 de outubro de 2008, GT-09, p. 01-16, out. 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf>. Acessado dia 31/03/2018.

MARTINS, André Silva. **A Direita para o Social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e Forma Política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATOS, Fátima Regina Ney; QUEIROZ, Waleska Vasconcelos; LOPES, Kátia Lene de Araújo; FROTA, Gleildes dos Santos & SARAIVA, Valdênia Lima Leandro. Estudo observacional do comportamento empreendedor de Irineu Evangelista de Sousa da ótica de Filion no filme “Mauá – o Imperador e o Rei”. In: **Cadernos EBAPE.BR FGV**, vol. 10, nº 01, artigo 11, Rio de Janeiro, Mar. 2012, p. 202-220.

MATOS, Francilene do Rosário de. **A Concepção de Educação Profissional contida na base normativa e na objetivação do Pronatec Bolsa-Formação**. Curitiba: CRV, 2016.

MARX, Karl. **Capítulo Inédito D'O Capital: resultados do processo de produção imediato**. Porto: Publicações Escorpião, 1975.

MARX, Karl. **Para Crítica da Economia Política. Salário, Preço e Lucro. Os Rendimentos e suas Fontes**. São Paulo: Abril cultural, 1982a.

MARX, Karl. Trabalho Assalariado e Capital. In: **Obras Escolhidas de Marx e Engels**. Lisboa: Editorial Avanti, t1, p. 142-177, 1982b.

MARX, Karl. **A Miséria da Filosofia**. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. – 2ª ed. – São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. **Salário, Preço e Lucro**: elementos para a teoria da mais-valia. Bauru, SP: EDIPRO, 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. – 2ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. O Reino da Liberdade. In: NETTO, José Paulo (org.). **O Leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 398-400, 2012.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política – Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa – Portugal: Moraes Editores, 1978.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. – 11ª ed. – São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. – 7ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAZZONI, Julio & CASTAÑÓN, Gustavo Arja. Construtivismo radical ou trivial? **Revista Psicologia em Pesquisa**, UFJF, 8(2), p. 230-240, jul/dez, 2014.

MAZUCCATO, Mariana. **O Estado Empreendedor**: desmascarando o mito do setor público vs. Setor privado. Tradução Elvira Serapicos. – 1ª ed. – São Paulo: Portfolio-Penguin, 2014.

MCCLELLAND, David Clarence. **A Sociedade Competitiva**: realização e progresso social. Trad. De Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1972.

MCCLELLAND, David Clarence. *Characteristics of successful entrepreneurs*. *The Journal of Creative Behavior*. v. 21, nº 3. p. 219-233, 1987.

MCCLELLAND, David Clarence e BURNBAM, David H. O Poder é o Grande Motivador. In: VROOM, Victor H. **Gestão de Pessoa, não de Pessoal**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

MEAD, Margaret. *Cooperation and competition among primitive people*. Boston: Beacon, 1961.

MELO, Marcelo de Paula de. **Brasil Neoliberal**: dos anos Lula ao golpe de 2016. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

MELO, Natália Maximo e. **SEBRAE e empreendedorismo**: origem e desenvolvimento. 2008. 139 f. Dissertação de Mestrado (Centro de Educação e Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP.

MELO, Vitor Andrade & JUNIOR, Edmundo de Drummond Alves. **Introdução ao Lazer**. Barueri, SP: Manole, 2003.

MELLO, Cleonildo. **É preciso ter coragem para empreender, diz Cortella**. Matéria sobre o Fórum de Educação Empreendedora. SEBRAE - Rio Grande do Sul, 08/12/2016. Disponível em: <http://www.rn.agenciasebrae.com.br/sites/asn/uf/RN/e-preciso-ter-coragem-para-empreender-diz-mario-sergio-cortella,bb8e1677d7ed8510VgnVCM1000004c00210aRCRD>. Acessado dia 25/03/2018.

MELO, T. G. S. & MOURA, D. H. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC): expansão e privatização da educação profissional. In: **HOLOS**, Ano 32, Vol. 6, p. 103-119, 2016.

MERCADANTE, Aloisio. Prefácio. In: SANTOS, Carlos Alberto (org.). **Pequenos Negócios/Desafios e Perspectivas**: Educação Empreendedora. Vol. 04. Brasília: SEBRAE, p. 19-28, 2013.

