

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARCELO DE AMORIM PANDOLFI

**“ADMIRÁVEL MUNDO DO EMPREENDEDORISMO”: ADOÇÃO DO
EMPREENDEDORISMO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO
CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO DO INSTITUTO
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

**SÃO CARLOS
2015**

MARCELO DE AMORIM PANDOLFI

**“ADMIRÁVEL MUNDO DO EMPREENDEDORISMO”: ADOÇÃO DO
EMPREENDEDORISMO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO
CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO DO INSTITUTO
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes.

**SÃO CARLOS
2015**

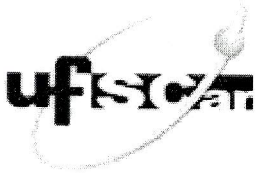
**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

P189am Pandolfi, Marcelo de Amorim.
"Admirável mundo do empreendedorismo" : adoção do empreendedorismo como princípio educativo no curso técnico em administração do Instituto Federal do Espírito Santo / Marcelo de Amorim Pandolfi. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
336 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Ensino profissional. 2. Educação empreendedora. 3. Educação unitária. 4. Ensino médio. 5. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. I. Título.

CDD: 370.76 (20^a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Marcelo de Amorim Pandolfi, realizada em 25/08/2015:

Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes
UFSCar

Profa. Dra. Isabela Aparecida de Oliveira Lussi
UFSCar

Prof. Dr. Paolo Nosella
UFSCar

Prof. Dr. Jose Luis Sanfelice
UNICAMP

Profa. Dra. Claudia Maria Mendes Gontijo
UFES

Para

Silvia e Lorenzo.

Amores e razões da minha vida.

“Eu te amarei eternamente e ainda depois”

(HEINE, citado por RUBEM ALVES).

Para

Minha mãe (Nilci).

Grande e forte companheira.

Por vocês “Eu limparia os trilhos do metrô.

Eu iria a pé do Rio a Salvador”

(FREJAT; BARROS; SANTA CECÍLIA).

AGRADECIMENTOS

Algumas pessoas fizeram tanto pela realização desta tese que, de fato, deveriam ser consideradas como coautoras dela.¹ Esse é o caso de Silvia Regina Ackermann, minha esposa, e Roseli Esquerdo Lopes, minha orientadora. Silvia me ajudou a definir o tema, a buscar a literatura adequada, a encontrar trabalhos análogos, a elaborar uma primeira versão do projeto de pesquisa e a melhorá-lo etc. Roseli me auxiliou na revisão do projeto, na correção do texto, no refinamento da linguagem etc.

Silvia e Roseli foram além do auxílio intelectual. Elas me apoiaram e ajudaram a suportar a carga emocional que vem a reboque do exercício dolorido² de produção de uma tese. Seja dito de passagem: sofri muito para realizar esta tese. A mudança na área de formação, a distância do *campus*, o traslado, os prazos, a obrigação de dividir o tempo necessário para cuidar da minha família, no momento em que ela mais precisava de mim, com o tempo de trabalho criativo foram adversários duros. Entretanto, a necessidade de me concentrar em algo que, naquela ocasião, não poderia ser o mais importante, sem dúvidas, foi a pior das dores. Silvia e Roseli me deram o suporte necessário para que eu não desistisse. E eu agradeço por isso.

Agradeço ainda a Silvia por muitas vezes ter feito com que as minhas ideias parecessem ser bem melhores do que verdadeiramente eram, por ter permanecido ao meu lado, por ter aberto mão de seus interesses para que os meus fossem realizados; e a Roseli por acreditar no desenvolvimento deste trabalho e ter aceitado me orientar. Já ouvi dizer que “orientadores” afastam os seus “orientandos” dos próprios interesses de pesquisa, que os exploram etc. Esse, de longe, não foi o meu caso. Aliás, posso até mesmo afirmar que comigo aconteceu o contrário. Roseli, obrigado pelas contribuições, pela autonomia com que me deixou trabalhar, pela liberdade de escrita, pelo acompanhamento sempre cuidadoso e, sobretudo, por aceitar orientar um tema que de imediato fugia aos seus interesses. Conhecê-la e tê-la como professora e orientadora foi, certamente, o meu maior ganho sob um ponto de vista humano e profissional. Os seus ensinamentos, mas principalmente o seu exemplo de seriedade, paciência, generosidade e sensibilidade, ressignificaram o meu sentido de “ser professor” e permanecerão na minha memória e no meu perfil profissional. Fica assim, de minha parte, com ambas, uma enorme dívida, que, infelizmente, tenho a certeza de que não

¹ Apesar disso, reconheço que as fragilidades desta tese são unicamente de minha responsabilidade.

² Referência a Grossi (2004), em *A dor da tese*.

terei condições de pagar. A vocês todo o meu reconhecimento, admiração, respeito, afeto e gratidão (obrigado).

Também agradeço aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos pelas aulas e pelo apoio. A propósito, deixo pública a minha admiração por essa instituição, por esse programa – especialmente pela linha de pesquisa História, Filosofia e Sociologia da Educação – e por seus docentes. Apenas lamento não ter iniciado a minha jornada acadêmica em semelhantes cursos e com docentes tão talentosos. A Profa. Marisa Bittar me deu toda a tranquilidade do mundo no momento da minha entrevista de seleção, sem a qual eu, com certeza, não teria conseguido ser aprovado. O Prof. Amarilio Ferreira Júnior me recebeu para uma orientação e abriu novos horizontes a serem explorados pela minha pesquisa. O Prof. Paolo Nosella me apresentou oficial e formalmente a Gramsci. Obrigado.

Tenho um débito especial com os membros das bancas de qualificação: Profa. Isabela Aparecida de Oliveira Lussi e Prof. Paolo Nosella; e de defesa, Profa. Cláudia Maria Mendes Gontijo e Prof. José Luís Sanfelice que, além da prontidão em aceitar os convites e da disponibilidade para participar desses exames, me proporcionaram o grande benefício e a honra de um debate sobre o meu texto. Obrigado. O mesmo obrigado pronuncio aos membros suplentes dessas bancas: Profa. Ana Paula Serrata Malfitano (qualificação); Profa. Tânia Barbosa Martins e Prof. Amarilio Ferreira Júnior (defesa).

Aos colegas de doutorado, com os quais muito pude aprender, estendo a minha gratidão. Vagno, obrigado pelas sugestões para o texto, por ter me recebido em sua casa, pelo café, enfim, pela ajuda.

Nesta seção, devo evidenciar que esta tese não teria sido finalizada sem o apoio do Instituto Federal do Espírito Santo que, ao liberar-me por quase três anos das atividades de docência, permitiu que eu me concentrasse integralmente no desenvolvimento da pesquisa. Nem poderia ela ter sido escrita sem os esforços daqueles que me concederam entrevistas e dos que preencheram os instrumentos de coleta de dados. Obrigado.

Também sou grato ao Prof. Claudio Brotto que, gentilmente, aceitou partilhar comigo os seus conhecimentos sobre a história do Ifes, a Andreia e Celina (bibliotecárias do Ifes *campus* Linhares), que sempre acatavam com boa vontade as minhas solicitações, aos colegas de departamento, que possibilitaram o meu afastamento, em especial aos Profs.

Guilherme e Claudinei e à Profa. Éllen, inteligente, valente, atrevida e amiga, um pouco distante, mas amiga. Obrigado.

Outras contribuições inestimáveis a este trabalho vieram dos meus familiares e amigos: Nilci, Mônica, Marison, Marison (Babá Chatolino), Adilson, Marilza e Gustavo. Obrigado pela força que vocês me dão em todos os momentos. Aos meus pais (Irineu e Maria Nilci) também agradeço por nunca terem medido esforços para tentar me oferecer uma educação de qualidade. Obrigado.

Quero estender os meus agradecimentos a Alina Bonella, pela revisão do texto, a Marlene, por cuidar – com muito carinho – do Lorenzo enquanto eu estudava, a Alonço pelas traduções e a Glaucon pela amizade. Obrigado.

Desejo ainda acrescentar um especial “muito obrigado” para Lorenzo Ackermann Pandolfi, o meu filho, que nasceu durante esta minha jornada. Devo agradecer-lhe porque nos momentos de tristeza me deu o carinho necessário para mudar o meu estado de humor. Eu te amo. Obrigado.

Enfim, quanto à “dor da tese”, creio que ela não cessará, pois temo que este texto venha a provocar a revolta em muitos docentes, especialmente os das Ciências Sociais Aplicadas, mas também de leitores de outras áreas, uma vez que o tema Empreendedorismo se popularizou e foi, de certa forma, sacralizado socialmente. Meu consolo é acreditar que algum leitor possa concordar que este texto foi escrito para tentar ajudar alguns docentes a pensar criticamente, evitando aceitar sem análises e censuras as recomendações dos *experts* da área.

“Foi o tempo que perdeste com tua rosa que fez tua rosa tão importante”

(ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY).

“Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor,
mas lutamos para que o melhor fosse feito...
Não somos o que deveríamos ser...
Mas graças a Deus não somos o que éramos”

(MARTIN LUTHER KING JR.).

RESUMO

Trata-se de um estudo que aborda a “educação empreendedora” sob uma perspectiva crítica, avaliando o seu caráter ideológico e contraditório. Particularmente, analisa a inserção do discurso do Empreendedorismo nos cursos destinados à formação do Técnico em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, enfocando os significados atribuídos pelos seus discentes e docentes a uma formação para o Empreendedorismo. Os dados primários e secundários, coletados por meio de técnicas de pesquisas de levantamento bibliográfico, investigação documental, entrevista, aplicação de questionários e realização de grupos focais foram descritos e discutidos tanto do ponto de vista da análise estatística quanto dos referenciais teóricos que parametrizaram o estudo. A fim de conhecer o discurso em favor da educação com foco no Empreendedorismo, foram estudados autores considerados referência na área e, por outro lado, para problematizar e analisar criticamente a temática, foi adotado, fundamentalmente, o pensamento do filósofo e cientista político italiano Antonio Gramsci. Sustenta que o Empreendedorismo está sobreposto ao trabalho, como princípio educativo, nos cursos destinados à formação do Técnico em Administração do Ifes e que, embora o discurso do Empreendedorismo tenha sido absorvido no nível do senso comum pelos discentes e docentes desses cursos, esse público desenvolveu, ainda que de forma embrionária e difusa, um germe de bom senso com relação ao tema. Compreende que a postura do Ifes naturaliza a dualidade escolar e reforça a política de profissionalização precoce do alunado, distanciando-se, portanto, da busca por um projeto universal e omnilateral de formação humana. Defende que as políticas de educação da rede federal, no âmbito do ensino médio, incorporem uma proposta de Educação Unitária nos moldes gramscianos.

Palavras-chave: Educação profissional. Educação Unitária. Empreendedorismo. Ensino médio. Instituto Federal de Educação do Espírito Santo.

ABSTRACT

This study approaches the “entrepreneurial education” under a critical perspective, which assesses its ideological and contradictory character. Particularly, it analyses the insertion of the entrepreneurship discussion in the courses addressed to the education of technician in administration of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Espírito Santo, focusing on the meanings assigned by its students and teachers to a education for Entrepreneurship. The primary and secondary data were collected through research techniques of bibliographical survey, documentary research, interviews, applications of questionnaires and also formation of focal groups were described and discussed both from the point of view of statistical analysis and the theoretical references that determined the study. Authors considered reference in their areas were studied in order to meet the speech in favor of education with focus on Entrepreneurship and, on the other hand, it was adopted the thought of philosopher and political scientist Antonio Gramsci to discuss and analyze critically the theme. It is supported that entrepreneurship is superposed to work, as educational principle, in the courses addressed to the education of technician in administration of IFES and that although the speech of entrepreneurship have been absorbed in the level of common sense by the students and teachers of these courses, this audience has developed, although embryonic and diffuse form, a germ of good sense in relation to the theme. It is understandable that the position of IFES naturalizes the school duality and reinforces the policy of students early professionalization, which distances, therefore, of the search for a universal and omnipresent project of human formation. Is defended in this study that the education policies of the federal schools, within the high school, incorporate a proposal of a Unitary Education in accordance with gramscian patterns.

Keywords: Professional Education. Unitary Education. Entrepreneurship. High School. Federal Institute of Education of Espírito Santo.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	DISTRIBUIÇÃO DOS DISCENTES REGULARES POR <i>CAMPUS</i> E MODALIDADE.....	184
TABELA 2	SEXO DOS DISCENTES.....	184
TABELA 3	FAIXA ETÁRIA DOS DISCENTES.....	185
TABELA 4	PERÍODO/ANO EM QUE OS DISCENTES ESTAVAM MATRICULADOS.....	185
TABELA 5	MODALIDADE DE ENSINO DOS DISCENTES.....	185
TABELA 6	OPINIÃO DOS DISCENTES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO ASSUNTO EMPREENDEDORISMO.....	186
TABELA 7	CONSCIÊNCIA DOS DISCENTES SOBRE O FOCO DO CURSO NO EMPREENDEDORISMO.....	186
TABELA 8	OPINIÃO DOS DISCENTES SOBRE UMA FORMAÇÃO VOLTADA PARA O ENSINO DO EMPREENDEDORISMO.....	186
TABELA 9	PERCEPÇÃO DOS DISCENTES ACERCA DO FOCO DO EMPREENDEDORISMO NAS DISCIPLINAS DO CURSO.....	186
TABELA 10	OS DISCENTES DO IFES GOSTARIAM DE SER PREPARADOS PARA.....	187
TABELA 11	OS DISCENTES DO IFES DESEJAM.....	188
TABELA 12	MOTIVOS PARA OS DISCENTES DESEJAREM UM EMPREGO FIXO.....	188
TABELA 13	MOTIVOS PARA OS DISCENTES DESEJAREM EMPREENDER.....	188
TABELA 14	AVALIAÇÃO DO CURSO PELOS DISCENTES.....	189
TABELA 15	MUDANÇA DE CURSO SE SURTISSE UMA OPORTUNIDADE.....	189
TABELA 16	EXPECTATIVA DOS DISCENTES COM RELAÇÃO A UMA FORMAÇÃO VOLTADA PARA O EMPREENDEDORISMO.....	190
TABELA 17	DE ACORDO COM A FAIXA ETÁRIA, OS DISCENTES GOSTARIAM DE SER PREPARADOS PARA.....	192

TABELA 18	DE ACORDO COM A FAIXA ETÁRIA, OS DISCENTES DESEJAM.....	193
TABELA 19	TABULAÇÃO CRUZADA ENTRE AS VARIÁVEIS “OS DISCENTES DESEJAM...” E “GOSTARIAM DE SER PREPARADOS PARA...”.....	194
TABELA 20	DE ACORDO COM O SEXO, OS DISCENTES GOSTARIAM DE SER PREPARADOS PARA.....	195
TABELA 21	DE ACORDO COM O SEXO, OS DISCENTES DESEJAM.....	196
TABELA 22	DE ACORDO COM O <i>CAMPUS</i> , OS OS DISCENTES GOSTARIAM DE SER PREPARADOS PARA.....	197
TABELA 23	DE ACORDO COM A MODALIDADE DE ENSINO, OS DISCENTES GOSTARIAM DE SER PREPARADOS PARA.....	198
TABELA 24	DE ACORDO COM O PERÍODO-ANO, OS DISCENTES GOSTARIAM DE SER PREPARADOS PARA.....	199
TABELA 25	DE ACORDO COM O PERÍODO-ANO, OS DISCENTES DESEJAM.....	200
TABELA 26	UNIVERSO E AMOSTRA DOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO DO IFES, <i>CAMPUS</i> LINHARES.....	203
TABELA 27	OCUPAÇÃO DOS ALUNOS NO MOMENTO DE ADMISSÃO E CONCLUSÃO DO CURSO.....	204
TABELA 28	CONDIÇÃO ATUAL DOS EGRESSOS.....	204
TABELA 29	VÍNCULO EMPREGATÍCIO.....	205
TABELA 30	TRABALHA NA ÁREA EM QUE SE FORMOU?.....	205
TABELA 31	SATISFAÇÃO COM ATIVIDADE PROFISSIONAL ATUAL.....	205
TABELA 32	REALIZOU QUALQUER OUTRO CURSO DEPOIS DE FORMADO?.....	206
TABELA 33	REALIZOU OUTRO CURSO NA MESMA ÁREA DO CURSO TÉCNICO?.....	206

TABELA 34	AVALIAÇÃO SOBRE O CURSO TÉCNICO REALIZADO.....	206
TABELA 35	ARREPENDIMENTO COM O CURSO TÉCNICO REALIZADO.....	207
TABELA 36	OPINIÃO SOBRE O CURSO TÉCNICO REALIZADO.....	207
TABELA 37	APRENDIZADO DURANTE O CURSO TÉCNICO REALIZADO.....	207
TABELA 38	EFEITOS DO CURSO TÉCNICO.....	208
TABELA 39	PRETENDE ABRIR O SEU PRÓPRIO NEGÓCIO?.....	208
TABELA 40	CONHECIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO EM QUE ATUA.....	210
TABELA 41	PERCEPÇÃO DO FOCO DO EMPREENDEDORISMO NAS DISCIPLINAS DO CURSO.....	210
TABELA 42	CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO PARA CONHECIMENTO SOBRE O TEMA.....	211
TABELA 43	MOTIVAÇÃO PARA ENSINAR O TEMA EMPREENDEDORISMO.	211
TABELA 44	DESCONFORTO COM O DISCURSO DO EMPREENDEDORISMO.	211
TABELA 45	OPINIÃO DOS DOCENTES SOBRE O INTERESSE DOS ALUNOS PELO TEMA EMPREENDEDORISMO.....	212
TABELA 46	EMPREENDEDORISMO É UM ASSUNTO IMPORTANTE.....	212
TABELA 47	GOSTO DA FORMAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO NO IFES.....	212
TABELA 48	A ESCOLA DEVE ESTIMULAR O EMPREENDEDORISMO.....	213
TABELA 49	GOSTARIA QUE O CURSO PREPARASSE O ALUNO PARA.....	213
TABELA 50	OPORTUNIDADE PARA MUDAR O FOCO DO CURSO.....	213
TABELA 51	CONHECIMENTO SOBRE A CRÍTICA À EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO.....	213

LISTA DE SIGLAS

ABDE	Associação dos Bancos de Desenvolvimento
AED	Agência de Educação para o Desenvolvimento
Agifes	Agência de Inovação do Ifes
Andes	Associação Nacional de Professores do Ensino Superior
Anprotec	Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores
ApaeB	Associação de Pequenos Agricultores do Estado da Bahia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CDI	Comitê para a Democratização da Informática
Ceag	Curso de Especialização em Administração para Graduados
Ceags	Centros de Assistência Gerencial
Ceats	Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor
CEB	Câmara de Educação Básica
Cebrae	Centro Brasileiro de Assistência Gerencial à Pequena Empresa
Cefetes	Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
Cefets	Centros Federais de Educação Tecnológica
Cefet-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Cefet-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
Cefet-SC	Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
Cefor	Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância
Cesar	Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife
Civit	Centro Industrial de Vitória

CMMAD	Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Concefet	Conselho Nacional dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CST	Companhia Siderúrgica Tubarão
CSTs	Cursos Superiores de Tecnologia
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
EAA	Escola de Aprendizes Artífices
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EESC-USP	Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo
Efei	Escola Federal de Engenharia de Itajubá
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENE	Escola de Novos Empreendedores
ESPM	Escola Superior de Propaganda e Marketing
ETFES	Escola Técnica Federal do Espírito Santo
ETV	Escola Técnica de Vitória
FEA-USP	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo
Feesc	Fundação de Ensino de Engenharia de Santa Catarina
FGV	Fundação Getulio Vargas
FGV-Eaes	Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getulio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIA	Fundação Instituto de Administração
FIC	Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores

Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
Fipeme	Grupo Executivo do Programa de Financiamento à Pequena e Média Empresa
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fumsoft	Fundação Mineira de Software
GCAR	Grupo Cultural Afro Reggae
Geampe	Grupo Executivo de Assistência à Média e Pequena Empresa
Gefei	Centro Empresarial de Formação Empreendedora de Itajubá
<i>GEM</i>	<i>Global Entrepreneurship Monitor</i>
Gêneseis	Geração de Novos Empreendimento em Software, Informação e Serviços
Gepaep	Grupo de Estudos e Pesquisa em Administração e Educação Profissional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ibmec	Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais
IBQP	Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
Ifes	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
Ifets	Instituições Federais de Educação Tecnológica
IF-SC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
Ipece	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
Jebei	Jogos Esportivos Brasileiros do Ensino Industrial
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LED	Laboratório de Ensino a Distância
Lula	Luís Inácio Lula da Silva
<i>MBA</i>	<i>Master of Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação

MIC	Ministério da Indústria e Comércio
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology</i>
MPEs	Micro e Pequenas Empresas
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NAIs	Núcleos de Assistência Industrial
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Pape	Plano de Ação Pedagógica Empreendedora
PIB	Produto Interno Bruto
PMEs	Pequenas e Médias Empresas
PNEE	Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo em Portugal
PNPE	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Proger	Programa de Geração de Emprego e Renda
Protec	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Reune	Rede de Ensino Universitário de Empreendedorismo
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
Semtec	Secretaria da Educação Média e Tecnológica
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários
Sesi	Serviço Social da Indústria
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Sinasefe	Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Básica e Profissional
Softex	Associação para Promoção da Excelência do Software Brasileiro
Sudene	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
TCH	Teoria do Capital Humano
TCU	Tribunal de Contas da União

UDN	União Democrática Nacional
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
Uneds	Unidades de Ensino Descentralizadas
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Uneti	União Nacional dos Estudantes Técnicos Industriais
<i>Usaid</i>	<i>United States Aid International Development</i>
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	23
	INTRODUÇÃO.....	30
	PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	38
1	DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES AO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	46
1.1	A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES (1909-1937).....	46
1.2	O LICEU INDUSTRIAL DE VITÓRIA (1937-1942).....	51
1.3	A ESCOLA TÉCNICA DE VITÓRIA (1942-1965).....	54
1.4	A ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (1965-1999).....	57
1.5	O CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESPÍRITO SANTO (1999-2008).....	63
1.6	O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (2008-2015).....	68
2	O ENSINO DO EMPREENDEDORISMO NO BRASIL.....	74
2.1	AS ESTRATÉGIAS DO EMPREENDEDORISMO PARA INGRESSAR NO AMBIENTE EDUCACIONAL.....	74
2.1.1	Da teoria do capital humano ao Empreendedorismo.....	75
2.1.2	O cenário propício para a entrada do Empreendedorismo na educação.....	85
2.1.3	A influência do Sebrae na difusão do ensino para o Empreendedorismo....	90
2.2	ABORDAGENS SOBRE O EMPREENDEDORISMO NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	96
2.2.1	Abordagem Clássica.....	99

2.2.1.1	A Escola dos Grandes Economistas.....	100
2.2.1.2	A Escola Comportamentalista.....	112
2.2.2	Abordagem Contemporânea.....	117
2.2.2.1	A Corrente Apologética.....	118
2.2.2.1.1	<i>As teses e dissertações que tratam apologeticamente do tema.....</i>	140
2.2.2.1.2	<i>Outros conceitos e visões sobre o Empreendedorismo.....</i>	148
2.2.2.2	A Corrente Crítica.....	153
2.2.2.3	Uma crítica da crítica?.....	163
3	COMPREENDENDO E CONTRAPONDO-SE AO EMPREENDEDORISMO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NOS CURSOS DESTINADOS À FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.....	165
3.1	A ENTRADA DO ENSINO DO EMPREENDEDORISMO NO IFES.....	166
3.2	O SENSO COMUM DE QUEM DIZ PREPARAR PARA O BOM SENSO.....	169
3.2.1	Análise dos documentos que enfocam o Empreendedorismo no Ifes.....	173
3.3	APRENDENDO A SER EMPREENDEDOR: A EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO NA VISÃO DOS DISCENTES.....	183
3.4	ENSINANDO A SER EMPREENDEDOR: A EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO NA VISÃO DOS DOCENTES.....	209
3.5	O BOM SENSO DE QUEM É EDUCADO OU EDUCA PARA O SENSO COMUM.....	224
3.6	A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO EMPREENDEDORISMO.....	227

3.7	O EMPREENDEDORISMO PARA ALÉM DO CAPITAL.....	233
	CONCLUSÃO	246
	REFERÊNCIAS	250
	APÊNDICES	
	APÊNDICE A – Questionário exploratório.....	271
	APÊNDICE B – Questionário: alunos regulares.....	272
	APÊNDICE C – Questionário: egressos.....	273
	APÊNDICE D – Questionário: alunos já formados.....	274
	APÊNDICE E – Roteiro para o grupo focal com os alunos.....	275
	APÊNDICE F – Questionário: professores.....	276
	APÊNDICE G – Roteiro para o grupo focal com os professores.....	280
	APÊNDICE H – Representação resumida dos procedimentos e métodos de pesquisa.....	281
	ANEXOS	
	ANEXO A – Plano de ensino da disciplina Empreendedorismo, ofertada no curso de Administração da PUC/RJ.....	283
	ANEXO B – Plano de ensino da disciplina Aspectos Comportamentais do Empreendedor, ofertada no curso de Ciências da Administração da UFSC.....	284
	ANEXO C – Planos de ensino das disciplinas Desenvolvimento de Novos Negócios e Gestão de Pequenas Empresas e Empreendedorismo, ofertadas no curso de Administração da UFSCar.....	287

ANEXO D	–	Plano de ensino da disciplina Empreendedorismo e Criação de Novos Negócios, ofertada no curso de Administração da UFPR.....	292
ANEXO E	–	Plano de ensino da disciplina Empreendedorismo, ofertada no curso de Tecnologia em Alimentos da UTFPR.....	294
ANEXO F	–	Planos de ensino da disciplina Empreendedorismo, ofertada nos cursos de Artes, Ciências e Humanidades; Sistemas de Computação; e Engenharia de Produção da USP.....	298
ANEXO G	–	Matriz curricular do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Ifes – <i>campus</i> Cariacica – e planos de ensino das disciplinas desse curso que possuem enfoque no empreendedorismo.....	302
ANEXO H	–	Matriz curricular do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Ifes – <i>campus</i> Colatina – e planos de ensino das disciplinas desse curso que possuem enfoque no empreendedorismo.....	306
ANEXO I	–	Matriz curricular do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Ifes – <i>campus</i> Guarapari – e planos de ensino das disciplinas desse curso que possuem enfoque no empreendedorismo.....	312
ANEXO J	–	Matriz curricular do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Ifes – <i>campus</i> Linhares – e planos de ensino das disciplinas desse curso que possuem enfoque no empreendedorismo.....	316
ANEXO K	–	Matriz curricular do curso Técnico em Administração Concomitante do Ifes – <i>campus</i> Linhares – e planos de ensino das disciplinas desse curso que possuem enfoque no empreendedorismo.....	321

ANEXO L –	Matriz curricular do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Ifes – <i>campus</i> Venda Nova do Imigrante – e planos de ensino das disciplinas desse curso que possuem enfoque no empreendedorismo.....	326
ANEXO M –	Matriz curricular do curso Técnico em Administração Concomitante do Ifes – <i>campus</i> Venda Nova do Imigrante – e planos de ensino das disciplinas desse curso que possuem enfoque no empreendedorismo.....	329

APRESENTAÇÃO

*Tal é a finalidade de todo condicionamento:
fazer as pessoas amarem o destino social a que não podem escapar*
(ALDOUS HUXLEY, 2003, p. 25).

O livro *Admirável mundo novo*, escrito por Aldous Huxley e publicado pela primeira vez em 1932, apresenta um cenário futuro em que as pessoas são preconditionadas biologicamente e condicionadas psicologicamente a viver em harmonia com as leis e regras sociais, dentro de uma sociedade organizada por castas. Nessa sociedade, quaisquer dúvidas e insegurança dos cidadãos são dissipadas com o consumo da droga sem efeitos colaterais chamada SOMA. As crianças têm educação sexual desde os mais tenros anos da vida, e o conceito de família não existe.

Os livros de Empreendedorismo apresentam um cenário em que pessoas são condicionadas a viver em harmonia com regras e padrões neoliberais, dentro de uma sociedade regida por leis de mercado. Quaisquer dúvidas e insegurança dos candidatos a empreendedores são dissipadas com casos de empresários de sucesso, principalmente aqueles muito ricos. Nessa sociedade, as crianças devem ter educação empreendedora desde a mais tenra idade, e conceitos como aposentadoria, trabalho formal e carteira assinada são rechaçados.

A analogia acima me conduz à sala de aula. Como professor da disciplina Empreendedorismo, sempre reproduzi o discurso encontrado nos livros sobre o assunto, sem questionar muito a sua carga ideológica. Grande parte disso se justifica pela minha formação acadêmica em Administração e pelo impactante suporte social que o tema adquiriu nas últimas duas décadas. Nesse período, o Empreendedorismo foi amplamente divulgado no Brasil e alcançou uma posição de destaque em nossa sociedade. Por isso, ultimamente, por todos os lados, há centenas de instituições e escolas divulgando valores como autonomia, independência e geração de riqueza, motivando inúmeros estudantes com a máxima “seja o seu próprio patrão”.

Neste trabalho, adotei, para fins de análise, o conceito de Empreendedorismo propagado pelos seus principais expoentes no Brasil, Dornelas (2008) e Dolabela (1999b, 2006). Conforme Dornelas (2008, p. 22), “Empreendedorismo é o envolvimento de pessoas e processos que, em conjunto, levam à transformação de idéias em oportunidades. E a perfeita

implementação destas oportunidades leva à criação de negócios de sucesso”. Já para Dolabela (2006, p. 26), trata-se de “[...] um termo que implica uma forma de ser, uma concepção de mundo, uma forma de se relacionar”.

Para aquele que empreende, o empreendedor, há inúmeras definições. Enquanto Birley e Muzika (2001), Maximiano (2006) e Mirshawka e Mirshawka Jr. (2003) destacam a atitude realizadora do empreendedor, Fillion (2000) enfatiza o seu caráter visionário e Dornelas (2008) o enxerga como uma pessoa diferenciada, detentora de uma motivação singular, apaixonada pelo que faz e desejosa de reconhecimento e admiração. Chiavenato (2004), por sua vez, considera-o um herói do mundo dos negócios, pois ele geraria empregos, incentivando o crescimento econômico de um país.

De forma geral, essa concepção modelar do Empreendedorismo admite que ele é essencial para a geração de riquezas dentro de um país, contribuindo para a diminuição das desigualdades sociais, promovendo o crescimento econômico e melhorando as condições de vida da população por meio da geração de empregos e distribuição de renda (DOLABELA, 1999b; DORNELAS, 2008; CHIAVENATO, 2004).

Após lecionar a disciplina para algumas turmas e me aprofundar um pouco mais no estudo sobre o tema, comecei a perceber contradições entre o meu discurso teórico e a efetiva prática do Empreendedorismo. Por exemplo, eu apresentava o Empreendedorismo como uma alternativa para a erradicação da pobreza por meio do desenvolvimento econômico e social, como é, usualmente, concebido na literatura. Mas quanto, efetivamente, sobre desenvolvimento social eu estava lecionando na disciplina com a qual trabalhava? Percebi, então, que tal disciplina e o meu discurso não estavam contribuindo para a formação de um cidadão com características empreendedoras, mas para um empreendedor com concepções neoliberais, sem qualquer inclinação às políticas de desenvolvimento social (que a teoria propõe como essência do Empreendedorismo).

Essas constatações me conduziram a teses, dissertações e artigos que lançavam novos e diferentes olhares sobre o tema e desenvolveram em mim muitas outras inquietações. Busquei, então, descobrir como e por que o discurso do Empreendedorismo havia chegado até as escolas.

As respostas para essas indagações estavam em Dias (2006), Lima (2008) e Drewinski (2009). Todos esses autores convergem na ideia de que o discurso do Empreendedorismo se firmou em nossa sociedade a partir década de 1990, em razão dos altos

índices de desemprego e informalidade no mercado de trabalho. De acordo com Dias (2006), o Empreendedorismo surge com o intuito de apontar para as pessoas a perspectiva do autoemprego como solução para o desemprego estrutural causado pelo próprio metabolismo da acumulação do capital. Drewinski (2009) conclui que, após o discurso do Empreendedorismo ter-se firmado no setor empresarial, este se propagou no campo acadêmico articulado ao ideário do Aprender a Aprender, analogamente como Aprender a Empreender, representando uma readequação de velhos enfoques ao contexto do globalismo, em face da impossibilidade de inserção de grandes contingentes populacionais na economia formal.

Mais uma vez fiquei intrigado com o que acabara de descobrir e comecei, então, a pensar sobre a entrada do Empreendedorismo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), instituição na qual sou professor. Aqui as respostas não estavam tão evidentes e, por isso, muitas dúvidas foram surgindo. Por exemplo, lembrando que, historicamente, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (antigos Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets)³ sempre tiveram forte tradição na formação, em larga escala, de mão de obra para grandes empresas, questionei-me não apenas sobre a entrada do Empreendedorismo nessas instituições, mas também sobre o significado do ensino do Empreendedorismo nelas. Em outras palavras, será que o perfil de egresso dos Institutos Federais estaria mudando ou a entrada do discurso do Empreendedorismo seria apenas retórica, a fim de que os currículos de seus cursos fossem adequados às novas “tendências educacionais”?

Dentro dessa conjuntura, pensei que seria importante analisar a entrada e o discurso do Empreendedorismo no ensino técnico profissional da rede federal. Foi assim que dei início a uma pesquisa preliminar para verificar se alguém já havia se debruçado sobre a temática. Encontrei um número elevado de trabalhos enaltecendo a formação para o Empreendedorismo, alguns, inclusive, nos cursos técnicos dos Institutos Federais e das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), mas nenhum deles respondia às minhas dúvidas.

Leal (2009) sugere o Aprender a Empreender como pilar complementar na Educação de Jovens e Adultos. Já Mocellin et al. (2008) afirmam que há relações significativas entre educação e Empreendedorismo, visto que estudantes submetidos ao ensino empreendedor apresentam mudanças positivas no comportamento, demonstrando maior propensão ao sonho e à criatividade, e concluem que “[...] o ensino do empreendedorismo

³ Doravante denominados apenas como Institutos Federais.

pode ser um grande aliado na educação, pois permite que a escola forme agentes de mudanças aptos a trilhar pelos caminhos incertos de um mundo sem fronteiras” (p. 12). De acordo com D’Alberto (2005), o ensino do Empreendedorismo passa a ser uma abordagem possível para se incorporar às rápidas mudanças tecnológicas e à dinâmica do mundo atual. Friedlaender (2004, p. 11) declara que o professor-educador tem como tarefa “[...] oferecer condições necessárias para que seus alunos se tornem pessoas pró-ativas – cidadãos participantes da vida da comunidade em que estão inseridos, bons profissionais – despertando um comportamento empreendedor nos estudantes [...]”.

Tendo como pano de fundo as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nos atuais padrões assumidos pelo processo de industrialização, Pavani (2006) acredita na inclusão dos princípios fundamentais do Empreendedorismo empresarial no curso Técnico em Agroindústria, da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, como alternativa para a geração de ocupação e renda. Para ele, o Empreendedorismo é uma ferramenta que as escolas devem adotar a fim de preparar os seus alunos para essa nova realidade.

Ao analisar a importância e a necessidade da associação do ensino agrícola ao desenvolvimento de comportamentos empreendedores no curso Técnico em Agropecuária do *campus* de Alegre, do Ifes, Senna (2010, p. 55) conclui:

[...] não há uma ideologia educacional empreendedora, aplicada em nível satisfatório, no ensino agrícola do campus, apesar de haver o conhecimento, por parte de docentes e técnicos, da importância da educação empreendedora, sendo necessários, portanto, trabalhos que a promovam nesse nível de ensino.

