

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM PSICOLOGIA

O ESPÍRITO DO CAPITALISMO E
A CULTURA DO EMPREENDEDORISMO
EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA

Otávio Pedro Alves de Lima Júnior

Belo Horizonte – MG

2011

Otávio Pedro Alves de Lima Júnior

**O ESPÍRITO DO CAPITALISMO E
A CULTURA DO EMPREENDEDORISMO
EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA**

Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais no Programa de pós-graduação em Psicologia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Dr. Prof. José Newton Garcia de Araújo.

Belo Horizonte

2011

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

L732e Lima Júnior, Otávio Pedro Alves de
O espírito do capitalismo e a cultura do empreendedorismo educação e ideologia / Otávio Pedro Alves de Lima Júnior. Belo Horizonte, 2011.
141f. : Il.

Orientador: José Newton Garcia de Araújo
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

1. Empreendedorismo. 2. Trabalho. 3. Educação. I. Araújo, José Newton Garcia. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 658.012.4

Otávio Pedro Alves de Lima Júnior

**O ESPÍRITO DO CAPITALISMO E
A CULTURA DO EMPREENDEDORISMO
EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA**

Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais no Programa de pós-graduação em Psicologia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Newton Garcia de Araújo

Prof. Dr. João Leite Ferreira Neto

Prof. Dr. Marcus Vinícius Soares Siqueira

Belo Horizonte, 28 de junho de 2011

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão e admiração ao meu sócio e amigo o economista e advogado Raphael dos Santos Schmitt, pela crença, parceria, senso crítico e alegria. À minha primeira família, a minha querida mãe, a contabilista Zulma Grossi Baêta Neves, ao meu pai, o comerciante Otávio Pedro Alves de Lima, aos meus irmãos, o empresário Cláudio Baêta Lima, a Sgt. Especialista Sílvia Lima Ferreira, a psicóloga Juliana Alves Casagrande e a graduanda em administração Isabel Lima, que, cada um, a seu modo e com sua história, na verdade, me fortificou frente à dinâmica empreendedora da vida. Ao inesquecível casal, a psicóloga e advogada Noemi Gelape Soares e o consultor empresarial e Dep. Federal Antônio Roberto Soares, que me ensinaram a compreender a falta e aceitar os limites e, com amizade e apoio, acompanharam meus passos nesta etapa acadêmica. Aos amigos e amigas, em especial, à estilista Cinara Espíndola, a tabeliã e advogada Andrea Marinho e a pedagoga empresarial Kátia Lúcia Magalhães, pelas constantes trocas de opinião e paciência na escuta aos desabafos. Ao meu orientador, prof^o. Dr. José Newton Garcia de Araújo pela parceria, tranquilidade e inteligência instigante e pela oportunidade em participar do grupo de debates sobre os adoecimentos no trabalho. À Federação do Comércio do Estado de Minas Gerais, seus Sindicatos Filiados e à prof^a. Ma. Edna Gomes Roriz, pelos horizontes e por fim, e de forma especial, a todos os meus clientes e alunos-estudantes que me ajudaram a compreender os anseios empreendedores e o papel do mestre na vida do aprendiz.

RESUMO

No contexto neoliberal, inaugura-se um cenário que fortalece uma cultura educacional pautada por critérios econômicos. O espírito do capitalismo, na educação, fundamenta-se nas teorias econômicas de Schumpeter, de Say e Cantillon, das quais nasceu o conceito de capital humano, de Schultz, quando as questões do trabalho são reintroduzidas no campo da análise econômica, como conduta. As contribuições de Michel Foucault para o entendimento da escola e do sujeito moderno desvelam as influências dos valores econômicos agenciando a educação e transformando sujeitos de direito em indivíduos-micro-empresas-empresários. O modelo de produção capitalista neoliberal tenta impor uma nova relação entre o sujeito e o trabalho. A motivação psicológica que afetará a esfera política e econômica desdobrar-se-á em práticas educacionais compatíveis com a hegemonia da ideologia capitalista, traduzida na cultura do empreendedorismo. A educação empreendedora tenta modelar comportamentos sociais de geração do próprio trabalho. No Brasil, o empreendedorismo vem sendo inserido no currículo escolar com base no artigo 2º da Lei Federal nº 9.394, LDB. A pesquisa propõe uma leitura crítica das inúmeras propostas curriculares e matérias de mídia relativas ao empreendedorismo na educação. Esta cultura apresenta-se como portadora do que seria decisivo para o sucesso dos indivíduos e para o bem-estar da sociedade. Diante da aventura empreendedora que pretende abarcar todos os recantos da vida em sociedade, não causa espanto ver a obrigação de ganhar gerando crises de identidade e estados de depressão nervosa, especialmente em empresários e estudantes. O efeito dessa cultura apresenta-se na ação dos grupos de trabalho, nas empresas, através de formas de controle e sintomas como, inibição afetiva, bloqueios, brigas, intrigas, ausência de comunicação, individualismo, domesticação e padronização de comportamentos, além de uma competição desenfreada e uma desigualdade que reforçam, nas sociedades contemporâneas, as lógicas ambíguas do neoliberalismo.

PALAVRAS CHAVE: trabalho, educação, empreendedorismo.

ABSTRACT

In the neoliberal context, opens up a scenario that reinforces a culture of education guided by economic criteria. The spirit of capitalism, education, is based on the economic theories of Schumpeter, Cantillon and Say, which was born the concept of human capital, Schultz, when the labor issues are reintroduced into the field of economic analysis, and conduct. The contributions of Michel Foucault to understand the school and the modern subject reveal the influences of economic values touting education and transforming individuals into subjects of rights, micro-businesses entrepreneurs. The neoliberal model of capitalist production seeks to impose a new relationship between subject and work. The psychological motivation that affects the political and economic will unfold in educational practices compatible with the hegemony of capitalist ideology, reflected in the culture of entrepreneurship. The entrepreneurial education tries to model social behavior generation's own work. In Brazil, entrepreneurship has been inserted into the school curriculum, based on Article 2 of Federal Law No. 9,394, LDB. The research proposes a critical reading of the curricula, and numerous media matters relating to entrepreneurship in education. This culture appears as bearer of what would be decisive for the success of individuals and the welfare of society. Given the entrepreneurial venture that aims to cover all corners of society, not surprising to see the obligation to make generating crises of identity and state of nervous depression, especially entrepreneurs and students. The effect of this culture is presented in the action of the working groups, businesses, through forms of control and symptoms such as affective inhibition, blocks, fights, gossip, lack of communication, individualism, taming, and standardization of behaviors as well as a unbridled competition and one that reinforce inequality in contemporary societies, the ambiguous logic of neoliberalism.

KEY-WORDS: work, education, and entrepreneurship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Gráfico comparativo do PISA 2009. (BRASIL, 2009).....	82
FIGURA 2: Temas do empreendedorismo competitivo. (ARQUIVO PESSOAL).....	94
FIGURA 3: Plano de negócios para crianças. (NACARATTO,2008).....	101
FIGURA 4: Empreendedorismo e educação. (INSTITUTO STARTA, 2011).....	102
FIGURA 5: Prêmio de empreendedorismo. (INSTITUO ENDEAVOR, 2011.....	103
FIGURA 6: Empreendedorismo na base. (INSTITUTO EDUCACIONAL, 2011).....	105
FIGURA 7: Escola de empreendedores. (FERREIRA, 2009).....	108
FIGURA 8: Educação empreendedora. (INSTITUTO EDUCACIONAL, 2011).....	110
FIGURA 9: Temas educação empreendedora. (ARQUIVO PESSOAL)	123

LISTA DE SIGLAS

- APO** - Administração por objetivos
- BM** - Banco Mundial
- BID** - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BNDES** – Banco Nacional do desenvolvimento
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CEE** - Conselhos Estaduais de Educação
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- CEB** - Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
- CEPAL** - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- DCNEM** - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- EDURURAL** - Programa de expansão e melhoria da educação no meio rural
- EMPRETEC** – Seminário de formação técnica empresarial empreendedora
- FINEP** - Financiadora de Estudos e Projetos
- GEM** - Global Entrepreneurship Monitor
- GQT** - Gestão da Qualidade Total
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IBQP** - Instituto Brasileiro da Qualidade e Produtividade
- IDH** - Índice de desenvolvimento humano
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- ISEB** - Instituto Superior de Estudos Brasileiros
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** - Ministério da Educação e Cultura
- MBA** - Master of Business Administration
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- OIT** - Organização Internacional do Trabalho
- OCDE** - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PISA** - Programa Internacional de Avaliação Estudantil
- PIB** - Produto Interno Bruto
- SEBRAE** - Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas Empresas
- S.A.** - Sociedade Anônima
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	10
2.	EDUCAÇÃO NEOLIBERAL: CAPITAL HUMANO E O INDÍVIDUO-EMPRESA.....	26
2.1	EDUCAÇÃO E TRABALHO: DESENVOLVIMENTO E INVESTIMENTOS..	26
2.2	THEODORE SCHULTZ E A TEORIA DO CAPITAL HUMANO.....	32
2.3	ANÁLISE CRÍTICA DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO.....	38
2.3.1	Implicações críticas no cenário educacional.....	38
2.3.2	Implicações críticas com princípios marxianos.....	43
2.3.3	Implicações críticas com argumentos sociológicos.....	46
2.3.4	Implicações críticas com argumentos foucaultianos.....	50
3.	O EMPREENDER NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO.	59
3.1	ELEMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	59
3.2	ANÁLISE DOCUMENTAL: LDB, DCNEM, PCN.....	62
3.2.1	LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.....	62
3.2.1.1	<i>Quanto ao direito à educação.....</i>	<i>63</i>
3.2.1.2	<i>Quanto ao currículo e avaliação.....</i>	<i>63</i>
3.2.1.3	<i>Quanto à formação do educador.....</i>	<i>65</i>
3.2.1.4	<i>Quanto à abordagem por competências.....</i>	<i>66</i>
3.2.1.5	<i>Quanto ao mundo do trabalho.....</i>	<i>68</i>
3.2.1.6	<i>Quanto à formação técnica a serviço do mercado.....</i>	<i>69</i>
3.2.1.7	<i>Quanto à autonomia.....</i>	<i>70</i>
3.2.2	DCNEM.....	71
3.2.3	PCN.....	73
3.2.4	Relatório UNESCO: Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.....	74
3.3	ANÁLISE DE PESQUISAS: GEM E PISA.....	79
3.3.1	A pesquisa <i>Global Entrepreneurship Monitor (GEM)</i>	79
3.3.2	O Programa Internacional de Avaliação Estudantil (PISA).....	82

4. O EMPREENDEDORISMO: DA COMPETIÇÃO À	
SOLIDARIEDADE.....	85
4.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E A PEDAGOGIA DO	
EMPREENDEDORISMO COMPETITIVO.....	86
4.1.1 Fundamentos teóricos.....	86
4.1.2 Do universo econômico à educação.....	90
4.1.3 Pedagogia empreendedora.....	93
4.2 EMPREENDEDORISMO COMPETITIVO: RELATOS E ANÁLISES.....	99
4.3 RETOMANDO PAULO FREIRE: AUTONOMIA, PRÁTICA DA LIBERDADE	
E SOLIDARIEDADE.....	112
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	134

1. INTRODUÇÃO

O tema do espírito do capitalismo e suas formas de disseminação no atual cenário educacional enquanto cultura do empreendedorismo é amplo e sinto-me atravessado por ele através das ações e práticas educacionais em quase 20 anos de docência na área da filosofia e da sociologia para estudantes do ensino médio, em escolas particulares. Venho percebendo constantes mudanças no espaço educativo, quanto aos conteúdos e práticas, pautadas por critérios econômicos, mas sem ilusão de já me considerar conhecedor deste presente apenas pelo fato de viver nele: *“a maior ilusão é cremos conhecer o presente só pelo fato de vivermos agora; a primeira dificuldade de pensar o futuro é a dificuldade de pensar o presente.”* (MORIN, 2010, p.13).

O campo é vastíssimo e meu olhar, frente às realidades, é apenas um olhar modesto, mas não sem ambições. Tenho a ambição de contribuir, enquanto filósofo-educador, com um ponto de vista crítico, a partir da prática educativa, quanto às abordagens empreendedoras desenfreadas e suas implicações na vida psíquica e na construção de um modelo mental perverso, mas sem querer concluir. Segundo Eugène Enriquez (1996) em um interessante prefácio,

Fica bem a trabalhadores em ciências humanas serem modestos. Nisso permanecem humanos. Modéstia não significa falta de ambição. É o inverso. A modéstia é a virtude daqueles que têm algo a dizer e que o declaram abertamente, a teoria vazia é o vício dos que acreditam ter descoberto o “lugar e a fórmula” e que não possuem mais que o vento. (...) e como Flaubert nos advertiu: “é asneira querer concluir”. (DAVEL et al, 1996, p.8).

Para aproximar-me, portanto, de forma modesta do assunto, tenho como ponto de partida que a forma como as sociedades estabelecem e compreendem suas relações e educam as novas gerações, determinará o cenário para o fortalecimento de uma cultura pautada por critérios econômicos. Ainda com Enriquez (1996), é esclarecedor o texto,

O mundo assim criado é o da mobilização dos homens para e pelo trabalho. (...) A ideologia dominante se organiza ao redor da seguinte idéia: já que o indivíduo foi arrancado aos ferros da servidão, e que ele possui a capacidade de raciocinar, ele pode utilizar sua liberdade e razão no desejo de dominar a natureza e de aumentar as riquezas. Estas questões não impedem que esta ideologia do capitalismo e do trabalho se instale e que mesmo os operários acabem por adotá-la, sonhando, como sublinha bem a literatura do final do século XIX, como chegar eles próprios à pequena propriedade e como vir a ser artistas e comerciantes livres. (DAVEL et al, 1996, p.10).

Conforme o exposto, a lógica do desenvolvimento do capitalismo não é colocada em questão, mas, ao contrário é internalizada acriticamente pelo empresário, pelo assalariado ou pelo estudante. Merece ser notado que o desenvolvimento do capitalismo ampliou seus motivos e conseqüências na vida das sociedades e disseminou um chamado “espírito do capitalismo”. Essa expressão foi usada no final do século XIX, em múltiplos sentidos, por economistas e teóricos sociais que começavam a assimilar o legado teórico de Marx (1975), na Alemanha. Destaca-se, por exemplo, Sombart (1953), preocupado com as bases psicológicas do capitalismo.

Para Weber (2003), um tipo ideal não é definido, mas composto. Por isso, não é possível dar uma definição conceitual ao espírito do capitalismo, mas organizá-lo em cada contexto. Segundo López-Ruiz (2007), as características deste espírito não podem ser deduzidas, só podemos derivá-las gradualmente da realidade, a partir da pesquisa histórica. Assim qualquer tentativa de localizar o espírito do capitalismo fora do contexto histórico a partir do qual foi construído é, no mínimo, perder de vista que se trata de um instrumento de conhecimento e não de um objeto a ser conhecido. Dessa forma o espírito do capitalismo, seguindo o autor, é um constructo mental no qual também me pautei e não uma realidade histórica em si mesma.

Segundo López-Ruiz (2007), ao lado de todas essas reflexões acerca do espírito do capitalismo surgirá a figura fundante deste espírito: o sujeito econômico capitalista, o empreendedor. A função desse sujeito econômico é unificar o capital e o trabalho, determinar a direção e o volume da produção e estabelecer a relação entre produção e consumo. Isto é, tomar em suas mãos o controle do processo econômico.

O que vemos é a emergência de uma nova concepção de indivíduo, cuja conduta se orienta para o planejamento, financiamento, gestão e avaliação de si como um empreendimento, como um negócio. Esta noção de indivíduo revela-se paradigmaticamente na retórica dos executivos, dos *coaches e headhunters*, na literatura *pop management* e nas correntes educativas do atual cenário.

É possível perceber nas propostas da educação empreendedora os sinais da cilada do individualismo, presentes na cartilha do capitalismo neoliberal, capaz de angariar os atores necessários à formação dos lucros, bem como as justificações às práticas educativas mais gerais produzidas nos diversos espaços de formação, reforçando a prática do *Você S.A.*, do você por você mesmo.

As questões aqui apresentadas são resultado de uma pesquisa de análise de fundo qualitativa, tipo exploratória, organizada em três bases de análise: a primeira base,

caracterizada pelo levantamento bibliográfico sobre o tema, no qual procurei reunir e confrontar as contribuições de autores da psicologia, da sociologia, da psicosociologia, da administração, da economia e da filosofia sobre a questão do empreendedorismo na educação, do espírito do capitalismo, da economia, agenciando as esferas sociais e as ferramentas ideológicas de sustentação do capitalismo neoliberal.

Como chave de compreensão desse tipo de indivíduo que incorpora as particularidades do capitalismo, tomei as reflexões de Sombart (1984), Weber (2003) e o economista Joseph Schumpeter (1959) que, de forma especial, considera o empresário empreendedor como fator dinâmico de expansão das economias de mercado e apresenta o conceito de *destruição criadora*. Orientei-me, também, pelos desdobramentos que darão as bases da *Teoria do capital Humano*, de Theodore W. Schultz (1902 - 1998), da *Escola de Chicago*, ao lado de Gary Becker (1993), além das considerações de Drucker (1987) e do economista francês Jean Batist Say.

As implicações da teoria do capital humano, enquanto estratégias econômicas nas organizações sociais e, de forma especial, nas instituições educacionais estão diretamente ligadas aos processos ideológicos sustentados pelas estratégias de governo. Portanto, fundamentei-me em pontos da obra de Michael Foucault (1985; 1986; 1997; 1999; 2009) especificamente nos conceitos de governamentalidade e de biopolítica. Utilizei as reflexões sobre os efeitos do capitalismo com base em López-Ruiz, Ehrenberg, Boltanski e Chiapello, Sennet e Costa.

Voltei-me aos autores da teoria crítica sobre educação com Frigotto (1989; 1995; 1998) e de forma especial com o pensamento crítico de Paulo Freire (1996; 1999).

Como contraponto para a compreensão e análise, voltei-me à corrente não-crítica e funcionalista da educação empreendedora, dentro e fora do campo educativo. Retomei as teorias de Fillion, Dolabela (2003) e Dornelas (2005), enquanto bases da educação empreendedora e teoria dos sonhos, além dos fundamentos da motivação humana, com a psicologia comportamental de David C. McClelland (1972) e suas correlações entre a ciência do comportamento e o progresso econômico e social.

Na segunda base de análise, marcadamente documental, pesquisei a LDB, os PCN e as DCNEM, de natureza legislativa nacional, no campo da educação e que pavimentam caminhos da educação empreendedora e seus temas. Em âmbito internacional o relatório da UNESCO que aponta as diretrizes da educação para o século XXI e reforça alguns pontos da educação econômica e sua orientação ao mundo do trabalho além de pesquisas que nos remetem às contradições da educação brasileira, em relação a suas práticas pedagógicas de

autonomia e criatividade. O PISA que mede índices de qualidade no ensino e a GEM, que terá como referências os índices da atividade empreendedora nos países.

A terceira base de análise e pesquisa volta-se a uma exploração das práticas e discursos de estudantes e professores na educação empreendedora, nestes espaços educativos. Voltei-me aos dados presentes em sites, artigos, livros e planos de curso do empreendedorismo.

Tenho como objetivo, *i.* compreender as bases dos valores e padrões econômicos que migram para os domínios da vida social, de forma especial nos processos de educação empreendedora, agenciando o educador, os educandos e todos os envolvidos indiretos; *ii.* repassar e criticar os fundamentos e princípios das abordagens da educação empreendedora do tipo funcionalista e não-emancipatória, enquanto linguagem hegemônica do empreendedorismo individualista e socialmente perverso; *iii.* verificar caminhos de resgate das idéias do empreendedorismo, enquanto educação emancipatória, crítica e solidária, fundamentada nos princípios da liberdade, em uma abordagem educativa por competências.

A partir do objetivo exposto, quatro hipóteses se apresentam: 1. Os processos educativos absorveram os critérios do mercado como chave de decifração do que sucede na sociedade e nos comportamentos dos indivíduos, massificando a singularidade e os processos de subjetivação; 2. O conceito de inovação apresentado por Schumpeter (1985) não é devidamente aproveitado nos processos educativos, pois os espaços ditos empreendedores, em geral massificantes, pouco potencializam a criatividade e a inovação dos aprendizes; 3. Os dados brasileiros demonstram-se contraditórios, quanto ao nível de empreendedorismo, em relação à qualidade educativa; 4. Uma educação empreendedora só se tornará efetiva se aproximar suas ações das práticas de autonomia e liberdade, estruturadas no diálogo crítico com a realidade.

Quanto ao percurso apresentado nesta dissertação, ao longo de seus três capítulos, inicio por um levantamento dos conceitos fundamentais na educação neoliberal, sua abordagem e compreensão sobre desenvolvimento e investimentos, além da teoria do capital humano como propagadora de um dado espírito do capitalismo. Sigo com um ensaio crítico a esta abordagem educativa neoliberal, fundamentado em críticas técnico-pedagógicas, em reflexões com princípios marxianos, em críticas da sociologia e nos conceitos de Michael Foucault (1985; 1986; 1997; 1999; 2009). No segundo capítulo, apresento elementos históricos da educação brasileira que se desdobrarão em traços e práticas do empreendedorismo como agir pedagógico. Por fim, no capítulo terceiro, a partir dos fundamentos pedagógicos do cenário educativo que fundamentam a cultura do

empreendedorismo, busco estabelecer uma conexão possível do empreendedorismo como prática de criatividade, autonomia e liberdade tão importantes aos processos educativos.

As bases desta lenta elaboração intelectual que permitiu a constituição de uma nova noção de indivíduo podem ser buscadas na história do pensamento social, no período compreendido entre o fim do século XIX e os dias atuais. O surgimento deste tipo de herói inovador, moralmente disciplinado, capaz de conferir sentido sobrenatural à sua ação, segundo López-Ruiz (2007) está relacionado ao período do capitalismo liberal, quando pequenos e médios negócios de tipo individual, protagonizavam o processo de acumulação.

Não obstante, no momento em que grandes complexos industriais e burocráticos adquiriram centralidade na vida econômica, o empreendedor heróico foi substituído pelo colarinho branco e pelo homem da organização, tipos caracterizados nas obras principais de Wrigth Mills e Willian White, respectivamente. Segundo López-Ruiz (2007), os pensadores americanos dos anos 50 e 60 do último século observaram com apreensão o surgimento desta nova classe de homens dedicados à supervisão e coordenação de atividades, imersos nas grandes estruturas burocráticas. Havia o temor de que a falta de iniciativa e estímulo individuais colocasse em risco a reprodução do capitalismo.

Da reflexão sobre esse enigma de um tipo de indivíduo que encarnasse a particularidade própria do espírito capitalista surgirão duas teses das mais instigantes e úteis para a compreensão da ordem capitalista criadas pelas ciências sociais. De um lado as teses elaboradas por Sombart (1953) e Weber (2003) e de outro, com base na teoria econômica pura, a tese elaborada por Schumpeter (1959).

Tal enigma foi enfrentado por Weber (2003), preocupado em nos fazer compreender que, na fase inicial do capitalismo, a constituição da idéia do indivíduo dedicado à geração de valor exigiu uma sofisticada moral, auxiliada pela religião.

Nas reflexões de Schumpeter (1959), o empresário é representado como força vital, propulsora dos mecanismos internos de produção e reprodução do regime capitalista.

Em 1983, comemorou-se o centenário de nascimento de Joseph Schumpeter, o economista que resgatou, no plano da teoria econômica, o enfoque do empresário empreendedor como fator dinâmico de expansão das economias de mercado. Para Schumpeter (1959), o estímulo para o início de um novo ciclo econômico assenta-se principalmente nas inovações tecnológicas introduzidas por esta categoria de empresário. Nesses termos, Schumpeter (1959) apresenta o conceito de *destruição criadora*, que se fundamenta no princípio de que o papel do empresário inovador é justamente o de propiciar a

quebra de paradigmas nas economias de mercado, estabelecendo novos patamares econômicos e tecnológicos nas suas estruturas produtivas.

Segundo Filion (2000), aqueles que pesquisam sobre o assunto concordam em dizer que a origem desse conceito está nas obras de Richard Cantillon (1680-1734), banqueiro e economista do século XVIII, cujo interesse pelos empreendedores não era um fenômeno isolado no período, pois se sintonizava com as idéias dos pensadores liberais da época que exigiam liberdade plena para que cada um pudesse tirar o melhor proveito dos frutos de seu trabalho.

Segundo Cerqueira [et al] (2000), nessa época, Cantillon chamou de empreendedores aqueles indivíduos que compravam matérias-primas (geralmente agrícola) por um preço certo e as vendiam a terceiros a preço incerto, depois de processá-las, pois identificava uma oportunidade de negócio e assumiam riscos. Ele entendia, no fundo, que se houvera lucro além do esperado, isto ocorrera porque o indivíduo havia inovado: fizera algo de novo e de diferente.

Um pouco mais tarde, o industrial, economista clássico francês e divulgador da obra de Adam Smith, Jean-Baptiste Say (1767-1832) considerou o desenvolvimento econômico um resultado da criação de novos empreendimentos. Segundo Filion (1999) e Cerqueira [et al] (2000), Say elaborou uma teoria das funções do empresário e atribuiu-lhe um papel de especial importância na dinâmica de crescimento da economia. O empresário aqui é um agente econômico racional e dinâmico que age num universo de certezas, ou ainda, é representado como aquele que, aproveitando-se dos conhecimentos postos à sua disposição pelos cientistas, reúne e combina os diferentes meios de produção para criar produtos úteis.

Conforme o exposto é possível compreender que o empreendedorismo não surgiu só das ciências econômicas. É importante uma leitura atenta dos dois primeiros autores normalmente identificados como pioneiros no campo, Cantillon (1680-1734) e Say (1767-1832), pois não estavam interessados apenas em economia. Ainda segundo Filion (1999) e Cerqueira [et al] (2000), considerando que somente no século XX a Administração surge como ciência, até então aqueles que se interessavam pelo estudo de empresas, criação de novos empreendimentos e gerenciamento de negócios podiam ser enquadrados como economistas. Say e Cantillon possuíam formação em economia, porém interessavam-se, também, por gestão de empresas. Cantillon revelou-se um homem em busca de oportunidades de negócios, preocupado com o gerenciamento inteligente de empresas e a obtenção de rendimentos otimizados para o capital investido. Say foi considerado um visionário do século XIX, pois para ele não existiam limites para o enriquecimento de uma nação. O bem-estar de

um país dependia da sua população ativa, do progresso técnico, do dinamismo de seus empresários. A concepção que Say tinha do empreendedor, alguém que inova e é agente de mudanças, permanece até hoje.

Mas foi Schumpeter (1959) quem deu projeção ao tema, associando definitivamente o empreendedor ao conceito de inovação e apontando-o como o elemento que dispara e explica o desenvolvimento econômico. Entretanto, os economistas que se interessam pelos empreendedores não pertencem ao corpo central do pensamento econômico.

De acordo com Schumpeter (1959), o desenvolvimento econômico processa-se auxiliado por três fatores fundamentais: as inovações tecnológicas, o crédito bancário e o empresário inovador. O empresário inovador é o agente capaz de realizar com eficiência as novas combinações, mobilizar crédito bancário e empreender um novo negócio. O empreendedor não é necessariamente o dono do capital (capitalista), mas um agente capaz de mobilizá-lo.

Schumpeter (1964) define as novas combinações com as empresas, e os indivíduos capazes de realizá-las, como empreendedoras. O empresário não é um técnico nem um financista, mas um inovador. Os empresários não constituem uma classe social como os capitalistas e os operários, dado que ser um empresário não significa ter uma profissão permanente.

As bases que preparam essa transformação, essa mutação epistemológica, podem ser buscadas nos neoliberais da *Escola de Chicago*, quando as questões do trabalho são reintroduzidas no campo da análise econômica, através do conceito de capital humano: como conduta econômica assumida do ponto de vista de quem trabalha, isto é, como perspectiva de um sujeito econômico ativo.

O conceito de capital humano surgiu na década de 1950, nos estudos de Theodore W. Schultz (1973), o mais famoso economista da *Escola de Chicago*, que dividiu o prêmio Nobel de Economia de 1979 com Arthur Lewis. O conceito foi desenvolvido e popularizado por Gary Becker (1993) e retomado, nos anos 1980, pelos organismos multilaterais mais diretamente vinculados ao pensamento neoliberal, na área educacional, no contexto das demandas resultantes da reestruturação produtiva. Este conceito deriva dos conceitos de capital fixo (maquinaria) e capital variável (salários). O capital humano (capital incorporado aos seres humanos, especialmente na forma de saúde e educação) seria o componente explicativo fundamental do desenvolvimento econômico desigual entre os países.

Diante desta aventura empreendedora em que se tornou a vida em sociedade apresentam-se, agora, os efeitos psicológicos. Não causa espanto ver a obrigação de ganhar

vir acompanhada de uma crise de identidade ainda maior, e uma depressão nervosa apoderar-se de uma boa parte de empresários e estudantes. Segundo Ehrenberg (2010) o consumo maciço de medicamentos psicotrópicos sob o peso dessa pressão psíquica inédita, bem como um fundamentalismo identitário, acompanham a pacificação aparente da sociedade. As formas de disseminação desta cultura do empreendedorismo apresentam-se de forma sutil reforçando a importância da figura do empreendedor.

Os efeitos desta cultura do empreendedorismo neoliberal, sobretudo em suas versões, alemã e norte-americana, atingem a subjetividade dos envolvidos, tornando mais complexa a ação dos grupos de trabalho nas empresas e a relação dos professores e estudantes nas escolas, abrindo espaço para formas de controle, fazendo com que surjam sintomas dos mais diversos, tais como, inibição afetiva, bloqueios, brigas, intrigas, ausência de comunicação e individualismos.

Conforme o exposto, a argumentação para o ensino do empreendedorismo alinha-se às demandas internas do espírito do novo capitalismo e legitima um agir e cria uma expectativa e um modelo ético e social. O incentivo à ação empreendedora tem sido um tema abordado e efetivamente aplicado nas últimas décadas, considerando o grande histórico do empresário, enquanto empreendedor, na construção de negócios que movimentaram a economia mundial através dos tempos.

Na América do Norte, não existe praticamente mais nenhuma instituição de ensino superior que não apresente, em seu currículo, ao menos um curso de empreendedorismo em todos os níveis do ensino de quase todos os países. A educação para o empreendedorismo, de forma geral, tem sido vista e apresentada como um dos caminhos encontrados para a criação de um ambiente que estimule comportamentos individuais voltados ao desenvolvimento enquanto capacidade de geração do próprio trabalho. No Brasil, o empreendedorismo vem sendo inserido no currículo escolar com base no artigo 2º da Lei Federal nº 9.394. Apoiados por essa idéia, os municípios e alguns estados elaboraram projetos de lei incluindo o ensino do empreendedorismo nos currículos das escolas muito mais do que um tema transversal. Desde 2007, emendas incluíram seis novos conteúdos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação. Há ainda leis específicas, que datam de 1997, que a complementam. Outras dezenas de projetos com novas inclusões tramitam atualmente no Congresso Nacional Brasileiro, com foco no empreendedorismo. Vários colégios, em especial nos estados de São Paulo e Minas Gerais, incluíram no currículo, conteúdos com inspiração em colégios dos Estados Unidos, para, segundo eles, “*despertar a veia empresarial*” (Revista Isto é, dinheiro, 03/10/2007).

Entretanto, o desafio desta educação para o empreendedorismo neoliberal parece-me tentar conciliar o inconciliável, pois busca construir um ambiente favorável à manutenção de uma ideologia, que passa pela formação de agentes de estímulo ao empreendedorismo de forma perversa e acrítica. São estes agentes os responsáveis por introduzir o empreendedorismo nas diferentes esferas da educação tradicional, transformando ambientes, conteúdos e, principalmente, as formas de relacionamento entre o aprendiz, o mestre e o ambiente.

A ação empreendedora é proposta como estratégica para o desenvolvimento econômico e social uma vez que o empreendedor é contribuinte deste desenvolvimento, criando negócios, gerando riqueza e ofertando oportunidades de trabalho. Entretanto a abordagem empreendedora, nos processos educativos, oculta interesses na proposição de progresso e benefícios individuais.

Parece-me útil, portanto, buscar compreender as mudanças ideológicas que acompanharam as transformações do capitalismo e agenciaram a educação, nas últimas décadas. O espírito do capitalismo encontrou formas ideológicas que justificam o engajamento do sujeito em um conjunto de práticas e atitudes que se apresentam associadas a tudo o que é bom e próspero. Conforme Furtado (2008) a idéia de progresso vai constituir a célula mater de um tecido ideológico que servirá de ligadura entre grupos sociais antagônicos. O que se percebe, segundo Costa (2009) são as influências dos valores econômicos migrando para os domínios da vida social, agenciando a educação e transformando sujeitos de direito em indivíduos-micro-empresas-empresários.

Torna-se importante compreender o sentido de vida e de saber fazer proposto pela ordem capitalista e também perceber seus argumentos e valores principalmente da prática educativa na busca de estabelecer contato e adequação com este nosso presente. A motivação psicológica que afetará a esfera política e econômica desdobrar-se-á em práticas educacionais compatíveis com a manutenção da cultura capitalista. O sistema econômico, segundo López-Ruiz (2007), precisa de uma ética empresarial, um conjunto de valores e normas que seja compartilhado dentro de uma sociedade, a partir do qual quem trabalha seja levado a pensar e sentir sua atividade como uma empresa particular e como o motivo principal de sua vida.

A disseminação deste espírito do capitalismo encontra, na cultura do empreendedorismo um dos seus grandes exemplos. Esta disseminação cultural em conexão com as escolas, projetos sociais ou de formação técnica, vem sendo feita de tal modo a ampliar-se progressivamente, como estando associada a tudo o que seria decisivo e bom não só para o sucesso dos indivíduos, mas para o progresso e desenvolvimento sustentável e o

bem estar da sociedade. O empreendedor foi erguido, conforme Ehrenberg (2010) como modelo de vida heróica porque ele resume um estilo de vida que põe no comando a tomada de riscos numa sociedade que faz da concorrência uma justa competição.

A segunda metade do século XX assistiu a um processo sem precedentes de mudanças na história do pensamento e da técnica. Ao lado da aceleração avassaladora nas tecnologias de comunicação, de artes, de materiais e de genética, ocorreram mudanças paradigmáticas no modo de se pensar a sociedade e suas instituições. O que se passou, portanto? Quais transformações foram operadas e repassadas? A resposta torna-se clara progressivamente. Seguindo a reflexão de Enriquez, no prefácio da obra de Davel e Vasconcelos (1996), torna-se importante:

A exacerbação da racionalidade instrumental (...) traduz-se pela passagem de um capitalismo despótico a um capitalismo burocrático e tecnocrático, e, atualmente, a um capitalismo estratégico; de um capitalismo criador de riquezas, a um capitalismo destruidor de riquezas, de um capitalismo de exploração a um capitalismo de exclusão, de um capitalismo da indústria pesada a um capitalismo fundado sobre a autoridade da informação e da comunicação, de um capitalismo contestado a um capitalismo que triunfa sem autêntica oposição, de um capitalismo onde a empresa cumpria um papel central, mas não dominante, a um capitalismo, onde a empresa busca tornar-se a instituição das instituições. (DAVEL et al, 1996, p.13).

O ambiente macro econômico entre o fim dos anos 60 e início de 70 era de uma sociedade de pleno emprego e os governos pontuavam que ela estava voltada ao progresso; nela as pessoas mantinham a esperança numa vida melhor para os filhos. As críticas de maio de 1968 associavam, ao mesmo tempo, uma crítica social e reivindicações com apelos a criatividade, ao prazer, ao poder da imaginação, à liberação referente a todas as dimensões da existência, a destruição da sociedade de consumo.

Para o estabelecimento desta cultura da empresa e, conjuntamente, de uma abordagem empreendedora na educação, o capitalismo passou por processos de reestruturação. Segundo Boltanski e Chiapello (2009), a reestruturação do capitalismo, ao longo das últimas décadas, ocorreu em torno dos mercados financeiros e dos movimentos de fusão, de aquisição das multinacionais, num contexto de políticas governamentais favoráveis em matéria fiscal, social e salarial, também foi acompanhada por fortes incentivos ao aumento da flexibilização do trabalho. A forma de organização do trabalho vai ocupar um lugar central na definição do capitalismo, uma vez que grande parte da população não possuirá capital para investir, precisará, então, extrair rendimentos da venda de sua força de trabalho. Os dados aqui podem ampliar o entendimento das contradições no cenário mundial:

A curva de desemprego: 3% da população ativa em 1973, 6,5% em 1979, cerca de 12% hoje em dia. Em fevereiro de 1998 contava-se pouco mais de 3 milhões de desempregados. O número de pessoas “privadas de emprego”, portanto deve ser estimado em 5 milhões em 1995 contra 2,45 em 1981. A situação média da Europa não é muito melhor. No fim do século, nos Estados Unidos o salário real dos trabalhadores terá voltado ao que era cinquenta anos antes, ao passo que o PIB terá mais que dobrado durante o mesmo período. (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p.23).

O capitalismo mundial enquanto a possibilidade de fazer o capital frutificar por meio de investimentos ou de aplicações econômicas, é um sucesso. Quanto às sociedades, conforme Boltanski e Chiapello (2009), em uma separação entre o social e o econômico, não vão nada bem. O modelo de produção capitalista neoliberal inaugura uma forma de compreensão e de relação frente ao trabalho e as pessoas. Uma individualidade voltada para o curto prazo, preocupada com habilidades potenciais e disposta a abrir mão das experiências passadas. Conforme Sennet (2006), os valores da nova economia tornaram-se uma referência para a maneira como o governo pensa a assistência de saúde, pensões e o sistema educacional.

O que ocorre é que, a partir da reformulação neoliberal da economia política, especialmente o neoliberalismo norte americano, marcado por princípios liberais de reivindicações essencialmente econômicas, toma por base a economia de mercado bem como certas análises econômicas, com o intuito de explicar relações ou fenômenos sociais não considerados como genuinamente econômicos. Conforme Gadelha (2009) neste modelo de economia política temos duas situações: um deslocamento do objeto de análise e de governo que não se restringe ao Estado e processos econômicos, mas personifica-se na própria sociedade, nas relações sociais e nos comportamentos dos indivíduos. Como uma segunda situação, o mercado funciona como chave de decifração da sociedade e dos comportamentos dos indivíduos.