MERCADANTE, Aloisio. **O governo Lula e a construção de um Brasil mais justo**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2010.

MERIDIAN 361 INTERNACIONA GROUP. **Fundação Rockefeller e Johns Hopkins estão por trás de terríveis experimentos da sífilis com humanos, alegam vítimas da Guatemala em ação judicial**. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/pr-newswire/2015/04/06/fundacao-rockefeller-e-johns-hopkins-estao-por-tras-de-terriveis-experimentos-da-sifilis-com-humanos-alegam-vitimas-da-guatemala-em-acao-judicial.htm?cmpid=copiaecola>. Acessado dia 19/11/2017.

MÉSZÁROS, István. **O Poder da Ideologia**. Tradução de Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo/SP: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **Filosofia, Ideologia e Ciência Social**. Tradução Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINELLO, Italo Frenando; ALVES, Leticia da Costa & SCHERER, Laura Alves. Fatores que levam ao Insucesso Empresarial: uma perspectiva de empreendedores que vivenciaram o fracasso. In: **BASE – Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**. 10(1): 19-31, janeiro/março 2013.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. – 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

MONTAÑO, Carlos e DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social**. – 3ª edição – São Paulo: Cortez (Biblioteca básica de serviço social; vol. 5), 2011.

MORETTO, V. P. **Prova** – um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. – 4ª ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOORE, Michael. **Capitalismo** – Uma História de Amor. Direção Michael Moore. Produção: Michel Moore, Anne Moore. Documentário, 127 minutos. Canadá, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FaMRSjiL4IE>. Acessado dia 21/10/2018.

NETO, Júlio Gomes da Silva. **Estado e Capitalismo na Presente Internacionalização do Capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

NETTO, José Paulo. **Aula 01 - DVD 01 - Curso “O Método em Marx”**. Ministrado na pós-graduação em Serviço Social da UFPE, 2002. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tTHp53Uv_8g. Acessado em 13/01/2016.

NETTO, José Paulo & BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. – 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

NEULDERS, D. & WILKIN, L. . **La flexibilidad de los mercados de trabajo: prolegómenos a análisis de un campo**. *Trabajo y Sociedad*, vol. 12, nº 1, p. 11-26, Ene. 1987.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Por que dois Planos Nacionais de Educação? In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Educação e Política no Limiar do século XXI** – 2ª edição – Campinas, SP: Autores Associados, p. 147-182, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Ponto vista – Entrevista com Lucia Neves. **Revista Motrivivência**. Ano XXIII, nº. 36, p. 236-246, Jun./2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/2175-8042.2011v23n36p236/196>>. Acessado dia 20/07/2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As reforma da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. In: **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED**, 21 a 24 de novembro, Caxambu/MG, p. 01-14, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt05/t0510.pdf>. Acessado dia 11/12/2017.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O neoliberalismo e a redefinição das relações Estado-sociedade. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. – São Paulo: Xamã, p. 105-116, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley & SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado Educador e a Nova Pedagogia da Hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, p. 19-40, 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.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci** – 5ª ed. ampl. – São Paulo: Cortez, 2016.

NOVAES, Henrique & DAGNINO, Renato. O Fetiche da Tecnologia. **ORG & DEMO**, vol.5, nº 02, p. 189-209, 2004.

NUNES, Mauro. **Aprenda a pensar como Leonardo da Vinci**. Artigo publicado em 03 de outubro de 2013. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/negocios/aprenda-a-pensar-com-leonardo-da-vinci/73408/>. Acessado dia 06/12/2017.

OLIVEIRA, Francisco de. *Lula en el labirinto*. *New Left Review*, vol. 42, pp. 05-21, 2007.

OLIVEIRA, Ramon. Empregabilidade e competência: conceitos novos sustentando velhos interesses. In: **Revista Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, nº 05, jan./jun., p. 50-63, 1999.

OLIVEIRA, Francisco Augusto. Schumpeter: a destruição criativa e a economia em movimento. **Revista de História & Economia Regional Aplicada (HEERA)** – Vol. 10, nº 16, p. 99-122, Jan-Jun. 2014.