Neves (2010, p. 54) é mais um pesquisador que, ao estudar o ensino do Empreendedorismo em um Instituto Federal, apresentou-o como fundamental diante da conjuntura econômica contemporânea: “É indiscutível a importância e a necessidade do desenvolvimento de um perfil empreendedor durante a formação profissional dos alunos do curso técnico em agropecuária”.

Não obstante as alegações anteriores, notei que a integração no cotidiano acadêmico do discurso em prol do Empreendedorismo, mesmo em pequena escala, já estava sendo debatida sob um ponto de vista mais crítico. Tais pesquisadores tentavam explicar desde a entrada do ensino do Empreendedorismo na educação e os seus mecanismos de propagação até os discursos e interesses ideológicos embutidos nas suas propostas.

Conforme Drewinski (2009) e Lima (2008), o Empreendedorismo ganhou força a partir de evidências do agravamento do desemprego e aportou no campo educacional com o intuito de preparar o trabalhador para assumir todas as responsabilidades em relação à sua própria sobrevivência. Assim, conclui Drewinski (2009, p. 145), fica evidente que o

[...] discurso empresarial se incorporou ao discurso educacional, direcionando os processos educativos para a formação de um novo perfil profissional que atenda às exigências do processo produtivo integral e flexibilizado e, ao mesmo tempo, que tenha condições de enfrentar o desemprego.

Segundo Lima (2008), o Empreendedorismo conquistou espaço como política social e avançou em direção ao ambiente escolar, tornando-o o novo espaço de difusão da mentalidade e do comportamento empreendedor. Para ele, isso representa “[...] uma ameaça disfarçada de oportunidade, principalmente para os trabalhadores mais pobres [...]” (p. 120). Logo, fundamentado em Santos e Rodríguez (2005), o autor sugere uma proposta de educação e formação empreendedora que leve em consideração “[...] caminhos da produção não capitalista, onde viver para produzir seja substituído por ‘produzir para viver’” (LIMA, 2008, p. 120).

De acordo com Dias (2006, p. 114), “No campo educacional, o empreendedorismo tem adentrado, via Sebrae, no seio escolar por meio de oferecimento de cursos que procuram desenvolver o espírito empreendedor para criar micros e pequenas empresas que possam inserir-se no mercado”. Em outras palavras, trata-se de uma tentativa para conter o desemprego pelo “autoemprego” via formação de empreendedores. Na visão do autor (p. 113), “Ser empreendedor é ser precarizado, pois na perspectiva do ‘auto-emprego’, ele [o trabalhador] não usufrui nenhum dos direitos assegurados para o trabalhador assalariado”.

As alegações de que trabalhadores desempregados são “perdedores” da globalização e precisam se ajustar, e que ganhadores são empreendedores ampliam o grau de vulnerabilidade a que os trabalhadores empobrecidos já estão expostos e, de certa forma, excluem dos trabalhadores a garantia, principalmente, aos não qualificados, de realização profissional e ascensão social por meio do emprego formal (LIMA, 2008).

Esse primeiro levantamento bibliográfico deixou bem claro que não faltavam trabalhos dogmatizando a formação para o Empreendedorismo, como pode ser observado em Friedlaender (2004), D’Alberto (2005), Pavani (2006), Mocellin et al. (2008), Leal (2009),

Neves (2010) e Senna (2010), para citar apenas alguns, mas que ainda era incipiente uma produção científica com uma visão crítica sobre o assunto, especialmente no ensino técnico federal.

Realmente, para mim, esse foi um período marcado por inúmeras descobertas, que sempre vinham acompanhadas de novas dúvidas. Descobri que os trabalhos críticos que analisaram o discurso do Empreendedorismo no contexto acadêmico ainda não haviam dialogado diretamente com dois dos seus principais atores, os discentes e os docentes. Sendo assim, questioneei: como o discurso do Empreendedorismo está sendo percebido pelos discentes e docentes dos Institutos Federais?

Ao me dar conta de que as disciplinas que abordam o Empreendedorismo consistiam, basicamente, da inserção dos alunos nos conceitos teóricos e instrumentais do Empreendedorismo, isto é, os alunos devem aprender as definições dos termos centrais sobre o tema, bem como as técnicas para desenvolver novos negócios, veio-me à mente a seguinte dúvida: será que os discentes desejam se arriscar no mercado e abrir uma empresa em detrimento de um salário digno como empregado? Ao mesmo tempo parecia interessante analisar se, e como, o discurso do Empreendedorismo estava sendo reelaborado pelos docentes dos Institutos Federais. Será que eles acreditam no discurso de formação para o Empreendedorismo ou apenas estão reproduzindo o que lhes é aconselhado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico?⁴

Diante dessas descobertas e questionamentos, concluí que faltava ser analisada, sob um ponto de vista crítico, a incorporação do discurso do Empreendedorismo na educação profissional, mais especificamente, nos projetos dos cursos de ensino profissional de nível técnico oferecidos pelos Institutos Federais, instituições estas notadamente reconhecidas como uma das principais formadoras da mão de obra nacional.⁵

⁴ Segundo o Parecer nº 16/99, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, um dos valores que deve inspirar a organização pedagógica e curricular da educação profissional é o ensino do Empreendedorismo. Conforme o documento: “Ultrapassado o modelo de preparação profissional para postos ocupacionais específicos, a estética da sensibilidade será uma grande aliada dos educadores da área profissional que quiserem constituir em seus alunos a dose certa de empreendedorismo, espírito de risco e iniciativa para gerenciar seu próprio percurso no mercado de trabalho, porque a estética da sensibilidade é antes de mais nada anti-burocrática e estimuladora da criatividade, da beleza e da ousadia, qualidades ainda raras mas que se tornarão progressivamente hegemônicas” (BRASIL, 1999, p. 21).

⁵ Enquanto esta pesquisa estava sendo desenvolvida, Coan (2011) apresentou uma tese, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que analisa o ensino do Empreendedorismo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC).

Em essência, os trabalhos analisados para esta pesquisa estudaram os projetos de educação voltados ao ensino do Empreendedorismo lançados no âmbito do Governo Federal e desenvolvidos em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), a Pedagogia Empreendedora,⁶ os documentos do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), os documentos do Sebrae e os livros considerados referências sobre o assunto. Em grande parte dos casos, as análises repousaram sobre as políticas públicas, alicerçadas no discurso do Empreendedorismo, destinadas às crianças e aos jovens da educação básica.

Em consequência do que foi exposto e, ao mesmo tempo, impulsionado pela constatação de que uma postura ideológica sobre o conceito de Empreendedorismo estava se generalizando, sem críticas, no ambiente escolar, resolvi buscar respostas para a seguinte questão: como a ideologia de educação para o Empreendedorismo foi incorporada ao discurso e às práticas acadêmicas nos cursos destinados à formação do Técnico em Administração do Ifes, e como tais propostas estão sendo percebidas pelos seus discentes e docentes?

⁶ A Pedagogia Empreendedora é uma proposta de iniciativa privada de educação para o Empreendedorismo desenvolvida e comercializada por Fernando Dolabela.

INTRODUÇÃO

*É este o ponto crítico no problema da capacitação:
a cabeça e a mão não são separadas apenas intelectualmente,
mas também socialmente*
(RICHARD SENNETT, 2009b, p. 57).

Alguns assuntos mexem com o imaginário popular. Empreendedorismo é, sem dúvidas, um deles. Promessas de liberdade, independência, realização pessoal e profissional, divulgadas pelos entusiastas do Empreendedorismo, mantêm-se presentes tanto nos meios de comunicação de massa quanto na mente das pessoas. Por serem tão sedutoras, essas representações passaram a habitar também o ambiente acadêmico. Nesse contexto, determinados programas e metodologias de ensino desse conteúdo, como a Oficina do Empreendedor (DOLABELA, 1999b) e a Pedagogia Empreendedora (DOLABELA, 2003), difundidos por Fernando Dolabela, têm recebido especial alarde como propostas funcionais para a realização dessas promessas. O que pouco se divulga sobre o tema, e conseqüentemente sobre as suas metodologias de ensino, é o seu caráter ideológico e contraditório, a sua relação com um discurso fatalista que atribui ao sujeito a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso na vida, enfim, oculta-se que as suas promessas não passam, na maioria dos casos, de falsas verdades, que servem para mascarar os interesses das classes dominantes e falsear o entendimento sobre a produção da realidade social.

Esta tese envolve-se nesse debate abordando o assunto de forma crítica. Entende que a contestação da proposta de entrada do Empreendedorismo no ambiente acadêmico torna-se importante no momento em que as instituições educacionais são apontadas como um aparelho ideológico usado para garantir a propagação e consolidação do discurso em favor do Empreendedorismo na sociedade (DIAS, 2006; SOUZA, 2006; DREWINSKI, 2009; COAN, 2011), ainda que, como Petitat (1994, p. 11), se acredite que a escola, além de participar da reprodução da ordem social, “[...] também participa de suas transformações [...]”. Apple (1989, 2006) reafirma esse posicionamento ao declarar que a escola é tanto um veículo de reprodução quanto um espaço de disputas, onde a resistência explícita ou disfarçada está presente. Para ele, “Obviamente, as escolas precisam ser vistas de uma forma muito mais complexa do que apenas através da simples reprodução” (1989, p. 31).

De fato, desde que a noção de currículo deixou de ser entendida apenas como uma forma de organização ou uma atividade puramente técnica e burocrática e, principalmente, imparcial, a escola não voltou mais a ser vista como um espaço neutro, mas, ao contrário, passou a ser compreendida como um local privilegiado para a produção/reprodução/contestação da ideologia dominante. Sob tais circunstâncias, as reflexões propostas por Apple (1989, 2006) a respeito dos pressupostos que orientam a seleção dos saberes escolares – sempre como resultados de disputas e conflitos – tornam-se um convite para se pensar a conjuntura atual de inserção do Empreendedorismo no ambiente escolar.

A incorporação de noções, como flexibilidade, competência, individualidade, empregabilidade e Empreendedorismo, na escola é dada, dentre outras formas, sobretudo, pelo currículo escolar, que é uma maneira de expressar intencionalidades de caráter prático, político ou ideológico à sociedade. Por isso, ele se torna um aparelho poderoso e basilar para a conquista da hegemonia por parte da classe dominante.

Para Apple (1989), o conhecimento corporificado pelo currículo escolar é um conhecimento particular, que reflete, com frequência, compromissos ideológicos. Trata-se de um recurso empregado pelos grupos dominantes como esforço permanente de convencimento ideológico para manutenção da sua hegemonia. Esse convencimento, de acordo com o autor, atinge a sua máxima eficácia quando se transforma em senso comum, quando se naturaliza.

De seu universo, Alfie Kohn (1998, p. 17) alerta que:

Há um tempo para se admirar o encanto e o poder persuasivo de uma idéia influente, como há um tempo para se temer que ela nos sufoque. O tempo para nos preocupar ocorre quando a idéia se expandiu a tal ponto que nem sequer a notamos e tão profundas se tornam suas raízes que nada mais representa do que o senso comum. Quando as objeções já não são respondidas, pois nunca mais foram levantadas, perdemos seu controle: não sabemos como ela nos pegou.

Esse parece ser o caso do Empreendedorismo, que compartilha com o conceito de capital humano valores como flexibilidade, competência, competitividade, empregabilidade etc. Valores estes exigidos pelo mercado e que transformam o discurso em favor do Empreendedorismo em algo tão comum que pouco se ousa criticá-lo.

Mas, afinal, qual a influência da teoria do capital humano (TCH) na ascensão do conceito de Empreendedorismo? Há uma relação de complementariedade ou de causalidade entre essas variáveis?

Pode-se afirmar que a TCH exerceu um efeito transitório como uma proposta de integração econômica dos indivíduos e da sociedade à vida produtiva e, do mesmo modo, como projeto de equalização das relações econômico-sociais por meio da educação. Desenvolveu-se em um panorama de crescimento econômico em meados da década de 1950, no interior das relações capitalistas de produção, e assistiu-se ao início do desmoronamento da sua formulação original logo em seguida, a partir dos anos de 1970, sob influência da crise que, mais uma vez, assolava o próprio sistema que a criou e, por consequência dela, das profundas transformações estruturais que ora este sistema sofria.

Isso não quer dizer, contudo, que o domínio das suas argumentações tenha acabado. Ao contrário, paradoxalmente, esse processo, ao invés de debilitar a TCH, forneceu-lhe dinamismo para que esta renovasse o seu arsenal ideológico e, com isso, redefinisse as suas formas de exclusão e mantivesse a subordinação da educação aos interesses da classe burguesa. Para Gentili (2005, p. 47), a TCH “[...] mudou para pior”. Assim, a ideia central defendida pela TCH, resumida no aforismo “mais educação redundando em maior desenvolvimento” (que sob uma análise crítica é compreendido como treinamento de pessoas para o processo de produção industrial, mas que, mesmo em condições de exploração, previa a possibilidade de um emprego formal de longo prazo), passou a ser sustentada por conceitos que reformaram o conteúdo das proposições da TCH sob novas bases. De acordo com Gentili (2005, p. 51), passou-se:

[...] de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho.

Gentili (2005) argumenta que esse cenário decretou a morte da promessa do pleno emprego. Restava, agora, ao indivíduo a obrigação de zelar, em um mundo cada vez mais competitivo e individualizado, pela sorte do seu próprio destino. E essa não seria uma missão fácil, pois os “novos fetiches mercantis da ideologia do capital humano” – formulação usada por Frigotto (2011) para se referir a esses novos pseudoconceitos – delegaram ao sujeito a complexa tarefa de gerenciamento de um conjunto muito diversificado de ferramentas que,

então, se expressavam como fundamentais para a captação de uma posição no mercado de trabalho.

Em resumo, “a desintegração da promessa integradora” da escolaridade no plano econômico, que pôs em evidência a excludente tese de que não poderia haver espaço para todos no mercado de trabalho, levou ao reconhecimento de que educar para o emprego não mais seria a estratégia correta para promover o desenvolvimento em uma economia capitalista, era preciso também formar para o desemprego (GENTILI, 2008). E formar para o desemprego significa habilitar o indivíduo para a competição pelas limitadas possibilidades de inserção no mercado de trabalho, adaptá-lo às novas capacitações que a moderna realidade de mercado exige, ou treiná-lo para criar as suas próprias oportunidades mercadológicas a fim de se “autoempregar”. Desse modo, estabelecia-se que o sucesso ou o fracasso do indivíduo passara a ser, exclusivamente, de sua responsabilidade.

Foi como reflexo dessa combinação de fatores e sob influência de uma conjuntura marcada por elevadas taxas de desemprego e de informalidade no mercado de trabalho e também pela implementação do projeto neoliberal de reformas do Estado que, no Brasil dos anos 1990, o discurso do Empreendedorismo ganhou forte relevância, essencialmente, por efeito da sua astuciosa proposta de ajustamento do exército de desempregados à nova realidade de escassez do emprego assalariado.

A ampla aceitação e quase nula rejeição do discurso do Empreendedorismo fez com que esse conceito fosse logo incorporado ao ambiente educacional, dando início à era das “Pedagogias Empreendedoras”. Nessa trajetória, o Sebrae, maior representante do Empreendedorismo no Brasil, sempre foi um dos principais responsáveis pela reprodução da sua ideologia no campo acadêmico. Salienta-se ainda a notória influência dos documentos balizadores, disponibilizados pelas agências multilaterais – Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) etc. –, no desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras. Estes buscavam assegurar a criação de propostas educacionais que atendessem às demandas de uma economia globalizada.

Com esse cenário em mente e partindo-se da intrínseca relação entre currículo e poder (não aquela que enfoca os grandes sistemas educacionais, mas aquela que focaliza as instituições escolares em si e o espaço da própria sala de aula), é possível compreender os significados atribuídos pela instituição e pelos seus principais atores, discentes e docentes, ao ensino do Empreendedorismo num contexto de educação profissional. Interessa focar a sua

inserção no currículo explícito, oficial, dessas instituições, mas também desvendar como esse “conteúdo” carrega implicitamente normas, valores e disposições (APPLE, 1989).

Dessa forma, deve-se ultrapassar a análise de documentos oficiais (Diretrizes Curriculares, Projetos de Curso, Planos de Ensino etc.), em que a inclusão da ideologia empreendedora pode aparecer de forma bastante explícita, e buscar o “como”, ou seja, de que modo esse conteúdo ajuda a construir identidades discentes e docentes. Por isso, além de verificar a introdução dessa ideologia e os valores e disposições que ela pretende inculcar, cabe analisar a sua recepção: estaria o discurso do Empreendedorismo sendo subvertido pelos docentes? E como os discentes do ensino técnico profissional estariam entendendo a inserção dessa perspectiva em sua formação?

Acredita-se, outrossim, que as políticas educacionais, que propagam os valores do Empreendedorismo e que transferem ao indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, devem ser debatidas de forma mais ampla, incluindo categorias como “trabalho e educação”. Logo, além da produção acadêmica que enfoca diretamente o Empreendedorismo e a sua entrada na educação, é necessário também um arcabouço teórico que focalize a temática “trabalho e educação” e, mais especificamente, a educação profissional.

Frigotto (2004, 2010c) e Pochmann (2002) declaram que as concepções neoliberais incorporadas às políticas para a educação são artifícios para desmontar as conquistas e direitos sociais dos trabalhadores. Frigotto (2004) ainda alega que a pedagogia das competências e da empregabilidade (que possui parentesco com a ideologia do Empreendedorismo) manifesta-se, nos planos pedagógico e cultural, como a nova forma de exploração do trabalho pela ideologia do capitalismo flexível.

Avançando nas críticas, Frigotto (2007) denuncia que a profissionalização compulsória do ensino médio e a formação técnico-profissional estão inseridas na perspectiva de adestramento para o mercado e, por isso, milhares de jovens e adultos trabalhadores são condenados a cursos profissionalizantes desprovidos de uma base científica, técnica e de cultura humana mais geral, que não preparam o sujeito nem para as exigências profissionais, nem para o exercício autônomo da cidadania.

Na opinião de Frigotto (2010c), a educação articulada ao mundo do trabalho não deve ser confundida com um imediatismo tecnicista, produtivista e economicista. Ao contrário, deve ser vista como um direito social e subjetivo, pois permite entender

criticamente o funcionamento e a constituição da sociedade humana e, também, o mundo da natureza do qual fazemos parte. Diante disso, conclui que o desafio seria:

Desconstruir, primeiramente, do imaginário das classes populares, o entulho ideológico imposto pelas classes dominantes da teoria do capital, da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo e da idéia que cursinhos curtos profissionalizantes, sem uma educação básica de qualidade, os introduzem rápido ao emprego (FRIGOTTO, 2010c, p. 77).

A afirmação de Frigotto (2010c) vai ao encontro do pensamento gramsciano, que critica a finalidade da escola como preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, isto é, como uma escola “interessada”. Conforme Gramsci (2011b, p. 49),

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

Pode-se perceber que a escola tradicional, formativa, de cultura humanista e desinteressada, era estimada por Antonio Gramsci, em detrimento da escola profissionalizante, técnica e interessada. Apesar disso, consciente da crise da escola tradicional, ele “[...] compreende e defende o surgimento de um novo tipo de escola mais orgânica ao mundo industrial” (NOSELLA, 2010, p. 166). Desse modo, sugeriu a organização de uma Escola Unitária, capaz de “[...] assumir a função de ingressar os indivíduos no processo de trabalho, sem, contudo, poder restringir-se a uma educação que forme exclusivamente para o trabalho [...]” (SOBRAL; MORAES; JIMENEZ, 2010, p. 91-92).

Em outras palavras, Gramsci (2011b) rejeitava tanto a profissionalização precoce dos jovens alunos quanto a dualidade escolar (existência de dois tipos distintos de escola para duas classes diferentes de alunos: uma clássica, de cultura geral consistente, destinada à formação das elites dirigentes, e outra técnica, ideologicamente imediatista, consagrada à preparação profissional dos trabalhadores); mas acreditava no poder libertador da escola. Em sua avaliação, a escola deveria estabelecer as bases para a construção de um projeto de sujeito emancipado por meio de sua autonomia intelectual, moral, racional. Nesse sentido, para Gramsci (2011b), era mister que a escola assumisse como referência um

princípio educativo e pedagógico que combinasse harmonicamente o desenvolvimento das capacidades de trabalho manual e intelectual. Quer dizer, em síntese, a proposta era que o sistema escolar adotasse o trabalho como o seu princípio educativo geral.

Nosella (2009, p. 10-11), de forma detalhada, explicita as nuances entre princípio educativo e princípio pedagógico:

[...] o ‘princípio educativo’ é a razão última que informa todo o processo escolar, é a perspectiva real e de longo alcance assumida pelos educandos e pelos educadores. Nesta perspectiva selecionam-se e tomam sentido os conteúdos [...] se o princípio educativo se aplica indistintamente a todo o sistema escolar, o princípio pedagógico caracteriza a especificidade metodológico-escolar de cada fase do ensino. Assim, ‘princípio educativo’ não é sinônimo de ‘princípio pedagógico’: o primeiro é um conceito mais amplo que se aplica a todo o processo educativo, o segundo é a especificidade pedagógica que diferencia cada etapa do sistema escolar.

Isso significa que, levando-se em consideração que crianças, adolescentes e jovens possuem maturidade e comportamentos peculiares às fases da vida em que se encontram, a escola deveria respeitar tais especificidades. Sendo assim, por exemplo, o ensino médio não deveria ser, no julgamento de Gramsci (2011b, p. 38-39), um simples prolongamento ou uma mera continuação do ensino fundamental; mas um período de experiências, de identificação e de preparação geral:

O problema fundamental se põe para a fase da atual carreira escolar hoje representada pelo liceu [ensino médio], que em nada se diferencia, atualmente, como tipo de ensino, das fases escolares anteriores, a não ser pela abstrata suposição de uma maior maturidade intelectual e moral do aluno, devida à maior idade e à experiência anteriormente acumulada. De fato, entre liceu e universidade, isto é, entre a escola propriamente dita e a vida, existe um salto, uma verdadeira solução de continuidade, não uma passagem racional da quantidade (idade) à qualidade (maturidade intelectual e moral). Do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente, passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas. E isto ocorre imediatamente após a crise da puberdade, quando o ímpeto das paixões instintivas e elementares não terminou ainda de lutar contra os freios do caráter e da consciência moral em formação [...]. Por isso, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.).

Com efeito, as proposições gramscianas vão de encontro ao discurso presente nas propostas de educação para o Empreendedorismo, pois este, além de não romper com o modelo de produção capitalista e nem preparar o sujeito para o exercício da cidadania, sugere uma formação imediatista, que se reduz basicamente ao adestramento do trabalhador para os interesses do mercado.

É sob esses parâmetros que se julga fundamental analisar a inserção do Empreendedorismo nos cursos técnicos dos Institutos Federais. Para tanto, é necessário observar os espaços destinados à propagação dos valores do Empreendedorismo nos seus currículos. Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo apresentar o discurso do Empreendedorismo propagado nos cursos destinados à formação do Técnico em Administração do Ifes, enfocando os significados atribuídos por seus discentes e docentes a uma formação para o Empreendedorismo. Para isso, buscou-se:

- demonstrar a historicidade do conceito de Empreendedorismo, sua entrada na educação e o debate acadêmico sobre o tema;
- analisar a inserção do Empreendedorismo no Projeto de Formação Empreendedora na Educação Profissional de Nível Técnico, nos projetos político-pedagógicos dos cursos destinados à formação do Técnico em Administração do Ifes, nos planos de ensino das disciplinas desses cursos que contemplam o Empreendedorismo nos seus conteúdos programáticos e nos livros citados como referência neles;
- descobrir percepções e tendências dos docentes em relação ao ensino do Empreendedorismo e à existência de diferentes apropriações desse conteúdo no discurso deles;
- apreender os significados atribuídos pelos discentes ao ensino do Empreendedorismo, bem como verificar o seu estado de criticidade em relação ao tema;
- avaliar se a entrada do discurso do Empreendedorismo no ensino profissional de nível técnico do Ifes sugere ou reforça uma dicotomia entre formação geral e profissional.

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Para tratar as questões aqui propostas, esta pesquisa, de caráter exploratório-descritivo, adotou, em especial, uma abordagem qualitativa para coletar e analisar os dados. Embora predominantemente qualitativa, instrumentos quantitativos foram utilizados, sobretudo, para identificar, mensurar, comparar e analisar padrões reconhecíveis dos respondentes sob um ponto de vista numérico, situação esta que determinou o emprego de ferramentas estatísticas, pois regularidade só pode ser estabelecida sobre uma ampla amostra.

Merece destaque a crescente aceitação, no ambiente acadêmico, da ideia de que abordagens qualitativas e quantitativas, apesar de distintas, não se excluem, pelo contrário, elas se complementam, como pode ser observado em Minayo e Sanches (1993, p. 240): “[...] ambas as abordagens são necessárias, porém, em muitas circunstâncias, insuficientes para abarcar toda a realidade observada. Portanto, elas podem e devem ser utilizadas, em tais circunstâncias, como complementares [...]”.

Seguindo esse raciocínio, os dados primários e secundários foram coletados por meio de técnicas de pesquisas de levantamento bibliográfico, investigação documental, entrevista, aplicação de questionários e realização de grupos focais com os sujeitos que vivenciaram as experiências relacionadas com o fenômeno em estudo, isto é, os discentes e docentes que compõem o curso em análise.

Em termos operacionais, a pesquisa foi iniciada pela revisão bibliográfica, no intuito de encontrar na produção acadêmica o subsídio teórico necessário para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados e análise da realidade estudada. O exame da literatura também serviu para consubstanciar os objetivos da pesquisa e gerar pressuposições. Foram utilizados autores considerados referência sobre o Empreendedorismo na educação, como Fernando Dolabela e José Carlos Assis Dornelas, e autores como Antonio Gramsci, Gaudêncio Frigotto, Michael Apple e Paolo Nosella, cujas perspectivas teórico-metodológicas trouxeram embasamento para problematizar o discurso da educação para o Empreendedorismo.

Nessa etapa, além de livros, jornais, páginas da *web*, revistas e artigos científicos, foram analisadas e sumariadas teses e dissertações que valorizam a educação voltada para o Empreendedorismo, bem como as que questionam tal posição, a fim de verificar se esses trabalhos dialogavam entre si. As teses e dissertações aqui estudadas foram

encontradas e selecionadas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em julho de 2012. Buscou-se, pelo critério “assunto” e pelo parâmetro “todas as palavras”, as expressões “educação e empreendedorismo” e “ensino e empreendedorismo”, tendo-se encontrado, respectivamente, um resultado de 246 e 232, totalizando 478 trabalhos. Desses, 110 apareceram em ambas as buscas, restando um universo de 368 teses e dissertações aptas para análise.

Para este estudo, a amostra foi composta pela leitura dos resumos das 368 teses e dissertações, que foram classificadas como: apologéticas, críticas ou sem foco. Entendeu-se por “sem foco” aquelas que não abordavam diretamente o Empreendedorismo inserido no contexto educacional, mesmo nos casos em que apresentavam uma dimensão crítica sobre o tema.

Dentre aquelas classificadas como críticas, excluindo-se as consideradas “sem foco”, obteve-se uma amostra de nove trabalhos. Para equalizar a amostra, diante de mais de uma centena de pesquisas apologéticas, isto é, que apontam para os benefícios de uma educação voltada para o ensino do Empreendedorismo, igualmente foram escolhidos, de forma não probabilística intencional, nove trabalhos provenientes de diferentes áreas de conhecimento (Administração, Educação, Engenharia de Produção e Sistemas de Gestão) que analisavam distintos níveis e modalidades de ensino.

Também foram estudados os documentos legais que regulamentam a educação brasileira (em especial, a educação profissional de nível técnico) e as fontes que narram a trajetória da Escola de Aprendizizes Artífices (EAA) desde a sua criação, em 1909, até a sua configuração atual como Ifes. Cabe ressaltar que não se trata apenas de uma simples exposição de fatos, mas da busca de uma compreensão mais ampla, entendendo a instituição de forma situada, ou seja, tentando analisar o contexto histórico em que se alicerçaram as suas principais transformações.

Encerrando a etapa de pesquisa documental, no anseio de descobrir como o Ifes se apropriou e está difundindo o discurso do Empreendedorismo, foram avaliados os materiais do Projeto de Formação Empreendedora na Educação Profissional de Nível Técnico (CD-ROM, livros e vídeos), utilizados pela instituição para capacitar os seus servidores; os projetos político-pedagógicos dos cursos do Ifes destinados à formação do Técnico em Administração; e os planos de ensino das disciplinas desses cursos que contemplam o Empreendedorismo nos seus conteúdos programáticos. Para ampliar o entendimento sobre a questão, foi examinada uma amostra aleatória de planos de ensino das disciplinas que

envolvem a prática do Empreendedorismo de seis universidades brasileiras, a saber: Empreendedorismo (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ); Aspectos comportamentais do empreendedor (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC); Desenvolvimento de novos negócios e Gestão de pequenas empresas e empreendedorismo (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar); Empreendedorismo e criação de novos negócios (Universidade Federal do Paraná – UFPR); Empreendedorismo (Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR); e Empreendedorismo (Universidade de São Paulo – USP).⁷

Ainda com o objetivo de desvendar as ações de incorporação do Empreendedorismo no Ifes, foi realizada uma entrevista com o professor Claudio Valerio de Paula Brotto,⁸ que vivenciou as ações iniciais de inclusão do Empreendedorismo na instituição. O encontro, que aconteceu na biblioteca do Ifes, *campus* Vitória, no dia 2 de fevereiro de 2015, foi gravado e posteriormente transcrito. A Claudio Brotto foi proposto o seguinte questionamento: quando e como o ensino do Empreendedorismo entrou no Cefetes?

A opção pelo curso Técnico em Administração como variável de estudo deu-se, em parte, pela formação acadêmica e experiência como docente do autor deste trabalho na área de Administração, inclusive no Ifes. Esse curso também foi escolhido por conta da sua intrínseca relação com o Empreendedorismo, isto é, o Empreendedorismo faz parte da sua natureza. Como resultado, foram pesquisados todos os cinco *campi* do Ifes que ofertavam, no momento da coleta de dados, o curso Técnico em Administração (Cariacica, Colatina, Guarapari, Linhares e Venda Nova do Imigrante).⁹

A fim de apreender os significados atribuídos pelos discentes ao ensino do Empreendedorismo, foram utilizados quatro questionários distintos e conduzido um grupo focal com esse público. O primeiro questionário (APÊNDICE A), aplicado no segundo semestre de 2011, exclusivamente a um grupo de 229 estudantes do *campus* Linhares, continha questões abertas e fechadas e foi utilizado tanto como ferramenta exploratória para levantar dados a serem trabalhados nas etapas seguintes, quanto como um pré-teste.

⁷ Disponíveis nos ANEXOS de A a F.

⁸ Graduado em Administração, mestre em Educação e doutorando, desde 2014, na mesma área. No mestrado, analisou o processo de expansão do Ifes (ocorrido durante o governo Lula) e, atualmente, no doutorado, mantém-se interessado na mesma temática. Cláudio Brotto possui larga experiência profissional, tendo atuado como docente em várias instituições de ensino do Espírito Santo. É professor no Ifes, instituição na qual se efetivou no ano de 1995, quando ainda era denominada Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETFES).

⁹ Com exceção do curso Técnico em Administração, na modalidade de educação a distância (EAD), oferecido pelo Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância do Ifes (Cefor).

O segundo questionário (APÊNDICE B), reestruturado a partir das informações obtidas no estágio anterior, continha somente questões fechadas e coletou a opinião de mais 798 discentes de todos os períodos/anos e modalidades dos cinco *campi* citados. O levantamento desses dados aconteceu no decorrer de quatro semestres (2011-2 a 2013-1).¹⁰

O terceiro instrumento (APÊNDICE C), igualmente elaborado apenas com questões fechadas, colheu a opinião de uma amostra¹¹ de 43 egressos do curso Técnico em Administração do Ifes, *campus* Linhares. Tal instrumento buscou, sobretudo, descobrir se as expectativas dos egressos com o curso em análise foram confirmadas, frustradas ou superadas; conhecer a sua trajetória após a conclusão do curso; e verificar os efeitos do curso no seu desempenho profissional.

De posse de uma lista contendo informações como nome, telefone e endereço eletrônico dos egressos, disponibilizada pela Gerência de Gestão Educacional do *campus*, o contato com eles começou a ser estabelecido. Durante o período de 7 a 29 de novembro 2012, ligações telefônicas foram realizadas e mensagens eletrônicas foram enviadas para todos os egressos que possuíam esses recursos. Esse primeiro contato teve o propósito de apresentar a pesquisa aos egressos e informar-lhes acerca da coleta de dados. Os questionários foram enviados por *e-mail* para os que assim preferiram e, para os demais, foi fornecido um endereço eletrônico onde o questionário, em formato eletrônico, estava depositado (Google Docs).

Um quarto questionário coletou dados dos discentes que já eram formados em algum curso superior, mas que retornaram aos estudos para cursar o ensino técnico em Administração no Ifes, *campus* Linhares (APÊNDICE D). Essa ação buscou desvendar os motivos que impulsionaram tais alunos a voltar a estudar em um nível abaixo do que já possuíam. Ao mesmo tempo, procurou descobrir o interesse pelo curso e as suas expectativas com ele. No total, cinco discentes participaram da pesquisa, que foi realizada durante os semestres de 2011-2 a 2013-2. Apesar de parecer tratar-se de uma amostra bastante reduzida,

¹⁰ Foi realizada uma pesquisa censitária, em que se considera o todo de uma população, ou o maior número de elementos possível dentro dele, sem a extração de uma amostra. A distribuição detalhada da população (1.027 discentes regulares) poderá ser conferida na Tabela 1, disponível no subitem 3.3.

¹¹ A intenção era realizar uma pesquisa censitária, contudo, mesmo após muita insistência, somente um grupo de 43 alunos (29,87%), de um universo de 144, respondeu ao questionário. Pode-se classificar o tipo de amostragem como não probabilística por conveniência ou acidental, isto é, o pesquisador selecionou os membros da população mais acessíveis.

em virtude dos poucos alunos que ingressam semestralmente com esse perfil no curso, a pesquisa caracterizou-se como um censo.

Finalmente, com o intuito de avaliar qualitativamente a opinião dos discentes do curso Técnico em Administração do Ifes, *campus* Linhares, sobre o ensino do Empreendedorismo, um grupo focal foi conduzido com esse público. A intenção era descobrir a opinião dos alunos sobre as respostas que eles próprios haviam dado na fase exploratória da pesquisa. Em outras palavras, buscou-se identificar se os resultados alcançados naquela coleta de dados expressavam o ponto de vista individual de quem havia sido pesquisado.

Participou do encontro uma amostra dos discentes que respondeu ao primeiro questionário. Foram convidados, no total, seis alunos das modalidades integrado e concomitante, mas somente três deles compareceram à reunião,¹² por isso os seus resultados não podem ser considerados representativos, mas apenas ilustrativos. Além dos alunos e do pesquisador-moderador, o encontro, que aconteceu no dia 7 de novembro de 2012, das 17h50min às 18h50min, na sala do Grupo de Estudos e Pesquisa em Administração e Educação Profissional (Gepaep), contou com a presença de um docente e de um aluno bolsista de iniciação científica para auxílio nas gravações de áudio e vídeo. A reunião foi conduzida sob o seguinte esquema: 1º momento: apresentação dos objetivos da pesquisa, do roteiro e do termo de consentimento; 2º momento: a pesquisa; e 3º momento: encerramento. No 2º momento, foi-lhes apresentado o questionário que eles mesmos responderam em 2011, o roteiro de pesquisa (APÊNDICE E) e as informações que seriam debatidas naquele encontro. Todo o material foi gravado em áudio e vídeo e posteriormente transcrito.