O espírito do capitalismo mudou e gerou um novo repertório de explicação da realidade. Esta explicação, não só prolonga e intensifica a obrigação de o homem moderno dedicar sua vida ao ganho, mas também estrutura e legitima um conjunto de valores. Esse neoliberalismo, segundo Foucault (2008), apresenta-se mais como uma opção, uma alternativa *“formada e formulada pelos governantes ou no meio governamental”* (FOUCAULT, 2008, p. 301). Segundo Sennet (2006), de forma muito mais radical, o homem contemporâneo tem de reduzir todos os seus atributos à dimensão do interesse e incorporar a lógica do capital como se ela fosse, mais do que a razão de sua existência, o fundamento último da própria vida humana em sociedade.

Estaríamos, então, nos deparando com um *revival* nos fundamentos do capitalismo em seus primórdios? Como o empreendedor do início do século XX, os empregados dependentes, os homens das organizações dos anos 1950, fundamentam o novo sujeito econômico capitalista por excelência? Como comenta López-Ruiz (2007), tanto no liberalismo quanto no neoliberalismo, o empreendedor é um capitalista, mas existe uma mutação. No neoliberalismo, surge a figura do empreendedor, representante de si mesmo. Este novo modelo de individualidade é um híbrido de capital e trabalho.

Todas estas questões tornaram-se importantes a Michel Foucault. Questões relacionadas à biopolítica, à governamentalidade neoliberal são caminhos de entendimento para se pensar as condições de educação e algumas virtuais funções estratégicas que a mesma pode assumir na contemporaneidade. Foucault (2008) escreve que da teoria econômica parece ter-se passado para uma ética: os princípios que estabelecem e ordenam os sentidos dos indivíduos na sociedade foram transformados e agora seguem uma lógica de investimento-crescimento, como a de qualquer outra forma de capital dentro da sociedade capitalista. Segundo Foucault (1999) pode-se compreender a escola moderna como maquinaria implicada na fabricação tanto do sujeito moderno quanto da própria Modernidade.

Em *Vigiar e Punir* Foucault (2009) desenvolve várias descrições e análises das práticas escolares, enquanto tecnologias disciplinares cujo resultado foi a produção de uma intrincada rede de novos saberes e de novas economias do poder. Seu pensamento político apresenta a discussão acerca da invenção quase-moderna do governo dos homens a partir da constatação de que houve, a partir do século XV, uma crise do poder pastoral, pelo menos da maneira como esse poder vinha sendo concebido e utilizado na tradição judaico-cristã e ao longo da Idade Média.

Essa crise consistiu na busca de novas maneiras de governar os outros e de se autogovernar. O que se percebe é o deslocamento da ênfase da soberania sobre o território para a ênfase da soberania sobre a população. Com esse deslocamento, a arte de governar o Estado afastou-se dos princípios centrados no governante e voltou-se para princípios centrados no Estado.

O que passa, então, a ser cada vez mais problematizado será o Estado e não tanto o governante, devendo ser entendido o Estado muito mais em termos de sua população do que de seu território. É a partir dessas constatações que Foucault (1999) propõe o conceito de *governamentalidade*, que irá nos servir de chave de decifração, e aponta para uma razão ou tática de governo, uma racionalidade governamental que descobre a economia e que faz da

população o seu principal objeto. Em termos gerais, por governamentalidade, Foucault (2008) entende o seguinte:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora muito complexa de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’. (FOUCAULT, 2008a, p. 143-144).

O último meio século tem dado lugar a um inédito grau de criação de riquezas de forma diferenciada, em escala global. Entretanto, conforme indica Sennet (2006), essa nova geração de riqueza está vinculada ao desmantelamento de burocracias governamentais e corporativas fixas. Um crescimento com um preço: desigualdades econômicas cada vez maiores, instabilidade social e um modelo de ação humana em condições sociais instáveis e fragmentárias.

O Relatório de Monitoramento Global *Educação para Todos* (DELORS, 1999) apresenta e analisa alguns dos mais expressivos avanços obtidos no campo da educação ao longo da última década, mas adverte que apesar desses progressos, a comunidade internacional não está próxima de alcançar o objetivo de universalização do ensino fundamental até 2015. Como possíveis causas, o estudo destaca a incapacidade dos governos de combater as desigualdades extremas existentes em âmbito nacional, bem como a dos doadores de conseguir mobilizar o volume de recursos necessários.

O Brasil permaneceu na 88ª posição do ranking da UNESCO que mede a evolução dos países no atendimento a uma série de metas para a Educação. Dentre os 127 países avaliados para compor o ranking, os melhores colocados foram Japão, Reino Unido e Noruega. Na América do Sul, os países que ficaram à frente do Brasil foram Chile, Uruguai e Argentina.

Contraditoriamente, os dados do Brasil na pesquisa *Global Entrepreneurship Monitor*, GEM (2010) que mede a evolução do empreendedorismo comparando-o a outros países identificando os fatores críticos que contribuem ou inibem a iniciativa empreendedora de uma população, coloca o Brasil, em uma lista de 34 países, entre os sete que mais empreendem em criação de novas empresas. Ainda, de acordo com a mesma pesquisa, das aproximadamente

17 milhões de empresas do país, 99% caracterizam-se como micro ou pequenas empresas que empregam 35 milhões de pessoas com carteira assinada (GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR, 2003).

A Pesquisa *Global Entrepreneurship Monitor* de 2010 demonstra o crescimento do empreendedorismo no Brasil. O número de negócios com até três meses de atividade cresceu 97% em relação a 2008, quando 2,93% da população adulta tocavam empreendimentos. Em 2009, esse número saltou para 5,78%. A pesquisa mostra que a maior parte dos negócios está nas mãos de jovens: 52,5% dos empreendedores têm entre 18 e 34 anos, atingindo 52,5%. Do total de empreendedores, 20,8% estão na faixa de 18 a 24 anos enquanto 31,7% encontram-se entre 25 e 34 anos.

Estes dados podem indicar os sinais da contradição de um sistema educativo que se intitula empreendedor, mas que se pauta por princípios autoritários e disciplinatórios tratando o conhecimento de forma fragmentária e acrítica. O Brasil é apontado como um dos países mais empreendedores do mundo, mas a mortalidade exagerada das pequenas empresas nos faz considerar porque esse potencial não tem se refletido em crescimento econômico acima do que podemos notar.

A maior parte dos novos negócios brasileiros e das direções da educação empreendedora neoliberal necessita daquilo que é fundamental ao empreendedor dentro dos conceitos clássicos: a inovação. Abrir uma nova cafeteria, nos mesmos formatos de tantas outras, não fará de um empreendedor alguém com sucesso, pois o dono de um negócio já estabelecido já possui vivência e não precisa conquistar uma nova clientela. A probabilidade é que o novo proprietário seja engolido pelos custos e pela concorrência em pouco tempo além das deficiências dos conhecimentos de gestão. O que se passa é que os processos de construção de conhecimentos autônomos e criativos são dificilmente estruturados nas instituições de ensino formal.

Como pensar processos educativos que valorizem a diferenciação de cada estudante, juntamente com uma embasada formação para a leitura da realidade? Só existe espaço para a inovação em processos educativos de autonomia e liberdade. Fugir do óbvio é abrir espaço ao diálogo e a reinterpretação do conhecimento de forma crítica, dialógica, solidária e capaz de manejar, conforme Campos (2009), uma “*rede de dependências*”.

Autonomia e subjetividade serão temas e questões importantes ao se pensar no resgate do tema empreendedorismo e seu efetivo aproveitamento de forma crítica. Freire (1996) ao propor uma pedagogia da autonomia, enfatiza o processo de construção da aprendizagem de

forma conjunta e voltada à pesquisa. Segundo o autor, "*não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino.*" (FREIRE, 1996, p. 29).

Os processos de conhecimento, efetivamente empreendedores, seguem um rigor metodológico e intelectual no qual o educador deve desenvolver em si próprio, como pesquisador e sujeito curioso, o amor pelo saber. O educador crítico e não ingênuo argumenta com questionamentos, e orienta seus educandos a seguirem também essa linha metodológica de estudar e entender o mundo, relacionando os conhecimentos adquiridos com a realidade de sua vida, sua cidade, seu meio social. Esse pesquisar, buscar e compreender criticamente só ocorrerá se o professor souber pensar. Para Freire (1996), saber pensar é duvidar de suas próprias certezas, questionar suas verdades. Se o docente faz isso, terá facilidade de desenvolver em seus alunos o mesmo espírito. Uma educação que entende e busca

(...) a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, p.32).

O paradoxo está entre interpretar as formas simbólicas da cultura do empreendedorismo enquanto amálgama do espírito do capitalismo presentes nestes espaços de manobra educativos e resgatar uma cultura empreendedora com bases na autonomia e na liberdade em uma pedagogia voltada à criatividade e à pesquisa. Algumas experiências da economia solidária poderão servir de cenário e exemplo na busca por propostas possíveis.

Estaria em um modelo educativo-empresendedor, marcadamente libertário e autônomo, o resgate humanizador, aos apelos político-empresendedores para o desenvolvimento econômico e social, para ser assumido pelos educadores e legisladores, enquanto responsáveis pelos processos de subjetivação nestes novos cenários? É possível pensar um processo educativo que reforce o corajoso enfrentamento do próprio destino, que marca a luta do indivíduo moderno, através da criatividade, inventividade e inovação, de forma crítica e solidária, frente às forças que o assediam?

Não se trata apenas de entender que a implicação entre a instituição escolar e a sociedade é complexa; mais do que complexidade, o que se tem, nesse caso, é uma própria relação de imanência. Onde, segundo Deleuze (1993), mais do que *combates-contra* será necessário buscar os *combates-entre*, um *combate na imanência*, capaz de pensar e contrapor em um exercício de potências. "*O combate-entre é o processo pelo qual uma força se*

enriquece ao se apossar de outras forças, somando-se a elas num novo conjunto, num devir” (DELEUZE, 1993, p.165). O combate-entre cria assim um “centro de metamorfose”, no qual o exercício mesmo da potência como “*idiosincrasia de forças*” permite pensar e contrapor “*decisão*” e juízo: “*a decisão não é um juízo, nem a consequência orgânica de um juízo, ela jorra vitalmente de um turbilhão de forças que nos arrasta no combate. Ela resolve o combate sem suprimi-lo nem encerrá-lo.*” (DELEUZE, 1993, p. 165-168).

É preciso levar em consideração que os projetos de educação formal de escolarização única e igualitária, universal e obrigatória, revelam-se como uma impossibilidade histórica na medida em que ele se insere na lógica da própria pós-modernidade. Uma lógica ambígua que está implicada, tanto com a domesticação e padronização de comportamentos quanto com a competição desenfreada, a desigualdade, a busca desenfreada pelo sucesso, o culto da *performance*, o consumo voraz de bens de mercado, a escravidão das tendências da moda, o autoritarismo na liderança e a urgência. O que vemos surgir desses processos são personalidades dispostas a descartar as experiências, a assumir uma abordagem pela meritocracia, pouco implicadas com a autonomia, com a liberdade e com a inovação.

2. EDUCAÇÃO NEOLIBERAL: CAPITAL HUMANO E O INDÍVIDUO-EMPRESA

2.1 EDUCAÇÃO E TRABALHO: DESENVOLVIMENTO E INVESTIMENTOS

Os primeiros estudos sobre a análise do papel da educação no desenvolvimento econômico e social das civilizações surgiram a partir da importância que os antigos economistas concederam à educação e seus resultados no trabalho e produtividade.

Os economistas clássicos voltaram a sua atenção no fator trabalho, destacando as aptidões que o fator humano (o trabalhador e a sua formação) traziam para a produtividade do trabalho, como se nota nas obras de A. Smith, T. R. Malthus, J. S. Mill, A. Marshall.

Adam Smith (1776), o fundador da Escola Clássica, deu à educação um lugar de destaque em suas discussões especialmente na obra *A Riqueza das Nações*. Smith (1776) desejava dinamizar o ensino em bases competitivas, para torná-lo mais eficiente, da mesma maneira que preconizava o “*laissez-faire, laissez-passer*” expressão-símbolo do liberalismo econômico. Destacou, em suas obras, a importância da educação enquanto meio estratégico. Segundo uma importante passagem de Smith (1776),

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

Os seus seguidores também viam a educação como a base da atividade econômica e do progresso e como o meio de gerar “*hábitos previdentes e ordeiros*”. Destaca-se o que disse o autor de *Princípios de Economia Política*, Mill,

(...) para o propósito, pois, de alterar os hábitos da classe trabalhadora [...]. A primeira necessidade é uma efetiva educação nacional dos filhos dos trabalhadores [...]. Pode-se afirmar, sem receio, que o objetivo de toda a aprendizagem intelectual das massas do povo deve ser o cultivo do bom senso, qualificá-las para a formação de salutar julgamento prático das circunstâncias que os rodeiam. (MILL, 1871, p. 171).

Afirma, ainda, que é de interesse público que todos recebam educação primária e alguns uma educação melhor. Segundo Mill (1871), apesar de rejeitar a intervenção do Estado, ele admitia que a educação fosse daquelas coisas que se pode admitir que o governo ofereça ao povo.

Ficam claras as aproximações entre educação e desenvolvimento econômico. Embora as expressões crescimento econômico e desenvolvimento econômico tenham significados semelhantes e sejam muitas vezes utilizadas alternadamente, existem algumas distinções que devem ser consideradas: crescimento econômico refere-se à capacidade de produção de bens e serviços gerando riquezas e desenvolvimento econômico está ligado à qualidade de vida dos cidadãos.

A melhoria da qualidade de vida de um povo é um dos grandes desafios do desenvolvimento, pois é um processo multidimensional que envolve transformações na estrutura social, nas crenças, nas atitudes populares e nas instituições. Envolve também a aceleração do crescimento econômico, a redução de desigualdades e a erradicação da pobreza.

Na visão do Banco Mundial (2001), o desenvolvimento deve representar uma série de mudanças através das quais todo o sistema social distancia-se de uma situação insatisfatória para uma condição socialmente melhor. A educação será proposta como uma estratégia de melhoria e mobilidade e promoção social.

Alfred Marshall (1920) relacionou a educação com as necessidades da força de trabalho, defendendo a educação técnica para todas as classes. Marshall (1920) deu ênfase à educação geral, porque torna o empregado mais capaz e decidido e porque se transforma em um importante meio de produção de riqueza material. *“A educação é (...) é o mais valioso capital que se investe nos seres humanos e pode-se obter minuciosa demonstração matemática dos seus lucros”*. (MARSHALL, 1920, p.63).

E assim, desde A. Smith (1776) até A. Marshall (1920), a educação, especialmente a educação pública, mantida pelo Governo, mereceu a atenção dos economistas. Embora usando expressões diferentes, todos eles a encararam como agente de promoção social, de auto-aperfeiçoamento, de criação de riquezas, ou seja, como agente de desenvolvimento econômico.

Posteriormente, as correntes neoclássicas, mais interessadas em aperfeiçoar a aplicação dos recursos disponíveis, não encararam a educação como forma de investimento, aspecto que só viria a ser retomado nas décadas de 50 e 60, de forma especial pela *Escola de Chicago* na sua maior expressão: *a teoria do capital humano*.

Conforme o exposto torna-se importante analisar o papel da educação na Sociedade Moderna e sua conexão com o propósito econômico. Conforme nos apresenta Castro (1980),

A educação é um bem econômico bastante peculiar. Tem um lugar reservado na função de utilidade de quase todas as pessoas e, igualmente, em suas funções de produção, mas uma de suas principais características é mudar essa função. O consumo de educação não resulta apenas de sua utilidade, mas, também modifica a preferência de um indivíduo por uma gama de bens na sua função de utilidade. Adquirindo educação adicional, nossos gostos são mudados, bem como nossas atitudes em relação a estilos de consumo, hábitos de compra e mesmo estilos de vida. Pelo mesmo motivo, nossos hábitos de trabalho e produtividade são geralmente afetados de muitas maneiras pela aquisição da educação. Mas, observe-se que não se trata de subprodutos da educação, mas de alguns de seus princípios objetivos. (CASTRO, 1980, p. 27).

Conforme nos aponta Castro (1980) nas nações industriais avançadas, a educação desempenha papel econômico fundamental, pois a economia moderna requer uma força de trabalho preparada e flexível. A sociedade moderna, baseada na sociedade do conhecimento, poderá limitar sua compreensão e papel da pessoa, se não aceitar que a educação esteja basicamente a serviço da economia; ela tem um papel político e social muito maior, uma justificação mais profunda em si mesma, que vai além do componente cognitivo.

Seguramente, há casos importantes onde o conhecimento, isto é, o componente cognitivo, é menos importante do que a função de socialização da escola. Não existem ainda, contudo, evidências para sugerir até que ponto tais situações são freqüentes ou predominantes. Embora os componentes cognitivos e não-cognitivos sejam parte concomitante do processo de educação na escola convencional, uma importância insuspeitada do sistema social da escola dificilmente deixará de ter implicações de política educacional. (CASTRO, 1980, p.23).

Em uma sociedade moderna e justa, um grau de estratificação social e econômica é inevitável e a eliminação completa das classes é quase inimaginável. A estabilidade política requer a existência de uma chance reconhecida de movimento ascendente para os grupos menos privilegiados. O papel da educação é não só permitir que as pessoas se auto-gerenciem eficazmente através de uma visão de mundo ampliada, de forma autônoma, mas que desfrutem plenamente da própria vida. Conforme Aranha (1997),

A natureza modificada pelo trabalho humano não é apenas a do mundo exterior, mas também a da individualidade humana, pois nesse processo o *homem se auto-produz*, isto é, faz a si mesmo homem. O auto-produzir-se humano se completa em dois movimentos contraditórios e inseparáveis: por um lado, a sociedade exerce sobre o indivíduo um efeito plasmador, a partir do qual é construída uma determinada visão

de mundo; por outro, cada um elabora e interpreta a herança recebida na sua perspectiva pessoal. (ARANHA, 1997, p. 11).

A educação faz surgir uma população com a compreensão das tarefas públicas, e também faz com que esta exija ser ouvida, já que pessoas distantes do ensino formal, especialmente em nível de subordinação, são facilmente submetidas ao controle autoritário. Este cenário demanda melhorias na estrutura política com o estabelecimento de mecanismos que amplifiquem uma democracia mais plena e que ofereçam uma educação/ensino de qualidade a todos.

Os recursos públicos devem estar disponíveis para que haja uma redução do processo de exclusão social sendo necessária a ampliação da estrutura pública em nível de formação primária, secundária e técnica. Thurow (1996) mostra como as mudanças tecnológicas em uma era dominada pela inteligência humana estão provocando uma revolução que modifica o capitalismo como ideologia de orientação para o poder público e, sobretudo para as pessoas físicas individualmente. Essa reinvenção do capitalismo encontrará maior resultado quando apoiada na educação. Embasa essa reflexão as palavras de Castro (1980),

Não se afirma que a educação torna o indivíduo mais produtivo, mas simplesmente que permite chegar a ocupações onde os diferenciais de produtividade observados ao longo da vida profissional são reais, embora refletindo qualificações aprendidas no próprio emprego. Aqueles que possuem mais educação produzem mais; contudo, o papel da educação não terá sido de gerar esse aumento de produtividade, mas sim de permitir ao indivíduo optar por empregos de maior potencial de aprendizado. (CASTRO, 1980, p.90).

Depois do pós-guerra a economia da educação ganhou importância em conexão com o peso adquirido pela educação como fator de desenvolvimento e os retornos possíveis a partir dos investimentos. A educação passou a ser vista como o motor do crescimento econômico e do atendimento aos planos de desenvolvimento socialista. A. Smith (1981) compara a perícia de um trabalhador a uma máquina dispendiosa que *“antes de se desgastar, deve-se esperar que remunere o capital nela investido com, pelo menos os lucros ordinários”* (SMITH, 1981, p. 84).

No início da década de 1970, o sistema educacional ajustou-se à estrutura da reforma administrativa e ao modelo de crescimento implementado no país. Os planos educacionais foram incorporados aos programas estratégicos dos governos militares, sendo elaborados segundo o enfoque da administração por objetivos (APO).

Apesar das vicissitudes do planejamento educacional, a economia da educação foi retomada, nos anos 80, pelo Banco Mundial, e a idéia de planejamento foi retomada pela

Universidade de Harvard como ferramenta importante para os países periféricos, visando racionalizar a alocação de recursos no sistema educacional.

Encontramos nas agências multilaterais (Banco Mundial, BID, UNESCO, CEPAL, OIT, dentre outras) a concordância que maiores investimento na educação básica tornam-se o único caminho real de reversão das desigualdades sociais. Contudo, contraditoriamente, a defesa de uma maior atenção à educação por parte destas instituições não vem acompanhada de uma reflexão crítica sobre as graves conseqüências geradas pela internacionalização econômica, na qual a maioria das nações do terceiro mundo participa subordinadamente. Desta forma, a defesa ao desenvolvimento via educação, desenvolvida por essas instituições, representam uma saída ideológica para um cenário complexo nas nações em desenvolvimento.

Por outro lado, a retomada da economia da educação ocorre dentro dos parâmetros clássicos, mesmo que se enfatizem as noções de investimento individual e a formação de um capital social (HAUCAP; WEY, 2000).

Segundo Paiva (1999) o que se nota é que a educação continua sendo importante para o bem-estar das sociedades e fator determinante para responder às novas demandas da economia, modificando as equações clássicas entre educação e vida econômica. Já existia, nos anos 80, clareza a respeito da necessidade de elevados níveis de escolaridade para possibilitar um enfrentamento adequado das novas características que o capitalismo estava consolidando.

À proporção que se avança nos anos 90, trata-se menos de medir a contribuição da educação para o crescimento econômico, mas de pensar como tornar a aprendizagem adequada para responder a um mundo cada vez mais complexo com outras competências efetivamente necessárias.

A educação básica torna-se o foco da questão porque de sua abordagem dependerá toda a formação futura, além de constituir um patamar mínimo necessário à vida contemporânea. Do ponto de vista do trabalho níveis formais mais elevados de escolaridade começam a ser exigidos, seja do ponto de vista da diplomação, seja do ponto de vista de conteúdos.

O papel socializador da escola e das famílias adquiriu outro peso, uma vez que as características pessoais dos indivíduos, o lado subjetivo da qualificação e as qualidades individuais tornaram-se mais claras e visivelmente decisivas ao bom andamento dos negócios. Assim, a nova economia da educação remete à antiga, mas lida com situações bastante diferentes.

Conforme Castro (1980),

Além dessas dificuldades, há uma forte interação entre oferta e demanda de educação. Nessas condições, não fica claro se o aumento da oferta de certa categoria de pessoas educadas reduz a taxa de retorno relativa dessa categoria. O aumento da oferta afeta os requisitos de entrada nas ocupações. Pré-requisitos mais rigorosos podem, em última análise deprimir os níveis de renda dos que não atingiram aquele nível de educação onde foram feitos os investimentos. Isso porque os melhores empregos a disposição desse grupo deixam de estar ao seu alcance com a elevação dos requisitos educacionais. Cai, portanto, a média de rendimentos do grupo. Esse talvez pareça um argumento externo, mas acredito que deva ser levado a sério quando se considera as grandes categorias educacionais. (CASTRO, 1980, p. 34).

Em tal contexto é que se situa a recuperação do conceito de capital humano, concebido a partir dos conceitos de capital fixo, do maquinário envolvido, do capital variável e dos salários e que se tornará essencial à instituição de um espírito do capitalismo.

Segundo López-Ruiz (2007) a noção de capital humano refere-se a um conjunto de habilidades, capacidades e destrezas que:

[...] em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca. Para isso acontecer; esses atributos humanos precisam, de certa maneira, ser abstraídos das pessoas concretas que os detêm, das pessoas concretas nas quais existem, e se articular (alinhar) em função de um fim externo a elas. Argumentaremos, portanto, que o “humano”, um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como uma soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista. (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 18).

Na década de 70 as espécies de capital multiplicaram-se na literatura. Para além da área econômica, de onde nascem os conceitos básicos de capital produtivo (capital industrial ou agrícola) ou capital financeiro, ampliam-se noções metafóricas como capital de força física dos Estados, capital cultural, capital informacional, capital simbólico, como encontramos, por exemplo, na obra de Bourdieu. Segundo o autor (2000),

As disposições econômicas do agente são inseparáveis de construções sociais de todas as construções sociais que são constitutivas de uma ordem social; refere-se à estrutura de uma estrutura, e forma um todo. Com efeito, o agente social é um indivíduo coletivo ou coletivo individualizado, em que acontece a incorporação de estruturas objetivas. (BOURDIEU, 2000, p 69).

Segundo Bourdieu (2000), as três formas de capital (cultural, informacional e simbólico) estariam incorporadas ao capital humano que, cada vez mais, passou a depender

não somente da educação formal, mas de virtudes pessoais, competências diversas nem sempre dependentes de aprendizagem sistemática, atitudes e disposições sócio-motivacionais.

2.2 THEODORE SCHULTZ E A TERORIA DO CAPITAL HUMANO

A origem da teoria do capital humano está ligada ao surgimento da disciplina *Economia da Educação*, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950, por Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago, considerado o principal formulador dessa disciplina e da idéia de capital humano. Em 1968, Schultz (1973) recebeu o prêmio Nobel de Economia pelo desenvolvimento da teoria do capital humano.

Retomando constatações de Edward Denison, publicou os textos que formalizaram a nova teoria. Esta disciplina surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo fator humano na produção, ou fator H. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital.

As bases teórico-metodológicas desta concepção encontram-se na economia neoclássica, pois partem do pressuposto de que o desenvolvimento das economias nacionais em estágios inferiores se dá pelo aumento necessário da desigualdade, em médio prazo, o que possibilita o aumento crescente das taxas de acumulação. Com a crise do modelo taylorista-fordista, a teoria ressurgiu, associada à redefinição das relações de trabalho na empresa e do papel do sistema educacional. Segundo Costa (2009) o que ocorre com essa teoria é a conversão de um conjunto de capacidades e destrezas em valor de troca. Conforme Harry Gordon Johnson, defensor da teoria, acontece uma mutação no conceito de trabalho.

(...) na Inglaterra da revolução Industrial, como nos países subdesenvolvidos hoje, o trabalho podia razoavelmente ser concebido como, predominantemente, a aplicação da força bruta, com a qual os trabalhadores individuais [...] eram dotados de forma aproximadamente igual, assim como o eram também de alguma capacidade de decisão de tipo mais ou menos trivial. Porém, numa sociedade industrial em evolução tanto a provisão de forças quanto a tomada de decisões elementares são crescentemente assumidas pela maquinaria, enquanto *o que o trabalhador leva para o seu serviço são o conhecimento e as habilidades* requeridas para utilizar a maquinaria de forma efetiva. Seu conhecimento e habilidades são, por sua vez, *o produto de um investimento de capital feito em sua educação*, em suas capacidades gerais de comunicação e cálculo requeridas para participar do processo produtivo, e nas capacidades específicas requeridas para seu trabalho em particular; um

investimento de capital que é variavelmente financiado pelo Estado, pelo próprio trabalhador ou pelo empregador. *Deste modo, o trabalhador é ele mesmo um meio de produção produzido, um item de equipamento de capital* (JOHNSON APUD LOPEZ- RUIZ, 2007, p. 195 - grifos na obra original).

Os aumentos de produtividade eram explicados pela capacidade gerencial, pela intensificação do trabalho, pela eficiência da política econômica, ou, mais freqüentemente, pela incorporação do progresso técnico. Para o pensamento neoclássico ortodoxo, na produção, nada se perde, nada se cria. A produção é a soma dos fatores transformados e o crescimento resulta do acréscimo de cada fator.

Nesta visão, segundo Frigotto (1989), na medida em que o crescimento atingido determinaria níveis mínimos de desemprego, a produtividade aumentaria e haveria uma crescente transferência dos níveis de baixa renda do setor tradicional para os setores modernos, produzindo salários mais elevados. Assim, o desenvolvimento social se consolidaria, naturalmente, em decorrência da prosperidade econômica alcançada.

Essa vertente de interpretação dos investimentos em capital humano nasce da necessidade da economia neoclássica explicar satisfatoriamente o crescimento econômico do mundo ocidental nos períodos de estabilidade alcançada nas décadas que se seguem a II Grande Guerra Mundial.

Matematizada na fórmula de Cobb Douglas, $P = f(A, L, K, H)$, a educação (H), entendida aqui como conhecimento, habilidades e atitudes, nada mais era que função (f) de uma série de insumos, tal como o nível tecnológico (A), o trabalho (L) e o capital (K) que explicavam o grau de desenvolvimento socioeconômico de um país (P). Através do insumo (H), a educação, o país poderia resolver suas graves desigualdades, uma vez que a educação, nesta visão, funcionava como capacidade alavancadora do trabalho e da produção.

Schultz (1973) procurava descobrir o fator que explicasse, para além dos fatores A (nível de tecnologia), L (insumos de mão de obra) e K (insumos de capital) dentro da fórmula geral neoclássica de Cobb Douglas, as variações do desenvolvimento entre os países. Schultz (1973) notabilizou-se com a descoberta do fator H, a partir do qual elaborou um livro sistematizando a Teoria do Capital Humano.

Segundo Freitag (1986), os fatores *input* da função crescimento – capital e trabalho – não bastaram para explicar o *output* registrado – taxa de crescimento – nas décadas de 1950 e 1960. Durante certo tempo prevaleceu a compreensão de que esse resíduo da taxa de crescimento era um terceiro fator que, para alguns, era a técnica, e para outros, era simplesmente uma incógnita que a própria economia ainda não conseguira decifrar. Dois

autores se destacaram na busca do desvendamento desse mistério: Backer (1993) e Schultz (1973).

O entendimento de que a educação seria comparável a um investimento produtivo tomou corpo na área econômica, a ponto de estimular um campo específico de pesquisa e de reflexão: a Economia da Educação. Tomando como referencia o eixo central de argumentação desses teóricos, em Schultz (1973) teremos:

Embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja em parte substancial, um produto do investimento deliberado, que têm-se desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido do que o capital convencional (não-humano), e que o seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico. Observou-se amplamente que os aumentos ocorridos na produção nacional têm sido amplamente comparados aos acréscimos de terra, de homens-hora e de capital físico reproduzível. O investimento do capital humano talvez seja a explicação mais consentânea para esta assinalada diferença. (SCHULTZ, 1973, p. 250).

A Teoria do Capital Humano apresenta-se articulando duas perspectivas: capacitação e estratégias pessoais. Na primeira, a melhor capacitação do trabalhador aparece como fator de aumento de produtividade. A qualidade da mão-de-obra obtida graças à formação escolar e profissional potencializaria a capacidade de trabalho e de produção. Os acréscimos marginais e formação proporcionariam acréscimos marginais superiores de capacidade produtiva, o que permitiria maiores ganhos para empresas e, também, para os trabalhadores.

Kenneth Arrow, igualmente prêmio Nobel de Economia em 1972, contestou a existência de ligações positivas entre educação e produtividade e entre educação e salários. Na sua Teoria do Filtro, procurou demonstrar que a educação operaria, principalmente, como um processo de seleção dos indivíduos, reforçando a estratificação social (Arrow, 1973). Sob outros ângulos, essa posição aparece, também, na visão sociológica de Bourdieu e de Passeron (2008).

Na segunda perspectiva, a Teoria do Capital Humano destaca as estratégias individuais com relação a meios e fins. Cada trabalhador aplicaria um cálculo custo-benefício no que diz respeito à constituição do seu capital pessoal, avaliando se o investimento e o esforço empregados na formação seriam compensados em termos de melhor remuneração pelo mercado no futuro. Essa linha de interpretação, então, busca traduzir o montante de investimento que uma nação ou os indivíduos fazem em formação/qualificação profissional, na expectativa de retornos adicionais futuros traduzidos na forma de aumento salarial.

O cerne desta teoria, segundo Frigotto (1989), consiste na consideração de que o somatório imputado à produtividade do estoque de capital físico e estoque de trabalho da economia, ao longo de determinado tempo, corresponde apenas a uma parcela do crescimento econômico.

Há um resíduo que não é explicado pelo acréscimo do estoque de capital e de trabalho. E a existência desse resíduo é explicada pelo investimento nos indivíduos, denominado analogicamente “capital humano”, que engloba o investimento em educação formal, treinamento, saúde do trabalhador etc. Desse modo, a Teoria do Capital Humano pretende complementar os fatores explicativos do desenvolvimento econômico, segundo a concepção neoclássica, dando sua interpretação à alta de salários do fator trabalho nos países mais desenvolvidos na época de ouro do capitalismo e explicando, no nível individual, os diferenciais de renda. (FRIGOTTO, 1989, p. 39-40).

O capital humano é sempre algo produzido, isto é, algo que é o produto de decisões deliberadas de investimento em educação ou em treinamento. O que fundamenta a visão dos teóricos é uma análise custo/benefício mas concebida do ponto de vista de quem trabalha, ou seja daquele que faz uso dos recursos. Transforma-se segundo Foucault (2008), o estatuto do trabalho deste *homo oeconomicus*, pois comporta ao mesmo tempo um capital e uma renda.

Há uma analogia entre a produtividade física do capital e a educação, justificando-se o tratamento analítico da educação como capital, isto é, capital humano, uma vez que se torna parte da pessoa que a recebe.

Segundo Frigotto (1989) a Teoria do Capital Humano fundamenta-se na crença de que todos os indivíduos têm condições de tomar decisões livres e racionais. O que leva a pensar que as desigualdades sociais e as diferenças na distribuição de renda são de responsabilidade dos próprios indivíduos. E ainda, que o sistema educacional apenas responde às demandas individuais, não tendo como atribuição promover a igualdade de oportunidades. Legitimam-se, assim, as propostas neoliberais de dismantelar o setor público, de transformar a educação num negócio submetido à lógica do mercado.

Segundo Frigotto (1989) como se percebe, de acordo com os teóricos do capital humano, a formação ou qualificação da força de trabalho constitui um dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e as diferenças de produtividade e renda. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no fator humano significa aumento da produtividade e superação de defasagens econômicas. Quanto a uma visão microeconômica o investimento constitui o fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e de mobilidade social:

O suposto básico microeconômico é de que o indivíduo, do ponto de vista da produção, é uma combinação de trabalho físico e educação ou treinamento. Supõe-se, de outra parte, que o indivíduo é produtor de suas próprias capacidades de produção, chamando-se então, de investimento humano o fluxo de despesas que ele deve efetuar, ou que o Estado efetua por ele, em educação (treinamento) para aumentar a sua produtividade. A um acréscimo marginal de escolaridade, corresponderia um acréscimo marginal de produtividade. A renda é tida como função da produtividade, donde, a uma dada produtividade marginal, corresponde uma renda marginal. Na base deste raciocínio (silogístico) infere-se literalmente que a educação é um eficiente instrumento de distribuição de renda e equalização social. O cálculo da rentabilidade é efetivado a partir das diferenças entre a renda provável de pessoas que não freqüentaram a escola e outras, semelhantes em tudo o mais [...] e que se educaram. Daí decorrem também as teses relacionadas com a mobilidade social. (FRIGOTTO, 1989, p. 44).

A teoria do capital humano, a partir da década de 60, preocupou-se mais com os problemas de crescimento econômico e melhor distribuição de renda. De um lado, a melhoria do nível de especialização dos trabalhadores, o aumento das habilitações (adquiridas por treinamento) muitas vezes de proporções crescentes da população e maior acumulação de conhecimento (sejam científicos, gerenciais ou artísticos) são reconhecidos como fatores importantes para o crescimento econômico; de outro, a alteração da distribuição de capital humano parece ser o método preferido politicamente para a eliminação, tanto da pobreza quanto dos grandes diferenciais de renda entre diferentes classes sociais.

A partir de meados da década de 70, em relação à sua contribuição para a compreensão e desvendamento das causas do crescimento moderno e para a questão da distribuição de renda, a teoria do capital humano reuniu muitas críticas. No Brasil, sob a ditadura militar e no contexto do milagre econômico, a teoria de Schultz (1973) foi alçada ao plano das teorias do desenvolvimento e da mobilidade social. A formulação schultziana vincula o investimento em educação ao aumento da capacidade de produção.

Segundo Frigotto (1989), a teoria teve um grande impacto, sendo considerada uma alternativa para se alcançar o desenvolvimento econômico, para se reduzirem as desigualdades sociais e para se aumentar a renda dos indivíduos. O que ocorreu no Brasil, nos últimos 30 anos, é a prova desse descompasso: os recursos realmente destinados para a educação foram inferiores aos anunciados nos discursos e nos planos empresariais e governamentais.

No Brasil, segundo Langoni (1974) as idéias de Schultz (1973) inspiraram inúmeros autores vinculados aos governos militares pós 64. Predominou, nesse período, a idéia de que, através de políticas educacionais impostas de forma tecnocrática, seria possível promover o desenvolvimento econômico.

Segundo López-Ruiz (2007), entretanto, a valorização do capital humano significa a apropriação de qualidades sociopsicológicas do trabalhador, buscando o consenso e o espírito de lealdade à empresa, acenando com a possibilidade de participação autônoma e livre no processo produtivo o que representa uma estratégia empresarial utilitarista no que diz respeito à formação profissional.

A teoria do capital humano também se relaciona com as recentes redefinições do padrão de gestão do trabalho. Segundo Clerc (1993), o imperativo da competitividade, agora em escala internacional, obriga as empresas a desenvolverem estratégias visando à qualidade total. Para tanto, torna-se necessário conquistar o comprometimento dos trabalhadores no processo produtivo, especialmente quando se trata da operação de máquinas e equipamentos sofisticados.

Posteriormente, as propostas de valorização da força de trabalho através da educação sobreviverão sob o enfoque das relações humanas, perspectiva também recorrente na gestão da força de trabalho desde os anos 30. A ofensiva neoliberal, vitoriosa nos anos 1980-1990, permitiu uma revitalização da teoria do Capital Humano, agora reforçada pelos trabalhos de Gary Becker, e, também, pelas mudanças organizacionais das empresas.

Becker (1993) valeu-se da teoria do capital humano para explicar e justificar as diferenças de salários como sendo de responsabilidade dos próprios trabalhadores. Ao mesmo tempo, buscou explicar a formação das preferências dos consumidores. Para ele, o cálculo racional não se limitaria às questões econômicas, mas poderia ser aplicado a todos os aspectos da vida social (casamento, amizades, religião, lazer).

A contribuição da mão-de-obra qualificada, até então subestimada no sistema taylorista-fordista, passou a ser valorizada para atender às novas necessidades das empresas. Políticas específicas de formação passaram a ser adotadas segundo os princípios de seletividade dos trabalhadores. Em função de mudanças no gerenciamento do trabalho, a teoria do capital humano alcançou, nesses últimos dez anos, um grande destaque. Ela se relaciona às práticas e aos debates que dizem respeito à segmentação do mercado de trabalho, à politécnica, à polivalência, à flexibilização e à qualidade total. Segundo Gentili e Silva (1994), ela se situa, também, no campo de discussão sobre o neoliberalismo em educação e sobre o papel da formação dos trabalhadores como elemento emancipador ou condicionador da ação.