OLIVEIRA, Eurenice de. **Toyotismo no Brasil: desencantamento da fábrica, envolvimento e resistência**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

OLIVEIRA, Flávia. É trabalho, não emprego. **O Globo**, Rio de Janeiro, 1º nov. 2015. Disponível em: <https://goo.gl/rYsaFs>. Acesso em: 25/02/2018.

ONU/BR. **Programa de educação empreendedora da ONU completa 20 anos no Brasil**. Publicado em 20/06/2013. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/programa-de-educacao-empreendedora-da-onu-completa-20-anos-no-brasil/>. Acessado dia 24/04/2018.

ORLICK, Terry. *The cooperative sports & games book: challenge without competition*. New York: Pantheon Books, 1978.

PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã** – Cadernos de Formação – História da Educação – 3ª ed. – São Paulo: PROGRAD/UNESP/ Santa Clara Editora. 2005, p. 49-60.

PALLOIX, Christian. *A Economia Mundial Capitalista: a fase da concorrência*. Lisboa: Editorial Estampa, 1972a.

PALLOIX, Christian. *A Economia Mundial Capitalista: a fase do monopólio*. Lisboa: Editorial Estampa, 1972b.

PANDOLFI, Marcelo de Amorim. **“Admirável mundo do empreendedorismo”**: adoção do empreendedorismo como princípio educativo no curso técnico em Administração do Instituto Federal do Espírito Santo, 2015. 338 fl. Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos/RS, 2015.

PATI, Vera. O empreendedor: descoberta e desenvolvimento do potencial empresarial. In: SEBRAE. **Criando o seu próprio negócio**: como desenvolver o potencial empreendedor. Brasília, DF: Edição SEBRAE/USP, p. 41-62, 1995b.

PAULANI, Leda. O Projeto Neoliberal para a Sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César França & NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, p. 67-98, 2006.

PESCE, Bel. As ideias e o dono das ideias. In: **Revista Exame PME**, edição 79, novembro, 2014.

PEGN. **Guia Peng – Como Montar Seu Próprio Negócio** – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Editora Globo, 2002.

PELLEGRINI, Marcelo. **Prouni criou milionários em troca de má qualidade na educação**. In: Revista Carta Capital, publicado em 19/12/2014. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/prouni-criou-milionario-em-troca-de-ma-qualidade-na-educacao-7396.html>. Acessado dia 19/12/2017.

PENNA, Lincoln de Abreu. **República Brasileira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor profissionalização e razão pedagógica**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRY, Mark. **O objetivo de uma economia não é nem “criar empregos” e nem “proteger empregos”**. In: Mises Brasil. Artigo publicado em 22 de novembro de 2017. Disponível em: www.mises.org.br/Article.aspx?id=2804. Acessado dia 01/01/2018.

PETRAGLIA, Izabel & MAS DIAS, Elaine T. Dal. Claparède: funcionalista da Escola Nova. In: HAMELINE, Daniel; PETRAGLIA, Izabel & DIAS, Elaine T. Dal Mas (orgs.). **Édouard Claparède**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana (Coleção Educadores), p. 31-35, 2010.

PIAGET, Jean. Problemas da psicologia genética. In: **Jean Piaget**. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores), p. 209-294, 1983.

PIAGET, Jean. **De la pedagogia**. Tradução Jorge Piatigorsky. Buenos Aires: Editora Paidós, 1998.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva – 24ª ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PILAGALLO, Oscar. **O Brasil em Sobressalto: 80 anos de história contados pela Folha**. São Paulo: Publifolha, 2002.

PILETTI, Claudino & PILETTI, Nelson. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire**. – 1ª ed., 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2014.

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 de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação. FAGED/UFJF, 2016.

PINTO, Cláudio. **Trabalho e Capitalismo Global: O Mundo do Trabalho através do Cinema de Animação**. Bauru/SP: Canal 06, 2011.

PIRES, Valdemir. **Economia da Educação: para além do capital humano**. São Paulo: Cortez, 2005.

PNUD. **Desencadeando o empreendedorismo: o poder das empresas a serviço dos pobres**. Relatório para o Secretário Geral das Nações Unidas. Março/2004. Disponível em: <https://serempreendedor.files.wordpress.com/2008/09/desencadeando-o-empreendedorismo.pdf>. Acesso em: 02/05/2016.