Ainda que muitas vezes considerada uma técnica de domínio de áreas como Sociologia, Antropologia e *Marketing* os grupos focais estão, cada vez mais, sendo adotados nos campos da saúde e da educação, provavelmente por constituírem-se em um valioso recurso estratégico para problematizar ideias em profundidade e também por representarem uma forma útil para coletar dados que técnicas convencionais não conseguem explorar.

Na estruturação geral de uma pesquisa, é comum que o grupo focal preceda à realização de uma coleta e análise de dados quantitativos. Normalmente isso acontece pela necessidade de se fazer um levantamento preliminar sobre o tema, para descobrir e/ou selecionar variáveis para a confecção de questionários (roteiros de entrevista etc.) ou mesmo para que essas variáveis sejam estudadas com mais profundidade. No caso deste trabalho, a

¹² O grupo focal com os alunos aconteceu no momento em que o Ifes retornava de um período marcado por duas greves longas e sucessivas.

técnica sucedeu à pesquisa quantitativa e foi utilizada, principalmente, para tentar esclarecer resultados de estudos anteriores, completar informações, conhecer atitudes, opiniões, percepções e, também, como alternativa para obter novas perspectivas sobre o objeto de estudo.

É importante salientar que a pesquisa exploratória inicial e o grupo focal com os alunos, bem como os levantamentos realizados com os egressos e os discentes regulares já formados que voltaram a estudar no Ifes foram realizados exclusivamente com os estudantes do curso Técnico do *campus* Linhares por dois motivos. Pela conveniência, já que o autor desta pesquisa é lotado nesse *campus*, mas, principalmente, pela dificuldade para se conduzir encontros com alunos residentes em outros municípios onde o Ifes oferece o curso em análise.

Considerando descobrir as percepções dos docentes em relação ao ensino do Empreendedorismo e verificar diferentes apropriações da teoria do Empreendedorismo no discurso desses sujeitos, foram usados dois instrumentos de pesquisa: questionário e grupo focal. O primeiro (APÊNDICE F), formado com questões abertas e fechadas, foi aplicado, durante os semestres 2012-2 a 2013-1, a uma amostra de 19 docentes das áreas técnica (profissional) e de formação geral, que atuam no curso em análise, nas modalidades integrado e concomitante, de dois *campi* do Ifes que doravante serão denominados de *campus* A e B no intuito de preservar as suas identidades. O mesmo questionário também foi enviado para outros *campi* do instituto, mas não retornaram preenchidos.

O grupo focal foi conduzido com os professores da Coordenadoria¹³ do Curso Técnico em Administração do *campus* A, a fim de descobrir a opinião desses docentes sobre os resultados da pesquisa realizada com os alunos regulares na primeira fase da coleta de dados e, também, no sentido atribuído por Iervolino e Pelicioni (2001, p. 116), para contrastar “[...] com dados colhidos em questionários fechados ou entrevistas individuais, onde o indivíduo é convocado a emitir opiniões sobre assuntos que talvez nunca tenha pensado anteriormente”.

Além do pesquisador, que atuou como moderador, oito professores, dois pedagogos e um diretor-geral de *campus* participaram do encontro.¹⁴ Dessa amostra, para fins de análise, foi excluído um docente que optou por não assinar o termo de consentimento. O grupo focal aconteceu no dia 13 de dezembro de 2012, das 14h30min às 15h50min, na

¹³ No Ifes, cada curso técnico possui a sua própria coordenadoria. Os professores que ministram disciplinas da Base Nacional Comum são lotados na Coordenadoria de Formação Geral.

¹⁴ Todos eles serão identificados nesta tese como “Docente”.

ocasião de uma reunião do colegiado do curso que acontecia em uma sala do Ifes. Um roteiro de pesquisa (APÊNDICE G) foi utilizado para ajudar na condução das atividades e na coleta dos dados. A reunião, que foi gravada e, posteriormente, transcrita, seguiu o seguinte esquema: 1º momento: apresentação dos objetivos da pesquisa, do roteiro e do termo de consentimento; 2º momento: a pesquisa; e 3º momento: encerramento.

Para uma melhor visualização e compreensão em conjunto das técnicas de pesquisa e dos instrumentos de coleta de dados utilizados no estudo que integra esta tese, o APÊNDICE H apresenta um quadro em que consta uma representação resumida dos procedimentos e métodos nela adotados.

Para tratamento dos dados quantitativos, as seguintes análises estatísticas foram empregadas: distribuição de frequência, tabulação cruzada e o teste do qui-quadrado. A tabela de frequência de via única é a forma básica de exposição tabular de dados. Outra forma de apresentação dos dados é a tabulação cruzada, que avalia simultaneamente mais de uma variável e, com isso, oferece melhores condições para a utilização de ferramentas da estatística analítica.

O teste do qui-quadrado se refere à existência, ou não, de uma associação entre variáveis por meio da “[...] medida da diferença entre os valores observados e os valores esperados em uma tabela de dupla entrada” (MOORE, 2000, p. 374). A afirmação que supõe a não existência de uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis é conhecida como hipótese nula (H_0). A hipótese alternativa (H_a) afirma o contrário da hipótese nula, ou seja, existe uma associação entre as variáveis.

Vale evidenciar que fortes associações entre as variáveis não implicam, necessariamente, relações de causa e efeito entre elas. Por isso, tais ferramentas estatísticas foram usadas para verificar a existência da relação entre as variáveis estudadas.

Por último, convém deixar bastante claro que esta tese não adota uma postura imediatamente contrária ao ato de empreender, quando este é sugerido no sentido de criar, de tentar realizar uma tarefa, de experimentar o novo, de tomar iniciativa de ação, de decidir ou de ter responsabilidade. O que se defende aqui, dentre outras ideias que estão presentes no desenrolar do texto, é a opinião de que as “Pedagogias Empreendedoras” são perigosas, pois elas “jogam” com a esperança das pessoas, propondo que é plenamente possível alcançar o sucesso, reduzido quase sempre à ascensão profissional e financeira, apenas por meio da criatividade, iniciativa, vontade, persistência.

Os estudos que conduziram a esse julgamento estão dispostos em três capítulos. O primeiro deles narra a história de criação da EAA e a sua trajetória de transformações até a sua atual configuração como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, acentuando que esse percurso foi permeado por disputas políticas/ideológicas. O segundo capítulo delinea a gênese do conceito de Empreendedorismo na tentativa de compreender a conjuntura para a sua entrada e consolidação no ambiente educacional. O último capítulo relata a inserção do conceito de Empreendedorismo no Ifes, apresenta os resultados das pesquisas que buscaram descobrir percepções, significados e apropriações dos discentes e docentes da instituição no que se refere ao Empreendedorismo e ao ensino desse conteúdo e, por fim, propõe alternativas a esse paradigma de educação.

1 DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES AO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Os Institutos Federais têm uma longa história e, nessa trajetória, constituíram-se sob variados nomes e diferentes relações junto à sociedade. Ao percorrer, brevemente, essa história, pretende-se mostrar, no limite imposto pelas fontes disponíveis e objetivos desta tese, que todo esse percurso foi permeado por lutas, isto é, sempre houve projetos em disputa, embora a legislação exale uma atmosfera de consenso e, por certo, muitas propostas e outras vozes dissonantes acabaram ficando esquecidas diante da força dos projetos vencedores.

Deve-se lembrar também que as reformas, apoiadas nas mudanças da legislação, acontecem entre continuidades e rupturas e acabam recontextualizadas no cotidiano escolar. Como salienta Ramos (2006, p. 283-284),

Devido a um movimento dinâmico e contraditório que ocorre na relação entre Estado e sociedade civil, estruturas burocráticas e estruturas pedagógicas, dirigentes institucionais e comunidade escolar, nenhuma reforma se implanta tal como foi concebida, ainda que se desenvolva sob a hegemonia de um ideário político-pedagógico.

Acredita-se que conhecer as mudanças ocorridas nessas instituições pode auxiliar na compreensão do espaço hoje ocupado pelos Institutos Federais, dentro da história do ensino profissional. Um reencontro com os “aprendizes artífices”, no início do século XX, marca o começo desta caminhada.

1.1 A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES (1909-1937)

A herança do período Imperial ao Republicano, com relação aos ofícios manufatureiros, pode ser resumida a algumas iniciativas governamentais, como as casas de educandos artífices, que foram criadas entre 1840 e 1865, e as escolas para artesãos e operários, mantidas por sociedades que recebiam subsídio do governo, como o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (CUNHA, 2005b).¹⁵

¹⁵ Sobre o ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil Colônia, cabe salientar que, conforme Fonseca (1961), foram os índios e escravos os primeiros aprendizes de ofícios. Esse fato, somado à entrega dos trabalhos

Tais iniciativas tinham como pano de fundo as ideologias que afirmavam a imperativa necessidade de se constituir nos trabalhadores livres a motivação para o trabalho, combater ideias contrárias à ordem política, criar uma força de trabalho qualificada e ordeira para as novas fábricas, além de elevar os salários dos trabalhadores (CUNHA, 2005b).

Um retorno às últimas décadas do século XIX torna-se imprescindível para um melhor entendimento sobre a formação das ideologias em que se pautaram as principais experiências do ensino de ofícios manufatureiros durante o Império e guiaram as ações nos primeiros anos da República.

Segundo Schwarcz (1993), a sociedade brasileira vivia um período de acelerada transformação e, junto ao processo de urbanização e de migração para as cidades, novas elites político-financeiras, com interesses bastante diversos, começavam a se delinear. Além dos tradicionais proprietários de terra escravocratas nordestinos e das elites cafeeiras cariocas que já desfrutavam de ampla influência política, entrava em cena a ascendente aristocracia cafeeira paulista. O grupo de intelectuais brasileiros também se tornava mais diversificado, ficando difícil a definição de um perfil socioeconômico para esses intelectuais que atuavam em diferentes instituições brasileiras, como o Museu Nacional, o Instituto Manguinhos, o Museu Paulista e as Faculdades de Direito de São Paulo e Recife (SCHWARCZ, 1993).

Ao lado da campanha republicana e da promulgação da Lei do Ventre Livre, grandes debates eram travados sobre o “problema” da mão de obra no Brasil, tendo a questão racial em seu cerne. Afinal, nesse período, a desmontagem do sistema escravista já era um fato inexorável. Embora houvesse vozes contrárias, os parlamentares brasileiros defendiam a imigração europeia como forma de solucionar o problema da mão de obra para a agricultura cafeeira. Almejava-se um trabalhador disciplinado, produtivo, ordeiro e que, ao mesmo tempo, contribuísse para a “revitalização” das raízes europeias nos trópicos (AZEVEDO, 1987).¹⁶

Nesse contexto, cabe lembrar a força das teorias científicas do século XIX, especialmente a tese do “branqueamento da raça”, que postulava a superioridade biológica da raça branca e o desaparecimento, paulatino, da raça negra por meio da miscigenação.

pesados e das profissões manuais aos escravos, construiu a mentalidade de que os ofícios eram destinados “[...] somente a elementos das mais baixas categorias sociais” (FONSECA, 1961, p. 18). Dessa forma, como sublinha Cunha (2005a, p. 2), os homens livres também buscavam se afastar do trabalho manual “[...] para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambigüidades de classificação social”.

¹⁶ Sobre os debates travados a respeito do “problema” da mão de obra entre os políticos brasileiros no século XIX, ver Azevedo (1987).

Acreditava-se que, com a raça negra, desapareceria também um dos principais entraves ao progresso da nação (LENHARO, 1986; CHALHOUB, 2001).¹⁷

Assim, o imigrante europeu era o símbolo do trabalho, da disciplina, da ordem e da racionalidade, imagem que se ajustava à crença inabalável na ciência e no progresso, vividamente retratada nas Exposições Universais,¹⁸ as quais, por sua vez, reforçavam ainda mais a imagem do europeu como emblema da civilização (SCHWARCZ, 1998). Em contraposição ao branco “regenerador da raça”, estava o negro, recém-saído da escravidão, visto como inimigo do trabalho, indolente e preguiçoso. Quando não pesavam sobre ele determinações de cunho biológico, era no passado escravista que recaía a explicação para o comportamento indesejado (AZEVEDO, 1987).

Dessa forma, pode-se afirmar que dois longos processos – a emancipação dos escravos e o processo imigratório – construíram o homem livre que, expropriado dos meios de produção, precisava ser transformado em trabalhador assalariado, deixando em evidência uma questão: “Com a desagregação da escravidão, e a conseqüente falência das práticas tradicionais, como garantir que negros, agora libertos, se sujeitassem a trabalhar para a continuidade da acumulação de riquezas de seus senhores/patrões?” (CHALHOUB, 2001, p. 24).

A resposta encontrada estava na construção de uma nova ideologia do trabalho, combinada com práticas de vigilância e repressão, por parte das autoridades policiais e judiciárias. Para que esse novo paradigma do trabalho fosse construído, era indispensável agregar um valor positivo ao trabalho, isto é, modificar a representação social do trabalho manual percebido como uma atividade degradante que o ligava à escravidão. O trabalho, a partir de então, deveria andar de mãos dadas com valores como “civilização”, “progresso” e “moralidade” e ser entendido como o valor supremo da vida em sociedade. O ócio, por sua

¹⁷ É importante lembrar também o “darwinismo social”, que via a miscigenação como sinônimo de degeneração racial e social, enaltecendo, por outro lado, as sociedades “puras”. Para maiores detalhes sobre a questão racial no Brasil de 1870-1930, consultar Schwarcz (1993).

¹⁸ As Exposições Universais têm sua origem em mostras nacionais, organizadas desde 1844 em países como Bélgica, Prússia, Áustria e Espanha. A partir de 1851, as Exposições Universais tornaram-se mostras internacionais e passaram a contar com a participação de países europeus, americanos, orientais e africanos. O objetivo inicial das mostras era criar um local para a exibição de produtos e novas técnicas, mas, com o tempo, as exposições tornaram-se um verdadeiro “espetáculo da modernidade”. Os produtos expostos seguiam um padrão de organização, dividindo-se em: manufaturas, maquinarias, matéria-prima e belas-artes. Essa padronização permitia evidenciar a “evolução humana”, alocando desde o que era considerado exótico, como negros africanos e indígenas e seus artefatos, até as invenções mais recentes do mundo ocidental. A importância e o gigantismo desses eventos foram marcados pela disputa entre os países para sediá-los, pelo grande número de visitantes e pelas monumentais obras arquitetônicas criadas para essas ocasiões, como o Palácio de Cristal (Londres, 1851) e a Torre Eiffel (Paris, 1889) (SCHWARCZ, 1998).

vez, deveria ser duramente reprimido, visto que, por oposição, ele significava uma ameaça à ordem estabelecida. Todavia, não era qualquer ócio, mas somente aquele unido à pobreza, que era considerado um comportamento perigoso, rotulado de prática de vadiagem e passível de repressão policial. Estava em processo a construção da expressão “classes perigosas”, comumente utilizada pela elite para se referir aos pobres (CHALHOUB, 2001).

Pobreza e perigo, educação dos libertos, urbanização e industrialização. Esse parece ser o pano de fundo para a assinatura do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Um ano depois da assinatura do Decreto por Nilo Peçanha,¹⁹ 19 Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs) já estavam em funcionamento, sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, tornando-se o primeiro sistema educacional de abrangência nacional.²⁰ Segundo Cunha (2005b, p. 63),

A finalidade dessas escolas era a formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, em ‘oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais’.

O decreto explicitava, ainda, que tais escolas eram destinadas aos filhos das classes proletárias que, por meio do preparo técnico e intelectual, estariam mais aptos a vencer as dificuldades da vida, além de adquirir hábitos de trabalho e, conseqüentemente, manterem-se longe da ociosidade, entendida como escola do vício e do crime (CUNHA, 2005b). Azevedo, Shiroma e Coan (2012) afirmam que esse documento oficializa a construção de uma dualidade educacional no Brasil, destinando aos filhos das classes proletárias uma estrutura escolar objetivando o preparo técnico para o trabalho.

Inaugurada em 24 de fevereiro de 1910, a EAA do Espírito Santo foi instalada na capital, Vitória, funcionando em um prédio próximo ao Parque Moscoso. Mesmo fazendo parte do “poderoso sudeste cafeeiro”, o Espírito Santo, na Primeira República, era um dos Estados menos desenvolvidos do País. Para explicar esse “atraso”, Saletto (1996) argumenta

¹⁹ Com a morte de Afonso Pena, o vice-presidente Nilo Peçanha assume a Presidência do País em 1909 até o ano seguinte, quando foi sucedido por Hermes da Fonseca (1910-1914).

²⁰ Sobre a instalação dessas instituições, cabe destacar que, dos 20 Estados, apenas o Rio Grande do Sul e o Distrito Federal ficaram de fora, uma vez que já possuíam estabelecimentos semelhantes. As outras escolas foram instaladas nas capitais, com exceção do Estado do Rio de Janeiro. Não houve relação entre a localização e o número de escolas e o processo de industrialização nascente que, em termos nacionais, tendia a localizar-se, especialmente, em São Paulo. O mesmo problema pode ser constatado em Minas Gerais, que possuía dois polos industriais (Juiz de Fora e Belo Horizonte) e ganhou apenas uma escola e em Santa Catarina, cuja escola foi construída na Capital, mas o centro industrial do Estado estava em Blumenau (CUNHA, 2005b).

que, durante todo o período colonial, o Estado viveu sob a pressão das populações indígenas que lutavam contra a dominação dos colonizadores e, no século XVIII, a proibição da abertura de estradas para Minas Gerais acabou impedindo o desenvolvimento do seu território, fato conhecido na historiografia capixaba como “barreira verde”. Assim, foi a produção de café, em meados do século XIX, que integrou o Estado do Espírito Santo ao mercado mundial, promovendo a ocupação de território e o crescimento da população.

Durante o governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912), Vitória se modernizou, ganhando serviços de água, esgoto, lavanderias públicas, luz elétrica e circulação de bondes elétricos. Para diversificar a economia, Jerônimo Monteiro incentivou a criação de estabelecimentos industriais no Estado (indústria de tecidos, de material silícico-calcário e de beneficiamento da mandioca). Além disso, criou um polo industrial, que mais tarde formaria a Companhia Industrial do Espírito Santo, na região de Cachoeiro de Itapemirim, no sul do Estado. Essa Companhia continha indústrias de tecido, cimento, papel e óleo vegetal, além de usina de açúcar, serraria industrial e usina hidrelétrica (VASCONCELLOS, 1995).²¹

Com tais projetos em curso, Jerônimo Monteiro recebeu com satisfação, em 1909, a notícia da instalação da EAA no Estado do Espírito Santo. Essa instituição seria mais uma realização no bojo das ações promovidas pelo governo na área educacional, como a inauguração da Escola Modelo, que oferecia ensino primário de quatro anos, dirigida pelo educador Carlos Alberto Gomes Cardim,²² a criação de um Departamento de Ensino, bem como a realização do primeiro Congresso Pedagógico do Espírito Santo. Também nesse momento era inaugurada a Fazenda Modelo Sapucaia, destinada ao ensino agrícola. Essa escola e a EAA seriam responsáveis pela preparação da mão de obra especializada para o Estado (VASCONCELLOS, 1995).

O diretor escolhido para a EAA foi José Francisco Monjardim (1870-1944), formado em Direito e filho do influente político capixaba, coronel Alpheu Adelpho Monjardim de Andrade e Almeida, mais conhecido como Barão de Monjardim que, na época da criação das EAAs, era deputado federal. José Francisco esteve à frente da EAA desde a sua inauguração, em 1910, até o ano de 1932 (SUETH et al., 2009).

²¹ Os novos empreendimentos passaram por inúmeras dificuldades: falta de mercado interno, dificuldades com o transporte para comercializar os produtos fora do Estado, falta de mão de obra especializada, além de problemas administrativos. As ações planejadas e concretizadas por Jerônimo Monteiro acabaram endividando o Estado (VASCONCELLOS, 1995). Por fim, cabe salientar que, apesar de todo o esforço para a diversificação da economia capixaba, essa se manteve atrelada, basicamente, à cultura do café.

²² Gomes Cardim veio de São Paulo a convite de Jerônimo Monteiro e foi o responsável pela elaboração dos Decretos nº 108 e 109, de 14 de julho de 1908, que criaram a Escola Modelo. Para maiores detalhes sobre a reforma da instrução pública realizada por Gomes Cardim, ver Simões e Salim (2012).

O prédio onde funcionava a EAA foi doado pelo governo e dispunha da escola primária e de desenho, além de cinco oficinas: Marcenaria e Carpintaria, Sapataria, Ferraria e Fundição, Alfaiataria e Eletricidade. O número de matrículas anuais, entre 1910 e 1927, manteve-se entre 101 e 166 (SUETH et al., 2009). Nesse período, a EAA gozava de prestígio na sociedade local que se traduzia em visitas de pessoas “ilustres”, especialmente, em ocasiões festivas.

Sempre, no final do ano, às vésperas do Natal, dava-se o encerramento do ano letivo, seguido pelas exposições de artefatos produzidos pelos alunos da escola. Normalmente, estavam presentes representantes do governo do estado, deputados e imprensa (SUETH et al., 2009, p. 44).

Era também comum a distribuição de prêmios em dinheiro aos alunos, como forma de evitar a evasão escolar, já que muitos deles deixavam o curso em busca de trabalho (SUETH et al., 2009). Os autores apontam também que, embora a EAA do Espírito Santo tivesse um bom resultado (média de rendimento por aluno) ficando atrás apenas de poucos Estados, a escola não recebia do Governo Federal o mesmo investimento de outras EAAs (verba para melhoria das instalações físicas, aquisição de equipamentos, livros didáticos etc.).

1.2 O LICEU INDUSTRIAL DE VITÓRIA (1937-1942)

No mesmo ano em que era decretado o Estado Novo, a EAA do Espírito Santo transformava-se em Liceu Industrial de Vitória, por meio da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 (BRASIL, 1937). Para compreender as mudanças no campo da educação na década de 1930, sinalizada pela nova nomenclatura, é necessário voltar a atenção às ebulições dos anos de 1920 que culminaram na “Revolução de 30”. Conforme Ferreira e Pinto (2003, p. 389):

A Semana de Arte Moderna, a criação do Partido Comunista, o movimento tenentista, a criação do Centro Dom Vital, a comemoração do centenário da Independência e a própria sucessão presidencial de 1922 foram indicadores importantes dos novos ventos que sopravam, colocando em questão os padrões culturais e políticos da Primeira República.

Na economia, se os primeiros anos da década chamaram a atenção pela crise devido ao declínio do preço internacional do café, os anos seguintes foram marcados por uma expansão do setor cafeeiro, estancada de forma abrupta pelo *crash* de 1929. Deve-se

acrescentar também, nesse contexto, o crescimento das camadas médias e da classe trabalhadora, além da diversificação de interesses no seio das próprias elites econômicas. Esses novos ventos traziam consigo inquietações sobre as bases nas quais o sistema oligárquico da Primeira República se alicerçava (FERREIRA; PINTO, 2003). De modo geral, com a política dos governadores,

[...] o governo federal passou a sustentar os grupos dominantes nos estados, enquanto estes, em troca, apoiavam a política do presidente da República votando no Congresso com o governo. Esse tipo de acordo se repetia entre governadores e as lideranças locais, os coronéis, que controlavam a massa de eleitores, dadas as características da sociedade brasileira no período predominantemente rural (FERREIRA; PINTO, 2003, p. 392).

Porém, os Estados não tinham o mesmo grau de importância nesse contexto, fato que permitiu a existência da conhecida “política do café com leite”, isto é, a aliança entre os Estados de São Paulo e Minas Gerais, que detinham as maiores bancadas no Congresso. Se, por um lado, esse sistema trazia alguma estabilidade, a intensa desigualdade no tratamento entre as unidades da Federação foi gerando, ao longo do tempo, insatisfações.

A indicação de mais um paulista – Júlio Prestes – para suceder ao presidente Washington Luís criou um atrito entre São Paulo e Minas Gerais, fazendo com que o último apoiasse a candidatura de Getúlio Vargas para presidente e de João Pessoa para vice. Formava-se, assim, a Aliança Liberal.

Sob o lema ‘Representação e Justiça’, sua plataforma estava voltada fundamentalmente para a regeneração política, o que implicava a luta pela reforma eleitoral, com a criação de uma justiça eleitoral, na defesa do voto secreto, da moralização dos costumes políticos e das liberdades individuais (FERREIRA; PINTO, 2003, p. 404).

A disputa política se agravou ainda mais com a quebra da bolsa de Nova Iorque, que acarretou uma profunda crise econômica, materializada na falência de inúmeras fábricas e na queda abrupta do preço do café.

Inconformados com o resultado da eleição, que consagrou Júlio Prestes como vencedor, a Aliança Liberal buscou o apoio das lideranças do movimento tenentista. O assassinato de João Pessoa, em julho de 1930, foi utilizado para deflagrar, no mês de outubro, uma conspiração em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul. Dessa forma, com a chamada “Revolução de 30”, Getúlio Vargas é conduzido ao poder, dando início a uma nova fase da

história política brasileira (FERREIRA; PINTO, 2003). No Espírito Santo, a “Revolução” trouxe ao poder o interventor federal, major João Punaro Bley.

Ao final daquele ano, as EAAs que eram subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio passam a fazer parte do recém-criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que ficou a cargo de Francisco Campos (CUNHA, 2005c). O ministro buscou inspiração para a sua proposta de política educacional no fascismo italiano. Conforme Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 79):

É no livro *O Estado Nacional* que Francisco Campos elabora com minúcia de detalhes os fundamentos políticos e ideológicos que justificariam a criação de um Estado totalitário que deveria substituir o Estado liberal-democrático, uma experiência, para o autor, em franco processo de decadência e desintegração.

O projeto de Francisco Campos postulava a colaboração recíproca entre o Estado e a Igreja Católica e dificultava o acesso ao ensino superior.

A reforma do ensino secundário, de 1931, veio reforçar as barreiras existentes entre os diferentes tipos de ensino pós-primário não superior. Constituíam esse ensino, além das escolas secundárias, as que ofereciam cursos profissionais para os quadros intermediários do comércio e da indústria e para o magistério primário, os quais não estavam articulados com o secundário e, em consequência, com o superior (CUNHA, 2005c, p. 21).

Na EAA do Espírito Santo, a mudança foi marcada pela saída do diretor José Francisco Monjardim, no ano de 1932. Seu sucessor, Dario Tavares Gonçalves, deixou um substituto interino até 1934, quando de fato se apropriou da direção da Escola. Foi ele o responsável pela obtenção da sede própria em Jucutuquara, onde funciona ainda hoje o Ifes, *campus* Vitória. Em 1936, Augusto Alfredo Barbosa Carneiro de Farias assume a direção da escola (SUETH et al., 2009).

O ano de 1937 inicia trazendo novidades para as EAAs. A Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que dava nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública, no seu art. 37, postulava que “[...] as escolas de aprendizes artifices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus” (BRASIL, 1937). A Lei pontuava ainda que novos liceus seriam instituídos visando à propagação do ensino profissional, expansão que já acontecera em 1938. Nesse ano, cerca de

sete mil alunos estavam matriculados nos liceus em todo o País (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

A nova Constituição dos Estados Unidos do Brasil, publicada em 10 de novembro de 1937, continuava destinando o ensino profissional às classes menos favorecidas, atribuindo ao Estado a fundação de institutos de ensino profissional e o subsídio para as instituições de iniciativa dos Estados, municípios e indivíduos ou associações particulares e profissionais. Também declarou ser dever das indústrias e dos sindicatos a criação de escolas de aprendizes, direcionadas aos filhos de seus operários ou associados, assegurando auxílio, facilidades e subsídios por parte do Poder Público (BRASIL, 1937). Conforme Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 28), essa promessa de vantagens era uma “[...] clara intenção em disponibilizar um exército industrial de reserva para o setor produtivo”.

No Espírito Santo, em 1938, o diretor do Liceu Industrial de Vitória, por motivo de saúde, transfere-se para Belo Horizonte, deixando como sucessor Antônio Carlos de Mello Barreto (SUETH et al., 2009).

Não obstante as mudanças ocorridas, Cunha (2005c, p. 35) salienta que, até fins de 1941, a organização do ensino industrial continuava bastante precária. As EAAs (transformadas em liceus) ministravam o ensino primário e ensinavam ofícios, mas amargavam um rendimento “[...] extremamente baixo, resultado das precárias condições de vida dos alunos e suas famílias: a evasão era alta e a qualidade do ensino, precária”. Além delas, existiam apenas as escolas industriais mantidas pelos Estados, as instituições privadas religiosas e laicas (com forte apelo assistencialista) e as escolas de ofícios das Forças Armadas, que estavam atreladas às fábricas de material bélico e estaleiros (CUNHA, 2005c).

1.3 A ESCOLA TÉCNICA DE VITÓRIA (1942-1965)

Sob o clima de guerra, o Liceu Industrial foi transformado em Escola Técnica de Vitória (ETV).²³ Racionamento de alimentos e de gasolina, tabelamento de gêneros de primeira necessidade, prisões por falar alemão, retirada dos estrangeiros do litoral, *blackout*, depredação de empresas e propriedades de alemães foram algumas das situações vivenciadas

²³ No contexto da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o período de 1942 a 1945 foi marcado pelo avanço dos Aliados (Estados Unidos da América, Inglaterra, França e União Soviética) sobre os países do Eixo (Alemanha, Itália e Japão). O Brasil declarou guerra ao Eixo em agosto de 1942.

nesse período, que traziam a guerra de outros continentes para o dia a dia da população brasileira.²⁴ Os respingos da Segunda Guerra igualmente chegaram à educação, reforçando o processo de nacionalização do ensino nas áreas de colonização estrangeira²⁵ (ACKERMANN, 2009).

A educação profissional também sofreria mudanças nesse período.²⁶ Importantes decretos para a educação profissional foram assinados no ano de 1942. As divergências entre o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e o Ministério da Educação e Saúde tiveram como consequência a promulgação de dois decretos, que versaram sobre o ensino industrial, no mês de janeiro de 1942. Por meio do Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, era criado o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (Senai), como resposta aos anseios da indústria e do Ministério do Trabalho. Já o Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, criava a Lei Orgânica do Ensino Industrial, como resultado das intenções do Ministério da Educação (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Conforme Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 255), a Lei Orgânica do Ensino Industrial,

[...] é uma grande declaração de intenções, acompanhada de um amplo painel da organização à qual o ensino industrial se deveria ajustar. Uma de suas características principais [...] é a uniformidade que trata de impor a este tipo de ensino em todo o país. [...] ela busca atender, simultaneamente, aos interesses do trabalhador, ‘realizando sua preparação profissional e sua formação humana’; das empresas, ‘nutrindo-as, segundo suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão-de-obra’; e da nação, ‘procurando continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura’.

Para Cunha (2005c), a principal inovação da Lei Orgânica foi trazer todo o ensino profissional para o grau médio, ficando o currículo do ensino primário centrado apenas na formação geral. Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), por sua vez, salientam que a Lei Orgânica, buscando combinar o ensino técnico com disciplinas de cultura geral, procurava

²⁴ A população capixaba também vivenciou tais situações e o quebra-quebra de 1942 ficou registrado na memória dos moradores de Vitória. O *blackout* fazia parte da Defesa Passiva antiaérea e deixou localidades no Espírito Santo, como Marataízes, Barra do Itapemirim e Santa Cruz, sem iluminação (ACKERMANN, 2009).

²⁵ As intervenções nas escolas de imigrantes não existiram apenas na décadas de 1930 e 1940, ao menos no Sul do País. Todavia, nesse contexto, essas questões tornam-se mais evidentes, já que Vargas buscava construir uma nova nação fundada no mito das três raças (ACKERMANN, 2009).

²⁶ Em julho de 1940, Getúlio Vargas recebeu dois projetos propondo a regulamentação do ensino profissional: um do Ministério da Educação e Saúde e outro do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Ouvidas as argumentações de ambos os lados, Vargas assina o Decreto nº 6.029, de julho de 1940, que estava alinhado às ideias do segundo Ministério (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

resistir a uma especialização considerada “excessiva e prematura” e buscava superar a ideia do ensino industrial direcionado somente aos pobres. A partir de então, o ensino industrial foi dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo era reservado ao ensino industrial básico, de mestria,²⁷ artesanal e de aprendizagem, e o segundo ao ensino técnico e pedagógico, sendo o último para a preparação de docentes e administradores interessados em atuar no ensino industrial.

Já Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 32) salientam que o dualismo na educação tomou um caráter estrutural a partir da década de 1940, “[...] mantendo-se duas estruturas educacionais paralelas e independentes”. Assim, a Lei Orgânica de 1942 “[...] acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático” (p. 32).

Durante a década de 1940, a ETV começou a receber mais verba do Governo Federal, o que se refletiu em maior assistência ao estudante (serviço médico e dentário, roupas para trabalho e esporte, alimentação) e na melhoria da qualidade de ensino (biblioteca, coral e material didático). Foi também nessa década que as primeiras estudantes mulheres ingressaram na escola, embora apenas por um breve período, já que “[...] foram consideradas inaptas para os trabalhos de oficina, o que as levou a desaparecer da Instituição, somente reaparecendo na década de 70” (SUETH et al., 2009, p. 74).

Com a saída de Antônio Carlos de Mello Barreto, a diretoria da ETV foi assumida por Arthur Seixas, que permaneceu no cargo até o ano de 1954, quando foi substituído por Fernando Alves Duarte. Conforme Sueth et al. (2009), ainda que tenham existido avanços, a ETV, até a década de 1950, não estava alinhada à formação de mão de obra técnica para as indústrias.

[...] seu Curso Industrial básico ainda oferecia as modalidades de Alfaiataria, Artes do Couro, Tipografia e Encadernação, Marcenaria, Mecânica de Máquinas e Serralheria. Quem o finalizasse não poderia ir diretamente para o que na época seria o Ensino Médio. Portanto, o Curso Industrial básico ainda não era propriamente o Ginásio Industrial, que só foi criado em 1961 (SUETH et al., 2009, p. 74).

Por meio da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, assinada pelo presidente Juscelino Kubitschek, as Escolas Técnicas foram elevadas à categoria de autarquias,

²⁷ Cunha (2005c) assinala que os cursos de mestria e artesanal tiveram duração efêmera, ou mesmo nunca funcionaram, já que a atividade artesanal era pouco rentável e os concluintes dos cursos de mestria tinham pouca experiência, por serem jovens demais (aproximadamente 18 anos) e não conseguiam legitimar sua posição perante os operários.

conquistando “[...] personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira [...]” (BRASIL, 1959).

A promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que definia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornou-se um marco na história do ensino profissional, já que a partir desse momento os diplomados das Escolas Técnicas poderiam se candidatar a qualquer curso superior (NOSELLA, 2011). Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) também foram instalados os cursos denominados pré-técnicos, que tinham duração de um ano (BRASIL, 1961), assim como um novo modelo de gestão, já preconizado pela Lei nº 3.552/59, foi implementado. Nesse modelo, a diretoria da escola era formada por um Conselho de Representantes da comunidade que, por sua vez, era responsável pela escolha do diretor da escola, por meio de uma lista tríplice elaborada pelo Conselho de Professores. Cabia ao último zelar pela autonomia da escola e seu bom desempenho e, ao primeiro, construir a ponte entre a escola e o mundo do trabalho. Foi pela indicação do Conselho de Representantes que Mauro Fontoura Borges assumiu a direção da escola em 1961. A partir dessa década:

[...] a ETV passou a oferecer cursos de Aprendizagem Industrial, Ginásio Industrial e o Curso Técnico. Vê-se que a escola vai, aos poucos, tornando-se cada vez mais técnica, o que se institucionaliza em 1965, quando a ETV, por meio da Lei 4.759, de 20 de agosto de 1965 e da Portaria do MEC 239, de 3 de setembro de 1965, passou a ser denominada Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETFES) (SUETH et al., 2009, p. 77).