2.3 ANÁLISE CRÍTICA DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO

Torna-se importante considerar as críticas referentes ao conceito de capital humano aplicados ao cenário da educação, onde, segundo os teóricos, maior educação corresponderia à maior renda. As considerações da teoria da capital humano, no âmbito empresarial, migraram para o campo educativo, fundamentando uma cultura do empreendedorismo e transformado seus critérios em valores normativos.

Partindo deste cenário educacional, busquei, neste momento, reunir implicações críticas considerando: a. princípios da doutrina marxiana; b. as questões sociológicas; e, por fim, c. questões com base em argumentos foucaultianos. Estas implicações críticas referem-se à estrutura teórica e conceitual da teoria do capital humano apresentados anteriormente contrapondo-os em sua relação direta entre educação, renda e trabalho.

2.3.1 Implicações críticas no cenário educacional

A teoria do capital humano deslocou para a esfera individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um valor econômico, de forma que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente fatores de produção. Além disso, segundo Schultz (1973) legitima a idéia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento.

Segundo Aranha (1997) aplicada ao cenário educacional, a idéia de capital humano gerou uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob esta visão tecnicista, disseminou-se a idéia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo e, que, ao educar-se, este estaria valorizando a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital.

A teoria do capital humano apresenta-se marcadamente reducionista, pois analisa a realidade sem considerar a totalidade dos fatores que determinam as relações sociais. Considera os fatores de forma isolada e se propõe reuni-los em torno de um ideário do homem econômico dotado de uma capacidade de escolhas independentes dos cenários externos com

foco em seu sucesso econômico. Reforça em suas explicações e argumentos uma defesa ao sistema capitalista e busca sua cientificidade em considerações microeconômicas desconsiderando o nível macroestrutural.

É necessário considerar que a produtividade não é uma consequência direta do aumento da qualificação, mas efetivamente da automação do processo produtivo. Considera Frigotto (1989), que o capitalismo retira do trabalhador o controle do processo de trabalho. Portanto, a busca de uma maior qualificação do trabalhador no capitalismo oculta seus reais objetivos.

Ainda segundo Frigotto (1989) a teoria do capital humano argumenta que maior escolarização contribui diretamente para a melhoria da qualidade de vida, a partir da geração de renda em seu salário devido às suas qualificações profissionais. Neste cenário de novas estratégias da economia capitalista neoliberal, a teoria do capital humano se redesenha: sejam no campo das relações internacionais capitalistas e globalizadas para as ações empresariais, sejam nos novos papéis do Estado na economia e nas áreas sociais e especialmente, na abordagem educativa do empreendedorismo enquanto forma de repasse da responsabilidade de ser e fazer de forma obsessiva.

Na área educacional a teoria do capital humano mistura-se a um conjunto de proposições que reforçam a produção flexível, recomendações de eficiência e produtividade presentes no referencial neoliberal aonde o empreendedorismo vem se apresentando como solução estratégica para todas as situações.

(...) em momentos históricos cuja organização social é marcada por problemas como o desemprego, a má distribuição de renda, a desigualdade de oportunidades e a violência, investir no empreendedorismo parece ser a melhor solução. Mais que um programa social, isso significa uma visão de mundo e de vida, um compromisso político de todo cidadão com a nação e o planeta. As instituições educacionais podem colaborar na solução dessas dificuldades socioeconômicas, preparando pessoas para empreender, gerar empregos, criar riquezas para o país. Precisamos de um povo participativo, sensível e produtivo, capaz de utilizar suas potencialidades e exercer suas atribuições com plenitude profissional, com atitude ética e empreendedora, para assumir os riscos de sugerir caminhos que beneficiem a todos. (ACÚRCIO; 2005, p. 12).

Frigotto (1989) critica a teoria, mostrando que este reaparecimento está ligado à crise pela qual passa o capital na sua versão globalizada, onde os conceitos portadores de outros significados atuam como instrumentos ideológicos, onde o objetivo é ocultar o exacerbamento da exploração capitalista neste final de século.

Segundo Frigotto (1989) as novas marcas no atual discurso educacional, como qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia e descentralização marcam o sistema com uma verdadeira fragmentação.

Frigotto (1989) aponta mudanças no modelo de regulação social buscando a diminuição de intervenção do Estado nas áreas sociais ativando formas de disseminação ideológica, divulgando a idéia de que a única saída para uma melhor qualidade de vida será a diminuição do Estado em contrapartida ao esforço próprio, acirrando a individualização e a competição.

O espaço educativo bem como a gestão destas instituições assume uma dinâmica semelhante à do mercado produtivo, onde a eficiência e os mecanismos de avaliação são assumidos desconsiderando as condições socioeconômicas específicas de cada instituição ou região.

Alguns dos apelos dos novos tempos, por exemplo, a necessidade de conhecimento em curto prazo, valorização meritocrática, a fluidez das informações, a agilidade das mudanças e a globalização dos mercados, reforçam um discurso de continuidade da teoria do capital humano justificando as relações de poder e de exploração. Neste sentido, são exigidas dos trabalhadores novas qualificações e habilidades que lhes permitam inserir-se no mercado de trabalho, competindo de forma igualitária com outras pessoas.

A escola é vista como este espaço de agenciamento que reforça ao educando, e futuro trabalhador, apropriar-se de novos conhecimentos e ajustar-se, da melhor forma possível, à flexibilidade do novo padrão de produção que supera a rigidez do modelo taylorista. Esta nova lógica articula-se diretamente às relações de poder que passam a existir entre capital e trabalho.

O atual cenário de forte base tecnológica amplifica a lógica da exclusão neste modelo de produção. Constata-se hoje o aumento do desemprego e uma negociação dos trabalhadores com os detentores do capital numa relação desigual.

Os processos educativos passam a ser de iniciativa empresarial, atendendo a interesses particulares e localizados. Conforme Gentili e Silva (1994), o utilitarismo privatista regido pela lógica do lucro substitui, assim, os princípios de igualdade de oportunidades, de democracia e de solidariedade que se articulam em torno da escola pública, unitária e politécnica sob a ótica da emancipação humana.

As críticas no campo educacional, segundo Frigotto (1995), apontam para insuficiências na fundamentação da teoria e para a visão equivocada sobre o sistema escolar e sobre os limites do livre arbítrio na constituição do "capital pessoal". Rossi (1980) denunciou

a visão conservadora chamada de "messianismo pedagógico": a educação generalizada implementada pela tecnocracia elitista não buscaria reduzir a desigualdade de oportunidades e o caráter da dominação nas relações sociais de produção.

Educação, treinamento profissional e saúde desempenham funções econômicas: têm um papel importante, ainda que indireto, na produção e são essenciais para a perpetuação da ordem econômica e social. Refletir sobre esse processo é pensar nas estruturas sociais comprometidas com a reprodução da estrutura de classe presente no capitalismo. Uma teoria de recursos humanos vai tocar diretamente na teoria de produção como a de reprodução social.

Segundo Bowles e Gintis (1989), não há dúvidas que a educação é em parte organizada para produzir trabalhadores treinados para atender a demanda dos empregadores. De fato, há fortes evidências de que a escola produz os trabalhadores mais preparados para a estrutura de produção capitalista. Entretanto, o sistema educacional, pode realizar muito mais que produzir capital humano, que impede o desenvolvimento de consciência de classe, e legitima a desigualdade econômica ao permitir e ter como objetivo o mecanismo meritocrático para validar a posição do indivíduo na organização.

As habilidades que determinam a heterogeneidade da força de trabalho não podem ser tratadas a partir de um enfoque exclusivamente econômico. Não é adequado reduzi-las a uma simples mensuração de capital humano. As diferentes habilidades e heterogeneidade da força de trabalho decorrem dos traços familiares, da raça, sexo, do processo de ensino, do currículo, enfim das relações de produção nas quais o indivíduo está inserido.

Uma questão formulada por Shaffer (1961) diz respeito à dificuldade de identificar e medir o aumento dos rendimentos que se associam com educação, uma vez que é influenciado também pelas diferenças em capacidades inatas, raça, tipo de emprego e estrutura familiar.

Quanto à utilização política da teoria do capital humano, Shaffer (1961) argumenta que o conhecimento acerca dos efeitos da educação sobre os rendimentos futuros seria mal utilizado, uma vez que as decisões políticas acerca da educação privilegiariam o aspecto econômico, em detrimento de importantes contribuições culturais da educação. Especificamente, a apreensão dos críticos do capital humano é a de que a sociedade acabasse por negar educação àqueles grupos sociais cujo investimento educacional apresentasse menor taxa de retorno, como o caso de mulheres e negros, quando a direção correta seria a de aumentar os gastos de educação voltados para atender esses e outros grupos.

Algumas críticas apresentadas por Wiseman (1965) baseiam-se no corpo teórico tradicional da ciência econômica e na concepção humanista de que a economia não pode

repousar-se na visão em que a vida é considerada como um balanço comercial e, assim, ser valorada apenas a partir do binômio carência-satisfação, "*porque nós, na verdade, não tomamos as nossas necessidades como algo final. O homem, num sentido real, cria os valores.*" (WISEMAN, 1965, p.5).

O mesmo autor também afirma que as capacitações técnicas adquiridas que aumentam os futuros rendimentos pessoais não têm quaisquer significações financeiras, à medida que a educação muda as atitudes, os padrões de expectativas e de preferências. Wisemam (1965) se preocupa com o problema da avaliação implícita da educação e de suas conseqüências, o que, certamente, está ausente no ambiente analítico dos teóricos do capital humano. Além disso, a assertiva de que maior nível educacional não tem significação financeira, não se sustenta quando colocada sob uma prova empírica frente às escolhas profissionais de tantos estudantes.

No campo educacional, o mercado constitui-se no sujeito educador de onde resulta uma filosofia utilitarista, imediatista, e uma concepção fragmentada do conhecimento, este concebido como mercadoria, em vez de processo em construção permanente. Segundo Costa (2009),

Creio que a teoria do Capital Humano e a cultura do empreendedorismo não estão desvinculadas, por outro lado, da crescente atenção e valorização que se vem dando, de duas décadas para cá, e hoje mais do que nunca, à questão das *competências* - na formação do professor, nos processos de aprendizagem dos alunos (*aprender a aprender*), na montagem dos programas curriculares, nas formas de avaliação e na educação, tomada num sentido amplo. (COSTA, 2009, p.84).

Atualmente, presenciamos a mudança da teoria do capital humano sem o Estado como principal investidor, mas permeada pelo reforço e incentivo às iniciativas individuais, radicada na idéia do empreendedorismo como diferencial na acumulação de capital humano. Resta ao estado o papel de flexibilizar o sistema educacional para que as leis do mercado o regulem, de acordo com as demandas do setor produtivo. Para tal mudança, na avaliação de Frigotto (1995), o pós-modernismo tem como marca,

À perspectiva fragmentária do mercado, [...] particularmente no campo educacional, se junta o estilhaçamento dos processos educativos e de conhecimento veiculados pelas posturas pós-modernistas que reificam a particularidade, o subjetivismo, o local, o dialeto, o capilar, o fortuito, o acaso. Nega-se não só a força do estrutural, mas a possibilidade de espaços de construção de universalidade, no conhecimento, na cultura, na política, etc. [...] O resultado da atomização do mercado e das perspectivas pós-modernistas, no plano político prático, não poderia ser mais perverso. Sob os conceitos de autonomia, descentralização, flexibilidade, individualização, pluralidade, poder local, efetiva-se uma brutal fragmentação do sistema educacional e do processo de conhecimento. (FRIGOTTO, 1995, p.77- 108).

Ao mesmo tempo em que se demanda uma elevada qualificação e novas habilidades quanto a visão sistêmica para os trabalhadores estáveis, cada vez mais voltados ao monitoramento dos sistemas informatizados, a questão de qualificação e escolarização não se coloca como problema de mercado uma vez que temos vários programas e constantes ofertas. Assim a nova reestruturação do sistema volta-se à automação tecnológica, organização empresarial, combinação das forças de trabalho e estruturas financeiras, mas, e sobretudo, através do próprio indivíduo enquanto gerador de suas oportunidades e aperfeiçoamentos. Esta abordagem reforça os argumentos de criação de estratégias educacionais que possam compor e legitimar um conjunto de ações e comportamentos sociais: as demandas do sistema apontam para uma educação empreendedora.

2.3.2 Implicações críticas com princípios marxianos

Marx (1975) inicia contra a doutrina liberal e individualista uma efetiva reação onde o capital é o marco fundamental e vê na educação, tal como Smith (1981), um meio de atenuar as conseqüências desfavoráveis para a classe trabalhadora. Para Marx, *“a combinação do trabalho produtivo, paga com a educação mental, com os exercícios corporais e com a aprendizagem politécnica, elevará a classe operária a um nível bem superior ao das classes burguesa e aristocrática”* (MARX, 1975, p.13).

Outro destaque neste campo, segundo Frigotto (1995), é sobre o discurso da necessidade de mão-de-obra mais qualificada, recorrente em épocas de crise, esbarra nos limites concretos da produção, nos interesses particulares das empresas e na lógica excludente e seletiva do mercado.

E ainda, para assegurar o processo de acumulação do capital, segundo Freitag (1986), citando a teoria do valor de Marx (1975), ocorre o seguinte:

Os indivíduos ou o Estado, investindo, pois na qualificação da força de trabalho, e justamente para aqueles setores e ramos em que há necessidade de trabalhadores mais ou menos qualificados, criam um valor. Este, no ato da troca, recebe seu equivalente (tempo socialmente necessário para produzi-lo) em salário. Mas na hora que essa força de trabalho é empregada no processo produtivo, ela gera mais valor do que o salário percebido. Este excedente não retorna ao indivíduo ou ao Estado que nele investiram para qualificá-lo, mas é apropriado pelo comprador, o empresário capitalista. (FREITAG, 1986, p. 31-32).

Este é um ponto importantíssimo: segundo Freitag (1986), este excedente, gerado na qualificação, através da educação oferecida pelas estruturas políticas ou mesmo pelo empresário, na teoria do capital humano, não volta ao indivíduo. Seu salário não representa estes esforços, nem seu valor agregado. O trabalho desaparece como categoria analítica fundamental, e é absorvido no interior do conceito de capital, enquanto especial característica do trabalhador. Segundo Bowles e Gintis (1989), a teoria do capital humano é um passo certo para a eliminação de classe social como conceito econômico.

Considerando o olhar marxista a teoria do capital humano aproveitou idéias estratégicas deixadas de lado nas reflexões iniciais da teoria neoclássica. A teoria aborda o trabalho como um produto do meio de produção; rejeita a elevação de trabalho homogêneo e concentra sua atenção na diferenciação da força de trabalho; e traz para o interior da análise econômica as instituições sociais básicas, como a escola e a família, colocadas inicialmente na esfera cultural.

Conforme Almeida e Pereira (2000), a teoria do capital humano, ao restringir sua análise em preferências individuais, em habilidades individuais e em alternativas de produção tecnológica, excluiu a relevância do conceito de classe social e de conflito de classe para explicar o fenômeno do mercado de trabalho. O capitalismo é um sistema no qual o meio de produção é propriedade de poucos. A grande massa de indivíduos, que não detém o controle dos recursos produtivos, é forçada a vender sua força de trabalho para manter-se.

A teoria neoclássica atribui o controle dos fatores de produção a determinados grupos e considera a livre mobilidade dos fatores de produção e, ainda, que a remuneração é função da produtividade. Esses pressupostos neoclássicos têm induzido a teoria do capital humano a equívocos, tanto no que diz respeito à pesquisa empírica quanto como guia para as políticas públicas. As credenciais educacionais têm uma importante função, mas o sistema escolar não pode ser reduzido a uma atividade economicamente relevante para seleção e qualificação de mão-de-obra.

A teoria do capital humano não contempla uma teoria de reprodução e grande parte da teoria da produção apresenta-se abstrai-se da relação social de produção em favor da relação tecnológica. A abordagem falha das relações sociais impede um aprofundamento da teoria da reprodução resultando em um tratamento deficiente da demanda por capital humano pelas empresas, da oferta de capital humano, e da interpretação teórica das taxas de retorno do capital humano.

A *performance* produtiva da força de trabalho não é decorrente do seu nível de escolaridade, e sim das condições tecnológicas e da organização do processo de produção. A

organização social da produção, por sua vez, reflete em larga medida o interesse do capitalista em incentivar e controlar os mecanismos através dos quais extrai o máximo de trabalho dos trabalhadores com o mais baixo salário possível. Segundo Aranha (1997)

A eficiência torna-se um dos principais critérios dos negócios, fazendo com que a competição por níveis cada vez maiores de produção seja estimulada por intermédio de distribuição de prêmios, gratificações e promoções. Isso gera a “caça” aos postos mais elevados, o que, por um lado, dificulta a solidariedade entre os empregados e, por outro, identifica-os com os interesses da empresa. A ordem burocrática limita a espontaneidade, a iniciativa e, portanto, a liberdade dos indivíduos, submetendo-os a uma homogeneização em nome do controle e da eficiência. E como se as pessoas fossem destituídas de individualidade, imaginação, desejos e sentimentos. Como agravante, na sociedade totalmente administrada os critérios de produtividade e desempenho tornam-se predominantes e invadem territórios, tais como a vida familiar e afetiva, que passam a ser impregnados pelos valores antes restritos ao mundo do trabalho. (ARANHA, 1997, p. 15).

Conforme o exposto, os mecanismos adotados pelo capitalista para incentivar o processo de produção e para controlar os tipos potenciais de organização dos trabalhadores dependem do seu domínio e controle da estrutura da empresa. Assim, as competências dos trabalhadores que são avaliadas pelo capitalista e que se constituem no seu capital humano, não se restringem às suas habilidades técnicas e abstratas capacidades produtivas, como defendem os teóricos do capital humano.

No campo educacional, para Dolz e Ollagnier (2004) a noção de competência faz parte de um conjunto ideológico de apelações pedagógicas que dissimula os efetivos interesses políticos tanto na formação do educador quanto do saber fazer que será apresentado posteriormente quando abordarmos tanto a LDB quanto o relatório internacional da educação da UNESCO.

Conforme Almeida e Pereira (2000), a justificativa para o uso da expressão capital humano está relacionada com o fato de que habilidade é um pré-requisito para um futuro melhor. Este conceito de capital, gerado na tradição clássica, engloba a exigência do futuro melhor, da propriedade e do controle sobre os meios de produção. Todo trabalhador é considerado agora um capitalista. Mas educação, neste contexto, não pode ser chamada de capital, posto que não proporciona aos trabalhadores educados nenhum controle sobre os meios de produção, muito pelo contrário, estes são destituídos de qualquer propriedade.

As teorias de base marxistas (teoria da segmentação, credencialista, sinalização, etc.) que apesar de não negar explicitamente a importância da educação como meio de ascender-se socialmente, desmistificam o poder das políticas parciais, que só afetam a oferta de vagas nas escolas e a quantidade de treinamento oferecido, mostrando a necessidade de se considerar

todo o sistema econômico, apontando, particularmente, para o fato de que os salários têm mais a ver com os tipos de empregos a que se tem acesso que com as características do trabalhador.

2.3.3 Implicações críticas com argumentos sociológicos

A educação só pode ser compreendida no contexto sócio-histórico em que os homens estabelecem entre si as relações de produção em sua existência e nunca desconectada dos processos históricos. Dessa forma, conforme Aranha (1997), é impossível separar a educação da questão do poder: a educação não é um processo neutro, mas se acha comprometida com a economia e a política de seu tempo transformando-se em valores sociais normativos.

A teoria do capital humano estrutura-se a partir de uma leitura do sistema capitalista na qual não se apreende que a história é feita dentro de relações sociais conflituosas, determinadas pela apropriação desigual da riqueza. A leitura a-histórica desenvolvida pela teoria do capital humano não consegue captar que os fatos sociais não ocorrem no âmbito de particularidades individuais e não são apenas expressões de uma racionalidade humana. De forma coerente compreende-se a história humana em uma totalidade maior que determina o conjunto das ações dos indivíduos.

Segundo Santos (2007) o espírito do capitalismo mudou e gerou um repertório de explicação da realidade,

(...) nesse sentido, o novo espírito do capitalismo não só prolonga e intensifica a obrigação do homem moderno de dedicar sua vida ao ganho, tal como apontada por Weber. Para além dela, e de modo muito mais radical, o homem contemporâneo tem de reduzir todos os seus atributos à dimensão do interesse e incorporar a lógica do capital como se ela fosse, mais do que a razão de sua existência, o fundamento último da própria vida humana em sociedade. Assim, a busca do ganho é mais do que uma obrigação – tornou-se um imperativo vital. A ambigüidade da economia política contemporânea é que ela precisa suscitar essa força da vontade, estimulá-la, privilegiá-la e, ao mesmo tempo, domá-la. Como se o novo espírito do capitalismo exigisse a mobilização, em seu favor, da potência de individuação de cada um. (SANTOS, 2007, p. 13-14).

Os pontos críticos da teoria do capital humano não devem ser buscados apenas nos campos prático e ético, mas devem ser levantados epistemologicamente, uma vez que a sua

construção se desenvolve dentro de um referencial analítico que não apreende o ser humano e sua história na complexidade das tramas e relações em que está inserido.

A contribuição de sociólogos, economistas e pedagogos, é de que a forte correlação entre renda e educação independe do aumento de habilidade cognitiva dos estudantes, que, supostamente, é o que as escolas produzem. Por isso, toda teoria educacional autêntica vem sempre acompanhada de forma reflexiva e crítica pela filosofia, cuja função é “*explicitar os seus fundamentos, esclarecer a função e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas*”. (SAVIANI, 1995, p. 30).

Assim, estaria quebrado o elo da cadeia de raciocínio da teoria do capital humano, e iniciado o debate entre os pesquisadores acerca do que as escolas produzem além de habilidade cognitiva que poderá influenciar nos rendimentos futuros dos estudantes. Daí surge teorias que afirmam que as escolas produzem ou credenciam certo tipo de socialização ou uma espécie de sinal de determinação. Do campo da sociologia emergiram numerosas críticas à teoria do capital humano. Assim, por exemplo, Teodoro (1994) retoma Petitat (1994):

A linguagem utilizada pelos defensores do capital humano dá a ilusão que o assalariado é um capitalista que investe nele próprio. Ora, a sua posição é antes de um consumidor podendo fazer certo cálculo econômico: na sua decisão de prosseguir ou de abandonar os seus estudos, o aluno pode fazer intervir, entre outros elementos, uma estimativa das vantagens em salários para um ou vários anos de estudos suplementares. O aluno não investe: adquire mercadorias (saber-fazer e conhecimentos) que conta poder revender mais tarde a alguém que delas necessite como capital; faz uma aposta sobre o mercado de trabalho futuro. (...) embora não pondo em causa a contribuição de educação para o desenvolvimento, refuta a linearidade da afirmação de que existe uma correlação entre o investimento na educação e o crescimento econômico. A educação não é automaticamente fator de mudança e de progresso [...] De toda a maneira, a educação não pode senão criar um potencial humano susceptível pela sua formação de jogar um papel positivo no desenvolvimento. (TEODORO, 1994, p.79).

O que temos é o fato de que algumas pessoas são socializadas, sobretudo na escola, para serem trabalhadores que se comportem com um alto grau de conformismo, que estejam dispostas a sempre aceitar e cumprir ordens, que cheguem com pontualidade ao trabalho, que saibam quando falar e quando calar, principalmente. Contraditoriamente as organizações desejam uma pessoa entusiasmada, mas conformável ao ideal generalista. Em contraste, outras pessoas são educadas para tomar decisões, ser bastante independentes e criativas e sempre ponderar diferentes alternativas diante de um problema. Esclarece Petitat (1994):

Sem dúvida a escola contribui para a reprodução da ordem social: mas ela também participa de suas transformações, às vezes intencionalmente, às vezes contra a vontade; e, às vezes, as mudanças se dão apesar da escola. É que se trata de uma

ordem dinâmica, de grupos e de classes em mutação, de técnicas em permanente renovação e de culturas que se redefinem periodicamente. Em dois séculos, o mundo assistiu a prodigiosas transformações, e, contudo ainda nos atemos a teorias mais ou menos estáticas da escola como agente de reprodução social. (PETITAT, 1994, p. 11).

Assim, as escolas seriam mais uma espécie de agência de socialização, preparando as pessoas de diferentes origens para o desempenho de distintos papéis na vida, do que um lugar onde se desenvolveriam as habilidades cognitivas dos estudantes de forma autônoma.

Segundo Bourdieu (2008) a grande compreensão sociológica é a de que a instituição escola não é neutra. Formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances.

Bourdieu (2008) mostra que, na verdade, as chances são desiguais. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas, da escola. Ao sublinhar que a cultura escolar é a cultura dominante dissimulada, Bourdieu (2008) abre caminho para uma análise mais crítica do currículo, dos métodos pedagógicos e da avaliação escolar. Os conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos, dos valores e dos interesses das classes dominantes.

A transmissão dos conhecimentos seguiria o que Bourdieu (2008) chama de pedagogia do implícito, o pleno aproveitamento da mensagem pedagógica suporia, implicitamente, a posse de um capital cultural anterior que apenas os alunos provenientes das classes dominantes apresentam. Dito de outra forma, as variáveis não cognitivas associadas à experiência escolar de cada um são mais importantes que os fatores cognitivos, ou ligados a “habilidade”, que o sistema educacional supostamente teria a finalidade de produzir. “*As formas que legitimam e sancionam, quer pela força, quer, sobretudo pela “violência doce” da persuasão, tais mecanismos de poder, sem falar nos mecanismos pelos quais as filosofias ou representações do poder eufemizam o próprio poder.*” (BOURDIEU, 1991, p. 117).

Nos termos de Bourdieu (1984), são baixas as chances objetivas de acesso dos agentes das classes populares aos instrumentos de produção da competência legítima em matéria de comunicação, pois os seus *habitus lingüísticos*, que são dimensões do *habitus* de classe, expressão da posição social ocupada, não os predispõem ao manejo prático dos códigos intelectuais necessários à decodificação de bens culturais complexos (ciência, artes, letras etc.). Logo, tais agentes têm probabilidades reduzidas de obtenção de lucro lingüístico, isto é, têm fracas expectativas de receber preços mais ou menos elevados pelos seus discursos.

Ainda segundo Bourdieu (1996), o resultado é o fracasso tendencial na relação pedagógico-escolar, pois esta relação, enquanto relação de força simbólica visa à seletividade com base na maximização do desempenho comunicativo.

A escola não gera meramente um produto cognitivo, mas principalmente, diferentes tipos de socialização e credenciais que influenciam decisivamente os rendimentos futuros dos estudantes. As escolas não só selecionam como também filtram estudantes de acordo com o seu *background* familiar, *status* econômico e outras características pessoais, como também conferem sinais que são úteis para a tarefa dos empregadores, no mercado de trabalho, ao selecionarem, promoverem e despedirem empregados.

O uso do conceito de capital humano propicia uma visão parcial da produção e reprodução social que ocorre no processo de educação. Por exemplo, a natureza repressiva da escola, com pouca contribuição para o desenvolvimento da consciência humana, é parte integrante da produção de uma força de trabalho disciplinada e está diretamente relacionada com a reprodução social. A perpetuação do preconceito racial, sexual e o elitismo das escolas não podem ser considerados como uma condução exemplar ou neutra como afirmam os teóricos do capital humano. Segundo Costa (2009),

(...) de todo modo, os indivíduos e as coletividades são cada vez mais investidos por novas tecnologias e mecanismos de governo que fazem de sua formação e de sua educação, num sentido amplo, uma espécie de competição desenfreada, cujo progresso se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema de milhagem, traduzidos como índices de produtividade. E são avaliados de acordo com os investimentos que são permanentemente induzidos a fazer para valorizarem-se como micro-empresas num mercado cada vez mais competitivo. O novo empreendedor já não pode mais ser caracterizado com um passivo na contabilidade das grandes empresas e corporações; na verdade, há quem diga ele já não é mais nem mesmo um ativo, senão um investidor, uma espécie de sócio que investe na empresa em que trabalha o seu capital humano. (COSTA, 2009, p.181).

A teoria do capital humano, baseada no conjunto teórico da economia neoclássica, ao adotar como fatores explicativos da miséria e da pobreza as preferências e habilidades do indivíduo, acaba por ser uma forte defensora da manutenção do *status quo* e da exclusão social.

A teoria do capital humano, ao considerar apenas as características da oferta de mão-de-obra, sugere políticas que não exigem nem mudanças estruturais nem esforços de financiamento que recaiam com mais peso em algum dado segmento da sociedade, tais como, mais educação, mais escolas, mais programas de treinamento e aperfeiçoamento da mão-de-obra. Além disso, contam com o apoio adicional devido ao fácil consenso que se pode

conseguir em torno da idéia de que "educação é bom" e de que "educação é o mais eficaz instrumento" de mobilidade social ascendente.

As proposições de política dessa teoria apontam as barreiras concretas à mobilidade ocupacional e as formas de organização do trabalho que separam, às vezes por mais de uma geração, aqueles que têm acesso aos bons e maus empregos, tais como: acesso diferenciado ao crédito, à educação de níveis mais altos, às conquistas sociais do tipo habitação, estabilidade no trabalho, seguro-desemprego, participação nos lucros, na gestão das empresas e previdência social em geral.

2.3.4 Implicações críticas com argumentos foucaultianos

As implicações da teoria do capital humano, enquanto estratégias econômicas transportadas para a organização social e, de forma especial, as instituições educacionais estão diretamente ligadas aos processos ideológicos sustentados pelas estratégias de governo. Portanto, torna-se representativo alguns pontos da obra de Foucault (1994) quanto aos mecanismos ideológicos político-educacionais que atravessam a constituição do sujeito, especificamente a governamentalidade e o conceito de biopolítica.

Segundo Candioto (2010), Foucault (1994) identifica-se com a problematização da verdade e sua relação com o sujeito e opera a partir de deslocamentos estratégicos refletindo sobre os jogos de poder e como eles funcionam na condição de auxiliares nos diversos processos de subjetivação que se desdobram nas práticas de si.

A investigação de Foucault (1994) pode ser situada na tentativa de saída da filosofia do sujeito, sobretudo de sua vertente fenomenológica. Segundo ele mesmo, seu caminho é diferente:

(...) durante muito tempo procurei saber se seria possível caracterizar a história do pensamento distinguindo-a da história das idéias, quer dizer, da análise dos sistemas de representações, e da história das mentalidades, quer dizer da análise das atitudes e dos esquemas de comportamento. (FOUCAULT, 1994, p.56).

Segundo Foucault (1971) seu trabalho não é uma filosofia do sujeito, mas dos modos de subjetivação. Em vez de isolar as condições empíricas ou transcendentais que permitiram a um sujeito conhecer um objeto preexistente na realidade, busca-se saber como alguém, numa

prática histórica específica, torna-se sujeito, qual seu estatuto, sua posição, sua função e os limites do seu discurso. Cabe contrapor as reflexões do filósofo entre a teoria do capital humano, pois Foucault (1971) remete à produção, os processos e a políticas de subjetivação, ou seja, a uma determinada forma de governo e, portanto, de individualização que é a da governamentalidade neoliberal.

Foucault (1971) destaca dois modos de individuação diferenciais: o da era moderna, com foco no sujeito de direitos e o modo da era contemporânea, caracterizado por um “indivíduo-micro-empresa”, produzido por uma normatividade econômico-empresarial. Para o filósofo, em termos genealógicos, não se trata de um mesmo objeto, mas, um Homem, individuado de duas maneiras diferentes, senão de duas individuações diferenciais.

Este sujeito da era contemporânea, comenta Costa (2009), retomando Foucault (2008), é um

(...) indivíduo estranho, ainda mal-esboçado, cujo corpo, por exemplo, já não seria mais mecânico-orgânico, mas cibernético, pós-orgânico, pós-humano; por outro lado, um indivíduo cuja identidade, cujo *Eu*, cujas maneiras de pensar, de agir e de sentir, já não são, apenas e tão somente, constituídos por uma normatividade *médico-psi*, mas cada vez mais produzidos por uma normatividade econômico-empresarial. (COSTA, 2009, p. 180).

As mudanças apresentadas pelo neoliberalismo norte-americano da *Escola de Chicago*, frente às análises do liberalismo clássico, segundo Foucault (2008) atestam uma “*mudança epistemológica essencial*”, pois reintroduzem o trabalho no campo da análise econômica. Segundo Foucault (2008), a *Escola de Chicago* mudou o que se entendia, desde Adam Smith, como sendo “[...] o objeto, o domínio de objetos, o campo de referência geral da análise econômica.” (FOUCAULT, 2008b p. 306).

Segundo Costa (2009) se para os teóricos neoliberais da *Escola de Chicago*, o trabalho aparece como uma abstração, isso não se deve à lógica do capitalismo, como queria Marx (1975), mas aos equívocos da teoria econômica clássica. Com efeito, ainda segundo o autor, ao tentar dar conta do trabalho em sua especificação concreta e nas modulações qualitativas, a economia clássica se equivocou nas análises que “*precipitaram sobre o trabalho toda uma filosofia, toda uma antropologia, toda uma política de que Marx é precisamente o representante.*” (FOUCAULT, 2008b, p. 305).

Foucault (2008) apresenta, portanto, as bases sobre as quais serão constituídas a análise econômica. Os trechos em *o Nascimento da Biopolítica* são esclarecedores:

[...] no estudo da natureza e das conseqüências do que chamam de opções substituíveis, isto é, o estudo e a análise da maneira como são alocados recursos

raros a fins que são concorrentes, isto é, para fins que são alternativos, que não podem se superpor uns aos outros (...). O que a análise deve tentar esclarecer é qual cálculo, que aliás pode ser despropositado, pode ser cego, que pode ser insuficiente, mas qual cálculo fez que, dados certos recursos raros, um indivíduo ou indivíduos tenham decidido atribuí-los a este fim e não àquele. A economia não é mais, portanto, a análise de processos, é a análise de uma atividade. Não é, portanto, a análise da lógica histórica de processo, é a análise da racionalidade interna, da programação estratégica da atividade dos indivíduos. (FOUCAULT, 2008b, p. 306-307).

A economia surge, então, como este critério de análise e compreensão dos processos e atividades do indivíduo. A força que atua nestas individualidades, o poder que as sobrepõem é resultado de uma mutação em sua própria perspectiva. Ao propor uma analítica do poder a partir das próprias práticas e perspectiva que já vinha adotando desde os primórdios da sua genealogia, Foucault (1987) parte da constatação de que houve, a partir do século XV, uma crise do poder pastoral, pelo menos da maneira como esse poder vinha sendo concebido e utilizado na tradição judaico-cristã e ao longo da Idade Média.

Essa crise consistiu na busca de novas maneiras de governar os outros e de se autogovernar. No que concerne às influências da economia na educação e às influências dos apelos empreendedores nos espaços educativos, nos deparamos com uma questão fundamental para esta pesquisa, nos estudos de Foucault (2008): a compreensão das práticas de controle e a crítica aos jogos de verdade a partir do qual o sujeito é constituído. Segundo Foucault (1987) torna-se necessário elaborar uma questão: é possível perceber a semelhança das prisões com as fábricas, as escolas, os quartéis, com os hospitais e, ainda, e curiosamente que todos se pareçam com as prisões?

Conforme Foucault (1994),

Na realidade, esse foi sempre o meu problema, mesmo se formulei o quadro dessa reflexão de um modo um pouco diferente. Procurei saber como o sujeito humano entrava nos jogos de verdade, sejam os jogos de verdade que têm a forma de ciência ou que se referem a um modelo científico, sejam os jogos de verdade como aqueles que se pode encontrar nas instituições ou práticas de controle. É o tema de meu trabalho *Les mots et les choses*, onde tentei ver nos discursos científicos como o sujeito humano vai definir-se como indivíduo falante, vivente e trabalhador. (FOUCAULT, 1994, p.708).

Com base em Foucault (1997), a partir do deslocamento da ênfase da soberania sobre o território para a ênfase da soberania sobre a população, a arte de governar o Estado afastou-se dos princípios centrados no governante e se voltou para princípios centrados no Estado, ou seja, novos princípios segundo os quais o que mais importa é conhecer o que é bom para a segurança e o desenvolvimento do Estado. O que passa, então, a ser cada vez mais

problematizado será o Estado e não tanto o governante, devendo ser entendido o Estado muito mais em termos de sua população do que de seu território. Segundo Foucault (1997),

Para que seja feita a análise concreta das relações de poder, é preciso abandonar o modelo jurídico da soberania. Do mesmo modo, melhor do que procurar a forma única, o ponto central de onde todas as fórmulas de poder derivariam, por via de consequência ou de desenvolvimento, é preciso primeiro deixá-las aparecer na sua multiplicidade, nas suas diferenças, na sua especificidade, na sua reversibilidade: estudá-las, portanto, como relações de força que se entrecruzam que remetem umas as outras, ou convergem ou, ao contrário, se opõem e tendem a se acumular. Enfim, mais do que conceder um privilégio à lei como manifestação de poder, é melhor tentar determinar as diferentes técnicas de coerção que opera. (FOUCAULT, 1997, p.71).

A partir dos textos *Segurança, território e população*, *o Nascimento da biopolítica*, *a História da sexualidade I* e *Em defesa da sociedade*, o propósito comum é o de uma elaboração de uma história da governamentalidade no Ocidente, desde a emergência do poder pastoral no monaquismo cristão do século IV até a perspectiva econômica do ordoliberalismo alemão e do neoliberalismo americano do século XX, cruzando pela razão de Estado dos séculos XVI, XVII e pela tecnologia do governo liberal dos séculos XVIII e XIX.

A inovação de tal projeto, conforme Candioto (2010) é sua perspectiva de abordagem. Ao contrário de análises filosóficas tradicionais que se detêm na história das doutrinas políticas e suas ideologias, Foucault (1997) almeja salientar o *modus operandi* das tecnologias políticas e seus mecanismos de racionalização. Foucault (1997) elabora, até o início da segunda metade de 1970, uma microfísica do poder, introduzindo o estudo das tecnologias disciplinares que a partir do final do século XVII e ao longo do século XVIII são aplicadas nos corpos individuais mediante, o que ele chama de *práticas de seqüestro* efetuadas na sociedade ocidental européia, tais como o internamento, o aprisionamento e o confinamento. Foucault (2009), em *Vigiar e punir*, vê o funcionamento da disciplina como a anatomia política do detalhe cujo efeito é a sujeição da subjetividade: ela corrige e pune a superfície do corpo para nela produzir uma realidade incorporal, uma alma.