PORTAL LEI GERAL. **Terceirização abre espaços para pequenos negócios**. Março 2017. Disponível em: <http://www.leigeral.com.br/novidades/detalhes/7240-Terceirizacao-abre-espacos-para-pequenos-negocios>. Acessado dia 20/05/2017.

PORTAL PLANALTO. **Michel Temer elogia Acordo entre MEC e Sebrae**. Publicado em 28/05/2013. Brasília, Portal Planalto, 2013. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/vice-presidencia/vice-presidente/noticias/noticias-do-vice/2013/05/michel-temer-elogia-acordo-entre-mec-e-sebrae>. Acessado dia 28/01/2018.

PORTAL TERRA. **Prestação de Serviços é o segmento mais escolhido pelos empreendedores brasileiros**. Reportagem de 07 de junho de 2017. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/prestacao-de-servicos-e-o-segmento-mais-escolhido-pelos-empresendedores-brasileiros,68f972397bc9d61877d3f8efa217dfbe91offdyy.html>. Acessado dia 28/01/2017.

PRATES, N.; CAMPOY, G.; SCHMIDT, P. & TANIGAWA, R. “É de criança que se empreende”. **Revista Época**. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Negocios-e-carreira/noticia/2012/07/e-de-crianca-que-se-empreende.html>. Acessado dia 19/01/2016.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Seminovitch Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PT NO SENADO. **Senador Suplicy destaca lançamento do Pronatec 2.0. Redação do PT no Senado**, 18 de junho de 2014. Disponível em: <https://ptnosenado.org.br/senador-suplicy-destaca-lancamento-do-pronatec-2-0/>. Acessado dia 23/01/2018.

RAGO, Luzia Margareth & MOREIRA, Eduardo F. P. **O que é Taylorismo** – São Paulo: Editora Brasiliense (Coleção Primeiros Passos; 112), 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. Os limites da Noção e competência sob a Perspectiva da Formação Humana. **Revista Movimento**, Niterói, nº 04, p. 47-64, 2001a.

RAMOS, Marise Nogueira. **Da qualificação à competência: deslocamento conceitual na relação trabalho-educação**. Tese de Doutorado. UFF, 2001b.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001c.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre a pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. In: **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 1(1): 93-114, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação tecnológica como política de Estado. In: OLIVEIRA, Ramon de (org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papirus, p. 09-46, 2012.

REGO, Arnério e LEITE, Emanuel. Motivos de sucesso, afiliação e poder: um estudo de validação do constructo no Brasil. **Revista Estudos de Psicologia**, nº 08 (1), p. 185-191, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17249.pdf>. Acessado dia 06/01/2017.

REVISTA EXAME – **Inovação e empreendedorismo**: o valor das pessoas no desafio de inovar. São Paulo, ano 40, nº 06, 29 de março de 2006.

REVISTA EXAME. **Um terço dos negócios no Brasil fecha em dois anos**. Publicado em 15 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/pme/um-terco-dos-negocios-no-brasil-fecha-em-dois-anos/>. Acessado dia 24/05/2018.

REVISTA ÉPOCA-NEGÓCIOS. **Brasil tem 12,961 milhões de desempregados, diz IBGE**. Publicado em 31/10/2017. Disponível em: <http://epocanegocios.globo.com/Economia/noticia/2017/10/epoca-negocios-brasil-tem-desemprego-de-124-no-trimestre-ate-setembro-diz-igbe.html>. Acessado dia 01/01/2018.

REVISTA PEQUENAS EMPRESAS, GRANDES NEGÓCIOS. **Separar trabalho de tempo livre é coisa do passado?** Mateira publicada em 24 de julho de 2014. Disponível em: <https://revistapegn.globo.com/Noticias/noticia/2014/07/separar-trabalho-de-tempo-livre-e-coisa-do-passado.html>. Acessado dia 20/10/2018.

RODRIGUES, José. Da Teoria do Capital Humano à Empregabilidade: um ensaio sobre as crises do capital e a educação. **Revista do NETE – Trabalho e Educação** – ago./dez – nº 02 p. 215- 230, 1997.

RODRIGUES, José. **A Educação Politécnica no Brasil**. Niterói/RJ: EdUFF, 1998a.

RODRIGUES, José. **O Moderno Príncipe Industrial**: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas, SP: Autores Associados, 1998b.