1.4 A ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (1965-1999)

A ETV foi transformada em Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETFES) um ano após o Golpe Militar, que instaurou a ditadura no Brasil (1964-1985). Conforme Gaspari (2002, p. 129),

Durante os 21 anos de duração do ciclo militar, sucederam-se períodos de maior ou menor racionalidade no trato das questões políticas. Foram duas décadas de avanços e recuos, ou, como se dizia na época, ‘aberturas’ e ‘endurecimentos’. [...] Em todas essas fases o melhor termômetro da situação do país foi a medida da prática da tortura pelo Estado. Como no primeiro dia da Criação, quando se tratava de separar a luz das trevas, podia-se aferir a profundidade da ditadura pela sistemática com que se torturavam seus dissidentes.

Embora com períodos de maior ou menor “endurecimento”, perseguições políticas, censura, supressão de direitos constitucionais, prisões sem julgamento, torturas e assassinatos fizeram parte do repertório desse capítulo da história brasileira. No Espírito Santo, o governador Francisco Lacerda de Aguiar, sob acusação de corrupção e subversão, deixou o cargo no ano de 1966. Mauro Borges, então diretor da ETFES, continuou nessa função, oficialmente, até 1970, porém sua pessoa e sua gestão não permaneceram incólumes às pressões do governo militar.

Como professor de História e Geografia, Mauro Borges defendia uma educação que, além do conhecimento técnico, fornecesse aos alunos uma sólida base humanística. Sua postura era interpretada por muitos como subversiva, deixando algumas dúvidas ao novo governo.²⁸ Em 1966, sob o clima de denunciamento, instaurado pelos militares, o diretor precisou responder a acusações, levantadas por um antigo funcionário, sobre a sua gestão. Apesar das acusações, ele organizou, naquele ano, os Jogos Esportivos Brasileiros do Ensino Industrial (Jebei), sediados em Vitória, possibilitando a reunião dos alunos das Escolas Técnicas, após a extinção da União Nacional dos Estudantes Técnicos Industriais (Uneti), sob a bandeira dos “jogos esportivos” (SUETH et al., 2009).

Nesse mesmo ano, Mauro Borges foi afastado e a escola permaneceu sob intervenção. O diretor “Recebeu ameaça de morte [...] e até passou a andar armado. Eram ameaças feitas por telefone ou até mesmo diretamente por pessoas que o procuravam. Diziam que ele estava ‘marcado’. Era acusado de comunismo” (SUETH et al., 2009, p. 87). Embora nenhuma irregularidade tenha sido comprovada na sua gestão, o Conselho de Representantes escolheu, em 1970, Zenaldo Rosa da Silva como novo diretor.

Como se pode imaginar, o currículo e a didática também não permaneceram ilesos às intempéries desse momento da história política brasileira. Ainda que a disciplina Educação Moral e Cívica tenha sido implantada em 1962, ela passou por mudanças, conforme orientação do governo militar. Já no início de 1968, era a vez da didática na ETFES: um oficial da Marinha brasileira ofertou um curso de didática aos professores da escola e indicou os “melhores professores” para ministrarem a aula inaugural naquele ano. As contratações de servidores passavam pelo crivo dos órgãos de informação e, apesar de não terem existido prisões de professores ou alunos, alguns passaram pela experiência de serem convocados a prestar esclarecimentos sobre a sua conduta. Em 1974, o Decreto nº 75.079 extinguiu o

²⁸ Mauro Borges era partidário da União Democrática Nacional (UDN) e era acusado de ligações com a “esquerda” (SUETH et al., 2009).

Conselho de Representantes e o Conselho de Professores e a indicação do diretor das Escolas Técnicas Federais passou a ser feita pelo Presidente da República (SUETH et al., 2009).

Foi também no início da década de 1960 que o Espírito Santo começou a sentir as consequências da erradicação dos cafezais.²⁹ O caminho escolhido para superar a crise e promover o desenvolvimento foi atrair o capital estrangeiro, doando terrenos, oferecendo incentivos fiscais e grande quantidade de mão de obra barata. Desenvolveram-se os Grandes Projetos Industriais, que trouxeram para o Estado indústrias, como a Aracruz Celulose,³⁰ a Companhia Siderúrgica Tubarão (CST)³¹ e a Samarco Mineração, e implantaram o Centro Industrial de Vitória (Civit). A Companhia Vale do Rio Doce (CVRD)³² foi ampliada, assim como foram expandidas a malha rodoviária e a ferroviária do Estado (SUETH et al., 2009).

O crescimento acelerado trouxe consigo um grande número de trabalhadores não especializados, muitos vindos do interior, como também de outros Estados. Após a fase de implantação dessas indústrias, grande parte dos trabalhadores ficou sem ocupação e passou a viver nas periferias que se formavam em torno da Capital.³³

A formação profissional ganha um papel de relevo entre os anos de 1968 e 1973, período do chamado “milagre econômico”, isso porque nesse momento era preciso se adequar às “necessidades” impostas pela produção capitalista.³⁴ Na esteira dessas necessidades, estão os acordos assinados com a *United States Aid International Development (Usaid)*, demonstrando “[...] a intenção de se ampliar ao máximo as matrículas nos cursos técnicos e de promover uma formação de mão-de-obra acelerada e nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 33).³⁵

O início da década de 1970 trouxe uma importante modificação na história da educação profissional: a promulgação da Lei nº 5.692/71. Essa lei foi qualificada por Cunha (2005c, p. 181), como “A mais ambiciosa medida de política educacional de toda a história do Brasil”. Contudo, ainda conforme o autor, tão grande quanto a sua ambição foi também o seu fracasso.

²⁹ A erradicação do café foi a solução utilizada para conter a queda do preço do grão e atingiu duramente o Estado do Espírito Santo, cuja principal atividade econômica era a produção desse fruto.

³⁰ Atualmente Fibria – Aracruz.

³¹ Atualmente ArcelorMittal – Tubarão.

³² Atualmente Vale.

³³ Sobre a implantação dos Grandes Projetos Industriais, ver Fortunato (2011).

³⁴ Foi no ano de 1968 que a profissão de técnico de nível médio foi regulamentada (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

³⁵ Cabe lembrar que a educação vivia os tempos do “tecnicismo”, tendência na educação baseada nos princípios da administração científica que trazia como uma de suas consequências a excessiva burocratização do ensino.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), a Lei nº 5.692/71, que instituiu a profissionalização universal e compulsória no então denominado ensino de segundo grau, buscava atender à demanda por técnicos de nível médio e diminuir os candidatos ao ensino superior. Assim, os cursos exclusivamente propedêuticos deixariam de existir nesse grau de ensino. Os autores ainda assinalam que:

Poder-se-ia dizer que a profissionalização compulsória no ensino secundário instituída pela Lei n. 5.692/71 promoveria a superação do dualismo neste nível de ensino. Não obstante, a resistência de alunos e seus pais à implantação do ensino profissional na escola que tradicionalmente preparava candidatos para o ensino superior, associada a pressões que surgiram da burocracia estatal e das instituições de formação profissional, além dos empresários do ensino, levaram ao restabelecimento do dualismo estrutural (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 33).

Nosella (2011), por sua vez, afirma que por trás dessa Lei estava o desejo dos governos militares de criar um sistema educacional voltado para a formação de técnicos subservientes, extinguindo a escola que formava dirigentes.

O fracasso da profissionalização compulsória da Lei 5.692/71 dos governos militares era previsível: na verdade, sob a retórica de liquidar a escola secundária, verbalista e elitista, escondia-se o projeto de extinguir uma escola formadora de dirigentes (ou de controladores dos dirigentes), fundamental princípio unitário do ensino secundário. O sonho educacional dos militares era universalizar uma escola de técnicos submissos, de operadores práticos. Ou seja, criava-se a 'unitariedade' do sistema escolar, cortando a parte crítica e humanista do currículo (NOSELLA, 2011, p. 1056).

Conforme Ramos (2006), a profissionalização obrigatória no segundo grau trouxe às Escolas Técnicas Federais o aumento da clientela, já que, por meio de convênios com outras instituições, passavam a oferecer a parte específica do currículo das habilitações técnicas. Além dessa sobrecarga, a universalização acarretou ainda uma preocupação com a possibilidade de desvalorização da profissão de técnico, já que outras escolas, com menor experiência e, possivelmente, menor qualificação, também certificariam esses profissionais. Por fim, reinava ainda a insatisfação pelo fato de que as normas estavam sendo estabelecidas por pessoas consideradas desconhecedoras da realidade do ensino profissional.

Diante desse cenário, uma flexibilização foi introduzida pelo Parecer do Conselho Federal de Educação nº 76/75, abrindo a possibilidade de que os cursos não

levassem, obrigatoriamente, a uma habilitação técnica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).³⁶

Embora a ETFES só tenha se transformado em Cefetes no ano de 1999, o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Cefets teve início ainda no final da década de 1970. Sob a Lei nº 6.545/78, no governo do general Ernesto Geisel, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Celso Suckow da Fonseca (Rio de Janeiro) foram transformadas em Cefets (BRASIL, 1978).³⁷

Partindo do Decreto-lei nº 547/69, que autorizava a possibilidade de oferta de cursos profissionais superiores de curta duração nas Escolas Técnicas Federais, a Lei nº 6.545/78 trazia o alargamento da atuação dessas instituições também para o ensino superior, “[...] mas em um tipo especial de ensino superior as graduações de curta duração atreladas às necessidades e características do mercado de trabalho” (CAMPELLO, 2007, p. 2). O primeiro curso superior oferecido pelos três Cefets (MG, PR e RJ) foi o de graduação plena em Engenharia Industrial. Paulatinamente, passaram a oferecer também cursos tecnólogos, de licenciaturas (para a formação de professores do ensino técnico e dos cursos tecnólogos), pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Azevedo, Shiroma e Coan (2012) salientam que o governo Geisel apenas se referiu a essas instituições como “especiais”, sem apresentar ou discutir o significado de Educação Tecnológica.

O processo de redemocratização no País, na década de 1980, foi marcado, na área educacional, pela mobilização das camadas populares em busca de mais escolarização, incluindo o ensino médio. A resposta do governo para essa demanda foi a ampliação do número de vagas, a expansão dos cursos noturnos e supletivos, sem se preocupar com a qualidade do ensino ofertado (NOSELLA, 2011).

A Constituição de 1988 e a expectativa com relação à elaboração da nova LDBEN colocaram em foco a discussão sobre a organização do sistema de ensino e sua qualidade, evidenciando, no que diz respeito ao ensino médio, duas posições antagônicas:

[...] de um lado (neoliberal), procura-se requalificar a tradicional escola propedêutica, reforçar a meritocracia e reencontrar a identidade própria do ensino técnico, retirando de seu currículo as disciplinas de conteúdo geral. De outro lado (popular), levantou-se a bandeira da politécnica, densa de

³⁶ Foi a Lei nº 7.044/82 que extinguiu a profissionalização obrigatória no segundo grau.

³⁷ Para Campello (2007), essa transformação está diretamente relacionada com uma lei promulgada dez anos antes, a Lei nº 5.540/68, que tratou da reforma do ensino superior.

significação, embora politicamente inadequada, pela sua ambiguidade semântica e conceitual (NOSELLA, 2011, p. 1056).³⁸

Esse debate também trouxe à tona questionamentos sobre a finalidade das Escolas Técnicas e Cefets. Os segmentos conservadores criticavam o seu custo elevado e o distanciamento do mercado de trabalho, já que boa parte dos egressos se encaminhava ao Ensino Superior. Os segmentos progressistas, por sua vez, questionavam a destinação de recursos públicos para instituições a serviço, predominantemente, do capital, além do atendimento seletivo e restrito à população proporcionado por essas instituições (RAMOS, 2006).

Zenaldo Rosa da Silva continuou à frente da ETFES durante o período de redemocratização e, aos poucos, o grêmio estudantil da escola também voltou a funcionar e lutar pelos direitos dos estudantes.

A ETFES chegou à década de 1980 oferecendo os cursos técnicos de Estradas, Edificações, Mecânica, Agrimensura, Eletrotécnica, Eletromecânica e Metalurgia. Os ingressantes não se caracterizavam mais por serem “desfavorecidos da fortuna”, já que, “Em 1988, praticamente a metade dos ingressantes vinha da rede particular de ensino, não frequentada pelos de nível econômico modesto” (SUETH et al., 2009, p. 98).

Também foi no ano de 1982, por meio da Lei nº 7.044, que foi extinta a profissionalização obrigatória no segundo grau (BRASIL, 1982). Houve um esvaziamento do ensino profissionalizante nesse nível de ensino, com exceção das Escolas Técnicas Federais.

No caso das escolas técnicas federais, diferentemente, a inflexão promovida pela Lei nº 7.044/82 voltou a valorizar a formação por elas desenvolvida, já que essas seriam as instituições mais adequadas para conferir ao então 2º grau o caráter profissionalizante, voltado para a formação em habilitações profissionais específicas. Pode-se dizer, então, que a partir desta lei, até o final da década de 1980, as escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de 2º grau com qualidade, sendo reconhecidas pelas burocracias estatais e pela sociedade civil, que as isentavam de qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 34).

Nesse período, ocorreu também o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico (Protec) que possuía o objetivo de ampliar e interiorizar a rede de ensino profissional, por meio da implantação de 200 novas escolas técnicas industriais e agrotécnicas de primeiro

³⁸ Para os interessados no debate sobre a expressão “formação politécnica”, ver: Nosella (2007).

e segundo grau. O programa estava pautado na justificativa da crescente demanda pelo ensino técnico, embora, para muitos educadores que reagiram negativamente a essa proposta, a necessidade mais urgente era a ampliação e melhoria da rede de ensino de segundo grau. Cabe salientar que as críticas dos educadores também foram dirigidas à forma pela qual se deu esse processo, decidindo-se por meio de comissões e excluindo-se as entidades representativas dos educadores (RAMOS, 2006).

1.5 O CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESPÍRITO SANTO (1999-2008)

Distinto do processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Cefets, ocorrido na década de 1970, a “cefetização” da década de 1990 foi orientada pela reforma da educação profissional.

A visão de subsistema de educação profissional é a característica básica da política de ‘cefetização’ dos anos 1990. As escolas técnicas, sua estrutura, como escolas, mas também sua estrutura como sistema, formado por uma rede de escolas, com prédios, metodologia e projetos pedagógicos semelhantes, foi colocada a serviço da implantação da política de reforma da educação profissional dos anos 1990 e do seu objetivo de constituição de um subsistema paralelo e complementar ao sistema de ensino (CAMPELLO, 2007, p. 8).

Com a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, o governo Itamar Franco instituiu o Sistema e o Conselho Nacional de Educação Tecnológica, permitindo a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica com a possibilidade de transformar as Escolas Técnicas Federais em Cefets, visando ao crescimento da oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs). Essa reforma estava em sintonia com as recomendações internacionais, especialmente com os documentos produzidos pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) e pela Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (Orealc), que preconizavam a necessidade de reformas educacionais buscando a articulação da educação com as demandas do sistema produtivo e econômico, criando um novo tipo de qualificação profissional. Conforme Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 29),

Tratava-se de uma reforma que, por intermédio da norma legal, promovia o ensino industrial para a condição de educação tecnológica, buscando atender um mercado de trabalho que necessitava de um profissional intermediário entre o técnico de nível médio e o de nível superior que tivesse a condição de utilizar as tecnologias daquela época.

Ainda de acordo com os autores, essa reforma não foi bem recebida nem pelo movimento sindical, nem pela academia, pois esse público considerou que tais mudanças fortaleciam ainda mais a dualidade educacional. Mas as Escolas Técnicas tinham outras motivações para a transformação em Cefets. Para Ramos (2006, p. 287-288),

[...] com o intuito de preservarem essas instituições na esfera federal, os gestores buscavam justificá-las adequando a formação às necessidades do mercado. A criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica tendia a unificar e fortalecer essa rede de ensino, enquanto a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs pretendia evitar seu sucateamento, por dificultar tentativas de ‘estadualização’, ‘senaização’ ou ‘privatização’. Isso se vinculava, especialmente, à implantação do Ensino Superior, que condicionaria sua permanência no sistema federal de ensino.

Em 1996, já no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), era promulgada a nova LDBEN (nº 9.394/96).³⁹ Conforme Nosella (2011, p. 1056),

A nova LDB de 1996 buscou superar a contraposição entre a visão neoliberal e a popular, introduzindo a ideia de uma escola média cujo objetivo fosse integrar, no amplo conceito de cidadania, a participação do jovem à vida política e produtiva. Naturalmente, quando os conceitos são bastante amplos e ambíguos, abrigam todas as posições e cada grupo social fica com a sua prática.

No ano seguinte, o Decreto nº 2.208, de abril de 1997;⁴⁰ que regulamentou os arts. 39 a 42 e o § 2º do art. 36 da LDBEN/96, e a Portaria nº 646/97 não deixaram dúvidas quanto ao direcionamento pretendido para a educação profissional.

³⁹ O primeiro projeto da LDBEN apresentado à Câmara dos Deputados, ainda no ano de 1988, era fruto das discussões e lutas travadas pela sociedade civil em defesa da escola pública e gratuita, cujo marco foi a mobilização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e pela busca de uma formação politécnica.

⁴⁰ Importante ressaltar que o Decreto nº 2.208/97 não poderia determinar a separação entre o ensino médio e a educação profissional, já que estaria contrariando o que postulava a LDBEN/96. Nesse sentido, o Decreto era ilegal (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

[...] o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 25).

O Decreto nº 2.208/97 foi alvo de inúmeras críticas de representantes da sociedade civil e de educadores que defendiam a integração entre formação geral e técnica. De acordo com Nosella (2011, p. 1057), “[...] afastando legalmente o ensino técnico e profissional do ensino médio, liberava o ensino profissional de qualquer limitação ou controle burocrático, abandonando o ensino médio regular público no baixo nível a que chegara”.

Diante da separação curricular entre o ensino médio e a educação profissional, as Escolas Técnicas Federais e Cefets buscaram apoio na possibilidade de concomitância interna “[...] quando os alunos cursavam o Ensino Médio ao mesmo tempo que o curso técnico. Usou-se a chamada ‘parte diversificada’ do Ensino Médio como eixo de articulação entre os dois cursos” (RAMOS, 2006, p. 293). Assim, segundo a autora, a manutenção do ensino médio foi uma negociação complexa, exigindo dessas instituições diferentes estratégias e gerando no interior delas diferentes problemas, como a dupla jornada escolar e a sobrecarga de estudos.

O processo de transformação das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas em Cefets foi iniciado pelo Decreto nº 2.406/97, que regulamentou a Lei nº 8.948/94. Como resultado, entre os anos de 1997 e 2002, todas as Escolas Técnicas e dez Escolas Agrotécnicas haviam se transformado em Cefets (CAMPELLO, 2007).

A reforma educacional dos anos 1990 ampliou o leque dos cursos oferecidos e direcionou ao atendimento das demandas da região onde a instituição estivesse localizada. Além do ensino superior, os Cefets também passaram a oferecer cursos de educação profissional de nível básico, que tinham como finalidade a qualificação e a atualização dos trabalhadores.

De acordo com Campello (2007), a expansão do ensino médio, que incluiu grande parte dos jovens que estava fora da escola, somou-se à oferta de cursos rápidos profissionalizantes destinados aos egressos do ensino médio, para inseri-los no mercado de trabalho. Os Cefets tiveram importante papel nesse contexto, especialmente pela sua presença em praticamente todos os Estados e pelo prestígio que possuíam na sociedade.

Sobre a formação de tecnólogo, Ramos (2007) salienta que o intuito era diminuir o número de candidatos às universidades e formar uma camada de profissionais de nível intermediário entre os engenheiros e os técnicos, contribuindo para o alcance dos seguintes objetivos:

[...] política de capacitação de massa na forma de cursos técnicos flexíveis, barateamento dos custos profissionalizantes, adequação e atendimento às necessidades do mercado de trabalho, criação de caminhos alternativos às universidades, e, finalmente, o não-aniquilamento da necessária camada de técnicos adequados ao processo de reestruturação produtiva, porém redefinidos como tecnólogos (RAMOS, 2007, p. 2).

Assim, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 47-48), diante da necessidade de elevação da escolaridade mínima dos trabalhadores, a fim de que esses se adequassem às mudanças do processo de produção, “[...] os níveis técnico e tecnológico da educação profissional formariam, respectivamente, operários (com o título de técnicos) e técnicos (com o título de tecnólogos) para o trabalho complexo, enquanto no nível básico seriam formados os operários para o trabalho simples”.

Em resumo, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 47), a oferta do ensino superior nos Cefets pode ser “[...] interpretada como a extensão da dualidade da educação brasileira para o ensino superior [...]” e, mesmo que, segundo esses autores, se reconheça o papel social dessas instituições na formação de profissionais, cabe ainda perguntar sobre suas funções e a qual projeto de sociedade estão comprometidos. Cunha (2005c, p. 211), comungando com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), ainda salienta:

Vista por uns como valorização das escolas técnicas, que ganharam *status* de instituições de ensino superior, a ‘cefetização’ representou, na verdade, um desvalor dessas instituições pela manutenção de sua situação apartada da universidade (sem adjetivos), quer dizer, mais uma forma pela qual se processa a reprodução ampliada da dualidade da educação brasileira.

No Espírito Santo, a ETFES começou a construir suas Unidades de Ensino Descentralizadas (Uneds) inaugurando, em 1993, a Unidade de Colatina, no norte do Estado. No ano seguinte, em meio à discussão sobre a transformação da ETFES em Cefetes, Carlos Roberto Alves dos Santos foi eleito diretor-geral e, junto ao Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Básica e Profissional (Sinasefe), organizou um plebiscito interno que

computou 85% de votos a favor da mudança para Cefetes. Contudo, apenas em 1999, sob a direção de Jadir José Pela, o Cefetes foi criado (SUETH et al., 2009).

Outras Uneds foram instaladas no Estado (Serra em 2001; Cachoeiro de Itapemirim em 2005; São Mateus e Cariacica, em 2006). Como Instituição de Ensino Superior, a partir de 2004, o Cefetes passou a oferecer além dos cursos técnicos e educação de jovens e adultos, os cursos de Engenharia Elétrica, Engenharia Metalúrgica, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química, Tecnologia em Manutenção Eletrônica, Tecnologia em Saneamento Ambiental e Tecnologia em Siderurgia.

Para a educação profissional, já no governo de Luís Inácio Lula da Silva (Lula), o ano de 2004 foi marcado pela publicação do Decreto nº 5.154, que revogou o Decreto nº 2.208/97, possibilitando, novamente, a oferta dos cursos técnicos integrados com o ensino médio.

O novo Decreto foi resultado de um intenso debate, iniciado em princípios de 2003, durante os Seminários Nacionais “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, que reuniram representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais. Nas contradições e disputas teóricas e políticas, eclodiram três posicionamentos distintos: o primeiro defendia apenas a revogação do Decreto nº 2.208/97, argumentando que a LDBEN/96 já contemplava as mudanças propostas e por entender que utilizar decretos simbolizava a continuidade do método impositivo do governo FHC; o segundo posicionamento lutava em favor da manutenção do decreto anterior, sugerindo mínimas alterações; e o último, que acabou prevalecendo, apoiava a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a promulgação de um novo decreto. Sendo assim, apenas a segunda posição marcava uma divergência de princípios e concepções, enquanto as outras duas divergiam apenas quanto à forma de encaminhamento das mudanças propostas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

O Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004,⁴¹ determinou que a educação profissional deveria ser desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC); educação profissional técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Definiu, ainda, a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio de três formas:

⁴¹ O Decreto nº 8.268/2014 alterou o Decreto nº 5.154/2004. Dentre as modificações, está a inserção de duas novas premissas para a educação profissional: “[...] III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; e IV - a indissociabilidade entre teoria e prática” (BRASIL, 2014).

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

No ano seguinte, foi alterada a Lei nº 9.649, que instituiu a proibição da expansão das Escolas Técnicas Federais (SILVA et al., 2009). Tem-se, então, a primeira fase do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Em 2007, com a formatura da última turma do ensino médio regular (três anos), o Cefetes retomou a oferta do curso Técnico Integrado ao ensino médio, de duração de quatro anos (SUETH et al., 2009).

1.6 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (2008-2015)

Em 2008, enquanto muitos Cefets almejavam a transformação em Universidade Tecnológica, surgiu o convite governamental para que essas instituições aderissem aos Institutos Federais. Tal convite foi oficializado por meio da chamada pública MEC/Setec nº 002/2007 (BRASIL, 2007). Muitas instituições encararam essa proposta com desconfiança, especialmente as EAFs e as Escolas vinculadas às Universidades Federais. Embora opcional, no decorrer do processo, foi ficando claro que a recusa a ela significaria diminuição de repasse de recursos financeiros, bem como dificuldades para ampliação e capacitação de servidores (OTRANTO, 2010).

Para a maior parte dos Cefets, no entanto, a transformação em Instituto Federal foi vista como uma possibilidade de crescimento e reconhecimento, conferindo a essas instituições um lugar de destaque, já que possuíam uma estrutura mais próxima ao modelo que ora o governo apresentara. O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG) e o Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) optaram pela não adesão à nova rede que se formava, pois avaliaram que as condições propostas significavam um atraso na sua trajetória e, por isso, continuaram ambicionando transformarem-se em Universidade Tecnológica (OTRANTO, 2010).

Como resultado das negociações entre as instituições e o Governo Federal, foi promulgada a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais e os vinculou à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.⁴² Nesse documento, os Institutos Federais são definidos como:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...] (BRASIL, 2008).

Conforme o art. 6, da Lei nº 11.892/08, as finalidades e características atribuídas aos Institutos Federais são:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

⁴² Compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica os Institutos Federais, a UTFPR, os Cefet-RJ e Cefet-MG e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

Analisando as finalidades e características mencionadas, percebe-se que, além de reafirmar a abrangência da sua oferta educativa e a escolha pela integração e verticalização do ensino nos Institutos Federais, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e sua conexão com as demandas locais mereceram destaque.

É importante lembrar que, embora as atividades de pesquisa e extensão já ocorressem nos antigos Cefets (em quantidade e qualidade variável), apenas com a criação dos Institutos Federais, a educação, pautada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tornou-se uma obrigatoriedade.

Merece realce também o inciso VIII, que aborda o estímulo à pesquisa aplicada, à produção cultural, ao Empreendedorismo, ao cooperativismo e ao desenvolvimento científico e tecnológico. Na análise de Silva et al. (2009, p. 40):

No espírito da lei, percebe-se como eixo da atuação dessas instituições um projeto de formação emancipatória. Em tal proposta não cabe a compreensão do empreendedorismo em sua acepção restrita de competitividade e individualização da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso profissional. O empreender é entendido em sua dimensão criativa e no comportamento pró-ativo na busca de alternativas viáveis para solução de problemas coletivos.

Com relação ao Empreendedorismo, cabe apenas ressaltar que a interpretação de Silva et al. (2009) parece, sobretudo, apressada.

Por fim, destaca-se ainda, na Lei nº 11.892/2008, o estabelecimento de, no mínimo, 50% das vagas destinadas à oferta de educação profissional técnica de nível médio,

prioritariamente na forma integrada ao ensino médio e para a educação de jovens e adultos (EJA). Os cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, especialmente nas áreas de Ciências, Matemática e para a educação profissional, devem ocupar o mínimo de 20% das vagas. Os 30% restantes podem ser oferecidos em cursos FIC e educação superior (cursos superiores de Tecnologia, cursos de bacharelado e Engenharia, cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*).

Conforme Mattos (2013), o plano de expansão da rede federal aconteceu, inicialmente, em duas fases. A primeira, em 2005, teve como principal objetivo a implantação de escolas em Estados e regiões que não possuíam instituições federais de educação profissional e tecnológica, além de centros urbanos periféricos e cidades interioranas. Os cursos escolhidos para implantação deveriam estar ligados às potencialidades econômicas locais. A segunda fase, em 2007, definiu as cidades polo seguindo critérios como equilíbrio territorial das unidades, atendimento a mesorregiões, afinidades com os arranjos produtivos locais, além de aproveitamento de infraestrutura e potencialidade de parcerias. Posteriormente, em 2012, uma terceira fase do plano de expansão continuou centrada no processo de interiorização da rede (MATTOS, 2013).

Azevedo, Shiroma e Coan (2012) apontam que a criação dos Institutos Federais foi uma resposta de gabinete, materializada pelo Decreto nº 6.095/2007,⁴³ para as muitas insatisfações que existiam no interior dos Cefets. Parte das insatisfações estava relacionada com a não transformação dessas instituições em Universidades Tecnológicas, parte estava ligada, inversamente, ao fato de que a transformação delas em universidades poderia significar uma redução da oferta dos cursos técnicos de nível médio ou mesmo a extinção desses cursos, gerando um *déficit* desses profissionais no mercado. Os autores observam que:

[...] em decorrência da correlação de forças da época, que pesaram a favor dos interesses que corroboram a reprodução da miséria, a sociedade brasileira perdeu uma oportunidade de discutir e gerar um modelo realmente novo de instituição que poderia originar, por exemplo, uma Universidade pensada a partir dos interesses da classe trabalhadora; um tipo de autarquia movida por uma educação sistematizada, que preencheria estágios formativos, admitindo o trabalho e a pesquisa como princípios da produção do conhecimento e emancipação do ser humano, com vistas a uma contribuição efetiva ao desenvolvimento do trabalhador para além do aspecto de apenas capacitá-lo para atender as demandas imediatas do mercado de trabalho (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 33).

⁴³ O Decreto nº 6.095/2007 estabelecia diretrizes para a transformação dos Cefets em Institutos Federais.

Diante da não aceitação do Decreto nº 6.095/2007 pelo Conselho Nacional dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Concefet), amparados na justificativa de que, “[...] além de carimbar o orçamento das autarquias com relação à oferta de cursos técnicos de nível médio, mantinha os mesmos objetivos previstos para os novos Cefets [...]” (AZEVEDO; SHIROMA; COAN; 2012, p. 33), o governo publicou a Lei nº 11.892/2008.

Para esses autores, essa “nova institucionalidade” acabou reafirmando a dualidade educacional, não sendo mais possível, diante da multiplicidade de ações educativas em diversos níveis e modalidades, verificar

[...] qual é o real propósito dos Institutos que, na nova institucionalidade, de forma gradativa, são induzidos a fazer de tudo um pouco, reduzindo, por conseguinte, a oferta da formação para a qual já tinham uma competência instalada, o reconhecido ensino técnico de nível médio (AZEVEDO; SHIROMA; COAN; 2012, p. 34).

Em 2013, o Tribunal de Contas da União (TCU) divulgou um relatório sobre a auditoria realizada nos Institutos Federais, enfocando cinco questões relacionadas com sua atuação finalística: caracterização da evasão e medidas para diminuí-la; interação com os arranjos produtivos locais; integração acadêmica entre pesquisa e extensão; apoio à inserção profissional dos alunos no mercado de trabalho; e infraestrutura e suporte à prestação dos serviços educacionais. O relatório do TCU apontou um grande *déficit* de docentes e técnicos administrativos nessas instituições; descontentamentos desses servidores com a remuneração; e dificuldades de fixação desses profissionais nos *campi* situados em cidades do interior. A evasão também foi assinalada como um grande problema, evidenciando que a expansão da Rede possibilitou o acesso, mas não garantiu a permanência dos alunos na instituição (MATTOS, 2013). Nesse contexto, Mattos (2013) questiona se a expansão da rede profissional foi pautada apenas na quantidade, deixando-se de lado a qualidade da educação.

Com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, foi criado o Ifes, formado a partir do Cefetes e das Escolas Agrotécnicas de Alegre, Colatina e Santa Teresa. Em 2009, a instituição comemorou o seu centenário com festividades e a publicação de um livro sobre a sua história, “A trajetória de 100 anos dos eternos titãs: da escola de aprendizes artífices ao Instituto Federal”.

Em 2015, o Ifes conta com 20 *campi* (Alegre, Aracruz, Barra de São Francisco, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Centro-Serrano, Colatina, Guarapari, Ibatiba, Itapina,

Linhares, Montanha, Nova Venécia, Piúma, Santa Teresa, São Mateus, Serra, Venda Nova do Imigrante, Vila Velha e Vitória), e educação a distância. Oferece ensino profissional, em todos os níveis e modalidades, e cursos de licenciatura e bacharelado. O curso técnico analisado neste trabalho atualmente está presente em oito *campi* (Barra de São Francisco, Cariacica, Centro-Serrano, Colatina, Guarapari, Linhares, Montanha e Venda Nova do Imigrante) e na modalidade a distância, por meio do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (Cefor).

2 O ENSINO DO EMPREENDEDORISMO NO BRASIL

A prática educacional voltada para a formação de empreendedores é, de certa forma, um fato recente. Para melhor compreensão do seu significado, é indispensável analisar a gênese do conceito de Empreendedorismo, a conjuntura para a sua entrada e consolidação no ambiente educacional, a influência de instituições/organizações interessadas na sua propagação, as suas principais abordagens teóricas e como elas se interpõem na prática educativa. Em suma, considerando que a educação com foco no Empreendedorismo só pode ser amplamente entendida dentro do contexto de suas raízes históricas, este capítulo busca demonstrar a historicidade do conceito de Empreendedorismo, sua entrada na educação e o debate acadêmico sobre o tema.

2.1 AS ESTRATÉGIAS DO EMPREENDEDORISMO PARA INGRESSAR NO AMBIENTE EDUCACIONAL

É possível perceber que a escola, como principal espaço de formação humana, tem sofrido, em seus currículos, a invasão e influência de noções como competência, individualidade, flexibilidade, empregabilidade, Empreendedorismo e tantos outros. Esse quadro parece indicar que a lógica da educação está caminhando em direção unicamente à lógica de um mercado que, cada vez mais, pretende prescindir do trabalhador. Mas como, quando e por que esses conceitos colonizaram o espaço escolar? Quem são os principais responsáveis (interessados) por esses direcionamentos? Busca-se aqui fornecer subsídios para um debate acerca dessas questões.

Inicialmente, o texto aborda a influência da TCH no desenvolvimento do conceito de Empreendedorismo. Em seguida, são apresentados dados que indicam que, no Brasil, a conjuntura político-social da década de 1990 mostrou-se favorável para o movimento de ascensão do Empreendedorismo. Por último, narram-se as primeiras ações em favor da entrada do Empreendedorismo no campo educacional e discute-se o papel do Sebrae no processo de difusão e consolidação desse conceito, tanto no cenário econômico quanto no meio acadêmico.

2.1.1 Da teoria do capital humano ao Empreendedorismo

A origem da TCH, segundo Minto (2006), está relacionada com o surgimento da disciplina Economia da Educação, em meados dos anos 1950, e com o seu principal formulador, o professor Theodore W. Schultz, da Universidade de Chicago (EUA). A disciplina procurava explicar a relação entre os ganhos de produtividade e o papel desempenhado pelo fator humano na produção, pois Schultz declarava que, quando qualificado por meio da educação, o trabalho humano era um importante instrumento para ampliação da produtividade.

Em seguida, no início da década de 1960, um grupo de economistas da Escola de Chicago,⁴⁴ entre eles Theodore Schultz, Gary Becker, Edward Denison e outros, elaborou as bases principais do que se consolidou como a TCH. Em síntese, a ideia geral sustentada por Schultz (1973a, 1973b) é que um acréscimo de educação torna o sujeito mais produtivo e isso causa um efeito positivo na produção de riqueza para toda a sociedade. Ademais, do ponto de vista individual, o conhecimento seria uma forma de possibilitar ascensão social ao sujeito.

Em 1962, a divulgação de um conjunto de estudos sobre o capital humano colocou o assunto em destaque. Contudo, pode-se afirmar que, somente após as publicações de Schultz, em 1963 (*The economic value of education*), e de Becker, em 1964 (*Human Capital*), apresentarem uma dilatação no conceito de capital humano, os estudos sobre o tema ganharam volume e difundiram-se internacionalmente.