É a partir dessas constatações que Foucault (1991) propõe o conceito de *governamentalidade*, que tanto aponta para uma tática de governo, que descobre a economia e que faz da população o seu principal objeto e se organiza, segundo o autor, em torno de tecnologias de dominação do eu. Segundo o autor,

A formação de uma governamentalidade política, ou seja, a maneira como a conduta de um conjunto de indivíduos esteve aplicada, de modo cada vez mais marcado, no exercício de poder soberano. Essa transformação é assinalada nas diferentes “artes de governar” que foram redigidas no final do século XVI e na primeira metade do

século XVII. Esta ligada, sem dúvida, à emergência da razão de estado. Passa-se de uma arte de governar, cujos princípios foram tomados de empréstimo às virtudes tradicionais (sabedoria, justiça, liberalidade, respeito às leis divinas e costumes humanos) ou às habilidades comuns (prudência, decisões refletidas, cuidado para se cercar de melhores conselhos) a uma arte de governar cuja racionalidade tem seus princípios e seu domínio de aplicação específico no estado. (FOUCAULT, 1997, p.83).

Conforme Candioto (2010), Foucault (1997) apresenta o conceito de poder em uma forma abstrata, sem encaixá-lo no contexto de suas análises históricas e, por conseguinte, sem enquadrá-lo em categorias como as de poder soberano, poder disciplinar ou biopoder.

Há um elemento em comum entre o poder disciplinar e o biopoder, entre a disciplina e a regulamentação, e que possibilita a manutenção do equilíbrio entre a ordem disciplinar corpórea e a ordem da população. Esse elemento é a norma disciplinar que dá origem ao que Foucault (1999) chama de *sociedade de normalização*, uma sociedade regida por essa norma ambivalente, na qual coexistem indivíduo e população, individualização e massificação, disciplina e regulamentação.

Dizer que o poder, no século XIX, tomou posse da vida, dizer pelo menos que o poder, no século XIX, incumbiu-se da vida, é dizer que ele conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra. (FOUCAULT, 1999, p. 302).

A idéia de biopoder veio se juntar às reflexões sobre as práticas disciplinares, ambas as técnicas de exercício de poder, particularmente a partir do século XVIII e XIX. As disciplinas se voltavam para o indivíduo, e para o seu corpo, para a sua normalização através das diversas instituições modernas que esse indivíduo atravessava durante a sua vida (a família, a escola, a fábrica, o hospital, a prisão, e etc.). Eram instituições que docilizavam os corpos e os tornavam preparados à produção industrial, vigente enquanto produção central nessa fase do capitalismo.

Conforme Veiga-Neto (2003) o poder disciplinar age através da inscrição desses corpos em espaços determinados, do controle do tempo sobre eles, da vigilância contínua e permanente, e da produção de saber, conhecimento, por meio dessas práticas de poder. A disciplina é o diagrama de um poder que não atua do exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial, capitalista.

E sobre esse corpo-espécie, o biopoder cuidava de processos como nascimentos e mortalidades, da saúde da população e da longevidade. O biopoder é a gestão da vida como

um todo, técnicas de poder sobre o biológico, que vira central nas discussões políticas. Modificá-lo, transformá-lo, aperfeiçoá-lo eram objetivos do biopoder, e, é claro, produzir conhecimento, saber sobre ele, para melhor manejá-lo. Assim como a disciplina foi necessária na docilização do corpo produtivo fabril, o biopoder foi também muito importante para o desenvolvimento do capitalismo, ao controlar a população e adequá-la aos processos econômicos.

Alguns autores, utilizando-se das reflexões de Foucault (1999), identificaram uma transição no modo de organização do poder na nossa sociedade, que Foucault (1999) começou a perceber. Gilles Deleuze (1991) fala da passagem das sociedades disciplinares para as sociedades de controle, características da contemporaneidade.

Nas sociedades disciplinares, o poder sobre a vida não vai mais se voltar para os momentos em que ela pode ser extinta. Pelo contrário, o biopoder vai tratar de gerir a vida em toda a sua extensão, de organizá-la, idealizá-la, vigiá-la, para que possa ser incluída, de forma controlada, nos aparelhos de produção capitalistas.

Se as disciplinas agiam em espaços de confinamento (escolas, fábricas, hospitais, prisões), o controle se espalha por todo o tecido social. Deleuze (1991) diz que o poder não age mais como molde, como acontecia nas sociedades disciplinares, mas por modulações, flexíveis e constantemente aperfeiçoáveis. Assim, o tempo do trabalho não é mais só o da fábrica, que se transforma em empresa, e se preocupa cada vez mais com a produção de serviços, e não de mercadorias, mas se estende por toda a vida do trabalhador, a formação também nunca termina, é contínua.

Para Foucault (2009), com a explosão demográfica do século XVIII e o crescimento do aparelho de produção, se expressa a necessidade de se fabricar um tipo de homem que sirva adequadamente para o funcionamento, a manutenção e o fortalecimento da sociedade industrial capitalista. Nesse momento acontece o que o pensador chama de dominação política do corpo, esta é realizada como resposta à necessidade de sua utilização.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade são, segundo o autor, as disciplinas. No espaço escolar a composição minuciosamente calculada das forças, se utiliza de um amplo conjunto de técnicas, que vai desde a marcação do tempo, definindo, dentre outras coisas, o início e o fim das atividades, até a distribuição dos alunos de acordo com certas identificações: classe dos alunos mais fortes, classe daqueles que apresentam dificuldade na aprendizagem, classe dos repetentes ou ainda a classe dos mais questionadores. Foucault (1993) acrescenta:

A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino. (...) O treinamento de escolares deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais-sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o "sinal" e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência. (...) O aluno deverá aprender o código dos sinais e atender automaticamente a cada um deles. (FOUCAULT, 1993, p 48).

Foucault (1993) acrescenta que o sucesso do poder disciplinar se deve ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame. Através do poder da norma, o normal se estabelece como princípio de coerção no ensino. Desta forma, se um estudante, um operário, um soldado ou um presidiário, não se comportasse seguindo as normas preconizadas pela instituição na qual estivesse inserido, este seria chamado a responder por seu ato desviante, ou patológico.

Quanto ao conjunto de normas, a tônica assumida nas práticas escolares, com foco, no empreendedorismo individualista reforça um conjunto de atitudes e habilidades disciplinares que moldam o estudante na direção de construir uma resposta aos mecanismos de manutenção do sistema capitalista neoliberal. Por exemplo, preconizam-se histórias de pessoas vencedoras no campo econômico, preconizam-se histórias de alunos no campo acadêmico-valoral, onde a ênfase maior é em um conjunto de comportamentos e práticas ou hábitos eficientes capazes de moldar a todos.

É neste discurso social divulgado pelo capital humano, que encontramos as marcas da cultura do empreendedorismo, uma verdadeira cilada do individualismo, suportada pelas relações de poder e práticas discursivas e não discursivas. Segundo Foucault (1986) em *A Ordem do discurso*, apresenta-se a idéia de que o discurso sempre se produziria em razão de relações de poder. E, mais tarde, nos três volumes da *História da sexualidade*, o filósofo mostra explicitamente que há um condicionamento entre as práticas discursivas e as práticas não discursivas, ainda que a constituição da realidade tenha marcas do discurso, do poder e dos saberes. Conforme Foucault (1986):

(...) o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; (...) analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os

discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986, p.56).

Segundo Foucault (1986) a formação discursiva apresenta-se como o *princípio de dispersão e de repartição dos enunciados*, segundo o qual se sabe o que pode e o que deve ser dito, dentro de determinado campo e de acordo com certa posição que se ocupa nesse campo. Ela funciona como matriz de sentido, e os falantes nela se reconheceriam, porque as significações ali lhes parecem óbvias.

A proposta de uma educação empreendedora neoliberal, ancorada no discurso da teoria do capital humano, apresenta uma das suas muitas contradições quando, ao mesmo tempo em que apresenta uma valorização da individualidade na exacerbação das habilidades pessoais, mascara o objetivo maior da manutenção de um sistema e de suas estratégias de lucro através do repasse de normas na maioria das vezes contraditórias frente os próprios períodos escolares. É interessante notar que as normas nas instituições escolares ditas empreendedoras, não se estruturam a partir da ciência e da criatividade, mas a partir da organização da própria instituição, seus horários, suas regras, seus modelos de pessoas.

As sanções normalizadoras devem criar nos indivíduos anormais, não sujeitados e não resignados às regras, juntamente com a vontade de se normalizarem, um reconhecimento entre a sua condição de diferente e as sensações de culpa, de inferioridade e de erro. Dita com critérios econômicos, as escolhas das profissões devem ser vistas e indicadas dentro de uma expectativa de realização e retornos financeiros previstos e aceitos socialmente, nunca de acordo com a vontade e visão do sujeito direto de forma autônoma e livre.

Foucault (1989), que estudou as transformações das práticas institucionais, aponta a prisão, a escola, o hospital, o quartel, o asilo como instituições de seqüestro, pois são capazes de capturar os corpos por tempos variáveis e submetê-los a variadas formas de poder. Essas instituições passaram da aplicação dos castigos e violências corporais para o disciplinamento, que cria corpos dóceis. A escola, que se encarregou de operar as individualizações disciplinares, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. Veiga-Neto (2003), apoiado no pensamento de Foucault (1989), diz que,

(...) a escola pode ser considerada a mais ampla e universal máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar, e assim, torná-los dóceis. A escola é, depois da família (mas, muitas vezes, antes dessa), a instituição de seqüestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude. Na medida em que a permanência na escola é diária e se

estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis. (VEIGA-NETO, 2003, p.84-85).

Segundo Veiga-Neto (2003) o poder disciplinar não atua no exterior das relações, de fora para dentro ou de cima para baixo, pois ele trabalha os corpos das pessoas (alunos, professores), manipulando-os e controlando-os, produzindo seus comportamentos. Conforme o exposto até o momento, nestes espaços educativos atuais, contraditoriamente, o discurso é um e as normas são outras; discurso é para uma educação de autonomia e as normas são para uma educação de dependência.

3. O EMPREENDER NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO

3.1 ELEMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A história da educação brasileira modificou-se ao longo dos tempos, de maneira que evoluiu juntamente com o processo democrático nacional. O Estado moderno, por meio da Constituição Federal, num contexto político e sócio-cultural, também foi modificado de modo a oferecer ao cidadão, meios de uma educação moderna, regida por leis básicas que assegurassem os direitos do estudante e cidadão. Segundo Carneiro (2010) “*o estado moderno, enquanto sistema político pressupõe uma ordem de valores sobre ao qual repousam as instituições. Esta ordem é encorpada na constituição na constituição.*” (CARNEIRO, 2010, p.21).

As Constituições, desde a primeira de 1824, até a atual, de 1988, vêm alterando seus preceitos e avançando na política educacional brasileira, onde, incluindo o cidadão na educação, reconheceu seu direito de participar da política sócio-educacional do país. Ainda segundo Carneiro (2010),

No que concerne especificamente a educação, as constituições brasileiras foram incorporando conquistas tênues dentro de um ritmo historicamente lasso, como de resto foi o processo brasileiro de aproximação entre direitos políticos e direitos sociais. No fundo, estivemos, sempre, distanciados da cidadania como categoria estratégica da construção do cotidiano. Na verdade, somente a partir de 1948, com a carta de Direitos da Organização das nações Unidas (ONU) é que grande parte de países como o Brasil se deu conta de que todos serão iguais perante a lei, de fato, à medida que todos tiverem direito ao trabalho, a moradia, à saúde, à educação, à livre expressão, a uma vida digna. (CARNEIRO, 2010, p.21).

A Constituição de 1824 implantou colégios e universidades ao conjunto de direitos civis e políticos, e garantiu o ensino primário gratuito; enquanto a de 1891 enfatizou o ensino superior. A Constituição de 1934 atribuiu, a obrigação da União de fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Já a Constituição de 1946, proclamou a educação como direito de todos, fortalecendo o ensino particular. A atual Constituição, a de 1988, trouxe de volta a cidadania, e nela está inserida a educação como condição essencial para o cidadão.

Os avanços e os recuos, ao longo de toda a história da educação foram muitos, e ainda é possível encontrar contradições e hiatos referentes aos direitos e traços da

governamentalidade presentes na legislação, para retomarmos Foucault (1999). Os apelos econômicos foram invadindo e encontrando eco nos textos e abordagens educacionais. Por exemplo, concebida por Drucker (1987) para o campo empresarial, a APO fundamentou a reforma administrativa que reestruturou o serviço público brasileiro (Decreto-Lei n. 200/67). O MEC incorporou os preceitos da APO, entre eles a prioridade para o desenvolvimento de recursos físicos, materiais e humanos que serviam à doutrina de segurança nacional que ao mesmo tempo descentralizada e controladora, privilegiava a organização formal e recusava o conflito ideológico e a intervenção de grupos informais nas instituições educativas.

Ao afirmar a uniformização como princípio, a educação distanciou-se da pedagogia social, especialmente no que se refere à individualização do educando, pela atividade livre e espontânea e pelo estímulo à sua atividade criadora. Afastou-se, também, da proposta educacional dos intelectuais do ISEB, no que se refere ao seu papel de abrir a percepção do educando para compreender e fazer frente às condições políticas e ideológicas com que se defronta como estudante e como futuro trabalhador.

Essa linha de interpretação que prioriza o técnico sobre o político-social está presente na GQT enquanto caminho para as melhorias nos níveis educacionais. Entretanto, essa retórica da qualidade pode estar, muitas vezes, encobrendo concepções ideológicas do sistema vigente e manutenção dos poderes já estabelecidos.

A década de 1980, especialmente no período pós-militar, foi importante para a mobilização da sociedade. *As Conferências Brasileiras de Educação* e o *Fórum Brasileiro em Defesa da Escola Pública* reuniam os educadores em torno de propostas de autonomia na educação pública. Segundo Saviani (2007), este foi um momento de maturidade para a reflexão acadêmica e determinante para a qualidade da educação brasileira. O autor apresenta a ampliação da produção científica nesse campo e a influência dos educadores na proposta da Constituinte de 1988 e na LDB de 1996.

A LDB prescreve que o dever do Estado para a efetivação do direito à educação será concretizado mediante a garantia de "*padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem*". (BRASIL, 1996, § IX, Artigo 4º). Além disso, prevê que a União, em regime de colaboração com os entes federados, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, com base em um custo-aluno mínimo que assegure um ensino de qualidade.

No final da década de 90, o MEC negociou com o Banco Mundial outro acordo para o desenvolvimento da educação fundamental nos estados do Nordeste desdobrando-se no

Projeto Nordeste. No plano das ações, este acordo dava continuidade ao Projeto EDURURAL, encerrado em 1987. Uma das propostas do BM era dar seguimento ao processo de avaliação externa desenvolvido nos projetos anteriores e que havia alcançado o desempenho do aluno, dos professores e da rede escolar.

Segundo Saviani (2007), a proposta acordada entre o MEC e o BM era estender a avaliação à totalidade do sistema educacional. De fato, as experiências avaliativas efetuadas nos âmbito dos acordos internacionais deram suporte aos projetos nacionais de avaliação que se consolidariam na década de 1990 e que se constituiriam a principal referência para a qualidade educacional.

A medição de seu valor, tal como proposta em meados do século XX, mediante os salários, perdeu muito do seu sentido. A ênfase na reflexão da dimensão qualitativa do direito à educação não significa tomar como pressuposto que o problema quantitativo do acesso esteja resolvido, mesmo para o ensino fundamental. Quanto à dimensão qualitativa, não se trata simplesmente de estabelecer padrões de atendimento sem considerar a diversidade de expectativas e demandas da sociedade em relação aos sistemas de ensino.

Sacristán (2001) destaca que as representações sociais em torno do valor da escolarização universal são diversas, o que vai conferir significados distintos para as representações sociais em torno da qualidade de ensino. De um lado, pela conjunção abundância de diplomas mais contração do salário. De outro, pela crescente importância do lado intangível, formado por virtudes pessoais e características de personalidade, bem como pela capacidade de aplicar, de maneira efetiva e original, no capitalismo da era da informação, conhecimentos que antes eram assimilados de forma automática e sem conexão com o mundo real.

A partir de 1980, surge uma literatura sobre a sociedade pós-industrial, a sociedade de conhecimento e os conceitos ligados ao processo de qualificação e formação humana, qualidade total, trabalho participativo, formação flexível, abstrata e polivalente. Os conceitos de globalização, qualidade total, flexibilidade, integração, trabalho enriquecido, ciclos de controle de qualidade em termos reais concretizam-se em métodos que buscam atingir tempo, espaço, energia, materiais, trabalho vivo, aumento de produtividade, a qualidade dos produtos e o aumento do nível de competitividade e da taxa de lucro.

As propostas educativas tendo como foco as necessidades do mercado voltam-se, em especial a capacitação dos empresários, como por exemplo, o curso/seminário EMPRETEC do SEBRAE. Criado em 1972, é voltado essencialmente à capacitação empresarial e visa à formação e o desenvolvimento de capacidades empreendedoras. Foi desenvolvido a partir de

estudos da ONU e tornou-se um instrumento para aperfeiçoar profissionais na gestão de empresas e de negócios. O seminário capacita o empresário ou futuro profissional a enfrentar metas desafiadoras, além de aumentar o seu potencial para obter lucro em situações complexas e garantir a satisfação dos clientes, entre outras estratégias. São identificadas e trabalhadas as 10 características de um empreendedor de sucesso de acordo com estudos da ONU: busca de oportunidades e iniciativa; exigência de qualidade e eficiência; capacidade de correr riscos calculados; persistência; comprometimento; estabelecimento de metas; planejamento e monitoramento sistemático; busca de informações; persuasão e rede de contato; independência e autoconfiança.

Ainda na mesma época, ao lado da busca pela qualidade, medição e avaliação somam-se os indicadores de investimento na educação brasileira. Apenas o gasto-aluno, entendido como custo-aluno, foi estabelecido. Essa definição, entretanto, não foi antecedida da explicitação de metas a serem atingidas em termos de melhoria de infra-estrutura, equipamentos, instalações, salário, de formação inicial e continuada e dos programas de assistência ao estudante. A definição do gasto-aluno correspondeu a uma lógica que partiu do rateio do montante dos recursos existentes, e não dos insumos necessários e da definição de padrões de qualidade mínimos para o conjunto da população.

3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL: LDB, DCNEM, PCN

3.2.1 LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A Lei 9.394/96 contém as Diretrizes e Bases que orientam a Educação Nacional (BRASIL, 1996) atualmente e nos próximos anos. Seus 92 artigos representam a busca por um novo ensino brasileiro em um cenário tão marcado por contradições, desafios e esperanças retratadas no trabalho de tantos educadores e na vida dos estudantes. Em linhas gerais as mudanças marcantes, relevantes a esta pesquisa, podem ser descritas:

3.2.1.1 Quanto ao direito à educação

Tanto a Constituição Federal quanto a atual LDB situam a educação profissional na confluência de dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à Educação e o direito ao Trabalho; ou seja, o direito à Profissionalização. O mandato constitucional previsto no Artigo 227 da Constituição Federal deve ser concretizado, na área educacional, através de toda a educação escolar, a qual "*deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*" (§ 2º do Artigo 1º), uma vez que toda a educação, "*dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*" (Artigo 2º). Além da educação básica, que "*tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*" (Artigo 22º), e da educação superior, que tem entre seus objetivos, o de "*formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua*" (Inciso II do Artigo 43º), a LDB prevê, ainda, que todo "*o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.*" (Parágrafo único do Artigo 39º).

3.2.1.2 Quanto ao currículo e avaliação

Os currículos do ensino fundamental e médio passam a compreender uma *base nacional* comum que deve ser complementada por uma *parte diversificada*, de acordo com as características regionais (Artigo 26º). Fica sugerida uma flexibilização dos currículos, na medida em que se admite a incorporação de disciplinas que podem ser escolhidas levando em conta o contexto e a clientela. No ensino nas zonas rurais, é admitida inclusive a possibilidade de um currículo apropriado às reais necessidades e interesses desses alunos. (Artigo 28º, inciso I).

A inserção da transdisciplinaridade nos novos currículos, sugerida no momento em que se admite uma *parte diversificada* para completar a *base nacional* curricular comum. A

educação da era da informação não pode mais se fechar num único parâmetro curricular. Novas propostas de ensino, baseadas na busca coletiva do saber e na possibilidade do aluno fazer a própria construção do conhecimento, devem aliar o saber local e o global, voltando-se para a abrangência e a flexibilidade de conteúdos. É neste contexto que se insere a proposição do ensino do empreendedorismo enquanto tema transversal. No artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, encontramos:

§ 4º A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas.

§ 5º A transversalidade difere da interdisciplinaridade e ambas complementam-se, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.

§ 6º A transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica, e a interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento.

Do mesmo modo, no Parecer CNE/CEB nº 11/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, encontramos:

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

Conforme o exposto os temas transversais, constituindo uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares e áreas de conhecimento em uma perspectiva integrada, estão sempre em movimento, isto é, abordam questões que são de fundamental importância em determinado momento histórico.

Segundo o documento, esses temas devem ser tratados nas escolas com o mesmo grau de importância com que são tratadas as áreas convencionais. Entretanto a incorporação dos temas transversais não significa criar novas áreas ou disciplinas. Os objetivos e conteúdos dos temas transversais devem ser incorporados nas áreas ditas já existentes e no trabalho educativo da escola, à luz do projeto político-pedagógico de cada escola.

A denominação *temas transversais*, por si só, já indica a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático. Por tratarem de questões abrangentes, os temas transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. A problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento.

Desta forma apresenta-se o tema do empreendedorismo como um tema transversal a ser desenvolvido em várias disciplinas, a partir da autonomia das escolas em suas propostas pedagógicas conforme os artigos 12 e 13 da Lei nº 9.394/96 (LDB) em que aparece claramente a orientação para que os estabelecimentos de ensino elaborem as suas propostas pedagógicas.

Quanto à avaliação, termina a exclusividade do exame vestibular para ingresso no Ensino Superior (Artigo 44º, inciso II). A LDB fala de uma classificação mediante processo seletivo, sem especificar. Podemos entender, por exemplo, as notas do 2º grau, ou uma prova aplicada pelo MEC. A LDB cria o processo de avaliação das instituições de educação superior, assim como do rendimento escolar dos alunos do ensino básico e superior. A classificação dos alunos nas séries iniciais passa a poder ocorrer por promoção. Este termo (diferente de aprovação) é identificado também no texto com a "*progressão continuada*" ou a "*progressão parcial*" e com a "*progressão regular por série*". Consiste na aprovação automática de alunos da 1ª até a 5ª série, pressupondo um acompanhamento personalizado, com o fim de evitar a evasão escolar e a repetência nos primeiros anos de estudo. Esse sistema não é uma inovação da LDB, mas fica por ela legitimado (Artigo 24º e Artigo 32º, inciso 2º).

Entretanto torna-se necessário considerar que quanto à *base nacional* comum no currículo, apesar de que se verifique certa liberdade na complementação dos currículos, a *base nacional* continua sendo única e definida por instâncias exteriores às escolas. Ficam as questões quanto à adequação da relação entre disciplinas e cargas horárias a elas destinadas, e quanto ao equilíbrio na dosagem entre matérias que priorizam a formação dos aspectos humanos e matérias mais voltadas para o campo do científico-tecnológico.

3.2.1.3 Quanto à formação do educador

A nova LDB dá atenção específica à questão dos professores e procura valorizar o magistério, estabelecendo critérios de ingresso e falando da necessidade do plano de carreira

nas instituições (Artigo 67º). Na descrição das funções dos docentes, afirma que eles: "*participam da elaboração da proposta pedagógica das escolas*"; "*elaboram e cumprem planos de trabalho*"; "*zelam pela aprendizagem dos alunos*"; "*estabelecem estratégias de recuperação*"; "*ministram os dias letivos estabelecidos e participam integralmente do planejamento/ avaliação*"; "*articulam escola/família/comunidade.*" (Artigo 13º).

3.2.1.4 Quanto à abordagem por competências

Considerando-se que a competência é a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores para atender as exigências e requerimentos da vida profissional, temos outro avanço da LDB: identificação dos conhecimentos, das habilidades e dos valores a serem trabalhados pedagogicamente pelas escolas, para desenvolver aquelas *competências profissionais* que produzam o perfil com o qual a escola se comprometeu, em termos de projeto pedagógico. É este o momento em que a escola vai definir quais são os componentes curriculares, organizados por meio de disciplinas, recortes do conhecimento pedagogicamente ordenados, ou de acordo com "*outros critérios ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.*" (Artigo 23º da LDB), nos termos do projeto pedagógico da escola, com a consciência de que o conhecimento não cabe nos estreitos limites de uma disciplina ou de um componente curricular. O conhecimento é necessariamente interdisciplinar, global, holístico, transdisciplinar.

Os conhecimentos interagem, ou seja, a disciplinarização é um mero arranjo pedagógico e metodológico para se conseguirem melhores resultados de aprendizagem. Se esse arranjo não estiver dando certo, deve ser trocado. A escola tem que buscar descobrir, com clareza, qual a melhor organização curricular para trabalhar esses conhecimentos, essas habilidades e esses valores, para desenvolver *competências profissionais* que atendam o perfil profissional com o qual ela se comprometeu: deve refletir profundamente sobre o compromisso que ela está assumindo com os seus alunos até o final do curso.

É preciso deixar bem claro que a organização curricular por disciplinas ou por projetos ocorre depois de identificado com clareza que conhecimentos, que habilidades e que valores devem ser trabalhados pela escola para desenvolver aquelas *competências profissionais* exigíveis e não apenas para garantir o emprego do professor A ou B. O emprego do professor

A ou B pode ser garantido de outra maneira, não apenas lhe dando um lugar no arranjo curricular da escola, que deverá ser, necessariamente, interdisciplinar.

3.2.1.5 Quanto ao mundo do trabalho

Segundo Cordão (2011) a LDB reservou um espaço privilegiado para a Educação Profissional. Ela ocupa um capítulo específico dentro do título amplo que trata dos níveis e das modalidades de educação e ensino, sendo considerada como um fator estratégico de competitividade e de desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial. Além disso, a Educação Profissional articula-se, de forma inovadora com a Educação Básica e passa a ter um estatuto próprio, moderno e atual, tanto no que se refere à sua importância para o desenvolvimento econômico e social quanto na sua relação com os vários níveis da educação escolar.

O exercício profissional de atividades de nível técnico vem sofrendo grandes transformações. Ao técnico formado com base nas diretrizes curriculares apoiadas no Parecer CFE n.º 45/7243 era exigida, predominantemente, formação específica. Em geral, um técnico não precisaria transitar por outra atividade ou setor diverso ao de sua formação, mesmo que pertencesse à mesma área profissional.

Segundo Cordão (2011) acontece que o mundo do trabalho está se alterando contínua e profundamente, pressupondo o aparecimento de um novo modelo de educação profissional centrado no desenvolvimento de competências por área profissional. Torna-se cada vez mais essencial que o técnico tenha um perfil de qualificação que lhe permita construir itinerários profissionais com mobilidade, ao longo de sua vida produtiva.

Um competente desempenho profissional exige domínio do seu ofício, associado à sensibilidade e à prontidão para mudanças e uma disposição para aprender e contribuir para o seu aperfeiçoamento. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico estão centradas no conceito de competências por área profissional. Do técnico será exigida tanto uma escolaridade básica sólida quanto uma educação profissional mais ampla e polivalente. A revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam uma complexa revisão dos currículos, tanto da educação básica quanto da educação profissional, uma vez que é exigida dos trabalhadores, em doses crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas.

Para atender a essas novas exigências profissionais, num momento em que a convivência e as práticas sociais, na vida cotidiana, são invadidas, em escala crescente, por

novas informações e conteúdos tecnológicos, ocorrendo um movimento de aproximação crescente entre as demandas de trabalho e as da vida pessoal, cultural e social, o novo paradigma que emerge para a nova educação profissional é o do desenvolvimento de competências profissionais. Este é o novo paradigma curricular proposto pela LDB, explicitado no Parecer CNE/CEB n.º 16/9944 e regulamentado pela Resolução CNE/CEB n.º 04/9945 e por Indicações, Pareceres, Resoluções e Deliberações dos Conselhos Estaduais de Educação.

3.2.1.6 Quanto à formação técnica a serviço do mercado

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresenta um novo paradigma para a Educação Profissional: ela deve conduzir o cidadão "*ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva*", intimamente "*integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.*" (Artigo 39º).

Segundo Cordão (2011) este enfoque supõe a superação total do entendimento tradicional de Educação Profissional como simples instrumento de uma política de cunho assistencialista, ou mesmo como linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho e se apresenta como importante estratégia para que os cidadãos, em número cada vez maior, tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade contemporânea.

Para tanto, impõe-se a superação do antigo enfoque da formação profissional centrado apenas na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas, na maior parte das vezes, de maneira rotineira e burocrática. A nova educação profissional requer para além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico que informa a prática profissional e a valorização da cultura do trabalho, pela mobilização dos valores necessários à tomada de decisões.

Nesta perspectiva, não basta mais aprender a fazer. É preciso saber que existem outras maneiras para aquele fazer e saber por que se escolheu fazer desta ou daquela maneira. Em suma, é preciso deter a inteligência do trabalho, com a qual a pessoa se habilita a desempenhar com competência suas funções e atribuições ocupacionais, desenvolvendo permanentemente suas "*aptidões para a vida produtiva*" (Artigo 39º).

Este novo paradigma supera um dilema antigo, que sempre rondou os cursos técnicos no Brasil: a Escola Técnica era, essencialmente, uma opção para os pobres, para aqueles que necessitavam ingressar precocemente na força de trabalho e não podiam aguardar uma formação profissional mais ampla e demorada em um curso superior, de graduação. O enfoque assistencialista via a Educação Profissional como uma alternativa para "tirar o menor da rua" e para "diminuir a vadiagem", dando-lhe condições de inserção mais imediatista no mercado de trabalho. O enfoque economicista, por outro lado, via essa inserção na ótica do linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho.

Assim, de acordo com a atual LDB, a educação profissional, definitivamente, deixa de ser parte diversificada do ensino médio. O ensino médio é, essencialmente, *"etapa final da educação básica"* (Artigo 35º), que deve, entre outras finalidades, propiciar *"a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores"* (Inciso II do Artigo 35º). Somente após a conclusão do ensino médio ou concomitante com o mesmo, mas sem substituí-lo e sem tomar o lugar dessa "formação geral do educando" (§ 2º do Artigo 36º), a qual tenha proporcionado ao concluinte da educação básica o necessário desenvolvimento de crescente *"autonomia intelectual e pensamento crítico"* (Inciso III do Artigo 35º), é que poderá haver a preparação *"para o exercício de profissões técnicas"* (§ 2º do Artigo 36º).

3.2.1.7 Quanto à autonomia

A LDB, juntamente com o decreto 2.208/97, estabeleceram um novo modelo educacional, focalizado na construção de competências e habilidades e tendo como objetivo o processo de aprendizagem no qual o *"aprender a aprender"* e o *"aprender a fazer"* estivessem sempre presentes, com uma lógica de formação de atitudes, conduta e crenças e alinhado com as direções internacionais para a educação.

De acordo com Santos (1995) e Paiva (2002) *"nas escolas, pouca ou nenhuma ênfase – ou estímulo – foi destinada para orientar os estudantes a considerarem a opção de criar um negócio próprio."* (SANTOS,1995,p.23). Com essa abordagem educacional esperava-se contribuir, para que os alunos, formados hoje, fossem muito mais autônomos e desembaraçados que os do passado, ou seja, um novo modelo voltado para a educação

empreendedora. (PAIVA, 2002, p. 33). Entretanto não é o que se vê nas praticas pedagógicas assumidas, o que temos são abordagem reprodutivistas e reducionistas, com foco na cópia e na normatização.

3.2.2 DCNEM

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, as DCNEM, foram estabelecidas na Resolução do CEB, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 3, de 26 de junho de 1998 e se constituem, conforme o documento, em um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade-escola integrante dos diversos sistemas de ensino. Em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social as diretrizes buscam consolidar a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.

Os temas ou eixos verticais que constituem as grades curriculares tradicionais têm origem nos grandes temas da cultura ocidental, entretanto as questões que inquietam os homens e mulheres de hoje mudaram, assim como os métodos de pesquisa e a maneira de se fazer ciência e de se construir conhecimento.

No entanto, aqueles mesmos temas centrais continuam sendo apresentados ao aluno de nossas escolas exigindo-se dele que aprenda algo que sequer entende totalmente. Em lugar disso, saberíamos acaso responder como cada disciplina do currículo de ensino médio contribui, por exemplo, para formar alunos capazes de ajudar a superar as injustiças sociais de nosso país, ou de conviver com os demais de maneira mais harmoniosa, ou de ler criticamente a realidade e os meios de comunicação, ou de lidar melhor com os problemas de seu tempo? Não sei se a resposta viria tão rápido.

A idéia na Lei 9.394/96 é resgatar a natureza essencialmente cultural do ensino médio, articulando formação geral e científica para alcançar “*o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.*” (Artigo 35º, III).

Essa intenção é comentada nas DCNEM, que sugerem “*conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios científicos que presidem a produção moderna e*

exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual.” (BRASIL, 1998, p. 18).

Tal equilíbrio entre as finalidades personalistas e produtivistas requer, segundo o documento, *“um esforço para superar os dualismos e, ao mesmo tempo, diversificar as oportunidades de formação.”* (BRASIL, 1998, p. 18).

A *parte diversificada* de disciplinas, articulada com a *base nacional* comum, indica uma flexibilização do currículo. Trata-se de buscar a educação integral do jovem, permitindo-lhe solidificar uma *“visão orgânica do conhecimento, destacando as múltiplas interações entre as disciplinas.”* (BRASIL, 1998, p. 35). A sala de aula está aberta não só a uma série de saberes até então dela excluídos, como também ao diálogo entre as áreas curriculares. Nada mais oportuno, considerando o atual momento histórico, em que os paradigmas que entusiasmavam os homens de outras épocas são seriamente questionados.

É mais sólida a convicção de que a ciência não tem respostas para tudo, e que modos alternativos de conhecimento precisam ser considerados. As disciplinas isoladas são apenas dimensões de análise, pontos de vista congelados. Os modelos explicativos do real são parciais e provisórios. As certezas absolutas dão lugar ao universo dos possíveis. A escola de ensino médio pode vir a se constituir no espaço de formação de um jovem que se aproxime da realidade de outras formas, que aprenda de modo diferente e que possa construir novos saberes para a cultura de seu tempo.

O trabalho na linha transversal pode ser uma das maneiras de começar a renovação. Outra é a relativização das grades curriculares, preferindo-se, por exemplo, os projetos em torno dos quais os alunos se agrupem por eixos de interesse.

Pode-se perceber, ainda, no documento um enfoque a marca da autonomia nos processos educativos. As DCNEM propõem também uma educação para a igualdade. Isso implica não apenas igualdade de oportunidades, mas também tratamento diferenciado, de forma que as características individuais dos alunos sejam respeitadas e atendidas. Supõe uma escola que inclui e valoriza o diferente; uma sala de aula que seja o espaço de todas as falas e de todas as vozes. O documento sugere ainda uma educação para a ética da identidade, cujo fim mais importante seria o da autonomia.

Não se trata de individualismo: o conceito se liga a uma capacidade pessoal de hierarquizar valores e tomar decisões relativas ao próprio projeto de vida de forma autônoma e em reconhecimento da identidade de seus pares. Segundo o texto, *“se associam para construir identidades mais aptas a incorporar a responsabilidade e a solidariedade. (...)*

supõe uma racionalidade diferente (...), que visa a formar pessoas solidárias e responsáveis por serem autônomas.” (BRASIL, 1998, p. 21).

Entretanto a *parte diversificada* do currículo não servirá apenas para deixar nela confinados os saberes “humanistas”, sem que o currículo principal se abale, continuando este a privilegiar o campo científico-tecnológico? Até que ponto não continuam vigentes no ensino médio os antigos modelos de ciência, prioritariamente quantitativos, que oferecem recortes parciais da realidade, e decidem o que se considera ou não cientificamente interessante para ser estudado?

3.2.3 PCN

Partindo de princípios definidos na LDB, o MEC, apresenta um perfil para o currículo, apoiado em *competências básicas* para a inserção de nossos jovens na vida adulta. De um ensino descontextualizado, compartimentalizado e acumulativo de informações, buscou-se dar significado a um conhecimento escolar, contextualizado e interdisciplinar como forma de incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender.

A reforma curricular do Ensino Médio estabeleceu a divisão do conhecimento escolar em áreas, uma vez que entende que os conhecimentos devam ser cada vez significativos os estudantes, seja no campo técnico-científico, seja no âmbito do cotidiano da vida social. A organização foi proposta em três áreas: *1. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 2. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e, 3. Ciências Humanas e suas Tecnologias* – e tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade.

A estruturação por área de conhecimento justifica-se por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica.

O desenvolvimento pessoal permeia a concepção dos componentes científicos, tecnológicos, socioculturais e de linguagens. O conceito de ciências está presente nos demais

componentes, bem como a concepção de que a produção do conhecimento é situada sócio, cultural, econômica e politicamente, num espaço e num tempo.

É necessário reconhecer a historicidade do processo de produção do conhecimento. Enfim, preconiza-se que a concepção curricular seja transdisciplinar e matricial, de forma que as marcas das linguagens, das ciências, das tecnologias e, ainda, dos conhecimentos históricos, sociológicos e filosóficos, como conhecimentos que permitem uma leitura crítica do mundo, estejam presentes em todos os momentos da prática escolar.

3.2.4 Relatório UNESCO: Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI

São muitas as contribuições sobre as direções da educação no século XXI propostas no documento da UNESCO (DELORS,1999). Representam um conjunto de reflexões instigantes à pesquisa se nos colocamos atentos aos apelos ideológicos. Na análise do documento alguns pontos se destacam e tornam-se significativos para as hipóteses levantadas por esta pesquisa, a saber :1. O capítulo III, sobre o desenvolvimento econômico e os desdobramentos no desenvolvimento humano; 2. As concepções sobre educação voltada aos processos de construção da autonomia; 3. As mudanças no ensino secundário enquanto espaço de aprimoramento de competências para o mercado e para a vida em sociedade; 4. As implicações políticas e sociais da educação e 5. Os pilares da educação e seus enfoques às direções empreendedoras.

Conforme o relatório da UNESCO (DELORS,1999), a educação é vista enquanto processo que se desenvolverá durante toda a vida do sujeito.