ROQUE, Giana Oliveira Borgossian. **Uma proposta de um modelo de avaliação de aprendizagem por competências para cursos a distância baseados em web**. 156 f. Dissertação de Mestrado em Informática. Programa de Pós-Graduação em Informática. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

ROUSSEFF, Dilma Vana. **Discurso da Presidenta Dilma durante a cerimônia de lançamento do programa nacional de acesso ao ensino técnico e ao emprego**. Publicado em 28/04/2011. Presidência da República. 2011a. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-cerimonia-de-lancamento-do-programa-nacional-de-acesso-ao-ensino-tecnico-e-ao-emprego>. Acessado dia 28/12/2017.

ROUSSEFF, Dilma Vana. **Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, na cerimônia de sanção da lei que cria o Programa Nacional de Acesso ao Ensino**

Técnico e Emprego. Portal do Planalto – Publicado em 26/10/2011. Presidência da República. 2011b. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discorso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-na-cerimonia-de-sancao-da-lei-que-cria-o-programa-nacional-de-acesso-ao-ensino-tecnico-e-emprego-pronatec-brasilia-df>. Acessado dia 30/12/2017.

ROUSSEFF, Dilma Vana. **Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, durante cerimônia de formatura de 2.400 alunos do Pronatec/BSM.** Portal do Planalto — publicado 18/07/2013 18h08, última modificação 04/07/2014a 20h17. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discorso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-cerimonia-de-formatura-de-2.400-alunos-do-pronatec-bsm>. Acessado dia 16/01/2018.

RUIZ, Erasmo Miessa. **Freud no “divã” do cárcere:** Gramsci analisa a psicanálise. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A Criatividade na Arte e na Educação Escolar:** uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2014.

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

SADER, Emir. **Da euforia à depressão capitalista.** Carta Maior – O Portal da Esquerda. Texto publicado em 24/08/2012. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Blog/Blog-do-Emir/Da-euforia-a-depressao-capitalista/2/27144>. Acessado dia 09/03/2019.

SAMPAIO, Mara Elaine de Castro. **Empreendedorismo e Qualidade de Vida no Trabalho:** um estudo sobre o comportamento alimentar. 2010. 203 f. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação Interunidades em Nutrição Humana Aplicada – PRONUT. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

SANDRONI, Paulo. **Dicionário de Economia.** São Paulo/SP: Editora Abril S. A. Nova Cultural (Coleção Os Economistas), 1985.

SANCOVSCHI, Beatriz & KASTRUP, Virgínia. Algumas Ressonâncias entre a abordagem enativa e a psicologia histórico-cultural. **Fractal Revista de Psicologia**, vol. 20, nº 01, p. 165-182, jan./jun. 2008.

SANTONI, Pablo Rodrigo. **Animês e Mangás:** a identidade dos adolescentes. 167 f. Dissertação de mestrado. Instituto de Artes. Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2017

SANTOS, Thayene da Costa Campos. **Educação profissional em cena:** uma análise do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e suas implicações para a formação humana. 185 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2014.

SAUL, Renato P. As raízes renegadas da teoria do capital humano. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 6, nº 12, p. 230-273, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica – 8ª ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações – 6ª ed. – Campinas, SP: Editora Autores Associados, (Coleção Polêmicas do Nosso Tempos, v. 40), 1997.

SAVIANI, Dermeval. O Choque Teórico da Politecnia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Vol. 01, n. 01, p. 131-152, mar. 2003.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia e Política Educacional no Império Brasileiro. In: **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação – Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação**. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/489DermevalSaviani.pdf>. Acessado dia 13/06/2017.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 12, nº 34, jan./abr., p. 152-180, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise d projeto do MEC. In: **Revista Educação e Sociedade**, vol. 28, nº 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acessado dia 31/03/2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do Ensino Superior no Brasil. In: **Revista Poiesis Pedagógica** – Vol. 08, nº 02, ago./dez. 2010, p. 04-17.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 59-86, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil** – 4ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao Novo PNE (2014-2024)**: por uma outra política educacional – 5ª ed. ver. ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAY, Jean Baptiste. **Tratado de Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura**: Gramsci. – 3ª ed. – Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

SCHLEICH, Ana Lúcia R. & SALES, Marcelo Dourado. Treinamento e Mudança de comportamento como fonte de valor. In: DE MATTEU, Douglas; OGATA, Massaru & SITA, Maurício (coords.). **Treinamento Comportamental: grandes especialistas ensinam como despertar seu potencial criativo. Seja um treinador de si mesmo e atinja excelentes resultados.** São Paulo, SP: Editora Ser Mais, p. 15-22, 2013.