De fato, a TCH alcançou rapidamente uma enorme popularidade tanto na literatura econômica, quanto nas políticas governamentais, sobretudo, de caráter educacional. Exemplo disso foi a sua incorporação aos programas de expansão educacional dos anos 1960, operacionalizados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, em seguida, a sua integração às ações de outras agências internacionais, como a Unesco e o BM.

Além dos precursores da TCH, há muitas versões que confirmam que as primeiras noções daquilo que se tornaria a TCH já estavam presentes nas obras de alguns economistas clássicos, neoclássicos e até mesmo de autores mercantilistas. Saul (2004), por exemplo, afirma que as fontes primárias da teoria moderna do capital humano foram

⁴⁴ Termo utilizado para se referir à corrente econômica, de pensamento liberal, difundida por um grupo de professores da Universidade de Chicago, que defende a ideia de mercados livres do intervencionismo estatal para maior eficiência da economia.

localizadas nas obras de Adam Smith, Alfred Marshall, Irving Fisher e William Petty. Fonseca (1992, p. 77) argumenta que:

Entre os economistas do século XIX, foi sem dúvida Marshall aquele que melhor compreendeu a importância da formação de capital humano – do investimento na qualidade da força de trabalho – para um programa de reforma social eficaz, voltado para a erradicação da pobreza e a promoção do desenvolvimento.

É importante ressaltar que, embora seja possível mencionar trechos do pensamento desses economistas que façam alusão, ou mesmo referência direta ao investimento nas pessoas ou à importância do conhecimento, Frigotto (2010a, p. 47) alerta para o fato de que, com frequência, esse apelo “[...] aparece como a busca de um critério de autoridade para realçar os desdobramentos de abordagens que pouco ou nada têm a ver com o que esses autores escreveram naquela época, e menos ainda com o método de investigação por eles adotado”. Em nota, Frigotto (2010a, p. 47) ainda chama a atenção para o anacronismo a que se entregam alguns dos pioneiros da TCH:

É preciso frisar que o conceito de educação, no contexto do trabalho de Smith, é nitidamente identificado como ensino vocacional, treinamento, formação profissional. Não guarda, portanto, o sentido genérico dado hoje, especialmente quando se apela para a ideia de Smith ou a ideia geral de capital humano, para justificar determinadas políticas governamentais.

As pesquisas de Theodore W. Schultz estavam supostamente interessadas em descobrir formas para resolver a questão do crescimento econômico dos Estados Unidos. Conforme Saul (2004, p. 232), Schultz buscou entender a essência e as condições de formação do capital humano, baseado na crença de que habitava nesse “[...] a resolução de muitos paradoxos e confusões a respeito da dinâmica de crescimento econômico dos Estados Unidos”.

De forma geral, o conceito de capital humano em Schultz (1973a, 1973b) revela-se vago e complexo, contudo é possível inferir que o autor o entendia como o produto dos investimentos que as pessoas realizam em aquisição de conhecimentos e habilidades, que fazem avançar as capacitações humanas e se convertem em benefícios para elas e para a sociedade, como elevação das rendas futuras, no primeiro caso; ou crescimento econômico, no segundo.

Três fragmentos em Schultz (1973a, 1973b) apresentam detalhes relevantes para uma melhor apreensão do conceito apresentado e para análises críticas posteriores. O primeiro deles é:

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 tem-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, 1973b, p. 31, grifo do autor).

Também é importante perceber que, para ele, “A característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É *humano* porquanto se acha configurado no homem, e é *capital* porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas” (SCHULTZ, 1973b, p. 53, grifo do autor). Outro ponto que deve ser observado é, de início, a forma como o autor trata a educação como um investimento e, em seguida, como ele internaliza o capital humano no próprio processo produtivo:

Sempre que a instrução elevar as futuras rendas dos estudantes, teremos um investimento. É um investimento no capital humano, sob a forma de habilidades adquiridas na escola. Existem numerosos investimentos no capital humano e as cifras tornam-se elevadas. Pode-se dizer, na verdade, que a capacidade produtiva do trabalho é, predominantemente, um meio de produção produzido. Nós ‘produzimos’, assim, a nós mesmos e, neste sentido, os ‘recursos humanos’ são uma consequência de investimentos entre os quais a instrução é da maior importância (SCHULTZ, 1973a, p. 25).

Pode-se compreender que, para Schultz (1973a), a educação adquirida se incorpora ao trabalhador como seu capital. Assim, ao investir em conhecimentos e habilidades que representam valor econômico, os trabalhadores se tornariam capitalistas. Percebe-se que o conceito de capital humano proposto por Schultz (1973a) está fundamentado no conceito de capital, entendido como volume de dinheiro, riquezas ou recursos, como equipamentos ou instalações. De modo análogo, então, Schultz (1973a) compreendeu o conhecimento e a habilidade do indivíduo como uma forma de capital, o capital humano.

Em síntese, para Schultz (1973b), as pessoas, ao educarem-se, aumentam suas capacidades e conhecimentos e, como na sua visão esse processo é cumulativo e influencia a produtividade delas, quanto mais esforço for despendido nesse processo, visto que ele é produto de decisões deliberadas, maiores serão as suas habilidades e capacidades cognitivas. Logo, o resultado será maior produtividade e, conseqüentemente, maiores rendimentos. Além disso, uma “dose” adicional de educação, que acarretará nova elevação nos índices de capital humano, promoverá da mesma forma aumentos na qualidade dos bens e serviços oferecidos. Nesse plano, atribuiu-se ao capital humano um caráter de bem social e à educação (e em certo grau também ao interesse do indivíduo),⁴⁵ um legado de responsabilidade pelo desenvolvimento econômico, pela distribuição da renda e equalização social, elevando-a à condição de indispensável, principalmente, nos países subdesenvolvidos.

É sob essa perspectiva que as políticas educacionais no Brasil dos anos 1960 e 1970 consolidaram a tese de que a educação é uma ferramenta capaz de promover a equalização social entre os indivíduos e o desenvolvimento econômico do País pela qualificação da sua força de trabalho, passando a adotar, como eixo central de suas propostas, a doutrina imposta pelas agências multilaterais.

A percepção de Gentili (2008) é que, nesse sentido, a TCH falhou. Ao analisar o caso, Frigotto (2011, p. 23) afirma:

As políticas educativas – no conteúdo, método e forma – não se constituíram na ‘galinha dos ovos de ouro’ para diminuir a desigualdade entre países e entre grupos, exatamente porque a educação e as escolhas não dependem apenas do querer, mas das condições objetivas das relações de poder entre países, classes sociais e grupos sociais.

Esperava-se, como os apologistas da TCH supunham, que a oferta de educação aos indivíduos tivesse um efeito positivo sobre a redução da pobreza. Pois bem, apesar da implementação e da ampliação da rede de ensino e de todas as demais ações governamentais durante as décadas de 1960 e 1970, o Brasil iniciou os anos 1980 com alarmantes índices de desigualdade e exclusão social.

Em meados da década de 1970, começaram a surgir variadas e fecundas críticas à TCH. Influenciado pela manifestação crítico-reprodutivista, Rossi (1977), um dos

⁴⁵ A TCH apoia-se na convicção de que o sujeito possui a capacidade de agir/decidir livre e racionalmente, conduzindo ao entendimento de que, por exemplo, as desigualdades sociais e as diferenças na distribuição de renda são de responsabilidade dele.

primeiros autores a apresentar uma crítica aos pressupostos da TCH no País, em sua tese de mestrado, concluiu que “[...] a ampliação da educação não enseja, automaticamente, mudanças nas relações econômicas entre as pessoas [...]” (p. 176) e que “A educação capitalista não diminui, antes amplia, as desigualdades sociais” (p. 177). Portanto, a confiança nas promessas da TCH tende a ir ao encontro apenas dos interesses da classe dominante, que idealiza a educação totalmente condicionada aos desígnios do capital.

Outras duas teses acadêmicas pioneiras, que abertamente praticaram contra a TCH severas críticas, foram apresentadas, respectivamente, pelos pesquisadores Cláudio L. Salm, em 1980, e Gaudêncio Frigotto, em 1983.

Salm (1980) tentou mostrar a incoerência da ligação direta e linear entre educação e produtividade a partir da conclusão de que o processo produtivo, na sua evolução, prescinde de trabalho qualificado. Vale apontar que a tese de Salm (1980), apesar da crítica à TCH, vai de encontro ao pensamento que percebe a educação para o trabalho como instrumento que busca atender às demandas do capital no processo de exploração da força de trabalho. O autor acredita que, ao contrário do pensamento que sustenta que o capital é que impulsiona o ritmo de aumento dos cursos, a escola chega a desservi-lo na medida em que forma mão de obra mais exigente e menos disposta a aceitar rotinas. Logo, em Salm (1980), há uma dissociação entre escola e sistema de produção capitalista.

Outro autor que criticou o vínculo direto entre educação e produtividade foi o professor Gaudêncio Frigotto. Sua tese de doutorado, intitulada *A produtividade da escola improdutiva*, tornou-se o ataque mais direto, agudo e detalhado à TCH. Buscando investigar como a prática educativa se articulava com os interesses burgueses, Frigotto (2010a) tem na Economia da Educação, de forma geral, e no exame da TCH, de forma específica, os subsídios teóricos para a compreensão objetiva do fenômeno ora em análise. De início, demonstrou o caráter circular e positivista da TCH e explicou as condições históricas, no interior do capitalismo monopolista, que a produziram. Logo depois, partindo das conclusões de Rossi (1977) e Salm (1980), realizou uma crítica das críticas ao pôr em questão a perspectiva linear das análises do capital humano, a visão reprodutivista de Rossi (1977) e a tese da natureza não capitalista da escola de Salm (1980).

Para Frigotto (2010a, p. 29), a TCH, como desdobramento da teoria econômica marginalista aplicada à educação, possui caráter circular e positivista; condição esta proveniente da visão de classe que defende, isto é, “[...] a teoria do capital humano representa a forma pela qual a visão burguesa reduz a prática educacional a um ‘fator de produção’, a

uma questão técnica”. O autor busca demonstrar que a educação, ora como determinante (fator de desenvolvimento e distribuição de renda), transmuta-se em determinado (o fator econômico como responsável pelo acesso e permanência na escola). Esta evidente contradição (circularidade), alicerçada no positivismo, portanto sob a aparência do rigor científico, realça uma das principais funções da TCH: esconder “[...] a verdadeira natureza de exploração das relações sociais de produção capitalista, determinando que esta teoria se constitua em um poderoso instrumento de manutenção do senso comum” (p. 46). Ademais, afirma que a TCH, ao sustentar os seus postulados no método positivista de análise, que considera o mito da objetividade, da racionalidade, da neutralidade, que separa a economia da filosofia e da política, que interpreta o processo de conhecimento a partir da análise de fatos isolados e, por conseguinte, compreende as relações sociais da sociedade do capital como produtos naturais, constitui-se em uma abordagem a-histórica. Para romper e superar a circularidade da TCH, Frigotto (2010a, p. 65) propõe o método histórico-dialético, único instrumento que, para o autor, expõe os interesses da classe dominada – “Método que é a um tempo instrumento de produção do conhecimento do real e instrumento de intervenção prática neste mesmo real”.

Na sequência, Frigotto (2010a) delinea as condições históricas, no interior do capitalismo monopolista, em que a TCH foi produzida e discute a sua função nas prescrições que o capital monopolista atribui ao Estado como gestor do capital e como capitalista particular. Revela que a TCH não é uma proposição que surge ao acaso. Tampouco, é ela fruto das maquinações humanas ou dos interesses pessoais de alguns para se criar uma nova teoria, procedimento este totalmente alijado de determinações históricas. Ao contrário, para ele, trata-se de um produto histórico determinado, efeito da evolução das relações sociais oriundas do capitalismo, utilizado “[...] como mecanismo para salvaguardar os interesses do capital monopolista” (p. 150). Em outras palavras, são as condições históricas, no processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista, que demandam e produzem a TCH.

Por fim, ao avaliar as diferentes perspectivas críticas a respeito da TCH no campo educacional, Frigotto (2010a, p. 28) aponta algumas incoerências existentes nesses trabalhos, essencialmente ligadas ao fato de eles ignorarem a natureza mediadora da prática educativa nas relações sociais de produção:

[...] tanto os que buscam um vínculo linear entre educação e estrutura econômico-social capitalista, quanto aqueles que defendem um ‘desvínculo’ total, enviam a análise pelo fato de nivelarem práticas sociais de natureza distinta e de estabelecerem uma ligação mecânica entre infraestrutura e superestrutura, e uma separação estanque entre trabalho produtivo e improdutivo.

A tese de Frigotto (2010a) delinea-se, portanto, pela compreensão de que a escola apresenta uma contradição: é ela, ao mesmo tempo, produtiva e improdutiva, capaz de se articular tanto com os interesses da burguesia, quanto com os da classe trabalhadora. Ou seja, o autor conclui que, apesar de a escola não manter com o sistema produtivo um vínculo imediato e direto, ela estabelece com este uma relação mediata contraditória. Dessa forma, nega as suposições de produtividade da escola, em favor dos indivíduos indiscriminadamente, como sustentado pelos formuladores da TCH, bem como em benefício exclusivo do capital, como defendido pelos críticos reprodutivistas, e declara que a improdutividade da escola, por meio de sua ineficiência e da desqualificação do trabalho escolar, acaba se tornando produtiva para o capital:

A escola também cumpre uma função mediadora no processo de acumulação capitalista, mediante sua ineficiência, sua desqualificação. Ou seja, sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva. Na medida que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital. A escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida (FRIGOTTO, 2010a, p. 250).

Em suma, para Frigotto (2010a), ao apoiar os seus postulados nos supostos da economia neoclássica e na ideologia positivista e ao reduzir a prática educativa a uma questão técnica, separada dos aspectos político, social, filosófico e ético e, com isso, definir o “educacional” apenas por critérios de mercado e não em função dos que se educam, a TCH dissimula, no seio das relações de produção capitalista, a verdadeira natureza dos vínculos estabelecidos entre educação e desenvolvimento, educação e trabalho. Assim, “A teoria mostra-se fecunda enquanto uma ideologia, tanto no sentido de falseamento da realidade quanto no de organização de uma consciência alienada” (p. 46) e, “[...] em vez de ser a teoria instrumento de elevação do senso comum à consciência crítica, será uma forma de preservar aquilo que é mistificador deste senso comum” (p. 65).

A publicação desses trabalhos seminiais⁴⁶ abriu caminho para que muitos outros pesquisadores pudessem denunciar, com insistência, a tentativa de reprodução ideológica,

⁴⁶ Esses trabalhos foram publicados originalmente sob as seguintes referências: ROSSI, W. G. **Pedagogia do trabalho**: raízes da educação socialista. São Paulo: Moraes, 1981; SALM, C. L. **Escola e trabalho**. São Paulo:

principalmente por meio da escola,⁴⁷ da TCH. De fato, muito se discutiu o tema tanto a favor da disseminação dos seus postulados quanto criticamente se opondo a eles. Apesar das críticas, a TCH permaneceu de pé, contudo, revestida por novas ideologias.

Ainda nos anos 1980, como estratégia para reverter a tendência declinante do poder de influência da TCH e, também, no intuito de manter a educação subordinada aos interesses das classes dominantes, a TCH começou a ser redefinida sob novos fundamentos, ou pseudoconceitos, como Frigotto (2011) prefere denominá-los. Noções de empregabilidade, sociedade do conhecimento, competências, Empreendedorismo, dentre outras, que vinham se delineando desde o final da década de 1970, passaram a fixar as bases do novo contexto de acumulação. Frigotto (2010b) também critica esse movimento, afirmando que ele expressa apenas uma metamorfose de conceitos que não altera as relações sociais que mascaram.

A lógica da TCH está fundamentada no suposto de que a educação, como importante elemento do capital humano, é a principal geradora de capacidade de trabalho. Logo, investimentos na aquisição de conhecimentos e habilidades seriam recompensados com aumentos nas rendas individuais e coletivas, o que, hipoteticamente, se converteria em crescimento econômico das sociedades. Para Gentili (2005), o apelo à empregabilidade ganhou condição para se reproduzir nos anos 1990, precisamente com o esgotamento das promessas da TCH de integrar os indivíduos à vida produtiva, resultado imediato da crise estrutural do emprego que o sistema capitalista suscitou.

Conforme Gentili (2005, p. 53-54), a noção de empregabilidade funde-se à concepção individualista da TCH, mas rompe com ela ao anular a conexão instituída “[...] entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social [...]”. O autor afirma também que, sob os preceitos da empregabilidade, “[...] o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho” (GENTILI, 2005, p. 55).

Em outras palavras, isso quer dizer, primeiramente, que um incremento de capital humano individual, apesar de aumentar as chances de empregabilidade do sujeito, não mais se refletiria em aumento do capital humano social, isto é, a relação de causalidade entre o desenvolvimento individual e o coletivo foi extinta. Além disso, também fica evidente que

Brasiliense, 1980; FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

⁴⁷ As obras de Acácia Kuenzer (1986) sobre o educar da classe trabalhadora em seu cotidiano e de Silvia Manfredi (1986) sobre a educação sindical e as relações sociais que ocorrem no ambiente fabril ultrapassaram os muros da escola para analisar o tema.

empregabilidade não se traduz em “garantia” de emprego, mas apenas em melhores condições para “competir” por um deles.

Gentili (2005) conclui que a tese da empregabilidade tanto se afasta do direito à educação, ao privar o sujeito da liberdade de escolha pela formação que mais lhe aprouver, como extingue a ideia de emprego e renda como direito, ao determinar que nem a inserção e nem a permanência do indivíduo no mercado de trabalho está garantida. Nessa nova realidade, “[...] alguns sobreviverão, outros não” (GENTILI, 2005, p. 54).

Outra variável que subsidiou a deflagração do processo de reedificação da ideologia da TCH foi o conceito de sociedade do conhecimento. Este tem em Newton Duarte um rigoroso crítico quanto às suas proposições. Ao se questionar sobre a real natureza da sociedade do conhecimento, Duarte (2008) conclui que se trata de mais um fenômeno preocupado com a reprodução da ideologia capitalista. Para ele, a sociedade do conhecimento “[...] é, por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea [...]” (p. 13). Tal função visa a:

[...] enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões ‘mais atuais’, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (p. 14).

Por último, Duarte (2008) apresenta sucintamente as cinco ilusões utilizadas para colocar em prática a função ideológica da sociedade do conhecimento: o conhecimento hoje está mais acessível do que em qualquer outra época; a capacidade de lidar criativamente com diferentes situações é mais importante do que a aquisição de conhecimentos teóricos; o conhecimento é uma construção subjetiva, uma convenção cultural, e não uma apropriação da realidade pelo pensamento; não há diferenças valorativas entre os conhecimentos, todos possuem a mesma capacidade de explicação da realidade natural e social; e, finalmente, toda capacidade de modificar a realidade é correspondente à consciência dos indivíduos. Duarte (2008) encerra a crítica deixando claro que somente o combate a essas ilusões não será suficiente para a transformação da realidade que as produz.

O conceito de competência é mais um elemento integrante do conjunto de noções que redefiniram a TCH, no decorrer dos anos 1980 e 1990. Marise Nogueira Ramos,

talvez a maior adversária da noção de competência e do seu desdobramento no campo educacional, isto é, a pedagogia das competências, sustentada pelas conclusões de Gentili (2008), aponta que a quebra das promessas da TCH conduziu ao desenvolvimento de uma nova cultura na relação entre trabalho e educação. Nessa cultura, a escolaridade do indivíduo não representava mais qualquer garantia de emprego para ele e nem mesmo possibilitaria a elevação dos seus salários ou a sua ascensão social. O cenário mudou: “A integração econômica e social, tanto das empresas quanto das pessoas, dependeria da capacidade de desenvolvimento de competências flexíveis para se manter no mercado; caso contrário, as primeiras poderiam falir, e as segundas, tornarem-se inimpregáveis” (RAMOS, 2011, p. 58). Nasce, dessas transformações, a pedagogia das competências, que tem como uma de suas características “[...] evidenciar a relação entre os aprendizados e as situações em que esses serão úteis” (RAMOS, 2011, p. 61). Logo, trata-se de uma abordagem de caráter pragmático e utilitarista (tecnicista). Particularidades, estas que:

[...] a) reduzem as chamadas competências a desempenhos observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear; c) consideram a atividade competente como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) não colocam a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjazem aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade (RAMOS, 2011, p. 62).

Ramos (2011, p. 63) conclui que a materialização da pedagogia das competências na educação profissional não segue em direção a uma formação unitária, esta “[...] configurada por proporcionar aos estudantes a apreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção, os quais, por sua vez, estruturariam as profissões”. Muito pelo contrário, o que pode ser percebido é que a pedagogia das competências faz parte de uma ampla corrente educacional contemporânea, denominada por Duarte (2008) de pedagogias do “aprender a aprender”, que nasceu com o propósito de formar indivíduos capazes de atender às exigências do mercado de trabalho na sociedade capitalista e, com isso, em certa medida, responder às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital.

Enfim, o Empreendedorismo, caçula da mesma conjuntura que gestou as noções evidenciadas, nasceu com uma proposição um pouco mais inusitada: transformar o (des)empregado no empregador de si mesmo. Esse processo, conforme Frigotto (2011, p. 28), significa, para a grande maioria, “[...] um convite ao trabalho informal e precário, totalmente desprotegido dos direitos sociais”. Contudo, na ótica dos seus apologistas, o

Empreendedorismo é fundamental para a geração de empregos, distribuição de renda e, conseqüentemente, para a promoção do crescimento econômico no País.

Várias críticas ao Empreendedorismo podem ser encontradas em Dias (2006), Lima (2008) e Drewinski (2009).⁴⁸ Esses autores são enfáticos ao declarar que os valores do Empreendedorismo propagam o individualismo e a competição e disseminam a ideia de que o sucesso ou o fracasso econômico e social é produto da mentalidade e do comportamento individual das pessoas. Lima (2008) também alega que o discurso empreendedor exclui dos trabalhadores a garantia, principalmente aos não qualificados, de realização profissional e ascensão social por meio do emprego formal.

Esses conceitos deram uma nova “cara” à TCH. Essa neoteoria do capital humano, como optou por nomeá-la Gentili (2005), encontrou espaço favorável para se intensificar no Brasil da década de 1990, período marcado por elevadas taxas de desemprego e pela implementação do projeto neoliberal de reformas do Estado, e influenciou as políticas educacionais para o atendimento das demandas de uma economia globalizada. Mais uma vez, tais políticas sofreram substancial participação e influência das agências multilaterais (BM, Unesco, FMI) que, em seus receituários, defendem claramente a relação entre o processo de produção e as práticas educativas.

Com referência ao Empreendedorismo, objeto central desta pesquisa, Dias (2006), Lima (2008) e Drewinski (2009) confirmam que foi a partir da conjuntura mencionada, de altos índices de desemprego e, por consequência, de informalidade no mercado de trabalho, que o seu discurso se firmou em nossa sociedade, para, conforme Dias (2006), apontar para as pessoas a perspectiva do autoemprego como solução para o desemprego estrutural causado pelo próprio metabolismo da acumulação do capital. O próximo passo, de acordo com Drewinski (2009), foi a reprodução da sua ideologia no campo acadêmico.

2.1.2 O cenário propício para a entrada do Empreendedorismo na educação

A década de 1980 foi um período singular na história da segunda metade do século XX, notadamente sob o ponto de vista dos acontecimentos políticos e sociais.

⁴⁸ Essas críticas estão detalhadas na seção 2.2.2.2 deste capítulo.

Enquanto o cenário político internacional era marcado por grandes conflitos, como a Guerra Irã-Iraque, a retirada da União Soviética do Afeganistão, a queda do Muro de Berlim (ato que marcou o fim da guerra fria) ou a invasão das Ilhas Malvinas pela Argentina, que deu início à Guerra das Malvinas (entre Argentina e Grã-Bretanha), no campo científico e tecnológico, a nave espacial Colúmbia era enviada para o seu primeiro voo, os climatologistas revelavam o buraco na camada de ozônio, os cientistas anunciavam a descoberta da Aids, a IBM lançava o computador pessoal (IBM PC) e a *Apple o Macintosh*.

Nos Estados Unidos, Ronald Reagan tentava reerguer a economia por meio do estímulo à oferta, com medidas de desregulamentação e cortes de impostos e, com o mesmo objetivo, no Reino Unido, Margaret Thatcher comandava a redução da intervenção estatal com políticas econômicas centradas na desregulamentação do setor financeiro, na flexibilização do mercado de trabalho e na privatização das empresas estatais. Da música eletrônica ao Heavy Metal, de Madonna e Cyndi Lauper às superproduções, como o álbum *Thriller*, de Michael Jackson e o filme “E.T. – O Extraterrestre”, dirigido por Steven Spielberg, todos rendiam milhões de dólares para a indústria cultural e deixavam suas marcas nos anos 1980.

Diferentemente dos Estados Unidos e do Reino Unido que, ao (des)sabor de uma forte política (neo)liberal, conseguiram dinamizar suas economias, o Brasil, na década de 1980, viveu um período de estagnação e retração agressiva da produção industrial, que refletiu no aumento da inflação e da desigualdade social. É nesse cenário que surgem tentativas frustradas de redução da inflação e de estabilização da economia por meio da adoção de vários planos econômicos, como o Plano Cruzado I e II (1986), o Plano Bresser (1987) e o Plano Verão (1989).

Apesar de, no cenário econômico brasileiro, a Década Perdida⁴⁹ ter sido representante de elevadas taxas de desemprego, inflação, perda do poder de compra do salário e aumento da dívida externa, no âmbito político, ela representou ganhos, como o fim da ditadura e a volta da democracia. A década em que o Partido dos Trabalhadores (PT), a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) foram fundados corresponde também à da criação do movimento que exigia o retorno

⁴⁹ A década perdida é uma alusão com que se conhece no Brasil o período de 1980 e início dos anos de 1990, em que a América Latina viveu uma crise global aguda, caracterizada pela forte retração da produção industrial, pela queda nos investimentos e no crescimento do PIB, pelo aumento do déficit público, pelo crescimento da dívida externa e interna e pela ascensão inflacionária.

das eleições diretas para presidente do Brasil (Movimento Diretas Já) e a promulgação da Constituição Brasileira.

No campo científico, o nascimento do primeiro bebê de proveta brasileiro ganhou destaque. No musical, as bandas, como Blitz, Os Paralamas do Sucesso, Kid Abelha e os Abóboras Selvagens, Engenheiros do Hawaii, Biquini Cavado, Ultraje a Rigor, Ira!, Titãs, RPM, Barão Vermelho, Camisa de Vênus e Legião Urbana, embalavam uma multidão de brasileiros cansada dos tempos de repressão da ditadura, com músicas que chamavam a atenção por suas letras que, sem medo e muita rebeldia, iam de temas como política internacional e transformações socioeconômicas aos medos, anseios e reivindicações de uma geração que se (trans)formava e desejava (trans)formar o País, tratando-os ora com alegria, ironia ou deboche, ora com séria visão crítica e politizada. O ápice do movimento musical nesse período aconteceu com a primeira edição do festival Rock in Rio, no Rio de Janeiro, em 1985.

Nos anos 1980, a educação no Brasil também sofreu fortes transformações. Saviani (1995) discorda da noção de Década Perdida generalizada à educação. Para ele, ao contrário, sob o ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 foi um período bastante rico, de muita mobilização, de muitas propostas e de algumas conquistas, de construção de entidades destinadas a congregar educadores e de associações de caráter sindical.

De fato, em 1981, foi fundada a Associação Nacional de Professores do Ensino Superior (Andes), em 1987, formou-se o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública e, em 1988, foi lançado nacionalmente o Movimento em Defesa da Escola Pública. Nesse mesmo ano, a nova Constituição Nacional trazia em seu bojo grandes conquistas sociais, como a obrigatoriedade, juntamente com a gratuidade, do ensino fundamental, independente da idade de quem o procurasse e a erradicação do analfabetismo no prazo de dez anos.

Na esteira dos acontecimentos que marcaram os anos 1980 no Brasil, pelos propósitos deste trabalho, ressalta-se a entrada do Empreendedorismo no ambiente acadêmico. A iniciativa da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV-Eaesp) e do professor Ronald Degen de ofertar o primeiro curso sobre Empreendedorismo, no ano de 1981, é registrada por Dolabela (2000) como um marco no ensino do tema no Brasil. Tratava-se de uma disciplina do Curso de Especialização em Administração para Graduados (Ceag), chamada de “Novos Negócios”, que foi estendida para a graduação com o nome de “Criação de Novos Negócios – Formação de empreendedores”

em 1984, ano em que a disciplina “Criação de Empresas” começou a ser ofertada no curso de graduação em Administração na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP), e o Departamento de Ciência da Computação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) instituiu uma disciplina de ensino de criação de empresas no curso de bacharelado em Ciência da Computação.

Conforme Dolabela (2000), em 1992, surgiu a Escola de Novos Empreendedores (ENE) da UFSC e o Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife (Cesar). Em 1995, a Escola Federal de Engenharia de Itajubá (Efei), em Minas Gerais, criou o Centro Empresarial de Formação Empreendedora de Itajubá (Gefei) e a Universidade de Brasília (UNB) criou a Escola de Empreendedores. Em 1996, a Associação para Promoção da Excelência do Software Brasileiro (Softex) implantou os projetos Geração de Novos Empreendimentos em Software, Informação e Serviços (Gênesis), no campo de incubação universitária, e o SoftStart, na área de ensino de Empreendedorismo em cursos de informática. Para o autor:

Esses dois programas causaram grande impacto em nosso ambiente universitário, extrapolando a área de informática e lançando profundas sementes em outros campos do conhecimento. Apesar dos resultados extremamente positivos: 20 incubadoras de *software* instaladas, o oferecimento da disciplina ‘O empreendedor em Informática’ em mais de 100 instituições de ensino, e 120 empresas criadas, a principal contribuição desses programas é a disseminação ampla de uma nova cultura educacional, que aproxima centros de pesquisa, empresas e forças da sociedade em um único esforço de formar empreendedores [...] Como consequência, a partir de 1996 surgem em todo o país importantes projetos universitários de empreendedorismo, principalmente na área de informática [...] (2000, p. 89, grifo do autor).

Novas experiências de educação para o Empreendedorismo foram se difundindo por diversas universidades e importantes instituições brasileiras, como o Sebrae, o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). O lançamento dos programas Brasil Empreendedor,⁵⁰ Técnico Empreendedor⁵¹, Educação

⁵⁰ O programa Brasil Empreendedor foi uma política governamental de âmbito nacional lançado em 5 de outubro de 1999, na gestão do Presidente FHC. Com dotação orçamentária de oito bilhões de reais e devendo ser operacionalizado por instituições financeiras federais e pelo Sebrae sob a coordenação do Ministério do Desenvolvimento e Comércio Exterior, o programa tinha como objetivo fortalecer o desenvolvimento das micro, pequenas e médias empresas, buscando a inserção dos empreendedores no setor formal da economia, bem como o surgimento de novos negócios, atuando nos eixos: capacitação, crédito e assessoria empresarial (DIAS, 2006; LIMA, 2008).

Empreendedora para o Ensino Médio⁵² e Jovem Empreendedor,⁵³ no âmbito do Governo Federal, também serviu para disseminar e consolidar a mensagem do Empreendedorismo no segmento educacional.

Sem dúvida, das instituições citadas, o Sebrae destaca-se pela sua clara tentativa de expandir a filosofia de ensino do Empreendedorismo para todo o Brasil. Os seus programas Jovem Empreendedor, Empretec⁵⁴ e Aprender a Empreender,⁵⁵ por exemplo, já foram realizados por milhões de interessados em todo o País. Para se compreender o papel desempenhado por essa agência na propagação do ensino do Empreendedorismo no Brasil, vale uma breve incursão na sua história.

⁵¹ O Programa de Formação em Empreendedorismo na Educação Profissional (Técnico Empreendedor) foi uma parceria firmada entre o Ministério da Educação (MEC) e o Sebrae, no ano 2001, para o treinamento de 10 mil professores das 137 Instituições Federais de Educação Tecnológica (Ifets) e os 37 Cefets atendidos pelo Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep/MEC). Com dotação orçamentária que somava R\$7,9 milhões, dos quais R\$3,2 milhões eram do Proep e R\$4,7 milhões do Sebrae, o Programa possuía sete projetos que buscavam motivar os professores do ensino técnico a repassar informações sobre Empreendedorismo, dentro das disciplinas existentes no currículo, a quase 350 mil alunos em todo o País. Os professores que participaram da formação receberam um *kit* contendo um vídeo, um CD e um livro-texto, orientação de tutores e de monitores. Durante o curso, que teve 180 horas de duração, eles participaram de teleconferências e apresentaram um Plano de Ação Pedagógica Empreendedora (Pape), que era o trabalho que deveria ser desenvolvido na sala de aula com os alunos (SEBRAE, 2013e; SEBRAE, 2013f).

⁵² O Programa de Educação Empreendedora no Ensino Médio Brasileiro foi um acordo de cooperação tecnológica firmado, no ano de 2002, entre o MEC e o Sebrae com vistas à preparação básica de 6,9 milhões de alunos do ensino médio das escolas da rede pública estadual para o mercado de trabalho, mediante a capacitação de cerca de 300 mil professores em práticas que desenvolvessem a cultura do Empreendedorismo no âmbito escolar (BRASIL, 2002; SEBRAE, 2013d).

⁵³ O projeto Jovem Empreendedor é uma variável do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), conduzido pelo Ministério do Trabalho (MTE), pelo Sebrae e por instituições públicas financeiras, como o Banco do Brasil. Surgiu em 2004 com a proposta de combater o desemprego e incluir jovens, de idade entre 16 e 24 anos, necessariamente de famílias pobres, com renda familiar *per capita* de meio salário mínimo, desempregados e matriculados no ensino médio ou fundamental, no mercado de trabalho. Utiliza uma linha de crédito especial ligada ao Programa de Geração de Emprego e Renda (Proger) – Jovem Empreendedor. Uma vez selecionados para o projeto, os jovens deveriam ser capacitados pelo Sebrae (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2003; AVANÇA BRASIL, 2013; SEBRAE 2013g).

⁵⁴ Trata-se de uma metodologia que visa a desenvolver características de comportamento empreendedor nos indivíduos. Busca, além disso, fazer com que eles identifiquem novas oportunidades de negócios no mercado. Promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU) em cerca de 34 países, no Brasil o Empretec é realizado exclusivamente pelo Sebrae, que já capacitou cerca de 190 mil pessoas, em 8.400 turmas distribuídas pelos 27 Estados da Federação. Todo ano, o Empretec forma em torno de 10 mil participantes (SEBRAE, 2013c).

⁵⁵ O projeto Aprender a Empreender, resultado de uma parceria entre a Fundação Roberto Marinho, Programa Brasil Empreendedor e Sebrae Nacional, destina-se à formação de empresários de micro e pequenas empresas, formais e informais, em todo o Brasil, por meio de um curso baseado em recursos da educação a distância, que associa programas de TV com material impresso e *internet*. O curso é composto por dez programas de TV, veiculados pela Rede Globo e pelo canal Futura, e um livro-texto com os dez capítulos correspondentes. Desde 2002, o Sebrae oferece o curso Aprender a Empreender por meio de seu *site* para novos empreendedores, empresários formais e informais de pequenos negócios, profissionais das áreas de comércio, indústria, serviços e agroindústria (LIMA JÚNIOR, 2011; FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013).

2.1.3 A influência do Sebrae na difusão do ensino para o Empreendedorismo

*Na lógica do capital, o trabalho do SEBRAE beira a perfeição
(DALESSANDRO PINHEIRO, 2010, p. 109).*

Se as primeiras ações de assistência às Pequenas e Médias Empresas (PMEs) puderem ser correlacionadas com a trajetória de criação do Sebrae, pode-se afirmar que este teve sua história iniciada na década de 1960, quando o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE)⁵⁶ instituiu o Grupo Executivo de Assistência à Média e Pequena Empresa (Geampe). A intenção era criar um organismo de apoio às PMEs no interior do próprio banco (BOTELHO; MENDONÇA, 2002).