Tendo, porém, consciência de que o modelo de crescimento atual depara-se com limites evidentes, devido às desigualdades que induz e aos custos humanos e ecológicos que comporta, a Comissão julga necessário definir a educação, não apenas na perspectiva dos seus efeitos sobre o crescimento econômico, mas de acordo com uma visão mais larga: a do desenvolvimento humano. (DELORS, 1999, p.69).

Quanto ao modelo educativo apresentado, no que tange ao papel de cada um no processo, o relatório abre margens para uma interpretação da educação desvinculada da responsabilidade de outros atores no cenário educativo:

(...) a educação é antes de mais nada uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade. Na hipótese de uma experiência profissional de sucesso, a educação como meio para uma tal realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa. (DELORS, 1999, p.101).

O cenário apresentado no relatório (1999) considera as grandes mudanças mundiais que vem alterando as configurações e objetivos educativos nestes diversos espaços,

Note-se que nas sociedades industriais, alicerçadas no valor integrador do trabalho, este problema constitui já uma fonte de desigualdade: uns têm trabalho, outros são dele excluídos e ficam dependentes da assistência, ou são abandonadas à própria sorte. Na falta de um novo modelo de estruturação da vida humana estas sociedades estão em crise: para elas o trabalho torna-se um bem raro que os países disputam recorrendo a toda a espécie de protecionismos e de “dumping” social. O problema do desemprego ameaça também, profundamente, a estabilidade dos países em desenvolvimento. (DELORS, 1999, p.80).

O documento em seu capítulo III, sobre o desenvolvimento econômico no desenvolvimento humano, mostra-se atendo às novas necessidades e estratégias e reforça a importância de uma educação capaz de contribuir para o desenvolvimento da criatividade. Interessante notar o quanto o conceito se aproxima das concepções Schumpeterianas, quanto à importância da inovação. Levanta a questão mas não indica práticas possíveis à construção da autonomia.

O aparecimento e desenvolvimento de “sociedades da informação”, assim como a busca do progresso tecnológico que constitui, de algum modo, uma tendência forte dos finais do século XX, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais cognitivas. Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações. (DELORS, 1999, p.72).

O Relatório (1999) confere à educação o papel de dotar o indivíduo da capacidade de tomar o seu destino em suas mãos e contribuir para o progresso da sociedade. Esse princípio deve se apoiar no fomento à iniciativa, no espírito empreendedor dos indivíduos, que se acredita seja a melhor alternativa para os países em desenvolvimento alimentarem o seu desenvolvimento endógeno. Portanto, o *aprender a empreender* configura-se em mais uma das necessidades básicas de aprendizagem do estudante, além das já propagadas *aprender a saber, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*.

O princípio geral de ação que deve presidir a esta perspectiva de um desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da

sociedade é o do incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe, as sinergias, mas também ao auto-emprego e ao espírito empreendedor: é preciso ativar os recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, com vista à criação de novas atividades que afastem os malefícios do desemprego tecnológico. Nos países em desenvolvimento esta é a melhor via de conseguir e alimentar processos de desenvolvimento endógeno. Os elementos da estratégia educativa devem, pois, ser concebidos de uma forma coordenada e complementar, tendo por base comum a busca de um tipo de ensino que, também, se adapte às circunstâncias locais. (DELORS, 1999, p.83).

Conforme o exposto, a educação para o empreendedorismo torna-se cada vez mais uma das diretrizes dos organismos internacionais tanto para a inserção no mercado, quanto para o auto-encaminhamento de soluções frente às implicações da globalização econômica. Dizer que a educação deverá voltar-se “*aos processos de criatividade e capacidades endógenas*”, é sem dúvida, positivo, entretanto, considerando os métodos e práticas pedagógicas assumidas pelas instituições, temos uma linha tênue entre práticas individualizadoras, massificadoras e repetitivas, voltadas a cópia de modelos capitalistas preestabelecidos e o real compromisso de assumir-se enquanto sujeito crítico, consciente e autônomo. O relatório (1999) enfatiza que é preciso,

(...) estimular o desenvolvimento da criatividade e das capacidades de empreendimento endógenas. A observação da economia informal nos países em desenvolvimento e da inovação tecnológica nos países desenvolvidos prova que os mais criadores não são, necessariamente, os que obtêm sucesso na escola formal. Criar é, em si, um processo educativo orientado para resolver problemas. Sem matar as faculdades de iniciativa e de originalidade, é preciso proceder de modo a que o potencial de desenvolvimento da personalidade não seja malbaratado — em atividades ilícitas por exemplo — ou desencorajado. (DELORS, 1999, p.84).

As escolas, ditas empreendedoras assumem práticas confusas quanto ao aprimoramento da criatividade e da construção de pesquisa. Vivemos uma realidade marcada por uma educação centrada no papel do professor enquanto tutor do conhecimento. As práticas apresentam-se muito mais marcadas pela postura disciplinatória, punitiva e normatizadora do que pautadas por procedimentos dialógicos, científicos, direcionados para a diversidade e flexibilidade.

O documento (1999) destaca a importância de uma formação voltada ao agir empreendedor em uma educação, com visão crítica quanto à finalidade de seus objetivos.

A educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio

ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e de culturas. E mais especialmente, se é verdade que a formação permanente é uma idéia essencial dos nossos dias, é preciso inscrevê-la, para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais ampla de uma educação ao longo de toda a vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa. (DELORS, 1999, p.85).

Tal perspectiva faz um alerta ao que o documento chama de *coquetel do individualismo* e que se expressa nas políticas e projetos financiados na área da educação, voltadas à formação de empreendedores adequados ao ordenamento mundial. O sentido desta ação empreendedora será visto como inserção ou manutenção no mercado de trabalho.

Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à idéia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco. (DELORS, 1999, p.94).

A partir do exposto, é possível perceber no relatório da UNESCO com base em DELORS (1999), mesmo junto aos pontos de inovação, um reforço a uma postura personalista e individual neste pacote de mudanças educacionais que mais se aproximam a uma releitura dos fundamentos da teoria do capital humano, mesmo que de forma velada. Em outra parte do documento,

Se juntarmos a estas novas exigências a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas “saber-ser” pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida — o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como aliás sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços. (DELORS, 1999, p.94).

Segundo Delors (1999) a educação, para dar resposta ao conjunto das suas missões, deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento. A saber: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. Estes *quatro pilares da educação* se interagem e se somam, dado que existem

entre eles múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de troca. O mesmo autor esclarece,

Num mundo em mudança, de que um dos principais motores parece ser a inovação tanto social como econômica, deve ser dada a importância especial a imaginação e à criatividade; claras manifestações da liberdade humana elas podem vir a ser ameaçadas por certa estandardização dos comportamentos individuais. O século XXI necessita desta diversidade de talentos e de personalidades, mas ainda de pessoas excepcionais, igualmente essenciais em qualquer civilização. Convém, pois, oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e experimentação - estética, artística, desportiva, científica, cultural e social -, que venham completar a apresentação atraente daquilo que, nestes domínios, foram capazes de criar as gerações que os procederam ou suas contemporâneas. (DELORS, 1999, p.102).

Ainda quanto aos quatro pilares fundamentais da educação, o autor aprofunda: *Aprender a Conhecer*, onde se promove o domínio dos instrumentos da aprendizagem, enquanto condição essencial para dotar cada indivíduo dos meios necessários para compreender o mundo que o rodeia.

Este imperativo não é apenas de natureza individualista: a experiência recente mostra que o que poderia aparecer, somente, como uma forma de defesa do indivíduo perante um sistema alienante ou tido como hostil, é também, por vezes, a melhor oportunidade de progresso para as sociedades. A diversidade das personalidades, a autonomia e o espírito de iniciativa, até mesmo o gosto pela provocação, são os suportes da criatividade e da inovação. (DELORS, 1999, p.100).

Conforme o relator, *o aprender a Fazer*, o segundo pilar, apóia-se na concretização da anterior, na medida em que a ação do homem sobre o meio que o envolve deverá assentar no conhecimento que este adquire no mesmo. Existe um distanciamento entre “fazer” tarefa e “fazer” agir. *Aprender a fazer* é, para Delors (1999), um pilar essencial da educação na medida em que permite aos indivíduos agir sobre o mundo. Neste fazer e agir, destaca-se a importância de um processo educativo capaz de apoiar a orientação e direção profissional de forma crítica frente às contradições do sistema.

O ensino secundário deve ser repensado nesta perspectiva geral de educação ao longo de toda a vida. O princípio essencial é organizar a diversidade de percursos educativos sem nunca fechar a possibilidade de retornar, posteriormente, ao sistema. Os debates sobre seletividade e orientação tornar-se-iam muito mais claros se este princípio fosse plenamente aplicado. Todos sentiriam que, quaisquer que forem as opções tomadas e os cursos frequentados na adolescência, nenhuma porta será fechada no futuro, nem sequer a da própria escola. A igualdade de oportunidades adquiriria, então, todo o seu sentido. (DELORS, 1999, p.150).

O terceiro pilar, segundo o relatório, apresenta o *aprender a viver Juntos*, enquanto um dos desafios da educação, na medida em que lhe cabe cultivar o conhecimento sobre as sociedades através da aceitação dos seus valores e da promoção da tolerância. Esta aspiração deverá promover a descoberta das múltiplas manifestações da vivência humana, fomentando a aceitação e valorização da diversidade através da procura de objetivos comuns.

O quarto pilar apresenta o *Aprender a Ser* e se apóia nos três pilares anteriores e constitui a confirmação e reforço da educação enquanto processo individualizado e de construção social voltado à realização da pessoa. Por fim, retoma algumas idéias da teoria do capital humano no que diz respeito ao investimento econômico na educação.

Recorde-se, porém, que a educação não é apenas uma despesa social mas também um investimento econômico e político, gerador de benefícios a longo prazo. Os sistemas educativos têm por missão formar os indivíduos para a cidadania, assegurar a transmissão de conhecimentos e de cultura entre gerações, desenvolver as aptidões pessoais. Têm ainda por missão formar as pessoas qualificadas de que as economias virão a ter necessidade no futuro. O desenvolvimento de um país supõe, em particular, que a sua população ativa saiba utilizar as tecnologias complexas e dê prova de criatividade e de espírito de adaptação, atitudes que dependem em grande parte do nível de formação inicial das pessoas. O investimento educativo é, assim, uma condição essencial do desenvolvimento econômico e social a longo prazo e deve ser protegido em períodos de crise. (DELORS, 1999, p.180).

3.3 ANÁLISE DE PESQUISAS: GEM E PISA

3.3.1 A pesquisa *Global Entrepreneurship Monitor (GEM)*

A pesquisa *Global Entrepreneurship Monitor*, iniciada pela Britânica London Business School e pelo americano Babson College, mede o nível de atividade empreendedora no mundo desde 1999. Os argumentos econômicos reforçam a pesquisa e validam, segundo os

seus argumentos, a cultura do empreendedorismo como um fato positivo e louvável. Esta necessidade, digamos, obsessiva, de medir faz parte dos princípios e critérios mercadológicos. Segundo López-Ruiz (2007),

(...) daí a importância dada em toda a literatura que trata do capital humano e do capital intelectual no mundo dos negócios às ferramentas para mensurar, contabilizar, avaliar e monitorar esse tipo de capital e os investimentos nele feitos. Em outras palavras, o capital humano precisa ser redutível a uma unidade de medida comum às outras formas de capital. (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p.235).

A pesquisa GEM, no Brasil, sob a responsabilidade do Instituto Brasileiro da Qualidade e Produtividade (IBQP) quanto às informações coletadas e publicadas sobre o tema, desde o ano 2000, mede a evolução do empreendedorismo no Brasil comparando-o a outros países e identifica os fatores críticos que contribuem ou inibem a iniciativa empreendedora de uma população.

Em uma lista de 34 países, o Brasil está entre os sete que mais empreendem em criação de novas empresas. Ainda, de acordo com a mesma pesquisa, das aproximadamente 17 milhões de empresas do país, 99% caracterizam-se como micro ou pequenas empresas que empregam 35 milhões de pessoas com carteira assinada (GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR, 2003).

Dados mais atuais da Pesquisa GEM em 2010 demonstram o crescimento do empreendedorismo no Brasil. O número de negócios com até três meses de atividade cresceu 97% em relação a 2008, quando 2,93% da população adulta tocavam empreendimentos. Em 2009, esse número saltou para 5,78%. A pesquisa mostra que a maior parte dos negócios está nas mãos de jovens: 52,5% dos empreendedores têm entre 18 e 34 anos, atingindo 52,5%. Do total de empreendedores, 20,8% estão na faixa de 18 a 24 anos enquanto 31,7% encontram-se entre 25 e 34 anos.

Na pesquisa, divulgada em 2009, a taxa de jovens entre 18 a 24 anos que empreendiam no Brasil ficou em 15%. Esta é a décima participação consecutiva do Brasil no relatório GEM, o que possibilita uma análise do comportamento empreendedor nesta década. O estudo revela, entre vários aspectos, o aumento da taxa de empreendedorismo do Brasil, o desempenho das mulheres empreendedoras, a participação dos jovens no universo empresarial e a motivação para empreender.

Uma análise superficial dos dados da pesquisa GEM em 2010 já permite identificar contradições entre o perfil empreendedor dos microempresários brasileiros em geral e o que é ditado pela cultura do empreendedorismo detectada, por exemplo, na formação dos

profissionais titulados pelas escolas de administração do Brasil e, ainda, o entendimento do empreendedorismo voltado, exclusivamente, à capacidade de abrir empresas.

Segundo o relatório do SEBRAE (2004), para fundamentar uma dessas contradições, destaca-se, como causa do fechamento das empresas, em quase 70% dos casos, a questão gerencial. Tais causas estão relacionadas à falta de planejamento na abertura do negócio, levando o empresário a não avaliar, de forma correta, fatores importantes para o sucesso ou fracasso do empreendimento, tais como o fluxo de caixa, a concorrência nas proximidades do ponto escolhido e o potencial dos consumidores, dentre outros fatores.

Além das contradições quanto aos conteúdos gerenciais ou a ineficácia dos processos de educação formal em questão, elas são perceptíveis no jogo ideológico do sistema capitalista quando disfarça seus comportamentos e práticas nas escolhas educativas legitimando-as no cotidiano empresarial e educacional. Ao mesmo tempo, existe uma realidade marcada por empresas que não conseguem atender às demandas concernentes ao negócio e não sobrevivem aos desafios do mercado, seja pela distância das práticas de planejamento e administração ou por não suportarem uma cobrança de perfeição e de desempenho que se propaga na sociedade.

A crise pela qual passa a educação, especialmente a brasileira, busca explicações em pontos de contraste, objetivando encontrar possibilidades teóricas de superação e de propostas alternativas de encaminhamentos, de modo a privilegiar uma educação que articule a técnica, a ética, a crítica, a política e a criatividade; possibilitando, efetivamente, uma formação abrangente, construída pelo rigor científico e pelo desenvolvimento da cidadania dos estudantes e educadores.

Segundo Saviani (2005), cabe à educação identificar os elementos culturais que necessitam ser assimilados, compreendendo-os no contexto histórico, político e social no qual se inserem; ou seja, *“organizar os meios, ou seja, os conteúdos, espaço, tempo e procedimentos, a fim de que os indivíduos se tornem efetivamente humanos, constituindo uma segunda natureza. O currículo deve ser o conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares.”* (SAVIANI, 2005, p. 14-18).

3.3.2 O Programa Internacional de Avaliação Estudantil (PISA)

O PISA cuja finalidade é subsidiar o aperfeiçoamento das reformas educacionais em curso nos países participantes, analisa em que medida os alunos chegam ao final da etapa obrigatória de escolarização possuindo os conhecimentos e as habilidades requeridas para desempenhar diferentes papéis na sociedade, ao lado das capacidades de análise, raciocínio e comunicação de idéias.

Segundo o INEP (2001) o teste abrange as áreas de leitura, matemática e ciências, e pretende obter informações sobre o desempenho e as condições de aprendizagem dos estudantes, bem como identificar a preparação dos estudantes para a aprendizagem como um processo contínuo. No primeiro teste, a ênfase, tanto na organização quanto na divulgação dos resultados, foi na área de leitura.

Ainda conforme dados do INEP (2009) em 2003, na segunda edição do PISA, a ênfase foi na área de matemática. Além dos 28 países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), participaram, no ano de 2000, quatro países que não integram essa organização: Brasil, Letônia, Luxemburgo e Rússia. Ao todo, 265 mil estudantes dos 32 países realizaram os testes e foram avaliados o conhecimento de estudantes de 15 anos de idade em matemática, leitura e ciências. Em 2009, participaram 65 países e o Brasil ficou em 54º lugar.



Figura 1: Gráfico comparativo Pisa 2009.

Fonte: (BRASIL, 2009)

Quanto maior o nível de desigualdades sociais de um país, maiores são os reflexos na educação, aponta o especialista em educação e ex-representante da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) no Brasil, Jorge Werthein, em entrevista ao jornal *o Globo*.

O Brasil apresenta alta repetência e baixos índices de conclusão da educação básica. Na região da América Latina e Caribe, a taxa de repetência média para todas as séries do ensino fundamental é de 4,4%. No Brasil, o índice é de 18,7%, o maior de todos os países da região. DELORS (2010). Apesar disso, o Brasil está no grupo de países intermediários em relação ao cumprimento de metas sobre acesso e qualidade de ensino, estabelecidos pela organização. O Brasil ocupa a 88ª posição em um ranking de 128 países.

No Brasil, o órgão responsável pela realização do PISA é o INEP. Responderam às questões do teste, 4.800 adolescentes de 15 anos, matriculados nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental e nas 1ª e 2ª séries do ensino médio de escolas públicas e particulares.

Conforme o exposto até o momento torna-se, no mínimo questionável, as contradições frente aos dois mecanismos de avaliação. O Brasil tem colocação elevada quanto ao índice de empreendedorismo mundial, ficando entre os sete países mais empreendedores, entretanto são muito diferentes os índices referentes à educação básica e secundária.

O que fica evidenciado é que as práticas educacionais se distanciam efetivamente das direções da lei e pouco conseguem reforçar a autonomia e a criatividade no dia-a-dia escolar. Alguns esforços, na realidade brasileira, são percebidos e apontados, por exemplo, pelo relatório da UNESCO em DELORS (2010), mas fica evidente a necessária evolução a um modelo educacional para o século XXI, tanto do ponto de vista curricular quanto à transversalidade de temas e competências, além da formação contínua do educador.

O índice de empreendedorismo destacado nas pesquisas é marcadamente o empreendedorismo de necessidade e não o empreendedorismo por oportunidade o que demanda um olhar mais crítico e avaliativo que não é desenvolvido na escola.

O que se tem é uma soma de tendências educacionais, marcadas pela cultura do empreendedorismo enquanto cilada do individualismo e que testemunham os pactos econômicos muito mais do que reais mudanças no processo educativo. Conforme Costa (2009),

A iniciativa individual e o processo de *aprender a aprender* são muito mais enfatizados do que o trabalho em equipe e o ensino, e devem voltar-se, sobretudo, para a inovação. Tendo em vista uma sociedade e uma economia do conhecimento, embora se fale muito em parceria, em colaboração, em espírito de equipe, em estar e trabalhar com o time. (COSTA, 2009, p.182).

A cultura do empreendedorismo, disfarçando o individualismo, é apresentada, como justa e revestida de uma preocupação com os novos cenários e tendências. A ideologia do cenário econômico, a preocupação com o mercado, que marca e fundamenta ideologicamente essas mudanças, quase passa despercebida. As relações de sociabilidade tornam-se frágeis e voláteis, movidas pela competição e quantificações frias. Comenta López-Ruiz (2007),

No mundo corporativo o que se tem observado é que o vínculo entre o indivíduo e a empresa é melhor definido pelo *ensemble individualism*: este tipo de configuração permite que cada indivíduo, cada capitalista em relação de dependência, gerencie seu próprio *business* dentro da corporação: ‘seu projeto’, para o qual, conforme a necessidades do momento, vai se associar com outras pessoas nos efêmeros *teams*. (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 243).

Conforme Gentili (2001), a divulgação de uma cultura empreendedora marcadamente de mercantilização, na educação, ocorre em diversos âmbitos. Desde a dinâmica privatizadora nos âmbitos educacionais até as escolhas curriculares configuram-se como pactos. São inúmeros os acordos e pactos que determinam o direcionamento das políticas educacionais na América Latina. Ou seja,

Os “pactos” e “acordos” firmados no contexto das políticas educacionais promovidas pelo neoliberalismo na América Latina têm se transformado numa ferramenta eficaz de legitimação do ajuste. Tais experiências visam à criação de mecanismos de mercado na esfera escolar, bem como promover diferentes formas de descentralização e transferência institucional, as quais tendem a responsabilizar comunidades pelo financiamento dos serviços educacionais. “Pactua-se”, dessa maneira, a privatização direta e indireta, descoberta ou encoberta, da educação como (aparentemente) o único mecanismo que possibilitará uma administração eficiente e produtiva dos recursos destinados às instituições escolares [...]. (GENTILI, 2000, p. 66).

Nada mais esperado, constatar a existência de uma abordagem cultural que reforce as demandas do mercado e forme um tipo muito específico de sujeito com as habilidades ditas empreendedoras. O empreendedorismo enquanto cultura educacional ultrapassa os cenários pedagógicos e vem se apresentando e fortificando-se com uma estratégia de abordagem para o diálogo dos estudantes com o mercado e com o capitalismo atual.

4. O EMPREENDEDORISMO: DA COMPETIÇÃO À SOLIDARIEDADE

Historicamente, os modelos educacionais sempre serviram à manutenção do domínio de uma classe sobre a outra. Nas entrelinhas das ações políticas, se oculta a importância das práticas educacionais, pois através delas é que o processo de construção crítica pode ou não se desenvolver. Na manutenção e no fortalecimento das bases de um sistema, as escolhas educacionais (o que se ensina, como se ensina, como se avalia, o perfil de quem ministra e de quem recebe o ensino, as habilidades e competências previstas, os pré-requisitos e as evoluções para cada fase) deverão ser pensadas e avaliadas, pois a direção escolhida servirá como instrumento ideológico.

Os caminhos das políticas educacionais, em linhas gerais, no mundo, sofrem inúmeras interferências de estratégias ideológicas que culminam em ações concretas pela continuidade da sociedade capitalista neoliberal e pela exploração do trabalho humano. Observa-se que a cultura do empreendedorismo marcadamente neoliberal se efetiva em âmbitos empresariais e educacionais fortalecendo, por exemplo, o fazer sempre mais e em menor tempo e a necessidade de assumir-se enquanto empreendimento, enquanto indivíduo S.A.

É essencial aos atores do processo educativo, sejam teóricos, docentes, estudantes, ou pais, que se tornem cada vez mais conscientes do histórico e do conjunto das implicações político-ideológicas desenvolvidas pelas ações educativas, para que, mesmo com inúmeros determinantes externos, possam buscar alternativas e posturas críticas.

4.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E A PEDAGOGIA DO EMPREENDEDORISMO COMPETITIVO

4.1.1 Fundamentos teóricos

Empreendedorismo não é mais um conceito apenas econômico; é comumente empregado em estudos de Administração de Empresas, Sociologia, Educação, Psicologia e Filosofia. Entretanto, a expansão do uso foi acompanhada de pouca definição técnica do conceito. Estamos de frente de um conceito amplo, com focos diversos, com muita facilidade de perder a definição e, pior, de não perceber seus fundamentos ideológicos.

Segundo Drucker (1987), desde o conceito de empreendedor elaborado pelo economista francês Jean Batist Say, em 1800, considerado o pai do empreendedorismo, onde o termo personifica aquele que promove a transferência de recursos econômicos de um setor de baixa produtividade para um de maior rendimento, até o conceito de Schumpeter (1959) onde o empreendedor “*é o agente do processo de destruição criativa, (...) aciona e mantém em marcha o motor capitalista, criando novos produtos, novos mercados e sobrepondo-se aos antigos métodos menos eficientes e mais caros, revolucionando sempre a estrutura econômica, (...) e criando uma nova.*” (SCHUMPETER, 1985, p. 47), veremos que, de fato, o fortalecimento de tal cultura empreendedora, implica na divulgação e aprofundamento de práticas voltadas à criação de novos bens de consumo, na adoção de novos métodos de produção, no surgimento de novos mercados e em novas formas de organização para a empresa capitalista de forma perversa, excludente e individualista fortalecida por uma escola empreendedora.

A Escola Empreendedora, portanto, nasceu no âmbito da economia. O termo *entrepreneur* adotado, no início do século XIX, por Say (1767-1832), identificava como empreendedor, o indivíduo que transferia recursos econômicos de um setor de produtividade mais baixa para um setor de produtividade mais elevada e de maior rendimento. Sua definição, para a época, apresentava-se como um manifesto e uma afirmação: o empreendedor perturba e desorganiza.

Segundo Drucker (1985), Say foi um admirador de Adam Smith. Ele traduziu para o francês *A Riqueza das Nações* (1776), e propagou suas idéias e políticas. Entretanto, a sua

contribuição pessoal para o pensamento econômico, o conceito de empreendedor, de *entrepreneurship*, é independente da economia clássica.

Trabalhos clássicos da Sociologia, ao longo dos tempos, referem-se ao empreendedorismo, mesmo que não o tenham tomado como tema central. Referem-se a ele com o objetivo de chamar atenção para o conflito fundamental do século XIX: inovação versus tradição.

Estes esforços reflexivos buscam desvendar as conseqüências da sociedade industrial, e explicar a modernidade como um contraponto fundamental às sociedades tradicionais em várias de suas dimensões, inclusive no desenvolvimento de habilidades empreendedoras. É assim que Weber (2004), ao mostrar as proximidades entre a ética protestante e o *éthos* capitalista, escreve:

(...) para saber quais as forças motrizes da expansão do capitalismo (moderno) não se precisa por em primeiro lugar a questão da origem das reservas monetárias valorizáveis como capital, e sim a questão do desenvolvimento do espírito capitalista (...) tal entrada em cena não foi pacífica. Uma onda de desconfiança, de ódio por vezes, sobretudo de indignação moral, levanta-se repetidamente contra o primeiro inovador (...). Dificilmente se permite reconhecer com suficiente imparcialidade que só uma extraordinária firmeza de caráter é capaz de resguardar um desses empresários 'novo estilo' (...) juntamente com a clarividência e capacidade de ação (...) lhes possibilitam angariar confiança desde logo indispensável dos clientes e operários (...), sobretudo para assumir o trabalho infinitamente mais intenso que agora é exigido do empresário e que é incompatível com um fácil gozo da vida — qualidades éticas, todavia, de um tipo especificamente diverso das que eram adequadas ao tradicionalismo de outrora. (WEBER, 2004, p. 61).

O empreendedor é fruto de uma sociedade específica: a capitalista moderna. Mas, o capitalismo sobre o qual Weber (2003) reflete, é aquele do final do século XIX, que traz as marcas da resistência das instituições tradicionais de base agrária contra a industrialização, e que por sua amplitude e oposição contribuíram para transformar, por vezes, o empreendedor em herói.

Segundo Sombart (1984) o empresário burguês é visto como a força decisiva do capitalismo. Sombart (1984) fixa o espírito capitalista identificando-o como uma síntese entre o espírito de empresa e o espírito burguês. Sendo que o espírito de empresa seria caracterizado pela paixão pelo dinheiro, pelo amor à aventura e pelo espírito de invenção; enquanto o espírito burguês seria marcado pela prudência reflexiva, pela circunspeção calculadora, pela ponderação razoável e pelo espírito de ordem e de economia.

Ainda em Sombart (1984) está a identificação da existência de três tipos de empresários, correspondendo a três momentos da história do capitalismo: o técnico, no início do capitalismo do século XV ao XVIII; o comerciante, que surge na época de auge do

capitalismo (1750-1914); e o financista, que é o tipo-ideal da época de auge do capitalismo. O empreendedor capitalista é descrito como um tipo sedutor, seja pela singularidade dos princípios que revestem sua ação, seja pela aparente importância com que esta ação é representada.

Todos os conceitos consideram o empreendedor, esse sujeito econômico do capitalismo, como alguém que toma a iniciativa de reunir recursos de forma inovadora ou para reorganizar recursos de maneira a gerar uma organização relativamente independente. Visto assim é preciso compor uma postura crítica para interpretar a falácia ideológica que vai além desse jogo de oposição que envolve o indivíduo, seu fazer empreendedor materializado em uma empresa geradora de oportunidades e o desenvolvimento de habilidades de realização.

Na cultura do empreendedorismo marcadamente neoliberal, amplamente divulgada, a educação formal tem como foco o sucesso dos negócios, não só para ampliar as propostas, inventar novos produtos ou processos, mas também para ampliar a capacidade de aproveitar oportunidades e gerar conhecimentos para então transformá-los em bens sociais.

Segundo Filion (1999), o conceito de empreendedor, aponta para o aprendizado contínuo, não somente daquilo que está acontecendo no ambiente do dia-a-dia, mas, sobretudo, na prospecção, no sentido de ser capaz de detectar oportunidades, ou seja, o empreendedorismo de oportunidade. O foco principal do processo de aprendizagem é a capacidade de perceber e potencializar oportunidades, permitindo ao indivíduo continuar a desempenhar seu papel de empreendedor.

Filion (2000) destaca o que considera as atividades críticas para a gestão do negócio tais: conceber visões, tomar decisões e realizar as visões. Quanto maior o grau de escolaridade de um povo, maior o nível de emprego e renda e maior a possibilidade de empreender por oportunidade. Este conjunto de práticas e escolhas ditas empreendedoras são concebidas, fundamentalmente, como um potencial de comportamentos esperados.

Schumpeter (1985) faz uso da categoria empreendedor, para criticar a teoria econômica neoclássica e mostrar que este modelo não é capaz de incorporar a análise da dinâmica e do desenvolvimento econômico. A teoria do equilíbrio não incorpora a descontinuidade:

O desenvolvimento, no sentido em que o tomamos, é um fenômeno distinto, inteiramente estranho ao que pode ser observado no fluxo circular ou na tendência para o equilíbrio. É uma mudança espontânea e descontínua nos canais do fluxo, perturbação do equilíbrio que altera e desloca para sempre o estado de equilíbrio previamente existente. Nossa teoria do desenvolvimento não é nada mais do que um

modo de tratar este fenômeno e os processos a ele inerentes. (SCHUMPETER, 1985, p. 47).

Segundo Drucker (1985), o empreendedor busca a mudança e a percebe como uma oportunidade, reage a ela como a um incômodo. Ele cria algo novo, muda, transforma com sua ação; provoca mutação nos valores e não restringe seu agir apenas às instituições econômicas. Ele convive com riscos e incertezas envolvidas nas decisões. Contudo, seu espírito empreendedor não é uma característica de personalidade. Qualquer indivíduo que tenha à frente uma decisão a tomar pode aprender e se comportar de forma empreendedora.

O tipo de empreendedor de Schumpeter (1985) guarda uma grande distância dos empreendedores retratados na literatura em administração, porque, para este autor, empreender é, sobretudo, inovar. E aqui não se trata de qualquer tipo de inovação, senão aquela de caráter pioneiro e transformador. O empresário pioneiro inova e lidera um processo de mudança que extrapola os domínios de seu negócio e da sua própria esfera de atuação.

Desta inovação promovida pelo empreendedor seja estrutural, comportamental ou técnica decorre uma resistência à ação do empreendedor. As dificuldades, neste sentido, esbarram inevitavelmente na dimensão institucional, ou seja, a crença ou comportamento instituído pela coletividade, segundo Durkheim (1972), ou como organizações, poder e dominação, segundo Weber (2004). A aposta na inovação coloca a dimensão cognitiva como uma das principais características do empreendedor: ele é um agente econômico.

Segundo Granovetter & Swedberg (1992) o trabalho de Schumpeter (1985) foi muito influenciado por Weber (2004), sendo que chegaram a colaborar em algumas situações entre os anos de 1914 a 1939. Schumpeter faz uso de uma abordagem sociológica: o individualismo metodológico, que não é o econômico. O individualismo metodológico é um recurso técnico com um valor prático-instrumental, que não impede o tratamento de fenômenos coletivos, adotando-se a ação individual como unidade de análise.

De maneira geral, o empreendedor apresentado por Schumpeter (1985) utiliza todas as características em momentos distintos e se tornará cada vez mais capacitado no uso delas, na medida em que busque se aprimorar em tais características. Este aprimoramento exige aprendizado contínuo, significativo e contextualizado, porque só se adquire conhecimento na medida em que esse promova significado real ao contexto vivenciado pelo aprendiz. Sob este ponto de vista a educação, enquanto ensino formal, deveria ser essencialmente para a inovação, enquanto prática da liberdade, como veremos com Paulo Freire. (1999).

4.1.2 Do universo econômico à educação

É apenas dentro deste quadro mais amplo, que envolve características pessoais, estratégias organizacionais, concepções metodológicas e políticas mercadológicas, que se pode compreender o conceito de empreendedor nascido de um conjunto de estratégias aplicáveis das concepções econômicas e que fundamentará uma cultura de empreendedorismo direcionada à educação.

Ao fazer o levantamento das bases da educação e cultura empreendedora e suas aplicações no espaço acadêmico percebe-se a influência de três escolas de pensamento: 1. A doutrina evolucionista (notadamente o darwinismo social), 2. A doutrina liberal e, 3. A psicologia comportamental. Esta pesquisa abordou no primeiro capítulo as bases da doutrina liberal, no momento, torna-se importante, algumas questões quanto à terceira escola, a da psicologia comportamental, por fundamentar diretamente o perfil do empreendedor e transformá-lo em uma competência educacional.

O psicólogo David C. McClelland (1972), em suas obras científicas, buscou uma correlação positiva entre a ciência do comportamento e o progresso econômico e social. Formulou o conceito *necessidade de realização*, derivada da motivação. Justificou seus pensamentos através de conceitos da psicologia comportamental, onde as grandes realizações humanas derivam da motivação, que segundo o autor, seriam *fortes desejos intrínsecos de realizar*.

Inicialmente apresentava a idéia de que o desejo era controlado apenas pela razão, porém com a evolução dos estudos e experimentos, verificou que a realização não deriva apenas da razão: da necessidade racionalizada de obter algo, mas também dos desejos intrínsecos da personalidade da pessoa: *“uma pessoa não adquire um automóvel unicamente porque ‘necessita’ dele, num sentido racional, mas também porque a posse de um determinado tipo de automóvel pode satisfazer outros motivos: ostentação de poder, prestígio ou até exibicionismo sexual.”* (MCCLELLAND, 1972, p.64).

Através do estudo de medição do motivo da realização, McClelland (1972) concluiu que induzir a motivação de realização aumenta os pensamentos de bom desempenho em relação a algum padrão de realização perfeita, de obstáculos à tentativa de realizar, de procura de vários meios de realização e de reação alegre ou triste, diante dos resultados dos esforços realizados.

Com isso, o autor fez um contraste entre o comportamento de sujeitos com altas e baixas intensidades de necessidade de realização, demonstrando como sujeitos com elevada necessidade de realização, desempenham realmente suas tarefas quanto estão em situação de trabalho, destacando-se em melhor desempenho do que os demais. As considerações de McClelland (1972) proporcionaram a convicção de que o *motivo de realização* é um fator que afeta o índice de desenvolvimento econômico. Através de Schumpeter (1985) que reacendeu o interesse pelo empresariado, o psicólogo questionou o comportamento empresarial, buscando confirmar suas considerações sobre a elevada necessidade de realização dos empresários.

Segundo McClelland (1972) é possível estruturar possíveis determinantes e características da atividade empresarial relacionadas com as características da personalidade, sendo elas: otimismo, aceitação moderada de riscos como função da capacidade de decisão, atividade instrumental vigorosa, responsabilidade individual, conhecimento dos resultados das decisões (dinheiro como medida dos resultados), previsão de possibilidades futuras, aptidões de organização, interesse em ocupações empresariais como função de seu prestígio e risco, status e êxito empresarial.

As dez *características comportamentais empreendedoras*, as CCEs de McClelland (1972) podem ser sintetizadas nos seguintes pontos: busca de oportunidades e iniciativa; persistência; comprometimento; exigência de qualidade e eficiência; correr riscos calculados; estabelecimento de metas; busca de informação; planejamento e monitoramento sistemáticos; persuasão e rede de contatos; independência e autoconfiança. A partir de seus conceitos, McClelland (1972) estudou as fontes de necessidade de realização, bem como as diferenças entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Encontrou semelhanças que proporcionaram a formulação do que seria hoje a base do comportamento empreendedor, ou ainda, quais seriam as características de uma pessoa empreendedora.

Conforme o exposto, e a partir da pesquisa à literatura especializada no tema do empreendedorismo, uma educação marcadamente empreendedora pode ser conceituada conforme os propósitos da escola que a define. Em linhas gerais, dois grandes blocos de elaboração podem ser descritos, um elaborado por economistas e outra comportamental marcadamente behaviorista.

Representando o bloco econômico, indica-se a definição da Financiadora de Estudo e Projetos (FINEP), em que a educação empreendedora é concebida como ligada a um propósito útil na especificidade do mundo dos negócios. A educação empreendedora, com a marca econômica, apresenta-se como um conjunto de ações desenvolvidas pelo sistema

educacional com o objetivo de valorizar o papel do empreendedor, e despertar vocações empresariais.

Nesse contexto, aponta-se para a perspectiva de uma educação voltada exclusivamente na preparação de indivíduos empreendedores para atuar no mercado gerando investimentos em negócios próprios, atendendo a propósitos meramente econômicos.

O bloco comportamental, intitulado humanista, mas efetivamente utilitarista e acrítica, apresenta-se com o propósito de uma formação mais geral e abrangente que a econômica. Entre os pensadores dessa linha, destacam-se Fernando Dolabela (1999a, 1999b, 2003, 2004a, 2004b, 2005) e Louis Jacques Filion (1998, 1999a, 1999b). Para eles, a educação empreendedora deve ir além da formação e preparação técnica de pessoas que desejam tocar o próprio negócio.

Para Filion (1999), a educação empreendedora deve atender a outras áreas, além da econômica. As demandas por educação e formação empreendedora não advêm somente de pessoas que desejam se lançar no mundo dos negócios por conta própria. Dizem respeito igualmente a todas as áreas das ciências humanas e administrativas.

Dolabela (2003) reafirma esse propósito da educação empreendedora mais explicitamente ao afirmar que deve ter uma função mais ampla, a de libertar o potencial empreendedor do educando para além da abertura de empresas ou da criação de atividades autônomas, e não apenas atender os objetivos de capacitação para a área técnico-empresarial.

A educação empreendedora visa, pois, à formação de ação empreendedora caracterizada pela capacidade de construir conhecimentos novos a partir de conhecimentos precedentes, tornando-se, assim, de utilidade não só para empreendedores, mas também para todas as pessoas ligadas a outros ramos de atividade.