SCHMIDT, Alberto Souza; MELO, Pedro Antônio de; SILIVEIRA, Elisabeth F. Gomes da & BELTRAME, Thiago. **Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade: O caso do GesPública.** Anais do 10º Congresso Online – Administração, de 07 a 09 de novembro de 2013. Disponível em: http://www.convibra.com.br/upload/paper/2013/40/2013_40_8319.pdf. Acessado dia 03/03/2018.

SCHUMPETER, Joseph A. **Fundamentos do Pensamento Econômico.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1968.

SCHUMPETER, Joseph A. **A Teoria do Desenvolvimento Econômico.** São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, Socialismo e Democracia.** Tradução de Luiz Antônio Oliveira de Araújo. São Paulo, SP: Editora da Unesp, 2017.

SCHWARZ, Roberto. **Ao Vencedor as Batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro.** São Paulo: Livraria Duas Cidades, Editora 34, 1992.

SEBRAE. **Referenciais para uma Nova Práxis Educacional.** SEBRAE: Edições Sebrae (Série Documentos), 2001.

SEBRAE. **A Grande Dimensão da Pequena Empresa: perspectivas de ação.** – Brasília: Ed. SEBRAE, 1995.

SEBRAE. **SEBRAE 30 Anos parceiro dos brasileiros/José Humberto Marcuso.** Brasília: SEBRAE Nacional, 2002.

SEBRAE. **Referenciais Educacionais do SEBRAE.** SEBRAE: Edições Sebrae (Série Documentos), 2006.

SEBRAE. **Inovação e Empreendedorismo.** Boletim do Empreendedor. Edição 01, 2011. Disponível em: http://www.boletimdoempreendedor.com.br/boletim.aspx?codBoletim=143_Inovacao_e_Empreendedorismo. Acessado dia 16/01/2017.

SEBRAE. **Oito grandes empresários resumem em oito frases inspiradoras o desafio de empreender no Brasil.** Boletim do Empreendedor. Edição 06/2013 Disponível em: http://www.boletimdoempreendedor.com.br/boletim.aspx?codBoletim=855_Oito_grandes_empresarios_resumem_em_oito_frases_inspriadoras_o_desafio_de_emprender_no_Brasil. . Acessado dia 28/02/2017.

SEBRAE. **Videoblog 01 - O que vou ser?** 2013a. 3min15s. Disponível em: <http://pronatecempreendedor.sebrae.com.br/estudantes/>. Acessado dia 05/06/2018.

SEBRAE. **Videoblog 02 – O que sei fazer?** 2013b. 3min07s. Disponível em: <http://pronatecempreendedor.sebrae.com.br/estudantes/>. Acessado dia 10/06/2018.

SEBRAE. **Videoblog 03 – Qual o meu sonho de vida?** 2013c. 2min55s. Disponível em: <http://pronatecempreendedor.sebrae.com.br/estudantes/>. Acessado dia 15/06/2018.

SEBRAE. **Videoblog 04 – Qual Caminho Vou Seguir?** 2013d. 3min28s. Disponível em: <http://pronatecempreendedor.sebrae.com.br/estudantes/>. Acessado dia 20/06/2018.

SEBRAE. **Videoblog 05 – Posso ser dono do meu nariz?** 2013e. 3min13s. Disponível em: <http://pronatecempreendedor.sebrae.com.br/estudantes/>. Acessado dia 25/06/2018.

SEBRAE. **Caderno de Apresentação** (Material de sensibilização do professor). Brasília, DF: SEBRAE e Unidade de Capacitação Empresarial (UCE), 2013f.

SEBRAE. **Caixa de Ferramentas**: Guia de Orientação para Trabalhar com: sites, filmes, dinâmicas de grupo e livros. Brasília, DF: SEBRAE e Unidade de Capacitação Empresarial (UCE), 2013g.