Como essas empresas não possuíam capital para investimento e nem poderiam se desenvolver sem ele, o próprio BNDE criou, em 1964, o Grupo Executivo do Programa de Financiamento à Pequena e Média Empresa (Fipeme), objetivando fortalecer a estrutura econômico-financeira das pequenas indústrias, possibilitando que elas melhorassem a sua capacidade produtiva. O aporte financeiro utilizado pelo Fipeme foi inicialmente concedido pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), pelo *Kreditanstalt für Wiederaufbau* (Instituto de Crédito para a Reconstrução da República Federal da Alemanha) e, mais tarde, completado pelo BNDE e pelos bancos de desenvolvimento estaduais (BOTELHO; MENDONÇA, 2002).

De acordo com Botelho e Mendonça (2002, p. 16), a busca das PMEs pelo Fipeme foi muito inferior ao esperado por conta da “[...] dificuldade de acesso às empresas e ao despreparo da maior parte dos empresários para confeccionar a proposta de solicitação de financiamento e adequar-se às exigências técnicas necessárias à obtenção dos recursos”. Percebe-se, em Dias (2006), que essa explicação não é suficiente para justificar a baixa participação dessas empresas no programa, pois ela omite o fato de que elas não faziam parte dos planos políticos imediatos do governo, que priorizava, na época, o desenvolvimento das grandes empresas:

A produção de políticas públicas para as PMEs se deram devido às pressões de setores da burguesia ligados a estas. Mesmo assim, estas políticas públicas dificultavam o acesso do pequeno e médio empresariado ao crédito dado o volume de exigências que impossibilitavam a maioria de ter acesso, o

⁵⁶ Atualmente, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

que mostrava a posição secundária no processo de desenvolvimento, aos olhos do poder dominante da época (DIAS, 2006, p. 66).

Essas afirmações encontram apoio em Dias (2012), que também apresenta em sua tese evidências de que os programas de auxílio às PMEs, implementados pelo BNDE, em meados dos anos 1960, eram bastante seletivos em favor de empresas de maior porte e não obtinham consenso quanto à sua importância entre os agentes ligados ao BNDE que, inclusive, os consideravam um aspecto problemático, que desvirtuava o objetivo central de desenvolvimento econômico promovido pelo Governo Federal, ao qual o banco deveria responder. Portanto, para esses agentes, tais projetos eram políticos e não econômicos ou técnicos.

Na tentativa de suprimir os entraves que impediam o acesso das PMEs aos programas de apoio disponíveis, no ano de 1967, o BNDE criou a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), e a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) instituiu, nos Estados da região, os Núcleos de Assistência Industrial (NAIs). A Finep “[...] visava criar mecanismos para estimular o desenvolvimento tecnológico industrial e a infra-estrutura de ciência e tecnologia [...]” (BOTELHO; MENDONÇA, 2002, p. 16) e os NAIs tinham o objetivo de prestar consultoria gerencial às empresas de pequeno porte (SEBRAE, 2013a).

Foi nesse panorama, conforme Botelho e Mendonça (2002), a partir da experiência do BNDE no tratamento às PMEs, em conjunto com a Finep e a Associação dos Bancos de Desenvolvimento (ABDE) e, de acordo com Dias (2012, p. 131), “[...] em meio à necessidade de capacitar pequenos e médios empresários para receberem financiamentos públicos [...]”, que o Centro Brasileiro de Assistência Gerencial à Pequena Empresa (Cebrae) iniciou suas atividades.

O Cebrae nasceu em 1972 dentro da estrutura do BNDE, na condição de agência estatal, vinculado ao Ministério do Planejamento e Coordenação-Geral, com “[...] uma função pedagógica, qual seja, a de preparar gestores e empresários para lidar com técnicas e tecnologias gerenciais modernas, além de ensinar formas para que conseguissem usufruir das políticas públicas disponíveis para o setor” (DIAS, 2012, p. 131).

Operando sob a forma de gestão descentralizada, o Cebrae atuava, nos Estados em que foi implantado, por meio dos Centros de Assistência Gerencial (Ceags). Os primeiros Ceags foram instalados nos Estados da Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e

Santa Catarina. Em 1973, eles já existiam em 16 Estados brasileiros e, em 1974, em 19. Nos anos de 1980, o Cebrae estava presente em todas as unidades da Federação.

Os anos de 1980 foram um período de muitas transformações no Cebrae. A crise econômica que se agravava no País no início da década direcionou as ações do Cebrae para a obtenção de um tratamento diferenciado para as pequenas empresas. Os resultados surgiram, conforme Botelho e Mendonça (2002), por meio da aprovação da Lei nº 7.256, de 27 de novembro de 1984, que estabeleceu a definição de microempresa (Estatuto da Microempresa) e a inclusão dos arts. 170 e 179 da Constituição Federal de 1988, que “[...] determinou que as empresas de pequeno porte recebessem tratamento diferenciado, tanto no plano jurídico-administrativo, quanto no âmbito tributário e creditício” (p. 19). Apesar dessas conquistas, o Cebrae não resistiu às dificuldades da Nova República⁵⁷ e entrou em crise.

Em 1985, o Cebrae, que era ligado ao Ministério do Planejamento, foi transferido para o Ministério da Indústria e Comércio (MIC), com sede em Brasília. Os Ceags adotaram um novo nome, Centro de Assistência Gerencial à Micro e Pequena Empresa, mas mantiveram a mesma sigla. Com efeito, até o início década de 1990, o Cebrae viveria um período de incertezas e desconfiças a respeito da sua própria sobrevivência.

Dias (2006), Melo (2008) e Dias (2012) apresentam evidências que deixam claro que foi por meio de uma forte atuação política dos agentes do Cebrae que essa entidade conseguiu sobreviver e se reinventar nos primeiros anos da década de 1990. E isso só foi possível, segundo Lima (2008), porque os discursos da democratização econômica, propagados pelo governo de FHC, e do crescimento econômico por meio das Micro e Pequenas Empresas (MPEs), defendido pelo Cebrae/Sebrae, encontraram respaldo na sociedade.

No dia 12 de abril de 1990, a Lei nº 8.029 desvinculou o Cebrae da administração pública e, no dia 9 de outubro do mesmo ano, o Decreto nº 99.570, que complementa a Lei nº 8.029, transformou-o em serviço social autônomo, mudando a sua denominação para Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). A entidade transformou-se em uma instituição privada, sem fins lucrativos e de utilidade pública, mantida por repasses de grandes empresas, proporcionais ao valor de suas folhas de pagamento. Os antigos Ceags de cada Estado da Federação tiveram que aderir ao novo modelo desse sistema e à sua estrutura organizacional (SEBRAE, 2013b).

⁵⁷ Período da história do Brasil imediatamente posterior ao Regime Militar.

É relevante destacar que o renascimento do Sebrae aconteceu sob um clima político que mudou a história econômica do Brasil. Em 15 de março de 1990, teve início o mandato de Fernando Collor de Mello como presidente do País que, desde o seu segundo dia, com o lançamento do Plano Brasil Novo (Plano Collor, como ficou popularmente conhecido), causou polêmica e deixou os eleitores extremamente insatisfeitos. O Plano Collor foi um conjunto de reformas que associava medidas de liberação fiscal e financeira a ações extremas, como o “confisco”,⁵⁸ para conter a inflação e estabilizar a economia. O plano que continha, principalmente, regras para intensificar o programa de privatizações, desregulamentar a economia e visava à aceleração do processo de abertura econômica, não alcançou os seus objetivos e foi substituído pelo Plano Collor II, que também não obteve êxito.

Seguindo à risca os ditames neoliberais, o governo Collor, desde o seu início, desencadeou um processo de privatização de empresas estatais, sem qualquer critério de política industrial ou mesmo de política fiscal, haja vista que menos de 5% do valor obtido (até o momento) com essas vendas foi pago com moeda com valor de mercado idêntico ao *de face*. Os outros aspectos negativos desse programa foram a redução dos anteriores níveis de emprego, a substituição de monopólios públicos por monopólios privados e o aumento real de preços da maioria dos produtos dessas empresas (CANO, 1994, p. 597, grifo do autor).

Para agravar a situação, em meio a denúncias de irregularidades em seu governo, em setembro de 1992, o Congresso Nacional aprovou o *impeachment* do presidente Fernando Collor. O então vice-presidente, Itamar Franco, assumiu o posto de presidente do Brasil e, em maio de 1993, empossou FHC como ministro da Fazenda. Daquele momento em diante, FHC e sua equipe começaram a implantar as bases do que se configuraria, em 1994, no Plano Real, outra tentativa do Governo Federal de controlar a inflação e estabilizar a economia brasileira. Sob essa expectativa, o plano obteve um relativo sucesso e garantiu as vitórias de FHC nas eleições de 1994 e 1998 para a Presidência da República.

O governo de FHC, responsável pela efetiva inserção do Brasil na política neoliberal, marcado, por um lado, pelo controle da inflação e, por outro, pelos processos de abertura comercial, desregulamentação da economia, privatização de grandes estatais (como a CVRD e a Telebrás), pela dependência do FMI e pela manutenção da política de distribuição desigual de renda, reduziu os índices de emprego formal e impôs novas demandas às empresas nacionais, principalmente às Micro e Pequenas Empresas. Para estas, ao mesmo

⁵⁸ Medida política de retenção dos ativos financeiros da população brasileira executada pelo novo presidente do Brasil, Fernando Collor, no dia 16 de março de 1990, um dia após ter assumido a presidência.

tempo em que a competição internacional e a necessidade de se recompor tecnológica e gerencialmente, para produzir mais e com mais qualidade, se consolidavam como ameaças, elas também se apresentavam como uma chance de crescimento por conta das “oportunidades” oferecidas pelo mercado global.

Foi assim que, no seu processo de reconstrução, o Sebrae se posicionou estrategicamente como defensor das MPEs, enquanto propulsoras da economia nacional, em oposição às grandes empresas e ao modelo esgotado de exportação brasileiro e da ideologia do Empreendedorismo como opção para enfrentar a escassez de empregos. Conforme Dias (2006) e Lima (2008), foi amparado nas elevadas taxas de desemprego e de informalidade no mercado de trabalho, derivadas da política neoliberal que fora instalada no início dos anos 1990 no Brasil, que o Sebrae se apropriou do discurso do Empreendedorismo como alternativa de inclusão social e geração de renda.

Com esse novo enfoque, percebe-se que o Sebrae se converteu de um órgão que discursava em favor do treinamento de empresários e do auxílio às PMEs na busca por financiamentos a fim de que estas melhorassem a sua eficiência, para assumir o papel de “[...] maior agência promotora do ‘empreendedorismo’, isto é, de aspectos relacionados tanto à abertura de novos negócios, do trabalho autônomo e do ‘autoemprego’, quanto à ideologia que vem a reboque, baseada na revitalização do individualismo” (DIAS, 2012, p. 158). Para Pinheiro (2010, p. 45), “[...] o SEBRAE transformou-se em instrumento político-ideológico da propagação do lema ‘Seja o seu patrão!’, dirigido à classe trabalhadora de forma simples, mas contundente”.

Desde que adotou essa nova postura, o Sebrae passou a disponibilizar no mercado vários “produtos” com apelo direto ao Empreendedorismo e que se configuram entre atendimentos empresariais, cursos, palestras, treinamentos, consultorias e diagnósticos de empresas. Entre os anos 1999-2000, a entidade se reinventou estrategicamente e adotou como missão promover o desenvolvimento, a sustentabilidade e a competitividade das MPEs e contribuir para o crescimento do País (OLIVEIRA JÚNIOR, 2011). A partir daquele momento, a educação para o Empreendedorismo tornou-se parte do próprio espírito do Sebrae, que passou a ofertar cursos, como o Jovens Empreendedores: Primeiros Passos, que busca levar o ensino do Empreendedorismo para crianças do nível fundamental de ensino; o Programa de Formação de Jovens Empreendedores, que objetiva desenvolver comportamentos e habilidades empreendedoras nos jovens do ensino médio; o Sebrae no *Campus*, que oferece a disciplina Empreendedorismo em Instituições de Ensino Superior; ou

o Aprender a Empreender, que usa a TV e a *web* para difundir a mensagem do Empreendedorismo.

Sob a perspectiva do método materialista histórico-dialético, Dias (2006, p. 104), analisou o Programa de Formação de Jovens Empreendedores, por meio da estrutura curricular e do material didático do curso, e concluiu que a Pedagogia Empreendedora difundida pelo Sebrae tem como “[...] perspectiva histórica a adaptação do ser humano à sociedade capitalista, desconsiderando qualquer possibilidade de transformação radical deste modelo de sociedade”.

Outro autor que, sob a mesma abordagem teórica, estudou uma iniciativa de educação para o Empreendedorismo ofertada pelo Sebrae foi Pinheiro (2010). Após avaliar o material didático do curso Aprender a Empreender, o autor afirmou que ele é usado pelo Sebrae como uma ferramenta para difundir o Empreendedorismo como elemento presente nas proposições voltadas à formação humana e para estimular iniciativas de autoemprego que, “[...] ao invés de tornar o trabalhador empregável [exacerba] [...] a individualização da responsabilidade sobre a própria existência” (p. 104).

De fato, alguns pesquisadores, dentre eles Campos (2003), Dias (2006), Melo (2008), Pinheiro (2010) e Dias (2012), empenharam-se para apresentar a história do Sebrae ou o papel que essa entidade, desde a sua criação, vem desempenhando no Brasil. As perspectivas desses autores divergem da imagem popularmente romantizada desse órgão apenas como o grande patrono das MPEs e apresentam-no como o principal propagador da ideologia do Empreendedorismo em detrimento do emprego formal, o que o caracteriza como fortalecedor do discurso fatalista imposto pelo modelo neoliberal. Na opinião de Dias (2012, p. 285), o Sebrae parece se aproximar

[...] de um aparelho privado de hegemonia. Como aparelho, utiliza-se de instrumentos disciplinadores das condutas dos trabalhadores, tanto na esfera laboral quanto fora dela, produz padrões sociais de comportamentos e, por esta via, consegue a adesão espontânea, voluntária ou semivoluntária de diferentes agentes.

2.2 ABORDAGENS SOBRE O EMPREENDEDORISMO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A palavra Empreendedorismo evoca na imaginação popular uma série de imagens. A mais tradicional delas talvez seja a do empresário de sucesso que, neste caso, pode ser mais bem retratada pela figura do indivíduo rico e famoso. Por trás dessa representação comum, não faltam ícones como Antônio Ermírio de Moraes (Votorantim), Bill Gates (*Microsoft*), Larry Page e Sergey Brin (*Google*), Luiza Helena Trajano (Magazine Luiza), Mark Zuckerberg (*Facebook*), Silvio Santos (SBT) ou Steve Jobs (*Apple*). Nas mentes mais engenhosas a palavra também provoca uma impressão particular produzida no olfato, o cheiro: “Eu acho que a palavra Empreendedorismo cheira a dinheiro”, afirmou o Docente G do curso Técnico em Administração do Ifes.

As histórias de vida desses empreendedores estão se avolumando nas prateleiras das livrarias e nas cinebiografias hollywoodianas. Os *best-sellers* são os livros ou filmes que narram os casos mais dramáticos, isto é, histórias de pessoas comuns, de origem humilde e pobreza na infância, que superaram obstáculos, como desemprego ou falências, e acabaram se tornando ricos ou famosos.

O filme *À procura da felicidade* (*The Pursuit of Happyness* – 2006) retrata muito bem o exposto. Nele, o ator Will Smith interpreta a história de vida do desempregado e falido Chris Gardner, que se tornou corretor financeiro e virou mito em *Wall Street*.

Na trama, Chris Gardner é retratado como um pai de família dedicado e amoroso que não conseguiu manter a família unida por enfrentar sérios problemas financeiros, mas que nunca desistiu de alcançar o sucesso (esse é um detalhe muito importante). Desempregado, abandonado pela esposa, roubado, sujo, em situação financeira deprimente, com dívidas que, inclusive, o levaram a ser preso e despejado de sua residência, passa a dormir com o filho de cinco anos em banheiros de estações de metrô e albergues, mas sem nunca perder a esperança de que dias melhores iriam surgir.

Nessa condição, Chris tentou encontrar um emprego, mas as suas tentativas o levaram apenas a um estágio não remunerado em uma importante corretora de ações. Na verdade, o estágio fazia parte do programa de *trainees* da empresa, que contratava apenas um candidato aprovado a cada seis meses. A vaga era disputada por muitos pretendentes, mas Chris Gardner, mesmo diante da situação crítica e dramática em que se encontrava, não

perdeu as esperanças e resolveu arriscar. Qual o resultado? Ele conseguiu a vaga e foi contratado.

Em síntese, o filme tenta mostrar que o espírito de perseverança e determinação, juntamente com a vontade de superar a condição em que se encontrava, levou Chris Gardner a construir uma fortuna avaliada, atualmente, em torno de US\$600 milhões de dólares. Em meio aos inúmeros clichês hollywoodianos, a mensagem encorajadora que permanece é: se você realmente estiver a fim de alcançar um sonho (o sonho americano?), você poderá fazê-lo somente com muita determinação, coragem e ousadia.

A leitura do livro *O segredo de Luísa*, de autoria de Fernando Dolabela, não produz sensação diferente. O texto narra a trajetória de sucesso da jovem Luísa, uma estudante mineira de Odontologia que se entusiasmou com a ideia de abrir uma empresa para vender a goiabada produzida por sua tia, ao mesmo tempo em que ensina o passo a passo para o desenvolvimento de uma empresa.

A intenção do autor é demonstrar que, com coragem e disposição para enfrentar qualquer barreira (amorosa, familiar ou financeira) e com dedicação para transformar seus planos em realidade, todos podem desenvolver seus próprios talentos para obter sucesso como empreendedor (realizar os seus sonhos), mesmo sem possuir a prática comercial ou os recursos para investir no negócio.

Com efeito, não faltariam exemplos de grandes empreendedores de sucesso para serem expostos nesta seção, caso o seu objetivo fosse discutir tais biografias. No entanto, a proposta aqui é demonstrar como o conceito de Empreendedorismo está sendo divulgado, de maneira geral, no contexto da educação e, de forma particular, nos cursos destinados à formação do Técnico em Administração do Ifes. Para isso, como ponto de partida, foi realizado um estudo acerca do conceito de Empreendedorismo presente nos livros adotados nesses cursos. Foram consideradas como material de análise as obras mais referenciadas nos projetos de curso e nos planos de ensino das disciplinas que possuem enfoque no Empreendedorismo (Empreendedorismo, Introdução ao Empreendedorismo, Gestão Empreendedora, Plano de Negócios I e II e Projeto Integrador),⁵⁹ bem como os livros dos autores mais citados pelos professores desses cursos e disciplinas na pesquisa realizada com eles. José Carlos Assis Dornelas, Fernando Dolabela e Idalberto Chiavenato foram os autores que mais receberam referências em todos os materiais avaliados.

⁵⁹ Apresentados nos ANEXOS de G a M.

Ainda foi estudada, como subsídio para composição das próximas seções, uma amostra de planos de ensino das disciplinas que envolvem a prática do Empreendedorismo em seis instituições: PUC/RJ, UFSC, UFSCar, UFPR, UTFPR e USP. O exame desses documentos buscou descobrir se as obras adotadas como referência pelos professores do Ifes divergiam, especialmente em conteúdo, das propostas apresentadas por outros autores em diferentes instituições.

Pode-se supor que a tentativa de definir o termo Empreendedorismo sem a devida consulta a uma referência apropriada, inevitavelmente, levaria um aluno, um pesquisador sem experiência ou ainda um cidadão comum à tentação de descrevê-lo como o “Ato de deixar de ser empregado e criar a sua própria empresa”. Alguns, ainda, provavelmente, dariam um arremate: “É trabalhar por conta própria”. Com algumas possibilidades de poucos avanços, esse parece ser o entendimento popular sobre o Empreendedorismo. Contudo, se referências teóricas adequadas forem investigadas, poderá ser percebido que o próprio termo possui a sua historicidade.

Os caminhos que mostram as transformações ocorridas na definição do termo Empreendedorismo, desde o seu surgimento até à sua compreensão nos dias atuais, já foram bastante percorridos por autores e pesquisadores interessados na história desse conceito. Apesar de esses estudiosos possuírem abordagens metodológicas e perspectivas teóricas distintas para dar suporte às suas conclusões, não foram encontradas diferenças expressivas nelas acerca da gênese do conceito.⁶⁰ Isto é, a maioria deles aceita e reproduz a versão tradicionalmente difundida de que o termo se originou no século XVIII, como consequência da visão dos economistas da época, e, a partir desse período, ampliou-se com as contribuições dos psicólogos, sociólogos e administradores. Entretanto, acredita-se que muitos autores têm falhado duplamente na apresentação dessa evolução. Primeiro, por não explicarem aos leitores o contexto histórico em que esse termo eclodiu e se desenvolveu. Segundo, por nem sequer mencionarem a existência de visões que abordam o tema sob uma perspectiva crítica. Por isso, foram incorporados aos materiais de análise já descritos nesta seção artigos científicos, teses e dissertações que evidenciassem tal ponto de vista.

Na tentativa de contribuir para este debate, ampliando o entendimento sobre a teoria vigente e também agrupando as abordagens que ainda não haviam sido incluídas nos

⁶⁰ Todavia, é notória a falta de consenso a respeito de uma definição conceitual do termo. Para Filion (1999, p. 6), “Na literatura sobre empreendedorismo há nível notável de confusão a respeito da definição do termo empreendedor [...]. Pesquisadores tendem a perceber e definir empreendedores usando premissas de suas próprias disciplinas”.

textos tradicionais, este trabalho adota uma taxonomia complementar, e não divergente, à classificação mais difundida no ambiente acadêmico nacional. Desse modo, para historicizar o conceito de Empreendedorismo, as seguintes categorias foram adotadas: Clássica e Contemporânea. A primeira trata das abordagens dos Grandes Economistas e dos Comportamentalistas (já bastante disseminadas no meio acadêmico), e a segunda, das correntes Apologética e Crítica.

A corrente que se apresenta como apologética dissemina a ideia de que o Empreendedorismo é essencial para promover o crescimento econômico, diminuir as desigualdades sociais e melhorar as condições de vida da população, enquanto a outra, denominada crítica, demonstra uma preocupação com as relações individualistas e competitivas propagadas pelo Empreendedorismo, argumentando que seus valores difundem a noção fatalista de que o sucesso ou fracasso econômico e social é produto da mentalidade e do comportamento individual das pessoas.

A contribuição desta seção restringe-se inteiramente à contextualização histórica da conjuntura em que o conceito de Empreendedorismo eclodiu e se desenvolveu, especialmente no ambiente acadêmico, não se propondo a colaborar, por exemplo, com explicações que permitam relacionar o Empreendedorismo com a expansão econômica de países, o surgimento e desenvolvimento do capitalismo ou com episódios dessa natureza.

2.2.1 Abordagem Clássica

A história do termo Empreendedorismo apresenta uma relação intrínseca à história da teoria econômica. Mais especificamente, é a partir da última que a primeira começou a se manifestar, e é de grande concordância na literatura que aborda essa temática que o Empreendedorismo começou a tomar forma no século XVIII, com os estudos dos economistas Richard Cantillon, Adam Smith e Jean-Baptiste Say e, posteriormente, evoluiu nas obras de Alfred Marshall, Joseph Schumpeter e Peter Drucker.

A Sociologia, representada por Max Weber, e a Psicologia, por David McClelland, também desempenharam papel relevante no desenvolvimento do conceito de Empreendedorismo, especialmente quando esse campo de estudos começou a demandar explicações mais complexas sobre o perfil e o comportamento individual ou grupal do empreendedor, e as teorias dos economistas não puderam subsidiá-las.

A seguir, serão apresentadas as principais ideias dessas escolas de pensamento que contribuíram para o desenvolvimento do conceito de Empreendedorismo, bem como serão evidenciadas algumas críticas a que seus membros foram expostos.

2.2.1.1 A Escola dos Grandes Economistas

O período histórico que se prolongou do século XV ao XVIII, conhecido tradicionalmente como Idade Moderna, caracteriza-se como uma era de transição e destacou-se especialmente pela substituição do modo de produção feudal pelo modo de produção capitalista. O conjunto de práticas e ideias econômicas produzidas na Europa durante esse intervalo de tempo foi popularizado como mercantilismo.

O sistema econômico, político e social que veio a se chamar Feudalismo estendeu-se do século V até meados do século XV e foi marcado pelo desenvolvimento de uma sociedade agrícola dividida entre uma classe nobre e uma classe servil (SOUZA, [200-?]). Havia muito juízo de valor no comportamento econômico, isto é, a filosofia e a teologia influenciavam a conduta econômica: o enriquecimento, além de não ser permitido, era considerado pecado. A economia feudal baseava-se na agricultura e nas trocas de produtos e mercadorias, mas, como as técnicas de trabalho agrícola eram bastante rudimentares, a produção era baixa. Nesse contexto, o comércio perdeu bastante espaço e a economia passou por uma retração das atividades comerciais, a movimentação das moedas se tornou escassa e a produção agrícola transformou-se na principal fonte de subsistência. Esse panorama começou a se alterar com o incremento das atividades agrícolas e o crescimento demográfico (HUNT, 1981). Tais circunstâncias proporcionaram melhores condições para a recuperação do comércio que, de forma gradativa, posicionou a política econômica em direção ao mercantilismo.

O mercantilismo assinalou uma nova época no processo histórico da Europa Ocidental, evidenciando a íntima relação entre Estado e economia e abrindo caminho para uma moderna ordem política, social e econômica. Caracterizou-se, particularmente, pela intervenção do Estado na economia, pelo protecionismo tarifário e pelo interesse na balança comercial favorável, e distinguiu-se pelo princípio de que a riqueza de um país residia na acumulação de metais preciosos, no controle governamental da economia e na expansão comercial (REZENDE FILHO, 1997; SOUZA, 1999). As políticas mercantilistas de controle

e incentivo buscavam garantir o desenvolvimento comercial e financeiro do Estado e o fortalecimento do seu próprio poder político.

De acordo com Galbraith (1989), o mercantilismo rompeu com as atitudes éticas e os ensinamentos de Aristóteles, de S. Tomás de Aquino e da Idade Média. Para ele, “Uma vez que os mercadores buscavam ostensivamente a riqueza e viviam numa sociedade sobre a qual tinham influência (e que talvez até controlassem), a dedicação às riquezas perdeu sua conotação maligna ou dúbia. Os mercadores tinham a consciência tranquila” (p. 34).

A era mercantilista presenciou um acentuado crescimento do comércio. Surgiram os bancos e os mais variados mercados. Navios chegavam com produtos de terras cada vez mais distantes. Para Souza ([200-?], p. 6), o comércio fortaleceu o desenvolvimento dos “[...] grandes capitais financeiros que de certa forma financiaram a revolução tecnológica, precursora do capitalismo industrial [...]. A formação de grandes capitais, a expansão dos mercados e o surgimento do trabalho assalariado deram nascimento ao sistema capitalista”.

Diante do cenário exposto, Richard Cantillon, um irlandês que viveu entre os anos de 1680 e 1734, na Espanha, em Paris e na Inglaterra, descreveu o seu pensamento econômico no *Ensaio sobre a natureza do comércio em geral*, única contribuição existente do autor, escrita por volta de 1730 (época em que os seus devedores o ameaçavam com processos, acusações criminais e até mesmo planos de assassinato), mas publicada somente em 1755, na França.

Cantillon recebeu de seus intérpretes diversas denominações, sempre o colocando em posição de pioneiro em vários domínios da teoria econômica. É considerado por muitos como o primeiro grande economista teórico, o fundador da Economia Moderna, o primeiro importante estudioso da economia liberal ou, ainda, na visão de Thornton ([200-?]), como o primeiro economista a desenvolver as ideias sobre o empreendedor e sobre o papel que o Empreendedorismo desempenha na economia.

Pode-se inferir que Cantillon era, à época, o que atualmente se convencionou chamar de “homem de negócios”, um investidor que buscava oportunidades de negócios lucrativos. Visto que ele já tinha concluído que o mercado real era condicionado por incertezas, declarou que a função do empresário era enfrentar as incertezas do mercado em busca do lucro.

Em seu ensaio, Cantillon (1959) dividiu a sociedade em duas classes, os que trabalhavam por retorno fixo (salários) e os que enfrentavam os retornos incertos (riscos)

trabalhando por conta própria, incluindo nessa categoria os empresários (agricultores, artesãos independentes, comerciante, fabricantes etc.). Ele acreditava que o empresário, entendido e traduzido por seus intérpretes como empreendedor, era aquele que adquiria matéria-prima por um preço certo, para processá-la e vendê-la mais tarde a um preço incerto, nesse ínterim, correndo os riscos causados pelas mudanças na demanda do mercado.

Presume-se que o acúmulo de experiências oriundas do envolvimento de Cantillon com John Law (economista escocês considerado o fundador do sistema bancário atual) e da sua atuação como assistente de tesoureiro, contabilista e negociador, em momentos de guerra ou turbulência econômica, possa ter influenciado o seu pensamento teórico que associou os empresários aos riscos.

Embora haja evidências de que a palavra *entrepreneur* já estivesse em uso antes de Cantillon, o autor adotou o termo empresário (na obra em inglês: *undertaker* e na obra em francês: *entrepreneur*) para se referir aos arrendatários de terra, aos mestres de ofício, aos comerciantes, aos atacadistas etc. Apesar disso, muitos dos seus comentaristas fazem uso irrestrito do termo Empreendedorismo como sinônimo do termo original usado pelo autor, sem a sua devida contextualização, conduta esta criticada acertadamente por Coan (2011, p. 72, grifo do autor): “O termo *undertaker* utilizado por Cantillon, largamente traduzido por empresário ou empreendedor, não tem o sentido histórico que o termo adquiriu no capitalismo [...]”. Concorda-se, aqui, com a afirmação de que o interesse de Cantillon pelos empreendedores ia ao encontro dos interesses “[...] dos pensadores liberais da época que exigiam, entre outros, liberdade plena para que cada um pudesse tirar o melhor proveito dos frutos de seu trabalho” (FILION, 2000, p. 17).

A obra de Cantillon recebeu, pouco tempo depois de publicado, atenção de Adam Smith, e já foi considerada um dos grandes trabalhos de análise da economia do século XVIII. Apesar de Cantillon não ter o Empreendedorismo como foco principal no seu ensaio, está consolidada entre os estudiosos a opinião de que ele foi o primeiro a introduzir o papel do empreendedor na análise econômica.

Outro economista clássico considerado por alguns historiadores um importante agente para a compreensão da evolução do conceito de Empreendedorismo é Adam Smith. Contudo, ele não figura nas obras dos principais autores que abordam o tema no Brasil: Dolabela (1999b, 2003, 2006), Dornelas (2008) e Chiavenato (2004). Também recebeu insignificante referência em Filion (1999).

Conhecido como o mais importante teórico do liberalismo econômico, o economista escocês Adam Smith transformou a história da economia ocidental ao publicar, em 1776, na cidade de Londres, a sua mais famosa obra, *Uma investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*, na qual elaborou um tratado de desenvolvimento econômico que se transformou nos fundamentos da doutrina do liberalismo econômico. O prestígio do livro concedeu a Smith grande reputação como intelectual e o posto de comissário da alfândega escocesa em Edimburgo, além de, segundo Rothbard (2009), um desmerecido título de Pai Fundador da Ciência Econômica, uma vez que esta já existia desde os escolásticos medievais e, em sua forma moderna, desde Richard Cantillon. Rothbard (2009, p. 1) considera ainda que Adam Smith:

[...] não originou nada que fosse verdade, e tudo que ele originou estava errado. Mesmo em uma época em que havia menos citações e notas de rodapé do que a nossa, Adam Smith foi um desavergonhado plagiador, pouco ou nunca reconhecendo suas fontes e roubando grandes nacos, por exemplo, da obra de Cantillon. Muito pior foi a completa recusa de Smith em citar ou reconhecer seu querido mentor Francis Hutcheson, de quem ele extraiu a maioria de suas ideias bem como a organização de suas escritas sobre economia e filosofia moral [...]. Smith não apenas não contribuiu com nada de valor para o pensamento econômico, como também sua economia foi uma grave deterioração da economia de seus predecessores: de Cantillon, de Turgot, de seu professor Hutcheson, dos escolásticos espanhóis, e até mesmo, bizarramente, de seus próprios trabalhos anteriores [...].

Provavelmente, as interpretações que ligam Adam Smith ao Empreendedorismo estão alicerçadas no fato de ele ter entendido o empresário da sua época como aquele indivíduo que reagia às mudanças da economia e atuava como um agente econômico que transformava a procura em oferta, sempre com ganhos de margens de lucro. Adam Smith também definiu o empresário (empreendedor) como um proprietário capitalista, um fornecedor de capital e, ao mesmo tempo, um administrador que se interpõe entre o trabalhador e o consumidor. Esse conceito, exprimia uma propensão comum da época de considerar o empresário como uma pessoa que ambicionava apenas produzir dinheiro.

Por outro lado, pode-se supor que a sua ausência, ou pouca expressão recebida, nos materiais que abordam o assunto talvez esteja relacionada com a declaração de Jean-Baptiste Say de que:

Os ingleses não têm palavra equivalente a *empresário industrial*. É isso, talvez, que os impediu de distinguir, nas operações industriais, entre, de um lado, o serviço que presta o capital e, de outro, o serviço que presta, por sua

capacidade e talento, aquele que emprega o capital (SAY, 1983, p. 85, grifo do autor).

Contudo, Paula, Cerqueira e Albuquerque (2004) afirmam que tal alegação, posteriormente reforçada nas obras de Mark Blaug e Joseph Schumpeter, tem recebido severas críticas. Para os autores:

Ao contrário do que se afirma, o conceito de empresário aparece na *Riqueza das nações* sob três diferentes formas. Em primeiro lugar, como *adventurer*, termo que poderia ser traduzido por aventureiro ou especulador, isto é, indivíduo que especula seu capital em empreendimentos difíceis e arriscados. Outra forma de empresário é o *projector*, termo que guardava uma clara ambigüidade, podendo significar tanto aquele que faz maquinações para trapacear ou roubar, quanto aquele que realiza planos ou executa uma ‘invenção honesta’. De maneira geral, Smith é hostil tanto em relação ao *adventurer* quanto ao *projector*, condenando-os por levarem à falência as pessoas que se engajam em seus projetos insensatos, ou por queimarem os fundos destinados à manutenção dos trabalhadores. No entanto, há ainda uma terceira forma de empresário, o *undertaker*, para o qual Smith reserva sua simpatia. Também ele se dedica a realizar projetos, mas ao contrário do *projector*, age sempre com prudência e moderação (PAULA; CERQUEIRA; ALBUQUERQUE, 2004, p. 574, grifo dos autores).

A *riqueza das nações*, de Adam Smith, repercutiu direta e profundamente no pensamento e na obra do economista francês Jean-Baptiste Say, mais um personagem importante no desenvolvimento do conceito de Empreendedorismo.

Jean-Baptiste Say, nascido em 1767, em Nantes, não obstante sua influência na história do pensamento econômico, tornou-se mais conhecido pela formulação da “Lei do Mercado” ou “Lei de Say”, que, *grosso modo*, afirma que a oferta cria a sua própria demanda, impossibilitando uma crise geral de superprodução. Cabe aqui adiantar que, ao longo dos anos, essa tese recebeu inúmeras e severas críticas.⁶¹ Say (1983) entendeu o desenvolvimento econômico como o resultado da criação de novos empreendimentos e, como discípulo de Adam Smith, foi um grande defensor do livre mercado e da redução da interferência estatal.