Segundo Dolabela (2003) o que se busca é gerar atitudes e ações empreendedoras nos alunos, características essas úteis a todos. E, acrescenta que: Nesse quadro, a ação empreendedora caracteriza-se pela capacidade de gerar novos conhecimentos, a partir de uma base da experiência de vida do indivíduo, não só do saber técnico-científico ou *know-how*, e deixa de ser exceção e torna-se necessidade para todos.

Segundo Carvalho (2004) Dolabela (2003) desenvolveu um modelo, em que ele expõe que os empreendedores de sucesso desenvolvem três categorias de visão a partir de seus sistemas de relações, aspectos de liderança, energia e percepções (CARVALHO, 2004, p. 13). São elas:

1 – Visões Emergentes: reúnem idéias ou percepções sobre produtos ou serviços com demanda possível, a partir de pesquisas locais;

2 – Visão Central: resulta de uma ou mais visões emergentes, tendo agora o alcance de todo o mercado, procurando por nichos, espaço e aberturas de mercado para atuar a partir do lugar que seu produto ou serviço alcançará no mercado e o tipo de empreendimento que ele precisa criar pra lançar seu produto/serviço. Estamos no ponto da missão e objetivos. É a estratégia surgindo; e

3 – Visões Complementares: servem como apoio à visão central e envolvem processos gerenciais que permitirão desenvolver componentes como habilidades de comunicação e redes de relacionamento.

A educação empreendedora propõe-se a desenvolver nos educandos os predicados próprios dos empreendedores, com ênfase tanto na forma, como nos conteúdos a serem trabalhados. Baseia-se no desenvolvimento do autoconhecimento com ênfase na perseverança, na imaginação, na criatividade, associadas à inovação. Dessa forma, passa a ser importante não só o conteúdo do que se aprende, mas, sobretudo, como é aprendido, em outras palavras, o padrão de ensino e aprendizado estabelecido.

Para esses autores as questões quanto à possibilidade de se ensinar a alguém a ser empreendedor também se colocam como pontos desafiantes e nos lançam em um tema desenvolvido pelos teóricos: uma pedagogia tipicamente empreendedora.

Sem dúvida, não se trata só do conteúdo que se deve aprender, mas, também, da forma como aprendê-lo. Como veremos a seguir, os estudos apontam que muito mais do que uma pedagogia propriamente dita o que temos são processos educativos que legitimam esta prática principalmente quanto aos processos disciplinares, quanto ao discurso institucional e quanto às práticas governamentais em uma abordagem utilitarista da educação.

4.1.3 Pedagogia empreendedora

Quanto às práticas de ensino marcadas pelo empreendedorismo, várias escolas brasileiras aplicam propostas educacionais fundamentadas na Educação Empreendedora. Tais práticas são elaboradas com base nas características que hoje são exigidas dos jovens para que possam atuar no mundo social e no do trabalho. E cumprem o objetivo de estabelecer estratégias educacionais que se contraponham àquelas do modelo tradicional de educação. Para atender a tais finalidades, vários trabalhos, desenvolvidos sob a marca do

Empreendedorismo, visam estabelecer as condições apropriadas e articular uma pedagogia própria.

Dediquei-me à análise de quatro trabalhos visando estabelecer as conexões de uma pedagogia e metodologia ditas empreendedoras e seus princípios comuns. É importante registrar que as propostas apresentadas não apresentam uma pesquisa aprofundada nem uma delimitação dos conceitos de pedagogia, didática e metodologia de forma a estabelecer marcos críticos para um conjunto objetivo de procedimentos técnicos.

Destacam-se, então, quatro trabalhos: 1º. De Fernando Dolabela (2003), a *Oficina do Empreendedor e Pedagogia Empreendedora*; 2º. O Projeto da *Achievement Junior*; 3º. O projeto *Aprender a empreender, do SEBRAE* e, 4º. O *Prêmio Educação Empreendedora Brasil*, do Instituto Endeavor.

Em linhas gerais, (com base em textos, programas de curso e artigos disponíveis na internet com foco em escolas de ensino médio), a forma de aprender do empreendedor bem sucedido pode ser sintetizada em quatro grandes eixos ou direções a serem construídos com base em um objetivo central:

1. Um modelo de liderança pessoal;
2. Uma estratégia de abordagem com as pessoas;
3. Uma ação por projetos com base em processos mensuráveis;
4. Uma visão de resultado com bases em metas e indicadores; e
5. Um objetivo central: o sonho empreendedor.

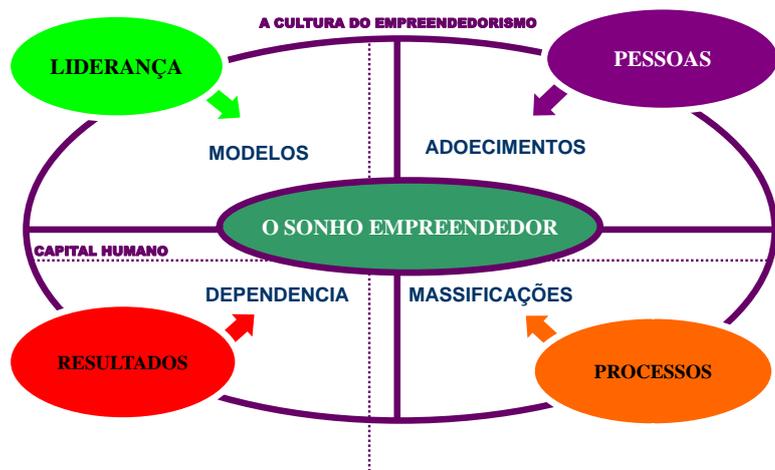


Figura 2: Temas do empreendedorismo competitivo.

Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

Dolabela (2003) desenvolveu a metodologia da Oficina do Empreendedor e apresentou seu método a partir do sistema de aprendizado dos empreendedores. Essa metodologia, posteriormente, gerou outra, denominada por ele de Pedagogia Empreendedora. O projeto *Oficina do Empreendedor*, de Dolabela (1999), aplicado em escolas de segundo grau e universidades e desenvolvido em parceria com a ONG Visão Mundial (World Vision), propõe uma metodologia para o ensino do empreendedorismo direcionada a crianças e adolescentes da educação básica. O método, inicialmente testado em sete cidades brasileiras, envolvendo cerca de 90.000 alunos, de 255 escolas e 3.700 professores, deu origem ao livro Pedagogia Empreendedora.

Com a obra, o autor apresenta para o ensino básico uma proposta que se diz inovadora e capaz de “*semear o empreendedorismo, o espírito de aprender a empreender, de tomar o destino nas próprias mãos*”, conforme sintetiza Dimenstein no prefácio da obra (DOLABELA, 2003).

O seu teste piloto foi feito em 2002, nas cidades de Japonvar, norte de Minas Gerais e Belo Horizonte. A partir de então várias cidades a implementaram em toda a rede pública municipal e algumas na rede estadual: Santa Rita do Sapucaí (MG), Guarapuava (PR), Três Passos (RS), São José dos Campos (SP), Jacarezinho (PR).

Em 2003, a Pedagogia foi implementada em 86 cidades do Paraná, selecionadas pelo seu IDH, em um projeto do SEBRAE-PR. Em sua totalidade a Pedagogia Empreendedora já foi aplicada em 93 cidades, atingindo 8.400 professores, 224.000 alunos e uma população de cerca de dois milhões de habitantes.

No Paraná, o laboratório da Pedagogia Empreendedora foi o município de Guarapuava, onde o ex-prefeito Vitor Hugo Burko (PSDB) decidiu implantar o projeto, alcançando 18,5 mil alunos da rede pública, distribuídos em 661 turmas e atendidos por 1 mil professores. Com este programa o então prefeito conquistou o prêmio Mário Covas, criado para homenagear prefeitos empreendedores.

A metodologia é introduzida na escola através dos seus professores, única forma de se gerar auto-suficiência pedagógica. Para isto, é fundamental que a decisão de implementação seja também de cada professor. Segundo o entendimento dos teóricos, os professores participam de seminários em que se preparam para aplicar a metodologia. A partir desta base a escola começa a criar a sua própria cultura empreendedora. A pedagogia empreendedora é implementada através das seguintes atividades: palestras, seminários, projetos de análise de demanda, planejamento estratégico da ação, jogos de empresa, participação em feiras e visitas de campo.

Desde cedo, as crianças e jovens aprendem a elaborar um plano de negócios, a avaliar oportunidades, têm noções de propaganda e marketing, fazem pesquisas de preços, desenvolvem um espírito de liderança e aprendem conceitos básicos para tornarem-se futuros empreendedores.

A proposta da *Pedagogia Empreendedora* parte do princípio de que o empreendedor é aquele capaz de gerar novos conhecimentos por meio de saberes estruturados no efetivo saber fazer. A questão que se coloca, defendida por este método, é que o empreendedor de sucesso efetivamente constrói seu conhecimento. Filion (1998, 1999) e Dolabela (1999).

Segundo o autor, basta que tenhamos um sonho, não interessa qual seja, para que possamos realizá-lo. O autor divide o sonho em duas partes: estruturante e periférico. Segundo Dolabela (2003) o sonho estruturante é apresentado como aquele capaz de conduzir o sujeito à auto-realização, independentemente da sua condição social. Aqui o sonho é entendido como uma marca da natureza humana de caráter fundante com energia capaz de impulsionar o indivíduo a realização.

O sonho periférico é visto como aquele que não é capaz de fundamentar um projeto de vida ou de gerar a auto-realização. Segundo o autor são sonhos periféricos aqueles marcados pelos desejos, fantasias, vontades, caprichos, aspirações de outra dimensão que compõem o mundo humano do para-real e que, embora cumpram um papel essencial nas relações do sujeito consigo mesmo e com o outro, se limitam ao campo da psique e não desempenham, segundo o teórico, grande papel no campo da vida material.

O projeto *Aprender a Empreender*, resultado de uma parceria entre a Fundação Roberto Marinho, Programa Brasil Empreendedor e SEBRAE Nacional, leva o ensino do empreendedorismo, a partir do apelo emocional, a milhares de pessoas, através de um curso composto de 10 programas de TV e um livro texto com os 10 capítulos correspondentes. À semelhança do que vem ocorrendo em outros países, no Brasil, o projeto leva o empreendedorismo para a sala de aula, e ainda mais, a sala de aula para a casa do aluno.

O programa se propõe a contribuir para o desenvolvimento da cultura empreendedora, auxiliando empreendedores, em relação a aspectos como planejamento, organização, direção e controle dos empreendimentos nascentes. (FRM, PBE & SEBRAE Nacional, 2000).

Outro exemplo, da estruturação de uma abordagem pedagógica do empreendedorismo na escola é a ação de uma das mais antigas organizações de educação em economia e negócios. Criada nos EUA, em 1919, a *Achievement Junior* foi desenvolvida por dois grandes nomes do capital americano: Horace Moses e Theodore Vail, presidentes da Strathmore Paper Company e da AT&T, respectivamente. A fundação educativa sem fins lucrativos, é mantida

pela iniciativa privada e está envolvida na maioria dos projetos que levam a cartilha do mundo dos negócios às escolas, seja nas diversas instituições particulares ou públicas.

Segundo seus fundadores,

[...] O objetivo da Achievement Junior é despertar o espírito empreendedor nos jovens, ainda na escola, estimular o desenvolvimento pessoal, proporcionar uma visão clara do mundo dos negócios e facilitar o acesso ao mercado de trabalho. Oferece programas de educação econômico-prática e experiências no sistema de livre iniciativa, através da parceria entre escolas e voluntários da classe empresarial que dedicam parte de seu tempo ensinando e compartilhando suas experiências com os alunos. (ACHIEVEMENT JUNIOR, 2004).

Com o lema “*A Vida é um Caminho, não um Destino, e Você é o Arquiteto do seu Caminho*”, os técnicos da *Achievement Junior* procuram despertar o espírito empreendedor nos jovens ainda na escola, estimulando o desenvolvimento pessoal, proporcionando uma visão do que é o mundo dos negócios e facilitando o acesso ao mercado de trabalho.

Para isso, oferecem programas de educação econômica, proporcionando aos alunos envolvidos experiências no sistema da livre iniciativa. Isso acontece por meio da parceria entre escolas e voluntários da classe empresarial que dedicam parte de seu tempo ensinando e compartilhando suas experiências com os estudantes na área de negócios, após passarem por treinamento específico junto às equipes de gestão de programas dessa ONG. Eu mesmo pude atuar como voluntário na aplicação do programa em escolas de BH em 2005 e passei pelo programa de capacitação aplicando, mesmo com mudanças pessoais nas rotas e abordagens, a metodologia na escola Pública Pandiá Calógenas aos alunos da 8ª série.

Atualmente, 112 países aplicam os programas dessa organização, atendendo aproximadamente 6,5 milhões de jovens por ano. No Brasil, a *Achievement Junior* atua em São Paulo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Amazonas, Espírito Santo, Bahia, Goiás, Paraná, Pernambuco, Minas Gerais, Piauí, Amapá e Roraima, onde mais de 500 mil jovens participam de seus programas.

Os programas *Achievement Junior* foram desenvolvidos para serem aplicados especificamente em faixas etárias mais baixas e utilizam a metodologia chamada de *Aprender-Fazendo*; nessa metodologia, os conceitos de empreendedorismo são repassados através de discussões orientadas, de exercícios escritos, de trabalhos em grupo, de simulações

e de jogos com o intuito de buscar sempre a criação de um ambiente desafiador, competitivo e propício à aprendizagem.

Entretanto neste “Aprender Fazendo” entra não só o fazer jogos, simulações, etc., mas principalmente o “fazer a cabeça” dos alunos. Neste sentido, se há virtudes na escola empreendedora, ela é também uma fonte de alienação. Se a escola perdeu, em algum momento, a capacidade de propor as reflexões sobre o desenvolvimento de outras áreas, não só a cognitiva, sem ser moralista e ideológica, os mecanismos econômicos encontraram caminhos sedutores para pensar um modelo de comportamento humano e vendê-lo com um invólucro aceitável.

Outro exemplo que nos faz pensar nas bases econômico-capitalistas é o *Prêmio Educação Empreendedora Brasil*. Uma iniciativa do Instituto Endeavor para identificar, valorizar e divulgar experiências inovadoras e bem-sucedidas de ensino universitário de empreendedorismo. Professores vinculados a Instituições de Ensino Superior de todo o país enviam relatos sobre experiências inovadoras. A melhor e mais inovadora experiência é sempre premiada com um curso no Babson College (EUA), considerada uma das melhores escolas de negócios em empreendedorismo do mundo. Conforme o relato, em artigos de divulgação, temos:

Para o gerente de Atendimento Individual do SEBRAE, Enio Pinto, o prêmio tem papel estratégico como estímulo ao professor, figura essencial na disseminação da cultura empreendedora no meio acadêmico. "Se o professor estiver sensibilizado, irá trabalhar a questão em sala de aula. Levando-se o empreendedorismo para onde está o conhecimento, contribui-se para que no futuro surjam empresas inovadoras", afirma. A coordenadora da Educação Empreendedora Brasil pelo SEBRAE, Maria Del Carmen Stepanenko, assinala que é a primeira vez que se organiza um prêmio para professores que atuam com a matéria de empreendedorismo. "O objetivo é reconhecer os profissionais que trabalham com o tema, transversal às demais disciplinas. Ninguém vai ensinar outra pessoa a ser empreendedora, mas o professor pode instigar essa característica nos seus alunos observa." (INSTITUTO ENDEAVOR, 2009)

Os principais critérios de avaliação do prêmio são: inovação e singularidades da experiência apresentada; qualidade e efetividade da experiência de educação empreendedora; abrangência e completude da atividade/course; e potencial de disseminação da metodologia e materiais em outras instituições.

Nestes exemplos apresentados, o enfrentamento das questões pessoais, das realidades familiares, das contradições político-sociais são deixadas em um segundo plano rotulado de discurso transgressor, ou fora das normas. As práticas destas ações pedagógicas ditas

empreendedoras procuram seduzir o educador, jogando para o leitor o desafio da auto-realização.

Num primeiro momento as propostas se apresentam com um tom sedutor, de encantamento. Encantar e motivar, aliás, é a tônica da ação da Pedagogia Empreendedora. Entretanto o que se vê na prática escolar é muito diferente da máxima dos teóricos quanto ao sonho preceder o real, e o ideal concretizar-se no material.

Dessa forma, a proposição articula-se à visão idealista de mundo ao reafirmar o pensamento de que basta ter um sonho e disposição para realizá-lo que ele se tornará realidade. Reedita-se a idéia liberal de que os impulsos egoístas concorrem para o bem comum e dissemina-se a idéia de uma suposta superioridade do empreendedorismo na educação frente a outras proposições pedagógicas. O que se tem, de fato, é que o individualismo é a tônica desta abordagem cognitiva. Sendo assim, as propostas aproximam-se com movimentos de esvaziamento do sentido científico-tecnológico da escolarização e de individualização da condição social dos sujeitos, com ações marcadamente pragmatistas, como veremos a seguir.

4.2 EMPREENDEDORISMO COMPETITIVO: RELATOS E ANÁLISES

Em 1993, a Organização das Nações Unidas (ONU), aprovou uma resolução reconhecendo o empreendedorismo como uma força social e econômica da maior importância. O documento apresenta a atividade empreendedora como um elemento chave para a melhoria do padrão de vida da população ao redor do globo e encoraja os países membros a criarem programas e implementarem políticas para promoção do empreendedorismo entre seus habitantes. (SLAUGHTER, 1996).

Fortalecendo o argumento, o grupo de peritos da Comissão Européia (2002) para o programa de trabalho especializado, sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida, definiu o empreendedorismo como uma competência essencial, considerando que:

(...) empreender engloba uma componente ativa e uma componente passiva, podendo este conceito ser entendido como uma propensão para inovar, mas também como a capacidade para acolher e desenvolver a inovação proveniente de fatores externos. Inclui acolher a mudança, assumir responsabilidades pelas próprias ações, a formulação de objetivos e a tentativa do seu cumprimento e a vontade e motivação

para o sucesso. [...] podemos pensar o empreendedorismo como sendo, fundamentalmente, a capacidade e o desejo de agir. Trata-se de um agir consciente, determinado e voluntário, tendente à obtenção de mudanças. Nesse sentido ser empreendedor pode ser caracterizado como um atitude dinâmica perante a realidade, em que face a determinados contextos, internos ou externos, imagina respostas de modificação dessa realidade. É por isso que, habitualmente, empreendedorismo e inovação aparecem associados, porque o empreendedor tende a realizar as suas ações de forma diferente, visando outros resultados, e nesse processo constante de inovação vai recriando a realidade. (...) Portanto, a educação para o empreendedorismo deve procurar proporcionar um ambiente em que os alunos possam, não só exercitar a capacidade de imaginar as mudanças e de criar projetos em concordância com esses propósitos, mas, sobretudo pôr em prática as suas propostas. (COMISSÃO EUROPEIA, 2002, p.67).

Segundo a comissão europeia (2002) os conhecimentos essenciais envolvidos no âmbito desta competência prendem-se com o saber avaliar as oportunidades de forma a identificar aquelas que se enquadram nas atividades pessoais, profissionais ou de negócio que estão em desenvolvimento ou que se pretendem desenvolver.

As capacidades reconhecidas na competência do empreendedorismo podem ser resumidas em: Planear, organizar, analisar, comunicar, programar, redigir, avaliar e memorizar; Desenvolver e implantar projetos; Trabalhar, cooperativamente, em equipa e com flexibilidade; Identificar em termos pessoais as áreas fortes e fracas; Agir e responder proativamente a mudanças e Assumir riscos.

Esta definição abrangente de empreendedorismo concebe uma visão de competências em termos de conhecimentos, capacidades e atitudes. Um abordagem assim propõe o empreendedorismo como sendo, fundamentalmente, a capacidade e o desejo de agir. Trata-se de um agir consciente, determinado e voluntário, tendente à obtenção de mudanças.

O argumento é colocado de forma falaciosa, pois retoma a ideologia da *teoria do capital humano*, rendido aos cenários e as ferramentas económicas de manutenção do modelo social, reforçando as desigualdades e ainda se perde quanto à possibilidade de ensinar de forma reprodutivista um pacote de habilidades empreendedoras a partir da simulação e hábitos disciplinantes.

Uma alteração de sentido, do ponto de vista pedagógico, é repassada de forma sutil: fica politicamente correto dizer que é possível ensinar alguém a ser empreendedor, ou seja, se você se disciplinar, todo estudante é capaz de tornar-se empreendedor; mas oculta no discurso o papel, os compromissos sociais de transformação das estruturas e pactos económicos assumidos que não transformam a realidade deste jovem empreendedor. E ainda mais, é fácil dizer você aprende a ser empreendedor, àqueles aos quais os acessos e oportunidades se apresentam de forma facilitada.

Contraditoriamente, segundo os teóricos, a cultura empreendedora pode ser desenvolvida a partir de ações e políticas específicas para este fim. Saini (2001) menciona que uma das questões básicas do desenvolvimento econômico refere-se à promoção do espírito empreendedor na sociedade. Países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento não podem subsistir sem uma considerável população de empreendedores, dispostos a correr riscos, implantarem novos negócios e adotar novas tecnologias e competir, gerando empregos e crescimento em suas comunidades.

O desenvolvimento da cultura empreendedora é visto como forte instrumento de manutenção do sistema econômico através da educação e se começar o quanto antes, a inculcar nos jovens, os valores e o pensamento empreendedor, tanto mais efetivos serão seus resultados. Esta abordagem é divulgada nas escolas e encontra eco nas atuações pedagógicas. Comprova e ilustra o discurso a abordagem do site *tecciência*, figura 3: *“desde cedo as crianças aprendem a elaborar um plano de negócios, avaliar as oportunidades, tem noções de propaganda e marketing e fazem pesquisas de preços, desenvolvem o espírito de liderança e aprendem conceitos básicos para se tornarem futuros empreendedores”*.



Figura 3. Plano de negócios para crianças.

Fonte: (NACARRATO, 2008)

A inserção de temas relacionados à atividade empreendedora no programa de ensino das escolas tem se mostrado uma iniciativa estratégica para o fomento desta cultura. Há uma

percepção lógica, de que é no ensino formal o momento de se inculcar e desenvolver valores empreendedores nas crianças e adolescentes.

Segundo Lundström e Stevenson (2002), programas desta natureza atendem a pelo menos duas necessidades: o fortalecimento da cultura empreendedora; e a preparação dos jovens para as transformações no mercado de trabalho, mudanças estas que, inevitavelmente, farão com que algum aspecto do empreendedorismo seja incluído à futura experiência profissional deles.

Os primeiros esforços para a introdução do Empreendedorismo na educação estão no sistema escolar americano e britânico datam do fim dos anos 1970 e início dos anos 1980 segundo Lundström e Stevenson (2002). Desde a década de 1990, programas nacionais vêm sendo conduzidos pelo governo destes países e várias outras nações têm também seguido este caminho, através da implantação de programas semelhantes no ensino fundamental (1º ao 9º ano) e médio (1º, 2º e 3º anos) como vemos na figura 4.

Em Luxemburgo, alunos do nível fundamental participam de encontros com diretores de empresas. Além disso, programas como *Um Dia na Empresa* são oferecidos por diversas organizações conforme Lundström e Stevenson (2002). O desenvolvimento social e a disseminação da cultura empreendedora são apresentados como fim e meio, mas os danos e adoecimentos não são considerados e a ideologia individualista abre espaço, destrói e manipula os processos criativos e, na verdade, massifica os comportamentos.

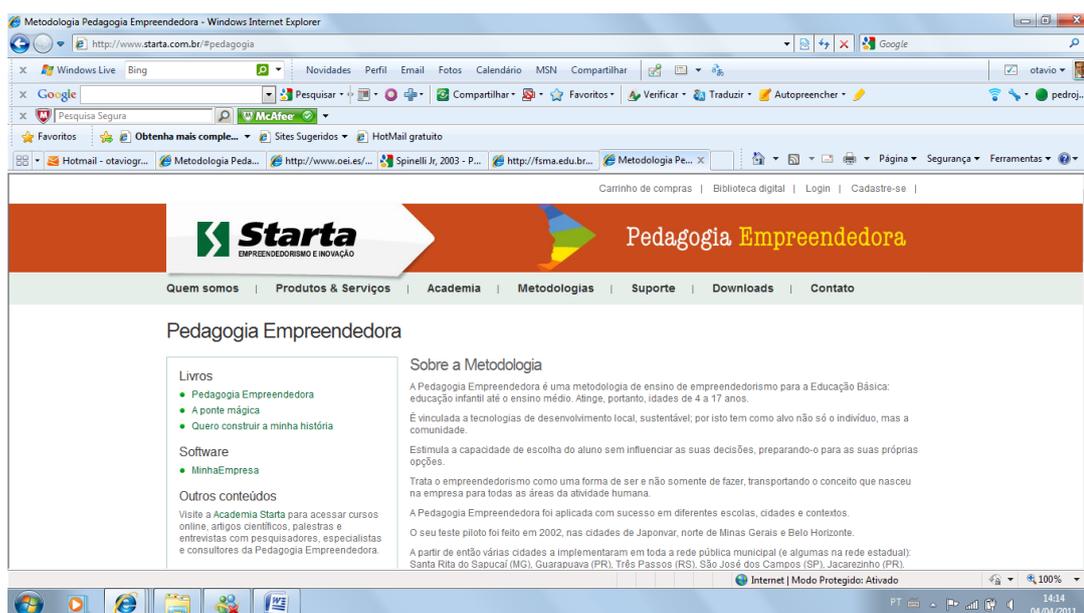


Figura 4. Instituto Starta, empreendedorismo e educação.

Fonte: (INSTITUTO STARTA,2011)

O ensino hoje, em nossas escolas, possui fortes marcas cartesianas, onde o racional, o quantificável e o explícito prevalecem sobre a intuição, à visão e os sonhos, mas a pedagogia empreendedora se propõe responder, e fazer sonhar, através da economia, às questões de significação e de sentido de realização, sem considerar os adocimentos que se multiplicam entre os jovens e empresários quanto ao individualismo e à urgência.

A pedagogia empreendedora apresenta-se como panacéia e, segundo seus teóricos e defensores, coloca-se como a articuladora, que leva o aluno a ser o centro do aprendizado, descobrindo muitas vezes possibilidades antes nunca imaginadas pelo sistema tradicional de ensino. A sociedade tem condições de acelerar o desenvolvimento econômico, permitindo que cada vez mais pessoas possam definir os contextos e tomar decisões sobre si mesmas transformando suas vidas, a sociedade e a economia do país. Segundo Schön (2000) o professor deverá atuar mais como facilitador, trabalhando “... *na hipótese de que qualquer estudante que esteja em contato real com problemas considerados relevantes para ele próprio, desejará aprender, crescer, descobrir, criar e tornar-se autodisciplinado.*” (SCHÖN, 2000, p, 180).

A distância é enorme: a tarefa pedagógica, dentro dessa nova realidade, será de estabelecer forte conexão entre o sonho e a capacidade de iniciar e manter ações para realizá-lo, não interferindo na construção e realização do sonho, mas sim contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades que possam auxiliar na concretização desse sonho.

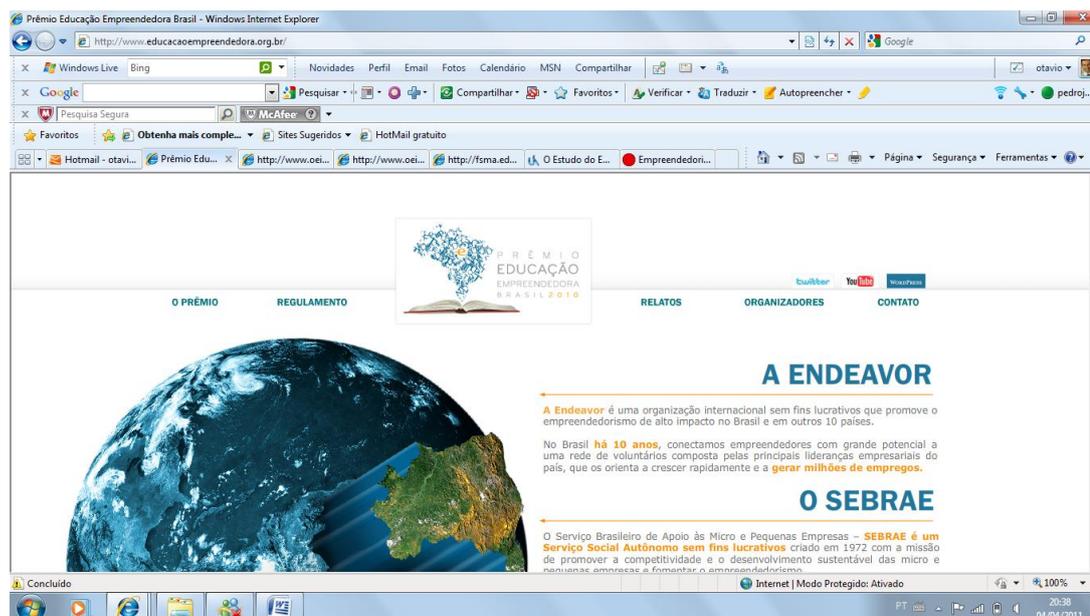


Figura 5. O Instituto Endeavor.

Fonte: (INSTITUTO ENDEAVOR, 2011)

Embora o conceito SEBRAE de empreendedor dizer do “ *indivíduo que possui atitude de inquietação, ousadia e pro - atividade na relação com o mundo. Essa postura, condicionada por características pessoais, pela cultura e pelo ambiente, favorece a interferência criativa e realizadora, no meio, resultando em ganhos econômicos e sociais*”. (SEBRAE, 2001, p. 9), este mesmo empreendedor não deve se apenas visto como alguém que, na construção de uma visão, estabelece um negócio objetivando resultados e ganhos, lucro e crescimento, a partir das propostas da educação empreendedora, mas, na realidade, alguém que não consegue preencher o vazio existencial e nem mesmo efetivar estratégias para a superação das dificuldades deste empreendedor quando enfrenta os contrastes do capitalismo neoliberal e suas desigualdades. É ilustrativo a abordagem do site educação empreendedora, na figura 5 (p.104) quando se especifica um “*empreendedorismo de alto impacto*”, com foco na geração de empregos.

Podemos ainda, frente às questões apresentadas, ponderar quanto à associação sempre presente entre empreendedorismo e a criação de empresas. O desenvolvimento econômico é sempre apresentado através do desempenho e da dedicação das pessoas e organizações, e nunca de forma transversal, potencializado pelo desenvolvimento do espírito empreendedor.

Por isso, não poderemos falar de espírito empreendedor quando apenas direcionado para a criação de empresas, mesmo que por iniciativa de jovens em contexto escolar, mas, sim, de espírito empresarial.

Se encararmos o empreendedorismo fundamentalmente como uma questão cultural, com repercussões na economia, a educação surge como uma das ferramentas nucleares na transmissão de novos valores e práticas, mas também pelas ações potencializadoras de qualidades distintas que promove. Neste sentido, outro espírito empreendedor poderá encontrar um espaço mais crítico e integrado de forma transversal na educação.

Mas ainda aqui, mesmo com uma visão crítica da educação empreendedora, não resta espaço ao inconsciente, àquilo que os prende a ideologia do modelo e os aliena nele. Estas escolas geralmente são feitas para elites que desconhecem a realidade social, promovem o empreendedorismo em futuros capitalistas que vão explorar milhares de outros trabalhadores, futuros perversos, portadores de patologias mais ou menos graves.

A geração de jovens empreendedores ao lado do sofrimento da urgência e do excesso apresenta-se também cheia de faltas e desejos não revelados. A estratégia capitalista de otimização das estruturas organizacionais, no que diz respeito ao aproveitamento da força de trabalho, cria processos que, na verdade, segundo Castel (1998) amplificam a vulnerabilidade social deste trabalhador, agora preparado para ser empreendedor. Note-se a abordagem do site

abaixo quando afirma que as habilidades empreendedoras “*deverão buscar as realizações dos sonhos das crianças.*”

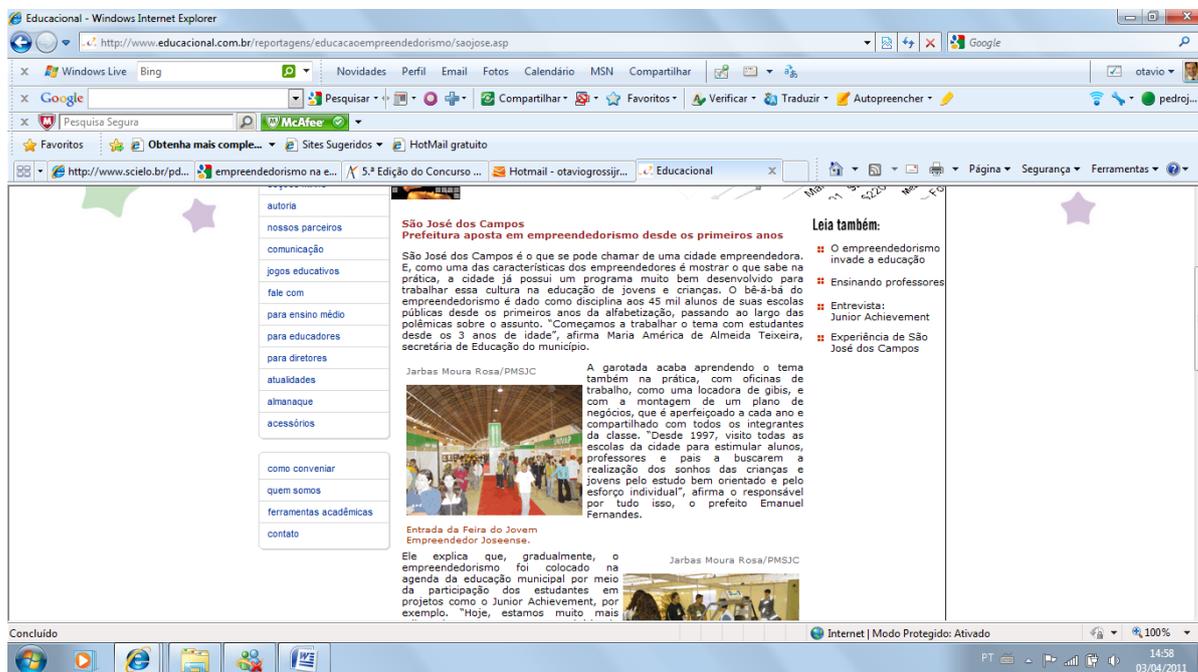


Figura 6. Empreendedorismo nos primeiros anos.

Fonte: (INSTITUTO EDUCACIONAL, 2011)

A cultura do empreendedorismo apresenta-se como um dos novos elementos da lógica empresarial nas últimas décadas do século XX e vêm condicionado mudanças. A empresa para ser competitiva deve efetivar conforme chama Castel (1998) uma “gestão em fluxo tenso”, ou seja, deve articular uma perspectiva de produção diretamente vinculada aos fluxos de demanda e contração da demanda que operam no mercado. Neste cenário deve, também, flexibilizar a contratação e uso da força de trabalho.

A empresa capitalista transforma-se em uma imensa produtora de trabalhadores vulneráveis. Desqualifica os trabalhadores que não mais são aptos às exigências da produção, demanda qualificações que poucos possuem e mantém a todos suspensos pelo fio do fluxo de demanda quem advém do mercado. Temos aqui a máxima mercantilização da força de trabalho.

É possível considerar, conforme o exposto, que a cultura empreendedora reforça processos de exclusão. Conforme Martins (1997) a sociedade capitalista “*tem como lógica própria tudo desenraizar e a todos excluir porque tudo deve ser lançado no mercado.*” (MARTINS, 1997, pp. 30-32).

A lógica capitalista desenraiza e exclui para depois incluir segundo as suas próprias regras. É justamente aqui que reside o problema: nessa inclusão precária, marginal e instável. O período de passagem do momento da “exclusão” para o momento da “inclusão” implica certa degradação e, segundo Martins (1997), a sociedade moderna vem criando uma grande massa de população sobrando que tem poucas chances de ser novamente incluída nos padrões atuais de desenvolvimento, ou seja, o período de passagem entre “exclusão” e “inclusão”, que deveria ser transitório, *“vem se transformando num modo de vida permanente e criando uma sociedade paralela que é includente do ponto de vista econômico e excludente do ponto de vista social, moral e até político.”* (MARTINS, 1997, p. 33-34).

Este modo de vida permanente vem sendo reforçado na escola através da cultura do empreendedorismo. São inúmeros os relatos de implantação da metodologia da educação empreendedora nas escolas e deixam transparecer uma diversidade de conceitos e objetivos ideológicos que se sobrepõem de forma conflitiva. Descrevo alguns:

1. Escola Interamérica em Goiás, existe há 13 anos e desde 2006 implantou a disciplina Empreendedorismo no seu currículo, obrigatória para todos os alunos do sexto ao oitavo ano. *“Começamos com um programa voltado para a questão da economia doméstica e da valorização do dinheiro que os alunos recebem, caminhamos com a discussão sobre formulação de metas, em que eles aprendem o que são metas e as traçam como estudantes e pessoas, e depois trabalhamos as habilidades voltadas para a questão da iniciativa, da criatividade e da liderança. Na série seguinte, os alunos têm discussões com os mais variados profissionais do mercado de trabalho, participam de palestras, visitam empresas e, no nono ano, criam um produto que não agrida o meio ambiente e que seja viável comercialmente. Nosso projeto é bem amplo e ousado”*, conta Suelânia Conceição Costa Santos, diretora Pedagógica da Interamérica. (NACARATO, 2008, sd).
2. O Colégio Adventista do Campo Limpo, em São Paulo, é outra instituição que discute empreendedorismo com os alunos. O tema foi o escolhido para o Projeto 2009 da escola, em que os alunos do 3º ano do Ensino Médio tiveram palestras e treinamentos com especialistas na área de empreendedorismo, além de vivenciarem a miniempresa, que funcionou como uma empresa real, com presidente, diretor de marketing, diretor de RH, diretor de finanças e funcionários, em que foi escolhido um produto a ser fabricado com material reciclável, no caso, um abajur. *“A participação dos alunos foi intensa, pois eram responsáveis por tomadas de decisões, lucros, prejuízos, produção e possíveis problemas existentes em cada setor”*, explica Nadir Panegacci, coordenadora pedagógica do ensino fundamental II e ensino médio do Colégio Adventista do Campo Limpo, *“eles tiveram uma experiência única nos seguintes aspectos: responsabilidades de atuar como empresário; espírito de liderança e empreendedor, relacionamento intrapessoal; visão clara do mundo dos negócios e espírito de liderança”*. (NACARATO, 2008, sd).
3. Segundo os professores, o resultado disso tudo é a formação de alunos mais responsáveis, com espírito de liderança e preparados emocionalmente para lidar com o seu futuro profissional. Além de se tornarem pessoas mais preocupadas com os seus gastos e com o modo que a renda familiar é usada. *“Ensinar empreendedorismo oferece uma experiência prática para os alunos e um crescimento em aspectos imprescindíveis para o mercado de trabalho. Desperta o espírito empreendedor nos jovens e proporciona uma visão clara do mundo*

dos negócios bem como a experiência prática em economia e negócios e na organização operacional de uma empresa”, explica Nadir. (NACARATO, 2008, sd).