SEBRAE. **Módulo 01 - Plano de Vida e Carreira – Guia do Educador**. Brasília – DF: SEBRAE, 2013h.

SEBRAE. **Módulo 02 - Atitudes Empreendedoras e Tipos de Empreendedorismo – Guia do Educador**. Brasília – DF: SEBRAE, 2013i.

SEBRAE. **Módulo 03 - O Mundo do Trabalho – Guia do Educador**. Brasília – DF: SEBRAE, 2013j.

SEBRAE. **Pesquisa revela aprovação do Pronatec Empreendedor**. SEBRAE Nacional, Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <https://meuatendimento.sebrae.com.br/sites/asn/uf/NA/pesquisa-revela-aprovacao-do-pronatec-empreendedor,ace1426823bc1510VgnVCM1000004c00210aRCRD>. Acessado dia 29/01/2018.

SEBRAE. **Referenciais Educacionais do SEBRAE**: versão 2015 – Brasília: SEBRAE, 2015.

SEBRAE. **Educação Empreendedora para o seu Ensino Médio**. Publicado em 28/09/2017. SEBRAE Nacional, Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/sebraeaz/educacao-empreendedora-para-o-seu-ensino-medio,07e9fbe6d9176410VgnVCM2000003c74010aRCRD>. Acessado dia 29/01/2018.

SEBRAE. **Sobrevivência das Empresas no Brasil – Relatório de apresentação**. Brasília, DF: Edições SEBRAE, 2016. Disponível em: <https://m.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/sobrevivencia-das-empresas-no-brasil-relatorio-apresentacao-2016.pdf> . Acessado dia 24/05/2018.

SEBRAE/IBPQ. **MPE INDICADORES** – Pequenos Negócios no Brasil. Disponível em:

www.leigeral.com.br/portal/lumis/portal/file/fileDownload.jsp%3FfileId%3DFF8080813B8A70FA013C672CE3203A6B+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acessado dia 26/06/2016.

SEBRAE/MS. **Sebrae se reúne com 12 escolas estaduais para propor Educação Empreendedora**. Publicado em 06/04/2017. SEBRAE Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://www.ms.agenciasebrae.com.br/sites/asn/uf/MS/sebrae-se-reune-com-12-escolas-estaduais-para-propor-educacao-empreededora.05fef76ff144b510VgnVCM1000004c00210aRCRD>. Acessado dia 03/04/2018.

SEBRAE/CEARA. **Semana Global de Empreendedorismo 2017**. Publicado em 13/11/2017. Disponível em: <http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/ce/sebraeaz/semana-global-de-empreedorismo-2017,2387fac4377af510VgnVCM1000004c00210aRCRD>. Acessado dia 28/01/2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico** – 24ª edição revista e ampliada – São Paulo: Cortez, 2016.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Trad. de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SHIROMA, Oto Eneida; DE MORAES, Maria Célia Marcondes & EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional** – 4ª ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto & SANTOS, Fabiana Antônio. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda. (org.) **O que revelam os Slogans na Política Educacional**. – 1ª ed. – Araraquara, SP: Junqueira & Martins, p. 47-82, 2014.

SILVA, Adroaldo Moura. Apresentação – Keynes e a Teoria Geral. In: KEYNES, John Maynard. **A Teoria Geral do Emprego do Juro e da Moeda**. Tradução de Mário R. da Cruz. Revisão técnica de Cláudio Roberto Contador. Tradução de Prefácios de Paulo Almeida. São Paulo: Fundação Victor Civita, 1996.

SILVA, Edson. O Real e sua perversa realidade. In: **Princípios – Revista Teórica, Política e de Informação**. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, Ago./Set/Out, nº 38, p. 18-23, 1995.

SILVA, Ilze Gomes. A Reforma do Estado Brasileiro nos anos 90: processos e contradições. In: **Lutas Sociais**. Revista do Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais (NEILS). Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais – PUC/SP, vol. 7, p 01-09, 2001.

SILVESTRE, José Maurício. **Campo de Forças: fragmentos de economia política**. – 1ª ed. – Canoas: Editora Ulbra, 2004.

SIMIONATTO, Ivete. **Crise, reforma do Estado e políticas públicas**. 1999. Disponível em: <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=106>. Acessado dia 19/05/2016.