No livro *Tratado de economia política*, publicado na França em 1803, Say (1983) apresenta o empreendedor como o empresário industrial,⁶² um agente econômico racional que, aproveitando-se dos conhecimentos postos à sua disposição pelos cientistas,

⁶¹ Os leitores interessados em um debate mais amplo sobre o tema poderão encontrar subsídios em: Damico (1985) e Moreira (2005).

⁶² Para Say (1986, p. 85), o empresário industrial é “[...] aquele que empreende a criação por conta própria, em seu benefício e a seus riscos, de um produto qualquer”.

reúne e combina os diferentes meios de produção para criar produtos úteis. O termo adotado pelo autor em 1803 aponta o empreendedor (*entrepreneur*) como o indivíduo que transferia recursos econômicos de um setor de produtividade mais baixa para um setor de produtividade mais elevada e de maior rendimento.

De fato, podem-se encontrar semelhanças entre os discursos de Richard Cantillon e Jean-Baptiste Say. Primeiramente, eles não estavam interessados apenas em economia, mas, além disso, na criação de novas empresas, no desenvolvimento e na gestão dos negócios (FILION, 1999). Cantillon (1959) e Say (1983) também associaram o empreendedor ao risco, pois o processo de investir recursos próprios em matéria-prima na tentativa de transformá-la, posteriormente, em um produto rentável era arriscado. Por último, ambos pensaram as funções do empresário.

Considerado o pai da concepção moderna do termo Empreendedorismo por diversos autores, dentre eles Filion (2000) e Dolabela (2003), Jean-Baptiste Say deixou uma importante contribuição para a evolução do termo ao ser o primeiro a distinguir tanto o capitalista do empreendedor quanto os lucros que cabiam a cada um (FILION, 1999, 2000).

Durante sua vida, Say foi jornalista e editor de um periódico chamado *La Décade Philosophique, Littéraire et Politique*. Administrou uma indústria têxtil, operou um moinho de algodão, trabalhou em um escritório de uma seguradora e lecionou Economia Política no *Conservatoire National des Arts et Métiers* e no *Collège de France* (SECHREST, [20--?]). Morreu em Paris, em novembro de 1832, mas a sua influência é visível nas escolas posteriores de economia política.

Outro economista citado como um dos que influenciaram as transformações ocorridas na definição do conceito de Empreendedorismo, mas que, como Adam Smith, também não recebeu atenção dos expoentes brasileiros que exploram o tema, é o britânico Alfred Marshall. Nascido em Clapham (Londres), em 26 de julho de 1842, estudou letras e línguas clássicas para atender às pressões do pai que desejava vê-lo comprometido com a carreira eclesiástica, mas foi pelo seu interesse por metafísica, ética, filosofia política e, principalmente, pela sua formação no curso de Matemática Superior em Cambridge – onde se destacou como um aluno brilhante –, que ele descobriu a Economia, tornando-se, inclusive, professor da disciplina nessa instituição. Como intelectual, distinguiu-se por descobrir o princípio da utilidade marginal, por desenvolver o conceito de elasticidade da demanda e por formular a lei dos preços de mercado de forma diferente de Ricardo (preço determinado pelo custo) e da Escola Austríaca (preço determinado pela utilidade). Na opinião de Strauch (1985,

p. VII), “Marshall pertence, legitimamente, à linhagem dos grandes mestres fundadores da Economia Política Clássica inglesa [...]”. Faleceu em Cambridge, às vésperas de completar 82 anos, em 13 de julho de 1924.

A falta de referência ao autor em muitas obras que tratam da evolução do conceito de Empreendedorismo pode, porventura, ser explicada pelo fato de Marshall, conforme Schumpeter (1997,⁶³ 2002⁶⁴), ter, de certa forma, menosprezado a importância do empreendedor, ao denominá-lo, genericamente, como “homem de negócios” e cumpridor de um trabalho não manual qualquer. Soma-se a isso a acusação de que Marshall não deixou demasiadamente clara a função do empreendedor em sua principal obra: *Princípios de economia*, editada pela primeira vez em 1890.

É fato que, se, por um lado, Marshall (1985, p. 250) declara que “[...] os empresários podem ser considerados como uma categoria industrial altamente especializada [...]”, que “[...] ‘assumem’ ou ‘correm’ os riscos; reúnem o capital e a mão-de-obra necessária ao trabalho [...]”; por outro, afirma que “[...] podemos considerá-los como intermediários entre o trabalhador manual e o consumidor”. É importante ressaltar que Marshall vivia em uma realidade constituída de pequenas empresas em que os seus proprietários absorviam atividades múltiplas.

De qualquer maneira, as referências a Alfred Marshall, encontradas sobretudo em artigos científicos, possivelmente o relacionam com o desenvolvimento do conceito de Empreendedorismo por ele ter compreendido o empresário (empreendedor) como o indivíduo capaz de harmonizar, “[...] de modo que um dado esforço possa ser o mais eficaz para a satisfação das necessidades humanas [...]” (MARSHALL, 1985, p. 250), os fatores de produção, trabalho e capital a fim de ocasionar um aumento na produção de bens e serviços, ampliando, assim, a riqueza total ou o bem-estar material da sociedade. Marshall (1985, p. 254) acreditava que “As aptidões necessárias para ser empregador ideal são tão grandes e tão numerosas que poucas pessoas podem possuí-las todas em alto grau”. Contudo, ele confiava que tais aptidões podiam ser aprendidas/ensinadas.

⁶³ “[...] a definição marshalliana do empresário, que trata a função empresarial simplesmente como ‘administração’, no sentido mais amplo, atrai naturalmente a maior parte de nós. Não a aceitamos simplesmente porque não ressalta o que consideramos ser o ponto chave e o único que distingue especificamente a atividade empresarial de outras” (SCHUMPETER, 1997, p. 85-86).

⁶⁴ Este artigo foi originalmente publicado em: SCHUMPETER, J. *Economic theory and entrepreneurial history*. In: COLE, A. (Ed.). **Change and the entrepreneur**. Cambridge: Harvard University Press, 1949. p. 63–84.

Pouco depois de Alfred Marshall, um economista vienense chamado Joseph Alois Schumpeter modificou e ampliou o conceito de empresário (empreendedor) que vinha sendo apresentado até o momento. Modificou-o, pois discordava da opinião vigente de que o empresário assumia riscos ao empreender e da teoria que o definia como quem apenas recebia lucros;⁶⁵ e o ampliou, pois o associou claramente à inovação e ao desenvolvimento econômico. Tais ideias foram apresentadas pelo autor no livro *Teoria do desenvolvimento econômico*, obra publicada em 1911 e comumente referenciada pelos estudiosos do Empreendedorismo para retratar o tema.

Schumpeter foi um dos mais importantes economistas da primeira metade do século XX. Nascido na Áustria, em 1883, ingressou na faculdade de Direito em 1901, mas logo se interessou pela economia. Graduou-se em 1906, tendo sido aluno de professores renomados, como Eugen von Böhm-Bawerk e Friedrich von Wieser. Foi colega de curso de Ludwig von Mises e participou de grupos de estudos marxistas com Otto Bauer e Rudolf Hilferding (COSTA, 2006). No início da carreira acadêmica, entre 1911 e 1918, lecionou nas universidades de Czernowitz e Graz. Depois de assumir, por breve período, os postos de ministro da Fazenda da Áustria e presidente do banco privado *Biedermannbank*, em Viena, que faliu em 1924, voltou a lecionar até à sua morte, nos Estados Unidos, em 1950 (COSTA, 1997). Conforme Vian (2007, p. 2):

Schumpeter tornou-se um crítico dos autores que utilizam o método matemático para descrever o funcionamento da economia, alegando que este método só é adequado às análises teóricas e estas ao estudo de situações estáticas [...]. É deste ponto que Schumpeter começa a se separar da escola austríaca, pois ele se interessa pelo desenvolvimento econômico e isto não pode ser estudado e explicado com base em modelos estáticos [...].

Ao contrário dos economistas clássicos que consideravam o desenvolvimento econômico como resultado do crescimento da população, do aumento da produção e do acúmulo de recursos, as análises de Schumpeter (1997) apontam o desenvolvimento econômico como produto de três fatores fundamentais: as novas combinações de meios de produção, o crédito e o empreendimento realizado pelo empresário inovador. A uma

⁶⁵ Para Schumpeter (1997, p. 84), não há lucro em uma economia em fluxo circular: “A tendência é de que o empresário não tenha nem lucro nem prejuízo no fluxo circular – ou seja, ele não tem ali nenhuma função de tipo especial, simplesmente ele não existe; mas em seu lugar há dirigentes de empresas ou gerentes de negócios de um tipo diferente, e é melhor que não sejam designados pelo mesmo termo”. Fluxo circular é o termo utilizado por Schumpeter (1997) para caracterizar uma economia concorrencial em situação de equilíbrio, na qual as relações entre as variáveis ocorrem em condições de crescimento equilibrado e o ritmo da expansão é mantido sem inovações até que modificações externas à economia aconteçam.

economia que não apresenta mudanças substanciais é dado, pelo autor, o título de economia em fluxo circular. Tem-se nessas considerações grande parte do que é subtraído da teoria schumpeteriana para justificar a sua influência no avanço do conceito de Empreendedorismo.

Com efeito, o desenvolvimento econômico possui destaque na teoria do autor, que o apresenta como:

[...] 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 (SCHUMPETER, 1997, p. 75).

Da forma exposta, o desenvolvimento não deriva de pequenas variações, mas de mudanças radicais, que alteram definitivamente a condição anterior: “Adicione sucessivamente quantas diligências quiser, com isso nunca terá uma estrada de ferro” (SCHUMPETER, 1997, p. 75).

A importância dessas mudanças radicais motivou Schumpeter a descobrir a sua origem e como elas são introduzidas na atividade econômica. Concluiu que elas surgem no âmbito da produção, em novas formas de combinar materiais e forças disponíveis para produzir, e não na esfera das necessidades dos consumidores:

[...] as inovações no sistema econômico não aparecem, via de regra, de tal maneira que primeiramente as novas necessidades surgem espontaneamente nos consumidores e então o aparato produtivo se modifica sob sua pressão. Não negamos a presença desse nexos. Entretanto, é o produtor que, via de regra, inicia a mudança econômica, e os consumidores são educados por ele, se necessário; são, por assim dizer, ensinados a querer coisas novas, ou coisas que diferem em um aspecto ou outro daquelas que tinham o hábito de usar. Portanto, apesar de ser permissível e até necessário considerar as necessidades dos consumidores como uma força independente e, de fato, fundamental na teoria do fluxo circular, devemos tomar uma atitude diferente quando analisamos a *mudança* (SCHUMPETER, 1997, p. 76, grifo do autor).

Para Schumpeter (1997), no cenário em que a competição capitalista é dada, preponderantemente, pelo domínio da tecnologia, as mudanças ocorridas por meio de novas combinações produtivas, isto é, que surgem a partir da introdução de um novo bem (ou de uma nova qualidade de um bem) ou de um novo método de produção (ou de uma nova maneira de comercializar uma mercadoria), da abertura de um novo mercado, da conquista de

uma nova fonte de matéria-prima ou do estabelecimento de uma nova organização de qualquer indústria (por exemplo, a criação de uma posição de monopólio) provocam uma ruptura do estado estacionário e constituem-se como um dos elementos fundamentais do desenvolvimento.

A concretização de novas combinações torna-se possível no momento em que o capitalista (proprietário dos meios de produção) fornece “poder de compra” (crédito indispensável ao financiamento das novas empresas) ao empresário inovador para que esse empreenda (realize novas combinações). Schumpeter (1997) deixa claro que o empresário não é necessariamente o dono do capital, mas um agente capaz de mobilizá-lo, e tampouco é fundamentalmente quem conhece as novas combinações produtivas, mas é aquele que consegue identificá-las e usá-las eficientemente no processo produtivo. Com isso, o autor propõe uma distinção entre o empresário e o capitalista, caracterizando-os conforme o papel e a função desempenhados por eles.

Ao diferenciá-los, Schumpeter (1997) atribui ao capitalista a propriedade dos meios de produção (dinheiro, direitos ao dinheiro ou a bens materiais) e os riscos⁶⁶ inerentes ao negócio; e ao empresário inovador concede a função de agente capaz de realizar com eficiência as novas combinações produtivas. Da forma exposta, pode parecer, enganosamente (falaciosamente), que o capitalista é subestimado pelo autor. Assim, torna-se prudente aqui apontar que, na visão de Schumpeter (1997), ambos desempenham um importante papel como determinantes do crescimento econômico.

Schumpeter (1997) destaca ainda que o empresário é um personagem que se distingue da população pela sua energia e capacidade de realização. Ele é um líder, dotado de iniciativa, autoridade, alguém capaz de tomar decisões estratégicas e promover o desenvolvimento. Em suma, ele é o elemento capaz de realizar o que o autor chama de destruição criadora,⁶⁷ um “[...] processo de mutação industrial [...] que revoluciona incessantemente a estrutura econômica a partir de *dentro*, destruindo incessantemente o antigo e criando elementos novos” (SCHUMPETER, 1961, p. 110, grifo do autor).

⁶⁶ Conforme Schumpeter (1997, p. 136), “O empresário nunca é aquele que corre o risco [...]. Quem concede crédito sofre os reveses se a empresa fracassar [...]. Correr riscos não é em hipótese nenhuma um componente da função empresarial. Mesmo que possa arriscar sua reputação, a responsabilidade econômica direta do fracasso não recai nunca sobre ele”.

⁶⁷ Para Schumpeter (1997), as tecnologias podem destruir e, ao mesmo tempo, criar. Em outras palavras, uma nova tecnologia poderá impulsionar o desenvolvimento de um novo produto (empresa etc.) que, provavelmente, ocupará o espaço do velho. A relação crédito/inação/empresário constitui-se como força motriz desse processo.

As afirmações de Schumpeter (1997) sobre o empresário inovador foram incubadas com entusiasmo pelos estudiosos do Empreendedorismo e, atualmente, é consenso nos livros e materiais acadêmicos que abordam o tema a relação entre Schumpeter e a materialização do conceito moderno de empreendedor. Apesar disso, os livros de Empreendedorismo mais famosos não dedicam mais do que um ou dois pequenos parágrafos para tratar das contribuições do autor, afirmando apenas, por exemplo, que foi Schumpeter “[...] 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” (DOLABELA, 1999b, p. 48).

Joseph Alois Schumpeter influenciou um grande número de teóricos, dentre eles o seu ilustre conterrâneo Peter Ferdinand Drucker. Além da nacionalidade, Schumpeter e Drucker tinham em comum a formação em Direito, o interesse pela economia, a ocupação de professor-pesquisador-escritor, a relação com a tecnologia e a inovação, o fato de terem emigrado para os Estados Unidos e lá lecionarem em distintas universidades até os últimos anos de suas vidas.

Drucker nasceu em 1909 e faleceu em 2005. Durante sua extensa e fértil carreira, suas atividades o tornaram tão influente que ele passou a ser chamado de “Pai da Administração Moderna”, por ter estabelecido a Administração como ciência, e de “guru dos gurus”, porque era o intelectual preferido dos mais famosos e procurados consultores de negócios do mundo. Com efeito, o mundo empresarial e os acadêmicos de Administração estão familiarizados com a obra de Peter Drucker.

Antes de emigrar para os Estados Unidos, em 1937, Drucker pertenceu ao corpo editorial do *Frankfurter General-Anzeiger* até o advento do nazismo, evento que, em 1933, o forçou a se mudar para a Inglaterra, onde, em Londres, atuou como economista. Nos Estados Unidos, trabalhou para um grupo de bancos, foi correspondente de vários jornais britânicos, consultor e professor de Economia, Filosofia e Política e Gestão e Ciências Sociais (CARDOSO; RODRIGUES, 2006). As experiências vividas por Drucker na Áustria, dos anos 1920 e 1930, e a influência de Sigmund Freud (relações psicológicas, humanas e de poder), de Ludwig von Mises (preceitos do liberalismo econômico) e de Schumpeter (inovação, tecnologia e política) exerceram um enorme impacto no seu pensamento e na sua obra.

Como discípulo de Schumpeter, Peter Drucker avançou nos debates sobre o impacto da tecnologia e da inovação na economia mundial, especialmente a partir da influência do conhecimento (*knowledge worker*) no desempenho das empresas. Ele apreciava

a ênfase de Schumpeter nos empresários que praticavam a “destruição criativa”, como pode ser observado a seguir: “A inovação é o instrumento específico dos empreendedores, o meio pelo qual eles exploram a mudança como uma oportunidade para um negócio diferente ou um serviço diferente” (DRUCKER, 2008, p. 25), “Não existe maior recurso em uma economia do que o ‘poder aquisitivo’” (p. 40). Drucker distanciava-se do seu mestre por não compartilhar do seu pensamento pessimista acerca do futuro do sistema capitalista.

Peter Drucker é um autor muito mencionado quando o assunto é Empreendedorismo, principalmente em decorrência do seu livro *Inovação e espírito empreendedor*, publicado em 1985. No entanto, como Adam Smith e Alfred Marshall, ele recebe mais atenção em trabalhos acadêmicos, como teses, dissertações e artigos, do que nos livros que, no Brasil, são apontados como referência para tratar o tema. Sem dúvida, o autor é mais conhecido quando o assunto é gestão, políticas de negócios e organização da alta administração, pois sua obra enfatizou o trabalho dos gestores, a importância do recrutamento e seleção para se ter as pessoas certas nas posições certas em uma empresa, a gestão por objetivos, a privatização, o valor dos clientes, o papel do líder e a era da informação e do conhecimento.

De qualquer forma, trabalhos sobre Empreendedorismo que mencionam o pensamento de Drucker apoiam-se essencialmente na percepção do autor de que o empreendedor é o sujeito que incessantemente busca a mudança, “[...] reage a ela, e a explora como sendo uma oportunidade” (DRUCKER, 2008, p. 36), e também na sua afirmação de que a capacidade de inovar, de lidar com a incerteza e com as mudanças é produto do espírito empreendedor. Drucker (2008) argumenta que o espírito empreendedor é uma característica distinta de um indivíduo ou instituição, e não um traço de personalidade, sendo, portanto, passível de ser aprendida e incorporada por meio de uma mudança de postura do indivíduo, conforme segue:

[...] qualquer indivíduo que tenha à frente uma decisão a tomar pode aprender a ser um empreendedor e se comportar empreendedorialmente. O empreendimento é um comportamento, e não um traço de personalidade. E suas bases são o conceito e a teoria, e não a intuição (DRUCKER, 2008, p. 34).

Esse posicionamento de Drucker (2008) deixa claro que ele extrapolou o campo das ciências econômicas para abordar o tema sob uma perspectiva comportamental, enveredando para explicações psicológicas e sociais sobre o comportamento e o perfil dos

empreendedores. Dessa forma, torna-se difícil classificá-lo apenas como um economista, pois ele está na fronteira teórica entre os grandes economistas, os sociólogos e os psicólogos da corrente comportamentalista.

2.2.1.2 A Escola Comportamentalista

O termo “comportamentalista”, oriundo de “behaviorista”, é amplamente difundido entre os estudiosos do Empreendedorismo, para demarcar o campo de pesquisas que analisa o comportamento para o Empreendedorismo e a personalidade do empreendedor a partir de atributos humanos e psicológicos, como criatividade, inovação e motivação. Vale aqui destacar que, apesar da nomenclatura, o termo não é empregado unicamente para representar a posição dos teóricos da Psicologia. Pelo contrário, ele é adotado para expressar a opinião de sociólogos, administradores, enfim, de todos os cientistas que se interessam em estudar o fenômeno do Empreendedorismo sob a perspectiva do comportamento humano.

O material bibliográfico analisado para a confecção deste subitem apresenta Max Weber e David C. McClelland como os precursores da Escola Comportamentalista. Porém, enquanto McClelland é citado em praticamente todos os livros, Weber é mencionado apenas na obra de Fernando Dolabela (e de passagem). Na realidade, Weber aparece, de maneira mais intensa, nas teses, dissertações e artigos que abordam o tema de forma crítica. Os apologistas, de maneira ampla, incluindo-se Dolabela, limitam-se a afirmar que Weber “[...] identificou o sistema de valores como um elemento fundamental para a explicação do comportamento empreendedor [...]” (FILION, 1999, p. 8), sem, no entanto, deixar claro o que essa alegação significa.

Max Weber nasceu em Erfurt, na Alemanha, em 21 de abril de 1864. Filho de um jurista e político influente do Partido Nacional-Liberal, teve em seu lar a oportunidade de conviver com muitos políticos e intelectuais. Coursou Direito na Faculdade de Heidelberg, interrompendo o curso somente para prestar o serviço militar, e realizou estudos em História, Economia, Filosofia e Teologia, construindo uma sólida formação acadêmica.

Em 1889, Weber defendeu sua tese de doutorado que versava, a partir dos casos de Pisa e Gênova, sobre as disposições legais de um sistema judiciário, baseado no antigo direito romano, que regulamentavam as ações mercantis. Depois disso, realizou outros importantes estudos, tendo escrito a sua mais famosa obra, *A ética protestante e o espírito do*

capitalismo, no formato de dois extensos artigos, nos anos de 1904 e 1905. Quando morreu, em 1920, vítima de pneumonia, estava no auge de sua carreira acadêmica e prestes a publicar o livro *Economia e sociedade* (SANT'ANNA, 2004).

Weber é frequentemente lembrado no campo do Empreendedorismo como fundador ou influenciador de perspectivas teóricas de cunho comportamentalista e funcionalista (BARTHOLO; SOUZA NETO; DELAMARO, 2005). Ainda que, de acordo com os autores, a recepção da obra de Weber pela Sociologia norte-americana tenha resultado em um enquadramento da sua teoria aos cânones funcionalistas:

[...] ali foi identificada uma referência ao *sistema de valores ético-econômicos* como elemento fundamental para a explicação do comportamento empreendedor. Referência norteadora para as diversas abordagens comportamentalistas, descritivas de identidades e características dos agentes empreendedores que dominaram o campo de estudos acadêmicos sobre o empreendedorismo até o início dos anos 1980, sendo as mais comuns: inovação, liderança, flexibilidade, capacidade de aprendizagem prática, capacidade de correr riscos calculados, perseverança, independência, autoconfiança e necessidade de realização. É com base nisso que se formulam diversas tipologias (BARTHOLO; SOUZA NETO; DELAMARO, 2005, p. 25-26, grifo dos autores).

Conforme esses autores, mesmo que “as tipologias” sejam úteis para a compreensão do sistema de valores e do comportamento dos empreendedores, não foi possível estabelecer um perfil genérico (tipo ideal) do empreendedor, isso porque, se o Empreendedorismo deve ser entendido como um fenômeno cultural, essa análise precisa ser sempre contextualizada. Ainda assim, para os autores, a teoria weberiana auxiliaria na construção de uma concepção de Empreendedorismo mais abrangente, isto é, que tornasse possível comportar diferentes interpretações de acordo com o contexto, deixando de ser um discurso exclusivo e excludente. Para Bartholo, Souza Neto e Delamaro (2005), as inquestionáveis contribuições weberianas, entendidas de forma crítica e criativa, podem auxiliar na construção de interpretações que considerem as diferentes configurações de modernidade, permitindo uma melhor compreensão, por exemplo, da constituição do Empreendedorismo brasileiro.

Embora menos usual, também é possível encontrar referências que afirmam a presença do pensamento weberiano na abordagem economicista, mais especificamente na construção da teoria de Schumpeter. Na leitura proposta por Martes (2010), existe uma aproximação entre Weber e Schumpeter em relação à teoria da ação e ao método

(individualismo metodológico⁶⁸ e tipo ideal). A autora afirma que o conceito de empreendedor desenvolvido por Schumpeter se baseia fortemente em uma teoria da ação que possui suas raízes em Weber e, nesse sentido, o empreendedor schumpeteriano deve ser entendido como um tipo ideal weberiano, isto é, como uma construção teórica e não como uma simples descrição empírica.

[...] por um lado, a tipologia de ação social weberiana nos ajuda a compreender o sentido (socialmente mediado) que o empreendedor atribui à sua própria ação. Por outro lado, acredito ser adequado trabalhar com o conceito de empreendedor schumpeteriano como um tipo ideal weberiano, ou seja, construção de uma tipologia analítica. Isso significa que a categoria ‘empreendedor schumpeteriano’, peça chave no seu modelo explicativo, deve ser tomado não como uma descrição empírica, e sim como uma construção teórica (MARTES, 2010, p. 265).

Mesmo sendo citado com bastante parcimônia pelos autores que trabalham com a educação para o Empreendedorismo no Brasil, como Filion ou Dolabella, é marcante a influência do pensamento weberiano sobre os estudiosos do Empreendedorismo e não apenas dos comportamentalistas.

Conclui-se que, embora Weber não tenha tomado o Empreendedorismo como objeto de análise, a sua sociologia compreensiva trouxe importantes contribuições para esse campo de estudos ao refletir sobre “[...] o conflito fundamental do século XIX: *inovação versus tradição*” (MARTES, 2010, p. 257, grifo do autor).

Filion (1999) cita Max Weber como um dos primeiros comportamentalistas a se interessar pelos empreendedores, mas afirma que foi David C. McClelland, psicólogo norte-americano, nascido em 1917, professor das Universidades de *Wesleyan*, *Harvard* e *Boston*, quem realmente iniciou os estudos do novo campo e muito contribuiu com eles.

McClelland iniciou os seus estudos após Elton Mayo,⁶⁹ por meio das suas experiências em Hawthorne,⁷⁰ ter mudado a visão de empresa que existia à época. O caráter

⁶⁸ Martes (2010) esclarece que, para Schumpeter, o Individualismo Metodológico tem valor prático-instrumental e pode ser usado para abordar fenômenos coletivos, em que a ação individual é a unidade de análise.

⁶⁹ O cientista social e médico australiano George Elton Mayo (1880-1949) foi professor e diretor do Centro de Pesquisas Sociais da Universidade de Harvard e um dos fundadores da Teoria das Relações Humanas, movimento que se opunha ao enfoque meramente tecnicista dado às organizações pela Teoria Clássica da Administração. Destacou-se por ter evidenciado a importância de fatores não econômicos na motivação dos operários.

⁷⁰ Conjunto de experiências realizadas pelo Conselho Nacional de Pesquisas dos Estados Unidos, coordenadas por Elton Mayo entre os anos 1927 e 1933, em uma fábrica da Western Electric Company, com o propósito de analisar a relação entre as variáveis “eficiência dos operários” (produtividade) e “condições de trabalho” (estrutura). A pesquisa estendeu-se à fadiga, acidentes no trabalho, rotatividade do pessoal e ao efeito das

mecanicista, dado especialmente por Taylor e Fayol⁷¹ no início do século XX, que privilegiava os fatores técnicos, os métodos de trabalho, os recursos materiais, a disciplina, a centralização e a organização da empresa, foi substituído por um foco no pensamento, no sentimento e no comportamento dos indivíduos e dos grupos, justificado pelo fato de que esses elementos estariam ligados à produtividade e ao desempenho das empresas.

O dogma da ciência administrativa passou a ser, então, por cerca de 20 anos, representado pela lógica da Teoria das Relações Humanas: *trabalhador feliz = bom trabalhador = produtividade e desempenho das organizações*. Estudos posteriores revelaram que não se podia comprovar a hipótese de que empregados satisfeitos produziam mais. Além disso, a teoria foi bastante criticada pela sua concepção ingênua e romântica de operário, pela escassez de variáveis de estudo, pela superficialidade das suas conclusões e impossibilidade de generalizar os resultados por conta da pequena amostra. Dessa forma, essa abordagem caiu em descrédito e os pesquisadores logo voltaram sua atenção para a análise de variáveis como: motivação, necessidade, conflito. Esse movimento marcou a formação de uma nova corrente teórica, batizada de Comportamental.

No contexto das teorias que marcaram o desenvolvimento desse novo campo de estudos e que se inter-relacionam com a evolução do conceito de Empreendedorismo, destacam-se as obras de Henry A. Murray e David C. McClelland.

Murray (2008) descreveu um modelo detalhado das necessidades humanas e o processo motivacional. Baseado na compreensão de que tais necessidades são elementos que atuam nos processos motivacionais e medeiam o comportamento humano ao longo de toda a vida das pessoas, o autor organizou uma lista contendo as 20 necessidades que ele acreditava

condições de trabalho sobre a produtividade do pessoal. A experiência mostrou que, além da remuneração e das condições de trabalho, outros elementos também influenciavam a produtividade. Revelou a importância do grupo sobre o desempenho dos indivíduos (Referência elaborada com base em Caravantes, Panno e Kloeckner (2005), Lacombe e Heilborn (2003) e Chiavenato (2006)). Conforme Saul (2004, p. 238), essa experiência ocorreu no sentido de “[...] encontrar as condições ideais de controle e manipulação do fator humano na produção”.

⁷¹ Taylor e Fayol foram, respectivamente, os precursores da Administração Científica e da Teoria Clássica da Administração. O engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915) revolucionou o sistema produtivo no início do século XX ao propor a introdução de métodos científicos na administração industrial, fato que lhe rendeu o título de Pai da Administração Científica. Sua abordagem, que estudava a empresa a partir do “chão de fábrica”, buscava incrementar a produtividade do trabalhador por meio da racionalização do trabalho dos operários e pelo somatório da eficiência individual. O engenheiro francês Jules Henri Fayol (1841-1925) enfatizava a estrutura da organização como fator para se alcançar a eficiência. Diferentemente de Taylor, Fayol analisava a empresa a partir da ótica da estrutura organizacional e das funções do nível diretivo. Foi ele quem destacou as seis funções básicas da empresa (administrativas, técnicas, comerciais, financeiras, segurança e contábeis). Ambos se preocupavam com o aumento da produtividade da organização e acreditavam que esse objetivo poderia ser alcançado por meio da remuneração e da oferta de condições de trabalho adequadas aos operários (Referências elaboradas com base em Caravantes, Panno e Kloeckner (2005), Lacombe e Heilborn (2003) e Chiavenato (2006)).

serem comuns às pessoas (embora nem toda pessoa apresente todas essas necessidades): humilhação (*abasement*), realização (*achievement*), afiliação (*affiliation*), agressão (*aggression*), autonomia (*autonomy*), contrarreação (*counteraction*), defesa (*defendance*), deferência (*deference*), domínio (*dominance*), exibição (*exhibition*), autodefesa – física (*harmavoidance*), autodefesa – psíquica (*infavoidance*), altruísmo (*nurturance*), ordem (*order*), entretenimento (*play*), rejeição (*rejection*), sensibilidade (*sentience*), sexo (*sex*), apoio (*succorance*) e compreensão (*understanding*).⁷² Murray (2008) afirmou que essas necessidades podem surgir dos estados internos do organismo humano (como fome ou sede), ou a partir de estímulos externos que induzem à ação (relação com o ambiente).

Partindo das necessidades definidas por Murray (2008), McClelland (1972) realizou estudos sobre a motivação psicológica e desenvolveu uma teoria baseada na crença de que essa variável contribui para o entendimento dos empresários e homens de negócios nos grupos sociais, bem como colabora para a compreensão do papel desses atores no desenvolvimento econômico. Suas pesquisas demonstraram que a motivação pode ser derivada das necessidades: de realização (*Need for Achievement – nAch*), de afiliação (*Need for Affiliation – nAff*) e de poder (*Need for Power – nPow*).

A necessidade de realização manifesta-se pelo desejo do indivíduo de ser excelente, melhor ou mais eficiente. Pessoas com alta necessidade de realização são aquelas que resolvem problemas, dominam tarefas complexas, estabelecem metas realistas para a própria realização, assumem riscos calculados e avaliam as suas realizações pessoais. A necessidade de afiliação reflete o desejo de interação social. Os indivíduos com essa preocupação procuram estabelecer e manter fortes relações interpessoais com os outros e colocam o relacionamento social antes das tarefas de realização pessoal. Por último, a necessidade de poder caracteriza-se principalmente pelo forte desejo de controlar os outros, de ser responsável pelos outros ou de influenciar o seu comportamento (MCCLELLAND, 1972).

O ponto fundamental das conclusões de McClelland (1972), que é incorporado sistematicamente às interpretações dos estudiosos do Empreendedorismo, é a sua percepção de que o sujeito empreendedor possui uma estrutura motivacional diferenciada das outras pessoas, marcada fundamentalmente por uma necessidade de realização. Para ele, na sociedade, somente uma minoria se envolve em atividades desafiantes e está inclinada a trabalhar com acentuada disposição para alcançar algo. O restante não se sente desafiado pelas oportunidades. Para o autor, esses indivíduos agem assim não porque tenham nascido

⁷² Adotou-se aqui a tradução apresentada em Hall e Lindzey (1971).

dessa forma (componente genético), mas porque aprenderam a agir assim (relação com o meio). Com isso, ele desmistifica a ideia de uma relação consistente entre Empreendedorismo e genética e reforça a opinião de que os traços que caracterizam os empreendedores estão ligados às necessidades humanas, que são aprendidas e adquiridas pelas pessoas ao longo de suas vidas. Essa visão abre espaço para a educação ser interpretada como fator de crescimento e desenvolvimento.

Apesar da amplitude e do prestígio que a teoria de McClelland (1972) recebeu, Filion (1999) apresenta algumas críticas a respeito dela, propostas por importantes pesquisadores do campo. Duas delas referem-se ao fato de McClelland (1972) ter se concentrado apenas nos executivos de grandes empresas e em certos setores da economia e não ter apresentado qualquer ligação entre a busca pela autorrealização e a decisão de criar, ser proprietário ou até mesmo gerenciar um negócio. Outras críticas apontam para o fato de que nenhum pesquisador encontrou, em seus trabalhos, indícios conclusivos da relação entre “necessidade de realização” e “sucesso dos empreendedores”. Beugelsdijk e Smeets (2008) também tiveram problemas com a hipótese de McClelland (1972), ao testá-la novamente. Afirmaram os autores que, em sua pesquisa, não encontraram apoio para a tese de McClelland (1972), o que os levou a concluir que a relação entre cultura empreendedora e desenvolvimento econômico deve ser repensada. Contudo, Filion (1999) afirma que o professor Jeffrey A. Timmons descobriu uma relação positiva entre “treinamento para intensificar a necessidade de realização” e “abertura do próprio negócio”.

A partir das percepções de McClelland (1972), muitos teóricos laçaram-se na tentativa de explicar “quem é” e como se comporta o empreendedor. Algumas pesquisas buscaram expor as características e os traços de personalidade dos empreendedores, enquanto outras se empenharam para analisar as experiências e os atributos gerenciais deles. Apesar do esforço, esses estudos não conseguiram estabelecer um perfil psicológico conclusivo sobre o empreendedor. No melhor dos casos, eles sugerem características e comportamentos “desejáveis” para aqueles que ambicionam enveredar para o mundo do Empreendedorismo.

2.2.2 Abordagem Contemporânea

De fato, hoje, parece que não há quem ainda não tenha ouvido falar sobre Empreendedorismo. Entretanto, apesar da intensa força a favor de uma atuação

indiscriminada do Empreendedorismo, já existem algumas poucas vozes dissonantes quanto a essa questão na educação. Se, por um lado, o levantamento da literatura acadêmica realizado para a elaboração deste trabalho deixou claro que não faltam estudos dogmatizando a formação para o Empreendedorismo, por outro, mostrou que é incipiente a produção científica que trata do assunto, tomando-o sob um ponto de vista mais crítico.

Nas próximas seções serão apresentadas opiniões tanto de autores que defendem a inserção do Empreendedorismo no ambiente educacional quanto daqueles que possuem uma visão crítica sobre esse processo. Além disso, será possível encontrar o ponto de vista de autores que dilataram o conceito de Empreendedorismo.