4. Manchete da revista *Isto é, dinheiro*: Escola de empreendedores (Editora Abril, Sao Paulo, out/ 2007): Colégio paulista inclui no currículo uma disciplina para despertar a veia empresarial de estudantes secundaristas. Imagine colocar o corpo em forma e ainda curtir um bom filme em um cinema cheio de bicicletas ergométricas e esteiras de corrida. Ou ainda rebolar em uma boate na qual os passos executados na pista de dança produzem a energia necessária para o funcionamento dos equipamentos. O Cinema- Academia e a Balada Sustentável, respectivamente, estão orçados em até R\$ 5 milhões. Mas dificilmente sairão do papel. Eles integram a lista de “Planos de Negócios” concebidos por adolescentes com idade entre 15 anos e 17 anos que estudam na Escola Internacional de Alphaville. A elaboração de projetos é uma das inúmeras tarefas da disciplina de empreendedorismo que, desde fevereiro, faz parte da grade curricular do nível médio. E é um assunto que tem de ser levado muito a sério. A carga horária é pesada. São 390 horas divididas em três anos, num formato semelhante ao de um MBA. Quem tiver desempenho insatisfatório “leva bomba”. O idealizador da matéria, Ricardo Chiocarello, diretor e sócio do colégio, diz que se baseou em consultas informais com os pais dos alunos. “*Foi a forma que encontramos de diferenciar o nosso modelo educacional*”, conta. Encravada no bairro de Alphaville, região nobre de Barueri (Grande São Paulo), a escola é freqüentada majoritariamente por filhos de presidentes de empresas e de altos executivos. Mas será que introduzir precocemente os jovens no árido ambiente de negócios não pode contaminar a escolha profissional deles, induzindoos a seguir a carreira dos pais? Guilherme Miranda, diretor para América Latina da Alcoa e pai de Gustavo, de 15 anos, assegura que não. “*A atitude empreendedora é vital para o sucesso profissional em qualquer área*”, argumenta. “*Trata-se de uma ferramenta útil em todas as etapas de nossa vida*”, concorda Fábio Parrella, de 17 anos, um dos criadores da Balada Sustentável. Chiocarello fez um projeto ousado para o padrão brasileiro. Experiências semelhantes, inclusive na rede pública, têm se limitado a uma abordagem superficial do tema. O modelo implantado pelo empresário, graduado em engenharia e com especialização em marketing, é diferente e se inspirou em colégios dos Estados Unidos e da Europa. No primeiro ano as disciplinas se limitam a business english, liderança, ética e elaboração de plano de negócios. Os jovens também participam de palestras com expoentes da cena empresarial. Michel Levy, da Microsoft, e Maria Luiza Rodenbeck, da Starbucks, já passaram por lá. A bibliografia inclui bestsellers do gênero como *Sete Hábitos dos Adolescentes Altamente Eficazes*, do americano Sean Covey. Para 2008, a meta é adicionar tópicos como consumo consciente, finanças pessoais, direito (defesa do consumidor e tipos de contratos, por exemplo) e política. O investimento para introduzir a disciplina foi mínimo. “*Apenas adequamos a grade curricular e contratamos alguns professores*”, conta Chiocarello. Seu principal desembolso, até agora, foram os R\$ 15 milhões gastos para construir e equipar a escola inaugurada em setembro de 1999. O marketing de boca a boca, um potente instrumento de divulgação em se tratando de um negócio com esse perfil, já começa a apresentar resultados. “O número de consultas sobre matrícula para 2008 aumentou 20% em relação ao ano passado”, conta Chiocarello, que, não por acaso, se define como um empreendedor nato. (FERREIRA, 2007).

O que se destaca nos depoimentos acima é a compreensão de que a idéia cria a realidade, de forma que o sonho deve ser o elemento estruturador da vida material, e esta será mera reprodução do que foi inicialmente projetado. Além de revelar os hiatos na formação do

educador que sem descobrir a conexão entre teoria e prática de seus conteúdos apropria-se de um fazer através das ações econômicas para tentar resignificar a ação educativa.



Figura 7. Escolas de empreendedores.

Fonte: (FERREIRA, 2007)

O empreendedor, segundo os teóricos, é caracterizado como uma atitude dinâmica perante a realidade, em face de determinados contextos, internos ou externos, imagina respostas de modificação dessa realidade. É por isso que, habitualmente, empreendedorismo e inovação aparecem associados, porque o empreendedor tende a realizar as suas ações de forma diferente, visando outros resultados, e nesse processo constante de inovação vai recriando a realidade. Para o empreendedor o mundo está em permanente mudança, pelo que podem ser imaginadas e criadas novas formas de transformação da realidade. Entretanto é interessante notar que na abordagem dos projetos e planos de negócio apresentados, como exemplo, o do site acima do Colégio Paulista, não se tem a preocupação das realizações dos mesmos, a realidade fica longe e o imaginário e o simbólico são apresentados como reais: *“Difícilmente sairão do papel”*.

Segundo os autores esta capacidade de recriar a realidade é determinante para a sociedade, para a resolução dos novos problemas que vão surgindo acoplados ao progresso e à evolução tecnológica ou para a proposta de soluções inovadoras em relação às problemáticas transgeracionais que persistem sem soluções viáveis.

Conforme o exposto é possível ver as contradições destes modelos empreendedores. O entendimento do mercado é proposto apenas sob a ótica da aceitação e da construção de ferramentas de reforço ao sistema, não de crítica ou questionamento a lógica individualista e segregadora. A visão mecanicista da vida e das pessoas inseridas no sistema transforma sonhos em números. Qualidades e marcas pessoais em diferenciais competitivos geradores de recursos. A teoria do capital humano é reeditada de forma perversa e dissimulada.

A mesma abstração invade também o universo do conhecimento. Isto porque as atividades do empreendedor não se restringem à interação técnica do sujeito com seu objeto de trabalho, por meio de conteúdos científicos ou técnicos. Prevalece uma visão funcionalista que diminui a importância do saber cientificamente fundamentado. O auto-aprendizado ganha ênfase como instrumento.

Por esse caráter individual, o espírito empreendedor é apresentado como um potencial de qualquer ser humano. Entretanto as condições do ambiente social, consideradas indispensáveis para esse potencial, o capital social, se materializar e produzir efeitos, são entendidas como variáveis do sistema que deverão ser aceitas de forma passiva. O modelo da educação empreendedora, na grande parte dos casos analisados, é direcionado ou formatado para indivíduos com grandes recursos financeiros e culturais o que age, ainda, como ferramenta de sucessão e continuidade da riqueza familiar.

Temos proposições temáticas na metodologia empreendedora que são desvinculadas de uma realidade social, sem compromissos democráticos, sem o entendimento da necessidade do agir em rede e da cooperação. Ser empreendedor, nestes termos, passa a ser um componente de certo tipo de indivíduo específico que desconsidera outros cenários de indivíduos desprovidos de acesso social, cultural e econômico.

No discurso, por exemplo, no qual todos podem ter acesso a crédito para empreender o seu negócio, efetivamente não é assim que acontece. O acesso à linhas de crédito ao grande grupo de empreendedores e empreendedoras pelo Brasil é cheio de entraves e condicionantes técnicos principalmente em instituições de apoio aos negócios. Para citar um exemplo, o conjunto de garantias solicitadas, para a liberação de empréstimos, só será possível àqueles com um histórico de riqueza.

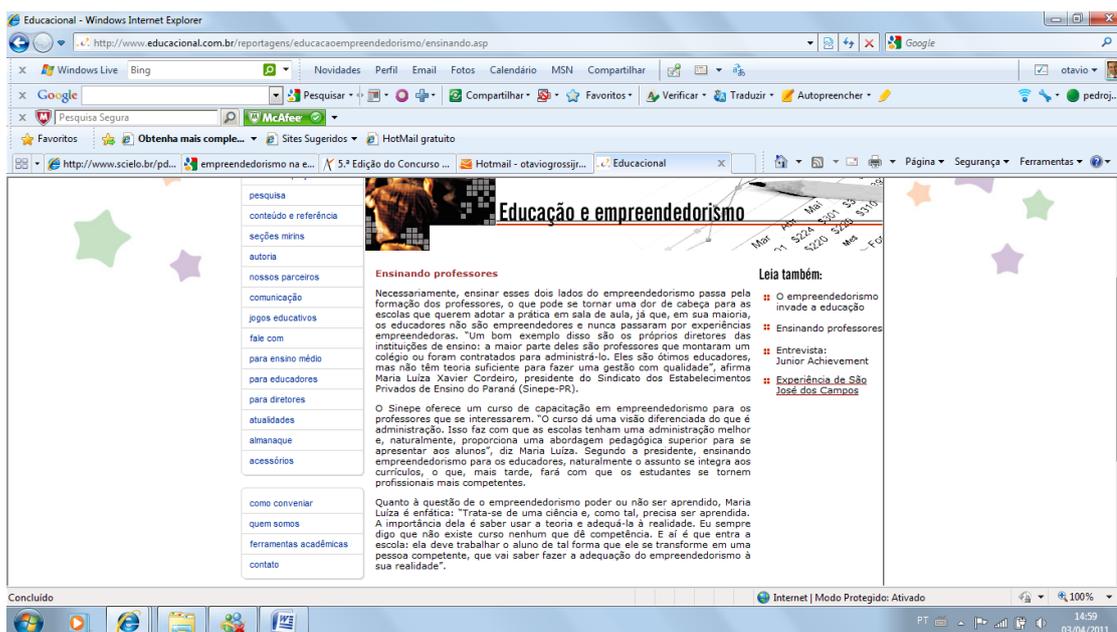


Figura 8. Site instituto educacional.

Fonte: (INSTITUTO EDUCACIONAL, 2011)

A abordagem empreendedora é sempre apresentada ancorada no conceito econômico de desenvolvimento e na abordagem individualista da resolução de situações socioeconômicas, inclusive para os professores. O texto na figura 8, acima, aborda a necessidade de *“se formar o professor enquanto empreendedor, para capacitá-lo a uma gestão com princípios da administração, e privilegiando como critério o perfil de professores que foram donos de escolas.”* As habilidades e competências profissionais são apresentadas de forma confusa e falaciosa quanto às especificidades de cada profissão.

No texto de abertura do projeto de um dos professores escolhidos no *prêmio de educação empreendedora Brasil*, conforme se vê no site do Instituto Endeavor, percebem-se os traços marcantes desta pedagogia empreendedora, voltada obsessivamente aos resultados e a manutenção do cenário econômico:

Prezado Aluno, Bem vindo ao programa *“Nossa Primeira Empresa”*, que será uma atividade curricular complementar que muito o auxiliará em sua formação. Nela, a molde do que já é feito em grandes instituições de ensino no mundo, você terá oportunidade de vivenciar a experiência empreendedora, tão importante nos dias de hoje. Você, com seus colegas de equipe (*“sócios”*) constituirão uma empresa, de verdade, e terão que *“rodá-la”* durante alguns meses, tendo que fazer com que ela funcione mesmo, com faturamento real, resultados apreciáveis, etc. – esta será uma importante parte da avaliação, que validará ou não as horas da atividade. Mas não se preocupe: você terá todo o apoio do NEmp (*“Núcleo de Empreendedorismo”*) para que tenha êxito neste empreendimento – e mais: cremos que você poderá gostar tanto da atividade que resolva dar continuidade a ela, em uma empresa, agora legalmente constituída, e que poderá financiar os seus estudos até o final do curso. E, quem sabe, continuar com ela depois de formado... Isto não é exagero, tem

acontecido! Também o curso “Administração e Empreendedorismo” irá ajudá-lo na constituição da empresa, na sua organização, e no seu desenvolvimento. No entanto, você e seu grupo terão realmente que “se virar”, como a maioria dos empreendedores brasileiros, para ter êxito na empreitada. E temos também que citar o SEBRAE, que é um grande apoiador dos pequenos empreendimentos no nosso país. Procure o SEBRAE (em Sta. Rita, ele está instalado junto à Associação Comercial, perto da Estação Rodoviária) e você terá todo o apoio possível. (NUNES, 2010,sd).

A partir do exposto, torna-se desafiador compreender a contribuição efetiva de programas de empreendedorismo para jovens, como proposta de formação de uma nova mentalidade, a partir da compreensão didática, pedagógica e metodológica captada nas descrições de experiência de sua implantação.

Seu conjunto temático ensaia respostas a um conjunto de desafios: autonomia, inovação, empregabilidade, geração de renda, precarização das relações trabalhistas; entretanto suas respostas com foco no individualismo empreendedor, não inovam, nem tampouco ensaiam, alternativas de sustentabilidade e desenvolvimento, mas disfarçam um conjunto de armadilhas do capital. Este conjunto de armadilhas do capital, segundo Araujo (2011) podem ser encontrados, por exemplo, nos modismos gerenciais:

Aliás, o modismo gerencial não cessa, em nossos dias, de endeusar o empreendedorismo (ou o “indivíduo empreendedor”), outra armadilha do capital que culpabiliza ou rotula de incompetentes as pessoas que, neste momento de desemprego estrutural, estão fora do mercado de trabalho. Em geral, na agenda desse modismo, não há lugar para os empreendimentos solidários, marginais aos dogmas do mercado. Note-se que algumas empresas, ao apoiar iniciativas solidárias, visam prioritariamente a imagem de “socialmente responsáveis”, que hoje conta bastante como estratégia de marketing. (ARAUJO, 2011, sd).

Segundo Altvater (2010) estamos assistindo a movimentos de mudança e que prevêm o *fim do capitalismo como o conhecemos* (ALTVATER, 2010). Como nem o mercado e nem o Estado são capazes de assegurar algumas das necessidades básicas das pessoas, a única alternativa é procurar por si mesmo restabelecer, mais uma vez, comunidades viáveis para amortecer tanto as forças impessoais do mercado global como das autoridades governamentais, cada vez mais fracas e inoperantes. Muitos recorrerão à economia informal como estratégia viável, mas voltaremos ao reforço da cultura do empreendedorismo e de suas marcas educacionais nestes espaços de socialização se não formos capazes de construir práticas reais de autonomia, liberdade e criatividade.

4.3 RETOMANDO PAULO FREIRE: AUTONOMIA, PRÁTICA DA LIBERDADE E SOLIDARIEDADE

Os estudos clássicos da sociologia da educação abordam dois espaços de socialização tradicionais: a família e a escola. A maioria dos trabalhos desta área, quanto ao tema socialização, tem como paradigma maior Émile Durkheim (1978) e, mais recentemente, Peter Berger e Thomas Luckmann (1983). Em *A educação – sua natureza e função*, Durkheim (1978) define educação como uma,

[...] ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social: tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. (DURKHEIM, 1978, p. 41).

A educação consiste, pois, numa socialização metódica das novas gerações. Segundo o autor,

[...] a sociedade se encontra, a cada nova geração, como que diante de uma *tabula rasa*, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela agregue ao ser egoísta e associal, que acaba de nascer, uma natureza capaz de vida moral e social. Eis aí a obra da educação. Ela cria no homem um ser novo. (DURKHEIM, 1978, p. 42).

Na verdade, o homem não é humano senão porque vive em sociedade. E, portanto,

[...] É a sociedade que nos lança fora de nós mesmos, que nos obriga a considerar outros interesses que não os nossos, que nos ensina a dominar as paixões, os instintos, e dar-lhes lei, ensinando-nos o sacrifício, a privação, a subordinação dos nossos fins individuais a outros mais elevados. Todo o sistema de representação que mantém em nós a idéia e o sentimento da lei, da disciplina interna ou externa, é instituído pela sociedade. (DURKHEIM, 1978, p. 45).

Por isso mesmo, o suposto antagonismo, muitas vezes admitido, entre indivíduo e sociedade não corresponde a coisa alguma no terreno dos fatos. Bem longe de estarem em oposição, ou de poderem desenvolver-se em sentido inverso, um do outro – *sociedade* e *indivíduo* são idéias dependentes uma da outra. Desejando melhorar a sociedade, o indivíduo deseja melhorar-se a si próprio. Por sua vez, a ação exercida pela sociedade, especialmente através da educação, não tem por objeto, ou por efeito, comprimir o indivíduo, amesquinhá-lo, desnaturá-lo, mas ao contrário engrandecê-lo e torná-lo criatura verdadeiramente humana. (DURKHEIM, 1978, pp. 46-47).

Segundo Dubet (1996) uma educação normativa e moral deveria assentar a unidade entre indivíduo e sociedade, ambos concebidos como duas faces de uma mesma realidade. Mais do que isso, o sucesso desse processo educacional seria caracterizado pela construção de um ser social totalmente identificado com os valores societários. Nesse sentido, existiria uma total correspondência entre ator e sistema social

Estas aproximações entre as ações da sociedade e do indivíduo intermediadas pela educação reforçam a importância, de uma análise crítica sobre um modelo educacional que não se renda a um discurso ideológico neoliberal que opera inversões na prática pedagógica estimulando o individualismo e a competitividade.

Segundo essa leitura, a educação familiar e escolar estariam longe de ter apenas um valor instrumental, ou seja, ser a aquisição de aprendizagens úteis. Elas exercem, sobretudo, uma influência total na personalidade dos indivíduos no processo de interiorização das regras de comportamento moral e social.

No que tange a educação empreendedora e suas contribuições, o tipo de empreendedor schumpeteriano guarda uma grande distância do modelo de empreendedor atualmente retratado na literatura em administração, principalmente, porque para Schumpeter (1985), empreender é, sobretudo inovar, como vimos. E aqui não se trata de qualquer tipo de inovação, senão aquela de caráter pioneiro e transformador. O empresário pioneiro inova e lidera um processo de mudança que extrapola os domínios de seu negócio e da sua própria esfera de atuação.

A aposta na inovação coloca a dimensão cognitiva como uma das principais características do empreendedor: ele é um agente econômico que vê o mundo de um outro jeito e, portanto, foge completamente do padrão *"take for granted"* (BERGER; LUCKMMAN, 1983), característico de processos e organizações já legitimadas. Os processos inovadores estarão, por assim dizer, enraizados em um processo social de abordagem mais ampla e não suspensos em um vácuo de significados. Estão enraizados nas redes sociais e voltados para uma construção efetivamente coletiva. Este tipo de abordagem distancia-se da economia clássica que parte da ação individual orientada para a utilidade e movida por interesses essencialmente materiais.

Torna-se importante neste momento, mesmo considerando a amplitude das questões relacionadas entre indivíduo, sociedade e a construção cognitiva, abordar, à luz da teoria crítica de Paulo Freire (1996), a participação ativa do indivíduo nas instâncias socializadoras, conferindo a ele maior autonomia e liberdade reflexiva, como elementos de aproximação e de construção conjunta de um modelo de educação que se propõe efetivamente empreendedora.

Segundo Porto (1999) outros autores vêm se dedicando aos estudos da teoria crítica de currículo, buscam nos estudos dos frankfurtianos e seus sucessores a fundamentação necessária para compreensão da pedagogia crítica. Alguns desses autores discutem o currículo fazendo várias críticas às concepções tradicionais de currículo e incorporam à sua análise questões relativas ao poder, à ideologia, à cultura, à resistência ao currículo oculto e às relações de gênero, raça e etnia.

Cabe destacar ainda, segundo Porto (1999) que ao estudar os objetos presentes na teoria crítica ou na teoria pós-crítica do currículo, constata-se que a Pedagogia de Freire, além de incorporar os elementos de análise dessas teorias ao seu cotidiano, ensina a problematizá-los em um contexto histórico real que apresenta alternativas emancipatórias para o projeto de transformação da sociedade. Com isso, poder-se-ia caracterizar a obra de Freire (1996) também como pós-crítica.

É a partir deste cenário de contribuições de Freire (1996) que podemos aproximar esse indivíduo produto de um currículo de educação empreendedora daquele concebido por Freire (1996) como tendo capacidade de dialogar, questionar e escolher um universo de relações, bem como os valores que constituem esse universo diferente dos demais.

A educação na visão de Freire (1996) deve realizar-se como prática da liberdade. Os caminhos da libertação só estabelecem sujeitos livres e a prática da liberdade só pode se concretizar numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.

Certamente, o pensamento de Paulo Freire (1921-1997) surge como produto das condições histórico-sociais em que vivia o Brasil e o Chile na década dos 60, lugares onde realizou sua prática educativa mais relevante. A *"Educação como prática da liberdade"*, um dos seus primeiros ensaios, não se pode compreender nem submeter à crítica sem vinculá-lo ao contexto brasileiro dos anos 1960-1964. Ainda que se deva chamar a atenção para o fato de que o pensamento foi-se gerando desde os anos finais da década de 40 e durante toda a década dos 50.

De acordo com critérios sociológicos de sua época, segundo Freire (1996) era possível perceber no Brasil uma sociedade fechada à qual pertencia à sociedade, a cultura e a educação e uma sociedade aberta que propunha uma educação participativa, onde toda pessoa podia dizer sua palavra e ainda, segundo Freire (1996), uma sociedade em transição à qual pertencia uma consciência em processo de libertação.

Freire (1996) acreditava em uma educação preocupada com a formação do indivíduo crítico, criativo e participante na sociedade. Nestes termos, é relevante observar que o ser

humano nesta educação, é um sujeito que não deve somente estar no mundo, mas com o mundo, ou seja, fazer parte dele, não apenas vivendo, mas construindo sua própria identidade e intervindo no melhoramento de suas condições enquanto cidadão e buscando o direito de construir uma cidadania igualitária e justa.

A melhor forma de ensinar é defender com seriedade, apaixonadamente uma posição, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, o direito ao discurso contrário. Estará ensinando, assim, segundo o autor, o dever de brigar por nossas idéias e, ao mesmo tempo, o respeito mútuo. Freire (1996) achava que o problema central do homem não era o simples alfabetizar, mas fazer com que o homem assumisse sua dignidade enquanto homem. E, desta forma, detentor de uma cultura própria, capaz de fazer história e a partir da crença em si mesmo é capaz de dominar os instrumentos de ação à sua disposição, incluindo a leitura.

Ao contrário da concepção tradicional de escola, que se apóia em métodos centrados na autoridade do professor, Freire (1996) comprovou que os métodos em que os alunos e professores aprendem juntos, são mais eficientes. Introduce a *pedagogia da autonomia* explicando suas razões para analisar a prática pedagógica do professor em relação à autonomia de ser e de saber do educando.

O pensador crítico enfatiza a necessidade de respeito ao conhecimento que o aluno traz para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico, e da compreensão de que *"formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas."* (FREIRE, 1996, p. 14). Define essa postura como ética e defende a idéia de que o educador deve buscar essa ética, a qual chama de

(...) ética universal do ser humano, da ética que condena o cinismo (...) que condena a exploração da força de trabalho (...) a ética de que falo é a que se sente afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. (FREIRE, 1996, p. 15-19).

Em sua análise Freire (1996) menciona o que considera fundamental para a prática docente, e poderíamos ler, para um ensino efetivamente empreendedor. A concepção de uma educação para a autonomia deixa claro que o ensino não depende exclusivamente do professor, assim como aprendizagem não é algo apenas de aluno. *"Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender."* (FREIRE, 1996, p. 25).

Segundo o autor o professor não é superior, melhor ou mais inteligente, porque domina conhecimentos que o educando ainda não domina, mas é como o aluno, participante do mesmo processo da construção da aprendizagem. Por parte do docente, é necessário revelar aos alunos a capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Além disso, ressalta que esta relação é uma experiência alegre por natureza. “*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.*” (FREIRE, 1996 p. 72).

Outro ponto importante da obra de Freire (1996) é o diálogo que se estabelece em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas em relação, ou seja, sem relações de autoridade. “*Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam juntos, na transformação do mundo.*” (FREIRE, 1996, p, 23). De acordo com Freire (1996) o educador não pode colocar-se na posição de detentor de todo o saber, mas deve colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o aluno tem uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber.

É relevante notar ainda a importância dada ao rigor metodológico e intelectual que o educador deve desenvolver em si próprio, como pesquisador, sujeito curioso, que busca o saber e o assimila de uma forma crítica, não ingênua, com questionamentos, e orienta seus educandos a seguirem também essa linha metodológica de estudar e entender o mundo, relacionando os conhecimentos adquiridos com a realidade de sua vida, sua cidade, seu meio social. Afirma que “*não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino.*” (FREIRE, 1996, p. 32).

Esse pesquisar, buscar e compreender criticamente só ocorrerá se o professor souber pensar. Para Freire (1996), saber pensar é duvidar de suas próprias certezas, questionar suas verdades. Se o docente faz isso, terá facilidade de desenvolver em seus alunos o mesmo espírito. O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo “*(...) Ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos: o em que se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.*” (FREIRE, 1996,p,31).

Ensinar, para Freire (1996), requer aceitar os riscos do desafio do novo, enquanto inovador. É ter certeza de que faz parte de um processo inacabado. Apesar de saber que o ser humano é um ser condicionado, há sempre possibilidades de interferir na realidade a fim de modificá-la. Acima de tudo, ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada pessoa será um princípio ético e não um favor que podemos ou não conceder aos estudantes,

(...) O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, p. 59).

É importante que educadores e estudantes sejam curiosos, artífices do conhecimento. *"É preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache repousado no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano."* (FREIRE, 1996, p. 96). Faz-se necessário, portanto, que se proporcionem momentos para experiências, para buscas. O professor precisa estar disposto a ouvir, a dialogar, a fazer de suas aulas momentos de liberdade para falar, debater e ser aberto para compreender o querer de seus alunos. Para tanto, é preciso querer bem, gostar do trabalho e do educando.

A Pedagogia Crítica recusa a tese de que o conhecimento e a escola são neutros e que, portanto, os professores devem ter uma atitude neutra. A escola é um processo político, não apenas porque contém uma mensagem política ou trata de tópicos políticos, mas também porque é produzida e situada em um complexo de relações políticas e sociais das quais não pode se omitir.

Portanto, em um modelo efetivo de educação empreendedora dever-se-á construir um ambiente no qual os estudantes possam, não só exercitar a capacidade de imaginar as mudanças e de criar projetos em concordância com esses propósitos, mas, sobretudo pôr em prática as suas propostas adequadas ao real em sintonia com uma necessária formação ética e social capaz de questionar o modelo socioeconômico vigente a partir de uma releitura dos atuais princípios educacionais valorizados a partir do olhar do solidário enquanto uma competência transversal.

Parece-me que é precisamente no campo das competências transversais de transformação que encontramos caminhos de avanço na proposta da educação empreendedora. A abordagem do empreendedorismo social retoma princípios da autonomia e da economia solidária. Esta educação será a marca necessária dos sujeitos autônomos tanto em processos sócio-educativos quanto na atuação em soluções e arranjos econômicos auto-sustentáveis.

Vários autores que investigam os fenômenos de enfrentamentos ao capitalismo, chegam à conclusão de que a adoção dos princípios da *economia solidária* podem significar uma forma de superação do modelo de produção capitalista. Segundo Arruda e Boff (2005),

É nesse contexto que ganha enorme importância à práxis de um cooperativismo autônomo, autogestionário e solidário, que inova no espaço da empresa-comunidade humana e também na relação de troca entre os diversos agentes [...] o associativismo e o cooperativismo autogestionário, transformados em projeto estratégico, podem ser os meios mais adequados para a reestruturação da socioeconômica na nova era que se anuncia. (ARRUDA; BOFF, 2000, p.53).

Quanto às origens históricas da economia solidária, sucintamente, segundo Laville e Roustang (1999), após a Segunda Guerra mundial, a economia não monetária (doméstica e de reciprocidade) tinha ficado marginalizada pela expansão do mercado e pela estatização das iniciativas associativas mais dinâmicas gerando a separação entre o social, o econômico e o político. A reação contra os efeitos nefastos do capitalismo só pode acontecer dentro de subconjuntos distintos, uns pertencentes à economia de mercado e outros à economia de não mercado. Ainda segundo o autor, este quadro mudou a partir da segunda metade da década de 70 do século XX. Uma nova crise do sistema capitalista trouxe por conseqüências, o desemprego e o fechamento de empresas e criou-se um quadro dramático para a classe trabalhadora. Floresceu então, a partir de 1977 e até 84, uma série de iniciativas para salvar ou criar empregos, através de empresas autogeridas pelos próprios trabalhadores e isto com o apoio de alguns sindicatos progressistas. Entre 1980 e 1985 foram criadas, em massa, cooperativas de trabalhadores em toda a Europa.

Por outro lado, segundo Defourny (2001) os inúmeros movimentos sociais e étnicos trouxeram uma nova visão do social, da sua relação com o econômico e da relação do homem com o meio ambiente. A queda do muro de Berlim, símbolo do fim de uma ideologia, levou à produção de outras compostas por comunitarismo, ecologismo, solidariedade e voluntarismo.

No Brasil, alguns encontros vão constituir um marco para a construção de um pensamento ou movimento social em prol da economia solidária. O primeiro aconteceu por ocasião de uma mesa redonda sobre o tema *Formas de combate e de resistência à pobreza* realizada em setembro de 1995 durante o 7º Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Sociologia.

Essa vivência comunitária vai se estruturando gerando resultados econômicos e sociais com base em um novo arranjo democrático. Segundo Singer (2008), o fundamento inicial deste modo de produção, chamado economia solidária,

(...) se caracteriza pela igualdade. Pela igualdade de direitos, os meios de produção são de posse coletiva dos que trabalham com eles – essa é a característica central. E a autogestão, ou seja, os empreendimentos de economia solidária são geridos pelos próprios trabalhadores coletivamente de forma inteiramente democrática. (SINGER, 2008, p. 22).

A forma de atuação da economia solidária, então, redimensiona o trabalho humano e o fazer empreendedor da pessoa afastando-a da alienação. Ainda segundo o mesmo autor,

Trabalhadores educados no capitalismo têm cada vez mais oportunidade de passar à economia solidária – isso está acontecendo, por exemplo, com empreendimentos que falham, entram em crise e os trabalhadores coletivamente os assumem organizados em cooperativas. Esse tipo de mudança representa a passagem da absoluta irresponsabilidade e ignorância em relação ao que ocorria na antiga empresa a uma nova situação, em que eles têm a responsabilidade coletiva pela nova empresa: se ela por algum motivo não ganha, eles também não ganham. (SINGER, 2008, p. 22).

O avanço promovido nos arranjos econômicos da economia solidária, em comparação ao formato dos empreendimentos econômicos em uma cultura empreendedora individualista, está, principalmente, na desalienação do trabalho. Sejam em cooperativas, cadeias produtiva, arranjos produtivos locais ou em redes sociais, uma das marcas principais deste modelo econômico é a construção de espaços igualitários de gestão. E é, conforme Singer (2008), um espaço destinado a todos,

(...) a economia solidária propõe uma outra economia, uma economia desalienante, que oferece ao trabalhador e ao conjunto das pessoas um ambiente de trabalho muito melhor, mais igualitário em vez de hierárquico. Isso interessa tanto aos camponeses e artesãos como aos profissionais universitários, artistas, cientistas etc. (SINGER, 2008, p. 22).

Outro ponto importante é o fomento a formação de redes sociais culturais que apóiam o empreendedor neste modelo econômico. São muitos os exemplos destas ações que criam uma articulação capaz de gerar suporte e sustentabilidade aos empreendimentos. Segundo Singer (2008), a economia solidária possui uma marca integradora na sociedade que amplifica as ações econômicas dos seus empreendedores.

Entretanto ações voltadas ao cooperativismo e a composição de mecanismos econômicos de cooperação enfrentam grande resistência marcadamente cultural. Segundo Singer,

Por meio do emprego, os trabalhadores alcançaram uma espécie de 'cidadania social' que compensaria a posição subordinada e alienada que ocupam na produção. Essa

mudança foi sem dúvida uma das causas do crescente desinteresse pela economia solidária [...] Surgiu uma classe operária que se acostumou ao pleno emprego (que vigorou nos países centrais entre as décadas de 1940 e 1970) e se acomodou ao assalariamento. (SINGER, 2002, p.110).

Conforme Singer (2002), as ilusões do pleno emprego e do Estado de bem-estar social contribuíram para reduzir o entusiasmo pelo cooperativismo. Mas partindo do cenário educacional existem outras dificuldades. Outro componente, uma competência transversal, pouco desenvolvida que pode causar obstáculos à implantação de projetos de economia solidária. Essa competência transversal, em nosso entendimento, é o empreendedorismo social.

Os espaços de desenvolvimento de inovação, criatividade, autoconhecimento estão, na maioria dos casos, voltados à manutenção de um sistema capitalista neoliberal que não promovem o desenvolvimento de competências contextualizadas e escravizam e separam em opostos, vencedores e vencidos, bem sucedidos e falidos, empreendedores e não empreendedores, na empresa ou na escola. E ainda, as estratégias educativas empresariais ou educacionais formais promovem e apóiam um modelo de educação para a dependência e não para a autonomia.

Conforme o exposto, podemos perceber que existe um elemento de conexão capaz de provocar o ser humano a transformar sua realidade, principalmente quando é capaz de vislumbrar formas igualitárias e de respeito efetivo ao outro, em grupo. É um equívoco conceber o empreendedorismo apenas no plano individual.

Segundo Coutrot (1999) mesmo nas empresas privadas de comando centralizado, se apenas os acionistas e as chefias forem empreendedores e os demais permanecerem à margem, será difícil avançar nos resultados. As condutas empreendedoras precisam disseminar-se no corpo da organização, ser parte do ambiente organizacional, motivando a cooperação e o zelo de todos.

O caminho parece estar na formação e disseminação de uma cultura coletiva, impessoal e não individualizável. Uma cultura do empreendedor social. Uma coisa é a empresa capitalista usar o discurso do empreendedorismo para os trabalhadores produzirem mais e darem mais lucros a ela, é o modelo da super-exploração. Outra coisa é a promoção do empreendedorismo social, em que se pratica algo próximo à auto-gestão, que supera a divisão capital e trabalho.

Um exemplo interessante e pioneiro no campo da inovação social e do trabalho é a organização chamada Ashoka. A organização mundial presente em mais de 60 países, dentre

eles o Brasil, desde 1986, sem fins lucrativos, foi criada em 1980, pelo norte americano Bill Drayton, é pioneira na criação do conceito e na caracterização do empreendedorismo social como campo de trabalho. Segundo a organização, os empreendedores sociais,

(...) possuem características distintas dos empreendedores de negócios. Eles criam valores sociais através da inovação na força de recursos financeiros em prol do desenvolvimento social, econômico e comunitário. Alguns dos fundamentos básicos do empreendedorismo social estão diretamente ligados ao empreendedor social, destaca-se a sinceridade, paixão pelo que faz, clareza, confiança pessoal, valores centralizados, boa vontade de planejamento, sonhar e uma habilidade para o improviso. (ASHOKA, 2001, p.1).

Segundo os princípios da organização, a atuação de forma colaborativa deriva de que estas comunidades de indivíduos pioneiros e inovadores possuem uma força maior do que um empreendedor social atuando de forma isolada. Atuando juntas, essas comunidades podem trazer maior velocidade e impacto na transformação social.

As estratégias de ação desta organização, para estimular que seus empreendedores sociais façam intercâmbio de metodologias, princípios e necessidades em seus países e em outras regiões, voltam-se a um trabalho em rede, de forma colaborativa e voltada a transformação da sociedade em escala universal.

Outra estratégia de destaque é a difusão das lições aprendidas com outros grupos e organizações do setor social por todos os empreendedores sociais. Todos fazem parte de uma rede mundial de intercâmbio de informações, colaboração e disseminação de projetos composta, segundo a organização, por mais de 2.700 empreendedores, localizados nos diversos países em que atuam. No Brasil, compõem a rede cerca de 320 empreendedores sociais de todas as regiões do país.

Conforme o site da organização Ashoka (2011), podemos verificar as ações do Centro de Competência para Empreendedores Sociais, no sentido de oferecer, para a rede de empreendedores sociais, a adaptação e transferência de conhecimentos, práticas, ferramentas de gestão e planejamento do setor privado para o setor social.

O que vemos são ações voltadas a busca por inovação, através do apoio dado aos empreendedores sociais nos diferentes estágios de desenvolvimento de suas idéias e ao investimento realizado em pessoas quando voltadas ao desenvolvimento social.

Todas essas experiências apontam para a compreensão, segundo Portela (2008) de que a inovação como um ato de criatividade deve ser conferida em diferentes esferas, seja de idéias, de organização, de gestão ou de mercados todas vitais ao processo de metamorfose antes evocado, a partir do qual se constituem e se consolidam os experimentos associativos.

Talvez o exercício da inovação diante de desafios incessantes seja um dos principais trunfos dos empreendedores sociais em uma economia solidária. Não como simples ação reativa, ditada pela força das circunstâncias, mas como exercício de um saber tácito adquirido ao longo do tempo, cada vez que as dificuldades superam os recursos ao alcance da mão e apelam ao despojamento e à inventividade reeditando e resgatando o modelo schumpeteriano.

Segundo Santos (1989) o mundo moderno, ao impelir os indivíduos a cercarem-se do conforto oferecido pela tecnologia, esmerou-se em formar preferências adaptativas, ao preço da renúncia da liberdade e da formação imperceptível de múltiplas dependências cotidianas.

A lógica de condução para uma educação empreendedora marcadamente social e solidária parece apontar para a importância de um novo equilíbrio entre adaptação e autonomia, entre empreendimentos econômicos e empreendimentos sustentáveis a partir do social.

Frente aos inúmeros e equivocados modelos de educação, não só empreendedora, que reforçam fórmulas ou receitas prontas, excluindo pessoas em suas singularidades, é preferível reafirmar a necessidade de uma educação ao alcance de indivíduos e organizações que promovam competências transversais mais próximas a crítica, a iniciativa, ao arrojo e criatividade, apoiando subjetividades e processos de subjetivação para efetivos artífices autônomos.

Ao reunir novas propostas e pensar abordagens que promovam uma educação empreendedora com a marca do social, é possível pensar um modelo educativo que promova a liderança, com base na flexibilidade e na partilha da autoridade; uma abordagem com as pessoas que considere e promova a autonomia; onde os processos, o como fazer, sejam regidos pela criatividade e pela pesquisa e, por fim, os resultados, não sejam frios, numéricos e quantitativos, mas vistos a partir da reação que promovem. Proponho um novo olhar frente ao modelo estrutural de referência da educação empreendedora apresentado na página 95 desta pesquisa.