SINGER, Paul. Crise do Imperialismo. **Revista Tempo Brasileiro**, out – dez – nº 139, Rio de Janeiro, p. 43-96, 1999.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**: investigação sobre a natureza e suas causas. Vol. II. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Fundação Victor Civita, 1996.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Fundamentos do Materialismo Dialético**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1968.

SOFIA, Rodrigues. **Manual Técnico do Formando**: “Empreendedorismo”. Portugal: ANJE e EduWeb, 2008.

SOUZA, Donaldo Bello de; SANTANA, Marco Aurélio & DELUIZ, Neise. **Trabalho e Educação**: Centrais Sindicais e Reestruturação produtiva no Brasil. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

SOARES, Mônica Bontempo Reis. **Formação profissional empreendedora sob a visão pedagógica**. 2010. 76 fl. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/RJ, 2010.

SOUZA, Eda Castro & JÚNIOR, Guimersindo Sueiro Lopez. Empreendedorismo e Desenvolvimento: uma relação em aberto. In: **RAI – Revista de Administração e Inovação**, vol. 8, nº 03, Jul-Set, p. 120-140, 2011.

SOUZA, Elaine Constant Pereria de. **Mercadores de Ilusões**: a autoajuda e o empreendedorismo no cotidiano dos professores da rede pública do município do Rio de Janeiro. 2009. 208 f. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e formação Humana (PPFH). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Educação, trabalho voluntário e “responsabilidade social”**. São Paulo, SP: Xamã, 2013.

STEL, A. Van; CARREE, M. & THURIK, R. *The Effect of Entrepreneurial Activity on National Economic Growth*. **Small Business Economics**, 24(3), p. 311-321, 2005.

STF. **Estatísticas de Resultados das eleições Presidenciais de 2010 – 2º turno**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.tse.jus.br/hotSites/estatistica2010/Est_resultados/resultado_eleicao.html. Acessado dia 13/12/2017.

TANGUY, Lucie; ROPÉ, Françoise. **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papirus, 1997.

TAPINOS, Georges Photios. **Prefácio** (1971). In: SAY, Jean Baptiste. Tratado de Economia Política. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 05 - 35.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo/SP: Editora Atlas, 1995.

TEMER, Michel M. E. **Discurso do Presidente da República, Michel Temer, na Abertura da Semana Global do Empreendedorismo – SGE 2017 - Brasília/DF**. Publicado em 16/11/2017, Brasília, Portal do Planalto, 2017. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/discursos/discursos-do-presidente-da-republica/discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-na-abertura-da-semana-global-do-empreendedorismo-2013-sge-2017-brasilia-df>. Acessado dia 28/01/2018.

TORRES, E. T. **A crise do sistema financeiro globalizado contemporâneo**. Brasília: Ipea; Rio de Janeiro: Rede Desenvolvimentista, 2013.

TORRES FILHO, Ernani Teixeira. **O Estouro das bolhas especulativas recentes: os casos dos Estados Unidos e do Japão**. Texto para discussão 2096 – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Brasília: Rio de Janeiro, 2015.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir** – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO: 1996. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acessado dia 10/03/2018.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A Transformação Socialista do Homem** (1930). In: <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acessado em 20/10/16.

VISÃO MUNIDAL. **Nossa história**. Acessado ida 11/02/2017. Disponível em: <http://www.visaomundial.org.br/nossa-organiza%C3%A7%C3%A3o/nossa-hist%C3%B3ria>

WALLERSTEIN, Immanuel. **The Capitalism World-Economy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o “espírito” do capitalismo**. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia da Letras, 2004.

WESTERKOFF, Nikolas. Vale quanto custa? In: **Revista Mente Cérebro**, ano XVI, nº 196, p. 40-47, maio de 2009.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2007.

WOMACK, P. James; JONES, Daniel T & ROOS, Daniel. **A Máquina que Mudou o Mundo**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

WOOD, Stephen. **O modelo japonês em debate**: pós-fordismo ou japonização do fordismo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, RJ, nº 17, p. 28-43, out, 1991.

ŽIŽEK, Slavoj. **Primeiro como tragédia, depois como farsa**. Trad. Maria Beatriz de Medina. – São Paulo: Boitempo, 2011.