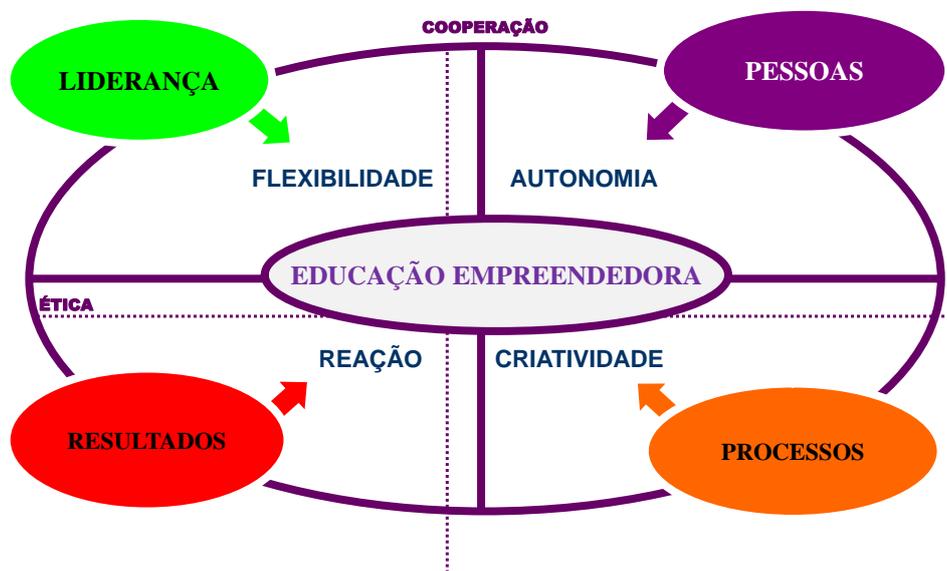


Figura 9. Os temas da educação empreendedora.

Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

Uma pedagogia voltada ao efetivo fazer-se, enquanto pessoa e sujeito. Um autêntico empreendedorismo que seja capaz de estabelecer um diálogo transformador e reflexivo na suposta ordem estabelecida pelo capitalismo neoliberal e estabeleça, mediante uma crítica do paradigma da *inovação destrutiva* (SCHUMPETER, 2006), em uma releitura de Schumpeter, novos e efetivos caminhos que respeitem os processos de subjetivação, os princípios da democracia, da justiça social e dos direitos humanos. A partir deste ponto, sim, da estratégia à realização do humano!

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta pesquisa foi o de compreender as influências dos valores e padrões econômicos quando migram para os domínios da vida social, de forma especial nos processos educativos, e verificar caminhos de diálogo, estabelecendo, segundo Deleuze (1992), as lutas entre, no que diz respeito à abordagem empreendedora da educação, enquanto educação emancipatória, solidária, coletiva, libertária, autônoma, crítica, criativa e inovadora.

O discurso do empreendedorismo invadiu os processos educativos dando sinais que estes espaços absorveram os critérios do mercado como chave de decifração do que sucede na sociedade e nos comportamentos dos indivíduos, massificando a singularidade e os processos de subjetivação. São muitas as contribuições de autores da psicologia, da sociologia, da psicossociologia, da administração, da economia e da filosofia sobre a questão da educação empreendedora e do espírito do capitalismo enquanto sustentação ideológica do capitalismo neoliberal.

Destaca-se a relação da educação empreendedora com a *teoria do capital humano*, da *escola de Chicago*, cujas orientações de investimento no capital são amplamente disseminadas junto aos países do terceiro mundo, pelos organismos internacionais, mais especificamente pelo BM e BID. Um aspecto é a base convergente de seus pressupostos. Tanto a teoria do capital humano como os fundamentos do conceito de empreendedor sustentam-se no pensamento dos economistas Adam Smith e Alfred Marshall. Marshall (1920) é considerado como aquele que mais contribuiu para a elaboração de programas e reformas sociais, objetivando promover o desenvolvimento econômico e a erradicação da pobreza. Nesse ponto aproximam-se as fundamentações com o propósito do empreendedorismo para os países em desenvolvimento.

Segundo Frigotto (1984), a teoria do capital humano, como uma teoria do desenvolvimento, entende a educação como produtora de capacidade de trabalho, um fator de desenvolvimento econômico, e, como teoria da educação, têm a função de adequar as exigências educacionais às demandas do mercado de trabalho, numa clara visão instrumental e funcionalista da educação. A educação para o empreendedorismo viria a atender essas condições.

No pleno emprego da era keynesiana, submetida às orientações economicistas da teoria do capital humano, a escola constituía-se um espaço institucional para a formação dos

trabalhadores que seriam absorvidos pelo mercado. Redefinidas nas teses da sociedade pós-industrial, a sociedade do conhecimento, as propostas dessa teoria do capital humano provocam um deslocamento da função da escola como entidade integradora do indivíduo à sociedade.

Com o fim da promessa do pleno emprego, ocorre uma progressiva privatização da função econômica atribuída à escola. A ênfase se dá, agora, nas competências que o indivíduo deve adquirir para tornar-se competitivo no mercado de trabalho. Segundo Gadelha (2009), retomando as orientações sobre competência de Dolz e Ollagnier (2004), a noção de competência inseriu-se no “*hit parade das apelações pedagógicas*” frente às incertezas que cercam sua definição, dos fenômenos a que ela se refere e de seus eventuais usos no campo educacional.

O indivíduo deve, neste novo cenário de critérios mercadológicos, tomar as suas próprias decisões, fazer as suas escolhas, para satisfazer às exigências de sua empregabilidade, o que transfere para ele a responsabilidade por sua integração. Por certo, empreender seria uma dessas competências e a educação empreendedora na escola seria uma estratégia de interiorização ou subjetivação da responsabilidade individual.

A noção de empreendedor que surge das teorias elaboradas por economistas clássicos como Jean Batist Say, Adam Smith e Alfred Marshall, tem como ponto comum a figura deste sujeito que é um proprietário capitalista, que assume riscos, um fornecedor de capital que gerencia todos os fatores de produção empregados em um negócio. O termo empreendedorismo possui uma vasta abrangência e aplicação em diversos campos e suscita muitas questões quanto a sua direção ideológica: o empreendimento de novos negócios na criação de empresas, o empreendedorismo comunitário, a geração do auto-emprego e o intra-empendedor.

Atualmente, o conceito de empreendedor, fundamenta-se no significado, dado pelo economista austríaco Joseph Schumpeter que, em uma de suas obras mais relevantes, *Teoria do Desenvolvimento Econômico* (1942), desenvolve uma teoria a respeito da importância da inovação para o ciclo do desenvolvimento econômico e o papel do empresário-empendedor nesse processo. Para Schumpeter (1964), o empreendedor, seja detentor ou não de capital financeiro, é um *destruidor criativo* que irá dinamizar a economia por intermédio da inovação e introdução de novas tecnologias.

Fica claro nas práticas educativas que o conceito de inovação apresentado por Schumpeter (1964) não é devidamente aproveitado nos processos educativos, pois os espaços ditos empreendedores, em geral massificantes, pouco potencializam a criatividade e a

inovação dos aprendizes. Uma educação efetivamente empreendedora só se acontecerá se aproximar suas ações das práticas de autonomia e liberdade estruturadas no diálogo crítico com a realidade, como nos indica Paulo Freire (1996).

Investigar a cultura do empreendedorismo, que invade o espaço educacional e as possibilidades de aproximação com metodologias educativas voltadas aos processos de autonomia, foi o foco desta dissertação. Esta pesquisa buscou revelar as fontes teóricas destas abordagens ancoradas nos princípios da teoria do capital humano. Existem aspectos da concepção do empreendedorismo que vem reforçar princípios pouco sociais que representam uma cilada do individualismo e são expressas sob o ideário neoliberal e que sustentam novas orientações do capital agenciando a educação.

No discurso do empreendedorismo, o empreendedor é o motor da economia, um agente de transformação, dentro e fora das organizações. É o indivíduo adequado para a competitividade, ajustado ao novo regime de acumulação capitalista, portador de qualidades como flexibilidade, independência, inovação, aquele que assume riscos e busca realizar seus sonhos de ascensão e mobilidade social. Com este conjunto de argumentações, o discurso empreendedor movimenta-se à procura de adesão às suas orientações, sob a premissa de que o trabalhador deve converter-se em empreendedor, a fim de enfrentar as novas demandas laborais do mundo globalizado e a complexa situação de desemprego.

De acordo com a proposta empreendedora, os que vivem do trabalho poderão garantir a sua posição em um mercado competitivo libertando-se das limitações do paradigma tradicional do trabalho formal. Cabe ressaltar que suas proposições destinam-se a todo e qualquer personagem presente no mundo do mercado, e ultimamente direcionado aos espaços educativos. O discurso empreendedor sustenta-se na perspectiva neoliberal de que a saída para a desocupação e o desemprego está no micro empreendimento e, em decorrência, na preparação e educação dos jovens para assumirem a condição de potenciais e futuros empreendedores.

Com o objetivo de analisar as entradas do discurso empreendedor na educação, sua fundamentação, seus argumentos e persuasão, enquanto direções político-educacionais têm-se como principal instrumento o conceito de governamentalidade em Foucault (1991). O filósofo propõe o conceito que aborda tanto uma tática de governo, que descobre a economia e que faz da população o seu principal objeto, quanto apresenta o "*contato entre as tecnologias de dominação dos outros e as tecnologias voltadas para a dominação o eu.*" (FOUCAULT, 1991).

Foucault (1991), que estudou as transformações das práticas institucionais, aponta a prisão, a escola, o hospital, o quartel, o asilo como instituições de seqüestro, pois são capazes de capturar os corpos por tempos variáveis e submetê-los a variadas formas de poder. Essas instituições passaram da aplicação dos castigos e violências corporais para o disciplinamento, que cria corpos dóceis. A escola, que se encarregou de operar as individualizações disciplinares, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna.

A partir da elaboração teórica de Foucault (1991) sobre a governamentalidade, os jogos de poder e a linguagem usada enquanto reforço ideológico percebe-se a difusão de uma nova ideologia, quando estabelece uma nova concepção de mundo. A educação empreendedora nos moldes como se estrutura atualmente direciona o estudante para aderir os princípios da economia, sem uma visão crítica e autônoma. A educação empreendedora discipliniza e normatiza um tipo de comportamento: o você S.A.

O autor distingue o poder disciplinar e o biopoder e os apresentam-se mesclados ou acoplados. O melhor exemplo que Foucault fornece dessa espécie de acoplagem entre as duas modalidades de poder é dado pelo tema da sexualidade. De acordo com Foucault (1985), a sexualidade se tornou um campo de importância estratégica no século XIX justamente porque dependia, simultaneamente, de processos disciplinares e biológicos, individualizantes e massificantes, controladores e regulamentadores.

Há um elemento em comum entre o poder disciplinar e o biopoder, entre a disciplina e a regulamentação, e que possibilita a manutenção do equilíbrio entre a ordem disciplinar corpórea e a ordem da população. Esse elemento é a *norma* (da disciplina e da regulamentação) que dá origem ao que Foucault (1985) chama de *sociedade de normalização*, uma sociedade regida por essa norma ambivalente, na qual coexistem indivíduo e população, individualização e massificação, disciplina e regulamentação.

A pesquisa revelou que o discurso empreendedor direcionado a educação surge em meio a uma mudança nas relações sociais capitalistas a partir de novas direções político-sociais que somaram os conceitos de desenvolvimento e investimento na educação a uma abordagem personalista e auto-responsável quanto ao próprio futuro. O que se vê são estratégias de se repassar aos estudantes a necessidade de desenvolver em si mesmo os “sonhos possíveis”, independente dos cenários e das responsabilidades de políticas públicas que suportem o agir empreendedor.

No campo socioeconômico, essa crise explicita-se: na hegemonia do capital especulativo, fruto da expansão e intensificação do processo de internacionalização do capital; no desemprego estrutural, resultado do processo de reestruturação produtiva e da

implementação de políticas de desregulamentação do mercado de trabalho; e no monopólio científico-tecnológico obtido pelas economias centrais capitalistas e corporações transnacionais. No campo ético-político, a crise se expressa na naturalização da exclusão e no apelo ao individualismo. Esses fatores implicaram em uma crescente concentração do capital e um crescimento sem precedentes da exclusão social na ordem mundial, gerando, como indica Sennet (2008), a corrosão do caráter.

É possível sintetizar o movimento do mercado em duas palavras: competitividade e flexibilização. Para elas voltam-se todos os esforços de indivíduos, sociedades, Estados e governos, especialmente dos que se inscrevem na periferia do capitalismo mundial, fundamentando como indica Ehrenberg (2010), o novo culto da performance. Este ideário neoliberal do ponto de vista, por exemplo, dos organismos internacionais de educação é reforçado pela abordagem empreendedora marcada pela competitividade.

A economia deve ser supostamente regida pelas leis do mercado. O Estado tem de ser mínimo na regulação do capital e na defesa das instituições e dos bens públicos, mas interventor quando cuida dos interesses do capital, como na qualificação da mão-de-obra, na flexibilização e desregulamentação do mercado de trabalho, na defesa das patentes estrangeiras e na sustentação do mercado financeiro. O Estado deve atuar, ainda, como “parceiro” das grandes corporações internacionais, estabelecendo vantagens comparativas em relação a outros países, a exemplo dos incentivos fiscais e financiamentos, para atrair o capital produtivo externo, como se nota nas grandes concentrações de mão-de-obra mundiais.

Novos métodos e técnicas de organização e gestão do processo produtivo, associados à desregulamentação do mercado de trabalho resultaram em uma drástica redução nos níveis de emprego e em constantes tensões nas relações de trabalho, fruto da intensidade com a qual o trabalhador é explorado, da ameaça constante que sofre de perda do emprego, da terceirização, de seu trabalho, além do aumento de trabalhadores não integrados ao sistema produtivo.

O discurso do empreendedorismo propõe-se a ser a solução para que Estados e trabalhadores ajustem-se às exigências de competitividade da globalização econômica. Apresenta-se como indutor da prosperidade econômica, como motor do desenvolvimento econômico e como alternativa ao desemprego.

Através da análise dos documentos da legislação brasileira para a educação (LBD, DCNEM, PCN) e do relatório da UNESCO foi possível perceber sinais de avanço e traços ideológicos que podem reforçar posturas acríicas aos mecanismos do mercado e do trabalho a serviço da cartilha do capitalismo neoliberal.

A LDB avança na confluência dos diretos à educação e ao trabalho; no conceito de transversalidade nos temas curriculares na articulação de conteúdos e saberes; no tratamento didático do currículo enquanto uma construção de uma base nacional comum e parte diversificada; cria um programa de avaliação das instituições e dos alunos através de uma progressão continuada; na abordagem por competências na organização dos componentes curriculares organizados nas disciplinas em uma visão global do conhecimento definindo compromissos com os estudantes até o final do curso; no espaço privilegiado à educação profissional articulando-a com a educação básica a partir das competências.

A LDB dá margens para uma interpretação dos valores neo-liberais reforçando muito o foco no desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Será necessário não só saber fazer, mas saber de outras formas de fazer além de evoluir o conceito de competência que com as bases atuais remete muito mais à questão da meritocracia.

As DCNEM avançam na busca por conciliar o humano e o tecnológico, os conhecimentos científicos e a cidadania, a formação ética com a autonomia intelectual, nas proposições da parte diversificada. Já os PCN's propõem, em uma concepção holística e global do saber que é específico, mas ao mesmo tempo transversal, uma divisão do conhecimento em três grandes áreas: linguagens, códigos e tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias. Uma questão é encontrar caminhos para as adequações do ideal da lei para o real de nossas escolas que por variados fatores ainda estão muito longe desta qualidade educativa registrada no papel.

Os dados do Brasil no PISA demonstram as grandes dificuldades da realidade brasileira na educação. Estrutura deficiente das escolas, baixa qualificação dos professores, pouca abordagem na pesquisa científica, baixos investimentos reservados à educação nas estratégias de políticas públicas, absenteísmo, conhecimentos descontextualizados, são, por exemplo, algumas das situações críticas apontadas.

Contraditoriamente, quanto ao nível de empreendedorismo frente a qualidade educativa, os dados da pesquisa GEM em 2010 colocam o Brasil em posição privilegiada em relação a outros países. Entretanto são comprovados os altos índices em relação ao fechamento de empresas no Brasil após seu terceiro ano. São indicados como consequência a baixa capacitação e um empreendedorismo de necessidade e não de oportunidade, voltado a uma visão sistêmica e a inovação. As informações advindas da análise de materiais sobre educação empreendedora (sites, artigos e planos de curso de empreendedorismo) demonstram traços de uma abordagem individualista dos conteúdos, uma visão de sonho ou projeção distante da realidade, um empreendedorismo marcadamente econômico, uma abordagem de

construção cognitiva distante da inovação e do desenvolvimento da criatividade e uma condução do educador marcadamente disciplinatória com base em modelos preestabelecidos e pouco ou quase nada autônomos.

Segundo a perspectiva empreendedora, diante das mudanças tecnológicas e socioeconômicas, ocorridas em escala mundial, o caminho para o crescimento econômico das economias emergentes está na ampliação de sua atividade empresarial, especialmente pela promoção e fortalecimento de pequenos e médios negócios e empresas de base tecnológica. Seu argumento, conforme dados da pesquisa *Global Entrepreneurship Monitor* em 2010, está na crescente participação das pequenas e médias empresas no Produto Interno Bruto - PIB dos países que investem no empreendedorismo, bem como a contribuição delas para a geração de empregos.

A concepção empreendedora permeia tanto a esfera da sociedade civil quanto a da sociedade política, ocupando espaços na mídia, nos discursos oficiais, em projetos e programas de organizações estatais e não governamentais, nas orientações e projetos financiados pelos organismos internacionais, nas instituições escolares em diversos níveis etc. Isso pode ser evidenciado por iniciativas que, no Brasil, difundem e reproduzem ideologicamente o empreendedorismo, como, por exemplo: as ações do SEBRAE; o prêmio nacional de educação empreendedora, a proposta da pedagogia empreendedora de Dolabela; as ações da *Achievement Junior*; a Educação Empreendedora para o Ensino Médio (2002), do Ministério da Educação.

O discurso do jovem empreendedor intensifica-se a partir da promulgação da Declaração do Milênio das Nações Unidas (2000), quando a orientação da promoção de um trabalho efetivo para o jovem, passa a integrar, de forma contundente, o receituário dos organismos internacionais direcionado aos países em desenvolvimento, apoiados em uma concepção de trabalho enquanto ocupação e tarefa em um mercado. A educação para o empreendedorismo torna-se uma das diretrizes dos organismos internacionais tanto para a inserção competitiva do jovem no mercado, quanto para que ele próprio encaminhe soluções às implicações decorrentes da globalização econômica, como o desemprego e a pobreza.

A perspectiva da educação empreendedora está ancorada nas orientações da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, pois confere à educação o papel de dotar o indivíduo da capacidade de tomar o seu destino em suas mãos e contribuir para o progresso da sociedade. Esse princípio apóia-se no fomento à iniciativa, no espírito empreendedor dos indivíduos, como sendo a melhor alternativa para os países em desenvolvimento alimentarem o seu desenvolvimento endógeno. Portanto, o *aprender a empreender* configura-se em mais

uma das necessidades básicas de aprendizagem do estudante, além das já propagadas *aprender saber, aprender fazer, aprender conviver e aprender ser*, conforme consta do Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1999).

As formulações dos teóricos do empreendedorismo expõem que o acirramento da concorrência e o desenvolvimento tecnológico nos processos produtivos induziram o surgimento de uma nova ordem econômica, na qual as organizações estão cada vez menos dependentes da força de trabalho. Neste cenário, o eixo do progresso econômico, anteriormente sustentado pelo Estado e as grandes empresas, desloca-se para os pequenos negócios. A pedagogia empreendedora de Fernando Dolabela defende que para firmar-se neste cenário o indivíduo deverá ter uma nova atitude diante do trabalho e uma nova visão de mundo. A ação empreendedora passa a ser uma exigência para todos e diretamente relacionada ao grau de empreendedorismo de agrupamentos e comunidades.

Estas propostas educacionais de Dolabela apóiam-se no que denominou de Teoria dos Sonhos, e cujo objetivo é instrumentalizar o jovem na estruturação e realização de sua *Visão*, de seu sonho. Além das competências técnicas e instrumentais, o jovem deve ter a capacidade de sonhar. O sonho do jovem deve ser aquele estruturante, com a energia, a emoção capaz de impulsioná-lo, ao se transformar em algo concreto, em um projeto de ação, em outros termos, em um empreendimento. O elemento não-racional, a emoção, tem o sentido da fé que o jovem deve ter em sua capacidade de sonhar e concretizar suas buscas com o objetivo de conquistar sua auto-realização. Dessa forma, induz o jovem a acreditar que terá condições de assumir a responsabilidade pela construção de seu próprio destino.

Os teóricos do empreendedorismo e, alguns “educadores-dirigentes-empreendedores” defendem a inclusão deste tema como uma disciplina na escola argumentando que a educação para o empreendedorismo deve educar os jovens, por meio de sua participação ativa no processo de aprendizagem, não para o trabalho formal, mas para a sua independência e autonomia, para a capacidade de gerar o próprio trabalho, riqueza e inovação como outrora disseminada pela Escola Nova, sob as influências da filosofia pragmatista de John Dewey.

Por certo, os principais interessados na disseminação da proposta de educação para o empreendedorismo nas escolas é o campo empresarial, os *homens de negócios*, no dizer de Frigotto (2003). Contraditoriamente, ao que apregoam que o jovem empreendedor será aquele que protagonizará o crescimento econômico e as novas oportunidades de trabalho, sua verdadeira intenção, ao que parece, é o de conformar o jovem à realidade do trabalho

terceirizado, temporário, sem direitos e garantias sociais, e, acima de tudo, torná-lo, assumidamente, o principal responsável por seu eventual fracasso.

Constata-se a crescente, adesão de instituições educacionais à perspectiva empreendedora da educação, entretanto sem antes aprofundar reflexões e debates sobre seus fundamentos e verdadeiras motivações. As formulações do campo empresarial invadem e segregam as diferenças. A preparação pura e simples para o mercado de trabalho não poderá ser a marca definitiva de um processo educativo. Deverá voltar-se, antes, para a formação de sujeitos que possam reconhecer e atuar sobre as determinações sociais, políticas e econômicas, como nos indica Paulo Freire (1999), com efetiva autonomia intelectual e compromisso social.

Frente a proposição de uma “pedagogia empreendedora” torna-se importante apontar ao campo da Pedagogia um necessário aprofundamento sobre a validade da utilização do termo e a adesão das escolas a esta propostas da educação do jovem para o empreendedorismo marcadamente neoliberal. Suscitar debates e análises em relação aos currículos, enfoques e metodologias que se dizem orientadas pelo empreendedorismo poderá contribuir para o reencontro do viés pesquisador e criativo da educação, pois uma das marcas de uma educação para a autonomia é a capacidade de promover posicionamentos críticos principalmente frente a direções ideológicas marcadamente econômicas.

Nesta pesquisa, verificou-se que a cultura do empreendedorismo fundamentada pelo espírito do capitalismo, é um discurso que, sob a marca da realização do sonho e do sucesso pessoal e profissional, apresenta-se como a solução para a realização efetiva do processo educativo enquanto instrumento de superação dos desafios do desemprego e da pobreza. Mas seu resultado, na verdade, é uma cilada que lança o estudante em um universo de solidão e individualismo, ou seja, torna-se o único responsável tanto por seu emprego ou desemprego, seu sucesso ou fracasso.

O que vemos, nas estratégias da educação empreendedora competitiva, é um discurso pragmático e ideológico, próprio da racionalidade neoliberal, marcado pelo individualismo. O discurso e as normas do espaço educativo dito empreendedor, reforça os agenciamentos econômicos. Suas práticas e escolhas voltam-se a preparação dos estudantes para um mercado de trabalho conduzido por um modelo organizacional completamente adoecido quanto às relações, aos processos cognitivos e as práticas sociais. Segundo Gaulejac (2007), no mundo atual a gestão tem se transformado em ferramenta para coordenar e gerir recursos, que reforçam uma lógica econômica.

Urge reencontrar caminhos para uma educação criativa e inovadora nos espaços educacionais. Não uma escola reducionista, subordinada à lógica do capital, mas uma escola comprometida com a formação integral de sujeitos sociais que possam se inserir na vida política e econômica através da inovação e da solidariedade.

Parece-me que a lógica de condução para uma educação empreendedora com o traço social e solidário parece apontar para a importância de um novo equilíbrio entre adaptação e autonomia, entre o conhecimento e a prática, entre o individual e o social, entre a criatividade e a reprodução, entre o saber de si, de seus limites e seus diferenciais e o saber do outro. Uma educação integral será empreendedora a partir do momento em que promover o encontro e o diálogo da subjetividade, da cultura, do econômico e do social no espaço dos empreendimentos inovadores e sustentáveis.

Frente aos inúmeros e equivocados modelos de educação, não só empreendedora, que reforçam fórmulas ou receitas prontas, excluindo pessoas em suas singularidades, é preferível reafirmar a necessidade de uma educação ao alcance de indivíduos e organizações que promova competências transversais mais próximas a crítica, a iniciativa, ao arrojo e criatividade, enquanto artífices de forma autônoma.

REFERÊNCIAS

- ACÚRCIO, Marina R. B. et al. **O empreendedorismo na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ALMEIDA, Edson P.; PEREIRA, Rosângela Saldanha. Críticas à teoria do capital humano: uma contribuição à análise de políticas públicas em educação. **Periódicos da UFMT - Revista gestão e conhecimento**, Cuiabá, v. 9, n. 15, p. 53-70, jun., 2000. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev15/AlmeidaPereira.html>>. Acesso em 28/03/2010.
- ALTVATER, Elmar. **O fim do capitalismo como o conhecemos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- ARANHA, Maria L. A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1997.
- ARAÚJO, Jose Newton G. de. Crise, trabalho e sociedade: economia solidária como uma perspectiva para a humanidade. In: LEONARDI, André Isnard ET AL. **Psicologia crítica do trabalho na sociedade contemporânea**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2010. p. 125-133.
- ARRUDA, Marcos; BOFF, Leonardo. **Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS. **Empreendimentos sociais sustentáveis**. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- BAUMAN, Zigmund. **O mal estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BECKER, Gary S. **Human capital: theoretical and empirical analysis, with special reference to education**. 3. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis, Vozes, 1983.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. Estruturas sociais e estruturas mentais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 3, p. 113-119, 1991.
- BOURDIEU, Pierre. **Le plaisir de savoir**. Paris: Le Monde, 1984.
- BOURDIEU, Pierre. **Les structures sociales de l'économie**. Paris: Seuil, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. Campinas: Papius, 1996.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. The problem with Human Capital Theory - A marxian critique. **The American Economic Review** (Papers and Proceedings) Vol 65, n 2, p.74-82 , 1975.

BARROS, R.; SEDLACEK, G. (Org.) **Mercado de trabalho e distribuição de renda: uma coletânea**. Rio de Janeiro: IPEA, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1998.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS. **Fatores condicionantes de taxa de mortalidade de empresas no Brasil**. Brasília: SEBRAE, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º. e 2º. graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Programa internacional de avaliação estudantil 2009: relatório nacional**. Brasília: INEP, 2009.

CAMPOS, Gastão W. S. et al. **Tratado de saúde coletiva**. São Paulo: Hucitec, 2009.

CANDIOTO, Cesar; VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault e a crítica da verdade**. Belo Horizonte: Autêntica; 2010. (Coleção estudos Foucaultianos).

CARNEIRO, Moaci A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva- artigo a artigo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CARVALHO, Denise. **Variáveis associadas ao perfil empreendedor: relações com modelos familiares e formação empreendedora**. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2004.

CASTRO, Claudio M. et al. **A educação na América Latina: estudo comparativo de custos e eficiência**. Rio de Janeiro: FGV/IESAE, 1980.

CERQUEIRA, H. E. et al. **Teoria econômica, empresários e metamorfoses na empresa industrial**. Belo Horizonte: CEDEPLAR/FACE/UFMG, 2000.

CLERC, Denis. La théorie du capital humain. **Alternatives Economiques**, Paris, n. 105, mar. 1993. Disponível em: <http://www.alternatives-economiques.fr/la-theorie-du-capital-humain-_fr_art_60_6276.html>. Acesso em 03/05/2011.

COMISSÃO EUROPEIA. **Relatório final do grupo de peritos: projeto sobre educação e formação para o desenvolvimento do espírito empresarial no âmbito do procedimento best**. Bruxelas: Publicações DG Empresa, 2002.

CORDÃO, Francisco A. A LDB e a nova educação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, v.28, n.1, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/281/boltec_281b.htm>. Acesso em: 03/05/2011.

COSTA, Sylvio S. G. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Revista Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, p. 171-186, maio/ago. 2009.

COUTROT, Thomas. **Critique de l'organisation du travail**. Paris: La Découverte, 1999.

DAVEL, Eduardo et al. **Recursos humanos e subjetividade**. Prefácio de Eugène Enriquez. Petrópolis: Vozes, 1996.

DEFOURNY, Jacques. **Entrevista concedida a Noëlle Lechat pelo Diretor do Centre d'Études Sociales**. Liège, 15 jun, 2001.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Critique et clinique**. Paris: Éditions de Minuit, 1993.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DELORS, Jaques et al. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Porto: Edições Asa, 1999.

DOLABELA, Fernando. E depois que aprendermos a fazer o pão? **Revista Aminoácidos**. Brasília: Agência de Educação para o Desenvolvimento, n1. Páginas 82-90, out/Nov, 2001.

DOLABELA, Fernando. **O segredo de Luísa**. São Paulo: Cultura, 1999.

DOLABELA, Fernando. **Oficina do empreendedor**. São Paulo: Cultura, 1999.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia empreendedora: o ensino do empreendedorismo na educação básica, voltado para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Cultura, 2003.

DOLZ, Joaquim et al. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo corporativo: como ser empreendedor, inovar e se diferenciar em organizações estabelecidas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo: transformando idéias em negócios**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

DRUCKER, P. F. **Inovação e espírito empreendedor**. São Paulo: Pioneira, 1987.

DUBET, François. **A sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Nacional, 1972.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

INSTITUTO EDUCACIONAL. **A educação empreendedora: definições e abordagens**. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/reportagens>> Acesso em 03/04/2011.

EHRENBERG, Alain. **O culto da performance**. Aparecida, SP: Idéias e letras, 2010.

INSTITUTO ENDEAVOR. **O prêmio de empreendedorismo: conceitos**. Disponível em: <<http://www.educacaoempreendedora.org>>. Acesso em: 03/04/2011.

INSTITUTO ENDEAVOR. **Depoimentos sobre o prêmio aos professores empreendedores**. Disponível em: <<http://www.cidademarketing.com.br/2009/n/2750/sebrae-eendeavor-vo-premiar-professores-de-empreendedorismo.html>>. Acesso em: 04/04/2011.

FERREIRA, Rosenildo G. et al. Escola de empreendedores. **Isto é, Dinheiro**, São Paulo, 3 out. 2007. Disponível em: <http://www.istoedinheiro.com.br/noticias/6138_ESCOLA+DE+EMPREENDEDORES>.

FILION, L. J. **A educação empreendedora**: o que deveríamos enfatizar: o meio ou a mensagem? Tradução Nely R. V. Mendes. Quebec: Departamento de Administração e de Economia da Universidade de Quebec, 1991.

FILION, L. J. **Aprender a empreender**. São Paulo: Cultura, 2000.

FONSECA, Michael. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMMASI, L; WARDE M. J. ; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FOUCAULT, Michael. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michael. **Dits et écrits, IV**. Paris: Gallimard, 1994.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michael. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978 - 1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michael. **Nascimento da biopolítica**: resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michael. **Problematização do sujeito**: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michael. **Resumo dos cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michael. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977 - 1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**. 6. edi. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola produtiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

FURTADO, Celso. **Criatividade e dependência, na civilização industrial**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

GAIGER, Luiz. et al. **A economia solidária no RS**: viabilidade e perspectivas. São Leopoldo: Unisinos, 1999. (Série Movimentos Sociais e Cultura, n.º 15).

GAIGER, Luiz (Org.). **Sentidos e experiências da economia solidária no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

GAULEJAC, Vincent. **Gestão como doença social**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2007.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Escola S.A.** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo; SILVA, T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR. **Empreendedorismo no Brasil 2004**: Sumário Executivo. Curitiba: SEBRAE, 2005. Disponível em: <http://ftp.sebrae-sc.com.br/GEM_2009.pdf>. Acesso em: 01/02/2011.

GRANOVETTER, M.; WEDBERG, R. **The sociology of economic life**. San Francisco: Westview Press, 1992.

HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Multidão: guerra e democracia na era do império**. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HAUCAP, J.; WEY, C. Social capital and economic development. In: ADJIBOLOSOO, S. **Shaping the course of history and development**. Lanham: University Press of America, 2000.

HEGEL, Georg W. F. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis: Vozes, 1992.

LANGONI, C. **As Causas do Crescimento Econômico no Brasil**. Rio de Janeiro: Hucitec, 1974.

LAPIERRE, Laurent. Imaginário Administração e liderança. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo: vol 29, n 4, p. 6, out. /dez. 1989.

LAVILLE, Jean-Louis; ROUSTANG, Guy. L'enjeu d'un partenariat entre État et société civile. In: DEFOURNY, Jacques et al. **Economie social au Nord et au Sud**. Bruxelles: Deboeck, 1999.

LOPEZ-RUIZ, Oswaldo. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**. Rio de Janeiro: Azougue, 2007.

LUNDSTRÖM, A.; STEVENSON, L. **Entrepreneurship policy for the future**. Stockholm: Swedish Foundation for Small Business Research, 2001.

LUNDSTRÖM, A.; STEVENSON, L. **On the road to entrepreneurship policy**. Stockholm: Swedish Foundation for Small Business Research, 2002.

MARSHALL, A. **Principles of economics**. London: Macmillan, 1920.

MARTINS, Jose de S. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre a exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARTINS, Jose de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo. Paulus, 1997.

MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1975.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-omega, 1975. v. 1.

MCLELLAND, D. C. **A sociedade competitiva: realização e progresso social**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1972.

MILL, John S. **Principles of political economy, with some of the their applications to social philosophy**. London, Parker, 1848. revised, 1871.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORIN, Edgar. **Para onde vai o mundo?** Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

NACARATO, Érica. O empreendedorismo chega às escolas. **Catho Artigos on line – tendências**, 21/08/2009. Disponível em: <http://www.catho.com.br/carreira-sucesso/noticias/tendencias/empreendedorismo-chega-as-escolas>. Acesso em 04/04/2010 às 21h26.

NUNES, Mario A. S. **Relato dos participantes de 2010**. Disponível em: <http://www.reebrasil.org.br/assets/files/materiais/Hand-out-Mario.pdf>, acesso em 04/04/2011, às 22h07.

OFFE, C. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. **Educação e Sociedade**, n. 35, p. 9-59, abr. 1990.

PAIVA, Fernando H. D. de. **Cultura e prática empreendedoras: um estudo de caso em instituição de educação tecnológica no Brasil**. 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

PETITAT, André. **Produção da escola/ produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto alegre: Artes Médicas, 1994.

PORTELA, José et al. **Microempreendedorismo em Portugal**: experiências e perspectivas. Lisboa: Artes Gráficas, 2008.

PORTO, Rita de Cássia C. **A contribuição das idéias de Paulo Freire para programas institucionais na universidade: uma aproximação com a teoria crítica de currículo**. Recife: II Colóquio Internacional Paulo Freire, 1999. Disponível em: <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/principal.jsp>, acesso em 23/05/2011, as 15h10.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WISEMAN, Jack. "Cost-Benefit Analysis in Education". *The Southern Economic Journal*, N 1, Volume 32, Parte 2, página 5, julho de 1965, USA: The University of Tennessee at Chattanooga, 1965. Disponível em: <http://www.jstor.org/pss/1055920>, acesso em 01/02/2010.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

RICARDO, David. **Dês principes de l'économie politique et de l'impôt**. Paris: Flammarion, 1992.

ROSSI, W. **Capitalismo e educação**. São Paulo: Moraes, 1980.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAINI, J. S. Economic Development and Entrepreneurship. In: SAINI, J. S.; GURJAR, B. R. (Ed.) **Entrepreneurship & education**: challenges and strategies. Jaipur: Rawat Publications, 2001.

SANTOS, Boaventura de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Laymert G. Apresentação. In: LÓPEZ-RUIZ, Oswaldo. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**: capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue, 2007.

SANTOS, Silvio A. dos. **A ação empreendedora em uma economia globalizada e competitiva**. Brasília: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, 1995.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Campinas, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1973.

SCHUMPETER, Joseph. **História da análise econômica.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964.

SCHUMPETER, Joseph. **A teoria do desenvolvimento econômico.** Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1985.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter.** Rio de Janeiro: Record, 2008.

SENNET, Richard. **A cultura do novo capitalismo.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

SHAFFER, Harry G. Investment in Human Capital: Comment. **The American Economic Review**, v 51, número 5 Parte 2, p.1035, dez/1961, Disponível em: <http://www.jstor.org/pss/1813847>

SINGER, Paul. **Introdução a economia solidária.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

SLAUGHTER, M. P. Entrepreneurship: Economic Impact and Public Policy Implications, an Overview of the Field. Report prepared for the Library of Congress Congressional Research Service. Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership. 1996. Download realizado em: 2011-03-02, [Http://www.dotcomventuresatl.com/Downloads/ Entrpreneurship&PublicPolicy.pdf](Http://www.dotcomventuresatl.com/Downloads/Entrpreneurship&PublicPolicy.pdf)

SMITH, A. **Uma investigação sobre a natureza e causa da riqueza das nações.** São Paulo: Hemus, 1981.

SOMBART, Werner. **El apogeo del capitalismo.** 2. ed. México: FCE, 1984.

SOMBART, Werner. **El burgues: contribucion a la historia moral e intelectual del hombre economico moderno.** Buenos Aires: Ediciones Oresme, 1953.

STARTA, Instituto. **Empreendedorismo e educação.** Acesso em, 04/04/2011, disponível em: <http://www.starta.com.br/#home>

TEODORO, A. **Política educativa em Portugal.** Lisboa: Bertrand, 1994.

THUROW, Lester C. **O futuro do capitalismo: como as forças econômicas de hoje moldam o mundo de amanhã.** Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1994.