2.2.2.1 A Corrente Apologética

José Carlos Assis Dornelas⁷³ é um nome bastante conhecido quando o tema é Empreendedorismo e plano de negócios. Respeitado como um dos maiores especialistas no assunto, é também considerado um dos seus principais propagadores no Brasil. Dornelas possui sólida formação acadêmica: é graduado em Engenharia Elétrica (1995), mestre em Engenharia de Produção (1998) e doutor em Engenharia Mecânica (2001), todos pela Escola de Engenharia de São Carlos, da Universidade de São Paulo (EESC-USP). Consta em seu currículo uma especialização em Marketing (1998), pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), um pós-doutorado (2002) pelo *Babson College*⁷⁴ e cursos de extensão na *Harvard University* e no *Massachusetts Institute of Technology (MIT)*.

Em suas atividades de docência, leciona a disciplina Empreendedorismo, como professor convidado, em programas de *Master of Business Administration (MBA)*, no Brasil e no exterior, em inúmeras instituições. Dentre elas se destacam a Fundação Instituto de Administração (FIA), na USP, e o Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (Ibmec); e também em cursos de graduação, como o da Faculdade Trevisan. Ainda como professor, tem atuado como *Visiting Scholar*, no Centro de Empreendedorismo do *Babson College*, e apresentado dezenas de artigos em congressos, seminários e revistas especializadas. Publicou

⁷³ Referência biográfica elaborada com informações disponíveis nos seguintes endereços: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4791196T5>>; <<http://www.josedornelas.com.br/>>; <<http://www.planodenegocios.com.br/www/index.php>>; <<http://www.empreende.com.br/empreende/index.php>> e <<http://www.fazendoacontecer.net.br/>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

⁷⁴ O *Babson College* é uma escola de negócios localizada em *Wellesley, MA*, próxima à cidade de *Boston* nos EUA. É considerada a principal escola de negócios com foco em Empreendedorismo no mundo.

diversos livros que se tornaram referência sobre os temas Empreendedorismo e plano de negócios.⁷⁵

Como palestrante e consultor, tem assessorado dezenas de empresas nacionais e multinacionais com treinamentos, palestras e consultorias em Empreendedorismo corporativo e plano de negócios. Fundou e preside a Empreende, consultoria especializada no desenvolvimento de plano de negócios, captação de recursos, treinamentos e suporte a empreendedores do próprio negócio e corporativos. É sociofundador e *Chairman* da Insolita Studios, empresa desenvolvedora de jogos *on-line*. Mantém os *sites* www.josedornelas.com.br e www.planodenegocios.com.br, onde disponibiliza informações e fornece dicas sobre Empreendedorismo e plano de negócios para empreendedores e acadêmicos.

Atualmente, Dornelas também desenvolve metodologias para disseminar o Empreendedorismo no ensino médio, com destaque para o programa Fazendo Acontecer,⁷⁶ produzido pela Empreende e adotado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

O livro *Empreendedorismo, transformando ideias em negócios* é, sem dúvidas, a obra mais amplamente difundida de Dornelas, principalmente no meio acadêmico. Nele, o autor tenta equilibrar uma abordagem acadêmica com uma aplicação prática de mercado, visto que Dornelas se propõe a dialogar tanto com acadêmicos quanto com aqueles interessados em criar um novo negócio. Como livro-texto, percebe-se que a obra é adotada como referência em várias escolas brasileiras, em diversos níveis, cursos e disciplinas.⁷⁷

Logo nos dois primeiros capítulos, Dornelas (2008) busca desvendar o processo empreendedor, a revolução do Empreendedorismo, a chegada do conceito no Brasil e os temas relacionados com a aquisição das habilidades necessárias ao empreendedor. Os demais capítulos são usados para tratar das questões operacionais do Empreendedorismo, quais sejam: a identificação e a avaliação de oportunidades para investimento, a elaboração do plano de negócios e a sua aplicação, a busca de assessoria para o negócio e as ações legais de constituição de uma empresa.

⁷⁵ Plano de negócios, exemplos práticos; Plano de negócios, seu guia definitivo; Seja dono do próprio nariz; Empreenda nos finais de semana; Empreenda quase sem dinheiro; Empreenda antes dos 30; Ganhe dinheiro na internet; Revolucione o marketing de sua empresa; Plano de negócios, seu guia definitivo; Criação de novos negócios; Uma dupla que faz acontecer; Planos de negócios que dão certo; Como conseguir investimentos para o seu negócio; Empreendedorismo na prática; Empreendedorismo, transformando ideias em negócios; Planejando incubadoras de empresas; e Empreendedorismo corporativo.

⁷⁶ Trata-se de um programa de ensino que busca disseminar o Empreendedorismo entre jovens de 13 a 19 anos, estudantes do ensino médio. Atualmente, mais de 5.000 alunos estão sendo capacitados em parceria entre a Empreende e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

⁷⁷ Como pode ser verificado nos ANEXOS de C a M.

Para Dornelas (2008), o fenômeno da economia global impulsionou a reestruturação das grandes empresas brasileiras, isto é, sob essa nova ameaça, elas precisaram encontrar alternativas para se manterem competitivas no mercado. A solução encontrada pelos administradores veio na forma de redução dos custos, reengenharia, terceirização e modernização da produção. Nessa conjuntura, conforme Dornelas (2008, p. 1):

Uma das conseqüências imediatas foi o aumento do índice de desemprego, principalmente nas grandes cidades, onde a concentração de empresas é maior. Sem alternativas, os ex-funcionários dessas empresas começaram a criar novos negócios, às vezes mesmo sem experiência no ramo, utilizando o pouco que ainda lhes restou de economias pessoais, fundo de garantia etc. Quando perceberam, esses profissionais já estavam do outro lado. Agora são patrões e não mais empregados.

O que fica evidente na visão de Dornelas (2008) é que, tanto na condição de empregado quanto na de empregador, o mais importante é saber se adaptar às mudanças, é aprender a transformar as ameaças em oportunidades. Resulta dessa compreensão o seu entendimento do empreendedor como “[...] aquele que faz as coisas acontecerem, se antecipa aos fatos e tem uma visão futura da organização” (DORNELAS, 2008, p. 1). Esse difere-se de um administrador no sentido em que possui características e atributos extras, ou seja, além de saber planejar, organizar, dirigir e controlar, os empreendedores são visionários, determinados, dinâmicos, dedicados, otimistas, independentes, organizados, líderes e formadores de equipes. Possuem conhecimento, assumem riscos calculados, criam valor para a sociedade, sabem tomar decisões, exploram as oportunidades e ficam ricos. Em resumo, Dornelas (2008) enxerga o empreendedor como uma pessoa diferenciada, detentora de uma motivação singular, apaixonada pelo que faz e desejosa de reconhecimento e admiração.

Do mesmo modo, o termo Empreendedorismo é assimilado pelo autor como, “[...] o envolvimento de pessoas e processos que, em conjunto, levam à transformação de idéias em oportunidades. E a perfeita implementação destas oportunidades leva à criação de negócios de sucesso” (DORNELAS, 2008, p. 22).

Pode-se constatar que os conceitos de Empreendedorismo e de empreendedor adotados por Dornelas (2008) seguem a estrutura das proposições que começaram a ser descritas pelos economistas clássicos, desde o século XVIII, e se estendeu até a definição de Joseph Schumpeter, no século XX.

Outro nome bastante popular no cenário do Empreendedorismo brasileiro é o de Fernando Celso Dolabela Chagas⁷⁸ que, além das atividades de consultor, palestrante, escritor e empreendedor, atua ainda como professor associado à Fundação Dom Cabral e professor colaborador da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Fernando Dolabela é graduado em Administração (1971) e Direito (1971) pela UFMG. Possui, ainda, pela mesma instituição, um mestrado em Administração (1990) e pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) uma especialização em Administração de Empresas (1976).

Dolabela é consultor na área de Empreendedorismo da Confederação Nacional da Indústria (CNI-IEL Nacional), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Agência de Educação para o Desenvolvimento (AED) e de dezenas de outras organizações e instituições educacionais no Brasil e no exterior. Foi criador e coordenador nacional de vários programas, com destaque para o SoftStart, o Softex e a Rede de Ensino Universitário de Empreendedorismo (Reune), diretor da Fundação Mineira de Software (Fumsoft) e membro do Conselho Consultivo da Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores (Anprotec).

Fernando Dolabela é autor ou coautor dos *softwares* para elaboração de plano de negócios MakeMoney e MinhaEmpresa e de vários livros.⁷⁹ Do conjunto da sua obra, três livros se destacam. O primeiro deles, *O segredo de Luísa*, tenta, fazendo uso de uma narração coloquial, dramatizar o processo de criação de uma empresa, desde a formação da ideia até os conteúdos instrumentais que devem ser empregados para colocá-la em prática mediante elaboração do Plano de Negócios, sempre enfocando as características, atitudes e comportamentos dos empreendedores.

Conforme Dolabela (1999a), sua pretensão com o livro “[...] é indicar ao leitor que qualidades deve desenvolver para se tornar um empreendedor bem-sucedido” (p. 24) “[...] preocupamo-nos em preparar pessoas que aprendam a aprender, para que saibam buscar sozinhas o conhecimento necessário ao sucesso de sua empresa” (p. 25). Dessa forma, evidencia as habilidades que um candidato a empreendedor deve desenvolver para ser bem-sucedido e apresenta as ferramentas que ele deve adotar para transformar ideias em

⁷⁸ Referência biográfica elaborada com informações disponíveis nos seguintes endereços: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4763045T5>>; <<http://makemoney.starta.com.br/>>; <<http://www.fernandodolabela.wordpress.com>> e <<http://portal.starta.com.br/software-plano-de-negocio/>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

⁷⁹ O segredo de Luísa; Oficina do empreendedor; Empreendedorismo: ciência, técnica e arte; A vez do sonho; Boa idéia! E agora? Plano de negócio, o caminho mais seguro para criar e gerenciar sua empresa; Empreendedorismo: uma forma de ser; Empreendedorismo: a viagem do sonho - como se preparar para ser um empreendedor; Pedagogia empreendedora; e A ponte mágica.

oportunidades reais, pois, para ele, “O que faz um empreendedor é um conjunto de atitudes e comportamentos que o predispõem a ser criativo, a identificar a oportunidade, a saber agarrá-la. E a encontrar e gerenciar os recursos necessários para transformar a oportunidade em um negócio lucrativo” (p. 25).

O livro também expõe a compreensão de Fernando Dolabela a respeito dos termos empreendedor e Empreendedorismo. Com relação ao empreendedor, o autor afirma que adota a definição proposta por Louis Jacques Filion,⁸⁰ que o compreende “[...] como alguém que concebe, desenvolve e realiza visões” (FILION, 1991, p. 64) e, quanto ao Empreendedorismo, entende-o como:

[...] uma livre tradução que se faz da palavra *entrepreneurship*. Designa uma área de grande abrangência e trata de outros temas, além da criação de empresas: geração do auto-emprego (trabalhador autônomo); empreendedorismo comunitário (como as comunidades empreendem); intra-empendedorismo (o empregado empreendedor); políticas públicas (políticas governamentais para o setor) (DOLABELA, 1999a, p. 29, grifo do autor).⁸¹

Pode-se supor que *O segredo de Luísa* tenha se tornado um sucesso de vendas muito mais pelo seu gênero de autoajuda e por seduzir o leitor com promessas de realização de sonhos, do que por ensinar o passo a passo para o desenvolvimento de uma empresa. Tal afirmação encontra suporte nas mensagens ventiladas no livro de que uma pessoa comum, com coragem, disposição para enfrentar barreiras (amorosa, familiar ou financeira) e com dedicação para transformar seus planos em realidade, pode desenvolver seus próprios talentos

⁸⁰ Na verdade, toda a metodologia desenvolvida por Fernando Dolabela está alicerçada na teoria visionária de Filion. Considerado um dos principais acadêmicos na área do Empreendedorismo, Louis Jacques Filion, mestre em Relações Internacionais pela Universidade de *Ottawa* (Canadá) e doutor em Empreendedorismo pela Universidade de Lancaster (Grã-Bretanha), é professor titular de Empreendedorismo na *HEC - École des Hautes Études Commerciales de Montréal*; Faculdade de Administração da *The University of Montreal Business School*; presidindo a cátedra Rogers-I-A. Bombardie. Sua teoria visionária busca ser um sistema de aprendizagem direcionado aos interessados em se tornar empresários e está baseada na tese de que o sistema de relações do empreendedor é o principal fator de suporte tanto da criação, quanto do desenvolvimento de sua visão (FILION, 1991).

⁸¹ Após mudar a sua compreensão sobre esses termos, Fernando Dolabela também modifica as suas definições. Dessa forma, na 30ª edição do livro *O segredo de Luísa*, é possível encontrar a seguinte referência com relação ao termo empreendedor: “Como o fenômeno empreendedor nasceu na empresa, a literatura geralmente define o empreendedor em tal contexto. Entretanto, para atender aos meus propósitos educacionais, desenvolvi um conceito que permitisse descrever o transbordamento do tema da empresa para todas as atividades humanas. Mesmo porque na educação não se pode ser dirigista, induzindo alunos a abrir empresas. Essa será uma decisão de cada estudante. O conceito que proponho é: ‘O empreendedor é alguém que sonha e busca transformar seu sonho em realidade’” (DOLABELA, 2006, p. 25). Na mesma edição, o autor complementa a sua definição de Empreendedorismo: “É uma livre tradução que se faz da palavra *entrepreneurship*, que contém as idéias de iniciativa e inovação. É um termo que implica uma forma de ser, uma concepção de mundo, uma forma de se relacionar” (DOLABELA, 2006, p. 26, grifo do autor).

e se tornar um empreendedor de sucesso (rompendo de tal modo com o mito do empreendedor nato).

Os outros dois livros, *Oficina do empreendedor* e *Pedagogia empreendedora*, estão, inteiramente, relacionados com a inserção da cultura do Empreendedorismo na educação. Por isso, fornecem uma descrição dos programas de ensino, homônimos, desenvolvidos e comercializados pelo autor e sua equipe.

Na obra *Oficina do empreendedor*, Fernando Dolabela descreve a sua metodologia para a formação de empreendedores. Visto que o livro possui viés acadêmico, também tem como meta a constituição de formadores de empreendedores, isto é, dos professores que irão difundir a sua metodologia de ensino. Segundo Dolabela (2008, p. 12), tais professores, de qualquer especialidade, devem querer “[...] substituir a ‘síndrome do empregado’ pelo ‘vírus do empreendedor’ – ou seja, preparar o profissional do futuro tanto para ser dono de um negócio como para atuar como empregado-empendedor” [...],⁸² pois, para ele, “A lógica antiga de inserção no mundo do trabalho não se aplica ao mundo atual. A porta de entrada é outra. As condições de permanência e sucesso se alteraram” (p. 13).

Com efeito, em sua metodologia, Dolabela (2008, p. 19) confere extrema importância à atuação do professor de Empreendedorismo, atribuindo-lhe a tarefa central de “Transformar a sala de aula em um ambiente em que os alunos sejam estimulados a gerar novos conhecimentos”, quais sejam: “Capacidade de gerar o próprio sonho [...] Capacidade de construir caminhos para transformar os sonhos em realidade” (p. 19).

A metodologia *Oficina do empreendedor*, elaborada para aplicação no ensino médio e superior, é utilizada em projetos do IEL (CNI), Sebrae, CNPq e também em vários outros órgãos e já foi implementada, desde 1993, em mais de 400 instituições de ensino médio e superior, atingindo cerca de 3.500 professores e 160.000 alunos/ano. Sob a forma de uma (ou várias) disciplina a ser inserida na grade curricular de um curso, a metodologia, baseada em princípios de autoaprendizagem,⁸³ na visão de Dolabela (2008, p. 12), por ser aberta e flexível, “[...] permite que cada um crie uma forma própria de aplicá-la, de acordo com suas características pessoais”.

⁸² A versão desse trecho, publicada na sexta edição do livro (DOLABELA, 1999b, p. 19), apresenta o verbo “moldar” no lugar do verbo “preparar”, e o termo “empregado” no lugar de “empregado-empendedor”, o que, sob a perspectiva deste trabalho, é mais condizente com os propósitos ideológicos da metodologia sugerida pelo autor e pelas teorias que lhe dão suporte.

⁸³ Conforme Dolabela (1999b, p. 147-148), “O auto-aprendizado se dá através da conjunção de dois processos: 1. Pró-atividade [e] 2. Aprender fazendo”.

A Oficina do empreendedor (DOLABELA, 1999b) é baseada nos oito caminhos do empreendedor. Estes representam o sistema de autoaprendizagem utilizado na metodologia e contam com a participação do aluno para sua definição. Cada caminho, que “É uma atividade de aprendizado bem definida, com objetivos próprios, pelo qual passa o empreendedor no seu processo de formação [...]” (p. 150), é composto por três momentos: motivação, o que aprender e como aprender. Para o autor, o percurso de tais caminhos “[...] conduz à percepção dos elementos necessários à construção da personalidade empreendedora” (p. 143). Segue uma breve descrição de cada um dos oito caminhos: **Caminho 1: desenvolver o conceito de si:** está relacionado com a forma como a pessoa se vê, com a autoimagem e o autoconhecimento; é “Conhecer a si mesmo com o objetivo de empreender” (p. 177). **Caminho 2: perfil empreendedor:** é o processo de comparação das características dos empreendedores de sucesso com as características da pessoa interessada em empreender. **Caminho 3: aumento da criatividade:** conjunto de ações que levam o candidato a empreendedor a dominar os processos internos para gerar inovação. Busca fazer com que este aprenda “[...] como estimular a própria criatividade, inovar no seu próprio negócio, criando uma vantagem competitiva para o seu produto/serviço” (p. 189). **Caminho 4: processo visionário:** é “Desenvolver uma visão e aprender a identificar, agarrar e gerir oportunidades” (p. 192). **Caminho 5: construir um rede de relações:** é a ação de planejar o desenvolvimento de uma rede de contatos “[...] que possam servir de suporte ao desenvolvimento e aprimoramento da idéia do negócio [...]” (p. 199) e sua sustentação. **Caminho 6: avaliação das condições para iniciar o plano de negócios:** análise da maturidade do pré-empresário para escrever um plano de negócios. “Avaliar o potencial da idéia e a motivação para tornar-se o seu próprio patrão, avaliar se está em condições de começar o Plano de Negócios; tecnologia envolvida no produto serviço” (p. 145). **Caminho 7: concluir a elaboração do plano de negócios:** “Aprender a elaborar o PN; validar a idéia; verificar se ela corresponde a uma oportunidade real; testar a visão central; fazer um projeto de organização da empresa” (p. 145). **Caminho 8: capacitação para negociar e apresentar uma ideia:** trata-se de uma graduação do candidato a empreendedor, pois ele deverá mostrar que está pronto para apresentar e vender ideias. O estágio prevê: “Avaliar os resultados do PN e negociar [...] a abertura da empresa; negociar com clientes, empregados, fornecedores; buscar e alocar os recursos necessários [...] atender às exigências legais e contratuais para criação/operação da empresa; implantar sistemas; controle etc.” (p. 145).

No livro *Oficina do empreendedor*, Dolabela (1999b, p. 43) apresenta uma definição mais técnica do termo empreendedor:⁸⁴

A palavra empreendedor, de emprego amplo, é utilizada neste livro para designar principalmente as atividades de quem se dedica à geração de riquezas, seja na transformação de conhecimentos em produtos ou serviços, na geração do próprio conhecimento ou na inovação em áreas como marketing, produção, organização etc.

Dolabela (1999b, 2008) é cauteloso ao lidar com a afirmação da possibilidade de se ensinar alguém a ser empreendedor, mas não hesita em assegurar que esse alguém pode aprender a sê-lo,⁸⁵ desde que submetido a uma metodologia própria de ensino, “[...] bastante diferente da utilizada no ensino tradicional” (DOLABELA, 1999b, p. 69). Por isso, assegura que sua metodologia está focada no aprendizado, e não no sentido de transmissão de conhecimentos do ensino tradicional, visto que almeja “[...] transformar a cultura da instituição de ensino mudando-a de formadora de empregados para desenvolvedora de empreendedores” (2008, p. 19). O livro *Oficina do empreendedor* é uma ferramenta usada por Fernando Dolabela para mostrar como alcançar esse objetivo.

No livro *Pedagogia empreendedora*, Dolabela (2003) expõe a sua nova metodologia de ensino, de mesmo nome, criada para disseminar os princípios do Empreendedorismo nas escolas da educação infantil ao ensino médio, abrangendo crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos. Utilizada em 120 cidades, envolvendo cerca de 10.000 professores e 300.000 alunos, com repercussão em uma população de 2,5 milhões de habitantes, a metodologia Pedagogia Empreendedora, excluindo parte do seu público-alvo, mantém características semelhantes com a Oficina do Empreendedor, mas amplia-se ao relacionar o Empreendedorismo com as tecnologias de desenvolvimento social sustentável e ao tratar da importância do capital social⁸⁶ para o afloramento do espírito empreendedor e para a ação empreendedora. Conforme o autor, ambas as metodologias são flexíveis e orientadas para a autoaprendizagem e autorrealização. Além disso, elas aproveitam a

⁸⁴ Essa definição foi substituída na edição de 2008. Em seu lugar o autor inseriu o conceito proposto pela sua Teoria Empreendedora dos Sonhos: “É empreendedor, em qualquer área, alguém que sonha e busca transformar o seu sonho em realidade” (DOLABELA, 2008, p. 79).

⁸⁵ Como afirma Dolabela (1999b, p. 70), “[...] características empreendedoras podem ser adquiridas e desenvolvidas”.

⁸⁶ Segundo Dolabela (2003, p. 50), “O capital social pode ser entendido como a capacidade dos membros de uma comunidade se associarem e organizarem em torno da solução de seus problemas e da construção de sua prosperidade social e econômica [...] é o elemento formador do sonho coletivo e supõe cooperação, pois, existindo esta, o bem coletivo poderá ser colocado acima das divergências causadas por vontades individuais conflitantes”.

infraestrutura disponível nas escolas e buscam “[...] não duplicar meios e recursos, não gerar vínculos de dependência para a instituição que a adota, não exigir custos operacionais adicionais [...]” (DOLABELA, 2003, p. 19).

Nessa obra, Dolabela (2003, p. 55) também ratifica a sua compreensão, já registrada em *O segredo de Luísa* e na *Oficina do empreendedor*, acerca da possibilidade de se desenvolver a capacidade empreendedora nos indivíduos, como pode ser percebido na definição da sua proposta pedagógica:

A Pedagogia Empreendedora é uma estratégia didática para o desenvolvimento da capacidade empreendedora de alunos da educação infantil até o nível médio, que utiliza a Teoria Empreendedora dos Sonhos, não se propondo a ser uma metodologia educacional de uso amplo. Restrita ao campo do empreendedorismo, conviverá com as diretrizes fundamentais de ensino básico adotadas no ambiente de sua aplicação: a escola.

Outros dois aspectos importantes estão contidos na demarcação da proposta pedagógica citada logo acima. Um diz respeito aos sonhos dos candidatos a empreendedores (nesse caso crianças e adolescentes); o outro, ao vínculo da metodologia às diretrizes que nortearão a sua conduta pedagógica.

O sonho constitui o cerne da Pedagogia Empreendedora. Por isso, nesse livro, Dolabela (2003, p. 38) apresenta uma definição do empreendedor conectada diretamente com ele: “É empreendedor, em qualquer área, alguém que sonha e busca transformar seu sonho em realidade”. Resulta dessa nova visão do autor uma classificação dos sonhos como estruturantes e periféricos. “Sonho estruturante é o sonho que se sonha acordado, capaz de conduzir à auto-realização” (DOLABELA, 2003, p. 38). É o sonho que “[...] contém energia para impulsionar o indivíduo a tentar realizá-lo” (p. 39). Sonhos periféricos são “[...] sonhos que, isoladamente ou em conjunto, não têm o potencial de fundamentar um projeto de vida ou de gerar auto-realização” (p. 39). Em síntese, para Dolabela (2003), o empreendedor precisa sonhar e tentar realizar o seu sonho, isto é, manter sonhos estruturantes. Nesse processo, a pessoa libera energia que, estimulada pela emoção, sustenta um processo de evolução pessoal, que dá sentido à sua vida.

Na Pedagogia Empreendedora, o processo de formulação do sonho e o planejamento da sua execução são auxiliados por um instrumento denominado Mapa do Sonho. Trata-se de um roteiro, composto de 15 etapas, adaptado para a faixa etária dos alunos

que, sob orientação do professor, deverão preenchê-lo durante o curso. Conforme Dolabela (2003, p. 94-95), as etapas do Mapa do Sonho são:

Etapa 1: Concepção do sonho

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

Etapa 2: Autoconhecimento (conceito de si)

Descobrir quem você é, do que gosta, o que o atrai, como se emociona.

Etapa 3: Rede de relações

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

Etapa 4: Conceito do ambiente do sonho

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

Etapa 5: Análise do sonho em relação ao sonhador

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

Etapa 6: Análise do sonho em relação às outras pessoas

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

Etapa 7: Estratégia para realização do sonho (buscar recursos necessários)

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

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

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

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

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

Etapa 10: Estratégia para conseguir os recursos

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

Etapa 11: Liderança

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

Etapa 12: Como organizar e usar os recursos

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

Etapa 13: Quando será possível realizar o sonho

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

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

Formalização e apresentação do Mapa do Sonho.

Etapa 15: Qual o próximo sonho?

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

Outro ponto que estabelece os marcos da Pedagogia Empreendedora diz respeito ao vínculo dessa estratégia educacional com as diretrizes fundamentais de ensino básico, que nortearão a sua conduta pedagógica. É importante ressaltar que tais diretrizes se mantêm articuladas aos interesses dos organismos multilaterais, às orientações da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, à noção de competências e à TCH, esta última anunciada como fundamental na concepção de Empreendedorismo e nas metodologias do autor.

Conforme Dolabela (2003), o quadro de mudanças nas relações políticas e sociais e as intensas transformações no mundo dos negócios, ocasionados essencialmente pela globalização e suas consequências, elevaram a atividade empreendedora à condição de necessidade para todos. Para ele:

O ‘tino para negócios’, traduzível como capacidade de identificar oportunidades, perde o *status* de talento inexplicável, dádiva genética ou dom divino, para se tornar uma habilidade essencial a indivíduos e coletividades, tão apreensível quanto qualquer outra competência, mesmo que isso ainda esteja longe de parecer óbvio para boa parte dos meios acadêmicos brasileiros (DOLABELA, 2003, p. 22, grifo do autor).

Inferiu o autor, alicerçado nessas constatações, que o modelo de trabalho sustentado no binômio emprego-conteúdo⁸⁷ foi substituído pela capacidade de identificação de oportunidades e de gerar conhecimentos, habilidades que, sob o paradigma empreendedor, transformaram-se no “[...] padrão de pré-requisitos para a inserção no mundo do trabalho” (DOLABELA, 2003, p. 23).

É no estado de quem vive em sujeição do cenário exposto que, para Dolabela (2003), a escola tradicional, que visa a preparar para o emprego, deve desenvolver um novo posicionamento, que tenha como objetivo formar pessoas empreendedoras, isto é, indivíduos capazes de se autorrealizar, de criar o seu próprio destino por meio da descoberta de oportunidades. Afirma, portanto, que: “Se o estudo das oportunidades ainda não faz parte do currículo ou das prioridades da educação formal, da pré-escola à universidade, isso terá que mudar” (p. 28).

Baseado na tese de que todas as pessoas nascem com potencial empreendedor, Dolabela (2003) concluiu que a educação é a responsável pelo recalçamento da manifestação espontânea e do desenvolvimento das características empreendedoras nos indivíduos. Para evitar que isso aconteça, afirmou que “[...] a educação empreendedora deve começar na mais tenra idade, porque diz respeito à cultura, que tem o poder de induzir ou de inibir a capacidade empreendedora” (p. 15). Dessa forma, a sua proposta de ensino para crianças e adolescentes busca impedir o seu aprisionamento a valores sociais não empreendedores, atribuindo à educação/escola a tarefa de operar essa mudança cultural, e aos professores delegou a responsabilidade de ajudar a construir a cultura empreendedora nos alunos.

A estratégia didática da Pedagogia Empreendedora está fundamentada no movimento circular de duas atividades que compõem a dinâmica do autoaprendizado: a formulação do sonho e a busca da sua realização. Dolabela (2003) afirma que, nesse ambiente de aprendizagem, os conteúdos científicos, técnicos e instrumentais têm pouca utilidade. “O saber útil ao empreendedor diz respeito também à capacidade de representar a realidade de

⁸⁷ Dolabela (2003) entende o termo “conteúdo” como o conjunto de conhecimentos técnicos e habilidades lógicas produzidos sob a responsabilidade do sistema educacional que leva à competência técnica.

forma diferenciada e ao grau de congruência entre seu próprio eu e a realidade individualmente construída” (p. 28-29). Assim, a sua estratégia educacional objetiva desenvolver indivíduos capazes de sonhar e construir os saberes necessários para a realização dos seus sonhos:

A Pedagogia Empreendedora toma o empreendedor como alguém capaz de gerar novos conhecimentos a partir de uma dada plataforma, constituída por ‘saberes’ acumulados na história de vida do indivíduo e que são os chamados ‘quatro pilares da educação’ – aprender a saber, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser –, constantes do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DOLABELA, 2003, p. 26).

Da forma exposta, a “educação empreendedora”, na percepção do autor, estará preparando o aluno para a vida – isto é, para o exercício da democracia, da cidadania e da cooperação, em que o fracasso é denunciado apenas pela ação de desistir do sonho – e não para ocupar um emprego que, segundo Dolabela (2003), significa viver na dependência de alguém que lhe crie uma ocupação.

Não se pode negar que as metodologias de ensino do Empreendedorismo, propostas por Fernando Dolabela, alcançaram uma amplitude notável, de modo especial no ambiente acadêmico, mas também fora dele. Conforme o autor deixou claro na seção “Agradecimentos”, da edição de 2008, do livro *Oficina do empreendedor*, e no “Prefácio”, da edição de 2006, do livro *O segredo de Luísa*, tais metodologias continuam a se expandir, agora internacionalmente. Apesar disso, estudiosos, como Dias (2006), Souza (2006), Luz (2007),⁸⁸ Lima (2008), Drewinski (2009), Pinheiro (2010), Lima Júnior (2011) e Coan (2011), perceberam, em grande parte sob uma perspectiva marxista, inúmeras contradições, fragilidades, incoerências e, acima de tudo, interesses ideológicos explícitos nas obras de Fernando Dolabela. É, praticamente, consenso entre esses autores a percepção de que as metodologias elaboradas e comercializadas por Fernando Dolabela deslocam o problema do desemprego e a solução dele para o sujeito, propagam de forma exacerbada o individualismo, possuem caráter ideológico e conservador, estão integradas à lógica do mercado, alardeiam um discurso fatalista, arrogam ao indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso

⁸⁸ O trabalho de Antonio Santos da Luz, uma monografia desenvolvida em 2007, no curso de especialização em História da Educação Brasileira, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, apresenta um relato sobre a experiência de implantação da Pedagogia Empreendedora em Guarapuava, no Paraná, cidade que serviu, juntamente com Belo Horizonte e Japonvar (MG), como laboratório de teste da metodologia e onde, conforme Dolabela (2003, p. 19), “[...] toda a rede pública municipal participou da experiência”. O trabalho também expõe opiniões de alguns alunos, professores e coordenadores envolvidos no processo de implantação da metodologia.

na vida e, dentre muitos outros aspectos, apresentam o Empreendedorismo como uma produção não histórica.

Aprofundando o debate, Lima (2008) também declara que aquilo que Dolabela (1999b, 2003) chama de “síndrome do empregado”⁸⁹ desqualifica a expectativa dos trabalhadores com relação ao trabalho assalariado em favor de uma “cultura empreendedora”, que prega a livre competição entre os indivíduos. Essa condição, “[...] além de taxar na sociedade de acomodados os trabalhadores desempregados que anseiam por um trabalho assalariado, embute uma manifestação contrária aos direitos sociais garantidos na legislação do trabalho aos trabalhadores assalariados” (p. 57). Ademais, afirma que “[...] a transformação da necessidade em motivação para empreender foi uma forma de mitificar o empreendedorismo [...]” (p. 57).

Em sua crítica, Souza (2006, p. 128) coloca a Pedagogia Empreendedora em uma situação, no mínimo, embaraçosa, ao atacar de modo incisivo um dos seus princípios fundamentais: “Ora, se o emprego não pode mais se conformar em um projeto de vida, como despertar no jovem a motivação para protagonizar emprego? Em outras palavras: ‘criar trabalho’, como consta, de forma contundente, dos propósitos do empreendedorismo?”.

Drewinski (2009) é mais uma pesquisadora que declaradamente praticou rigorosas críticas aos métodos de ensino difundidos por Dolabela (1999b, 2003). Para ela:

Ao exaltar as possibilidades individuais, Dolabela (2003) desloca o eixo da discussão, passando ao largo de uma crítica à forma como está organizada a sociedade e às relações sociais produzidas pela sua base concreta material. Na atualidade, esta base material sofre as determinações dos processos produtivos fundados na microeletrônica, que, em função da acirrada objetivação do conhecimento, faz com que vários procedimentos sejam automatizados, diminuindo o emprego da força de trabalho.

Parece contraditório que, em face desse contexto, ele valorize o indivíduo que não atribui passivamente ao Estado a função de criar oportunidades, mas que se responsabiliza por sua própria inserção produtiva. Ou seja, ao compartilhar a idéia de que cabe ao indivíduo assumir responsabilidades que antes eram funções do Estado, ele deixa de fundamentar sua proposta na própria realidade que diz ser necessário transformar pela atuação do indivíduo (DREWINSKI, 2009, p. 126-127).

⁸⁹ Termo utilizado por Dolabela (1999b, 2003) para se referir ao emprego como uma forma de relação dependente. “É uma coleção de sintomas que poderíamos chamar também de ‘síndrome da dependência’” (1999b, p. 19-20).

A “educação empreendedora”, defendida por Dolabela (1999b, 2003), propõe que, no ambiente de aprendizagem, os conteúdos científicos, técnicos e instrumentais sejam ultrapassados pelo “saber empreendedor”, isto é, pelo conjunto de informações que capacitam o indivíduo a identificar oportunidades e gerenciar os recursos necessários para transformá-la em um negócio rentável. Segundo Dolabela (2006, p. 22), “O conhecimento que interessa ao empreendedor é aquele que possa ser aplicado na sua empresa”. Nesse sentido, Drewinski (2009, p. 138-139) afirma que:

[...] a privação da possibilidade de se apropriar dos conhecimentos científicos e a priorização, desde os primeiros anos escolares, de uma educação direcionada para o mercado, com conteúdos relativos ao mercado e às metodologias de transformação do indivíduo em um capitalista de sucesso, acabam por negar às crianças e aos jovens a possibilidade de compreender as leis de funcionamento da sociedade e de compreender sua própria condição humana em um contexto em que se propaga a desigualdade, a miséria e a exclusão.

Esse pensamento coaduna-se com as críticas de Luz (2007, p. 33), que assume que:

Este pedagogismo ao ser aplicado em crianças da educação infantil corre o risco de trazer sérias consequências, visto que nesta idade, as crianças estão numa fase da vida, onde elas estão mais dispostas para outras brincadeiras, do que para ‘sonhar’ ou planejar o que vai ser quando crescer.

Tirar das crianças o direito de brincar, e induzi-las a planejar um futuro adulto, é trazer para a infância, problemas que elas somente poderiam encontrar na fase adulta, quando estariam mais amadurecidas para lidar com estas situações.

Por fim, Pinheiro (2010, p. 61) declara que, “Em tempos de precarização extrema da contratação da mão-de-obra, esse discurso e essa prática são determinantes para a retro-alimentação do modo de produção capitalista [...]” e Coan (2011, p. 166) afirma que a Pedagogia Empreendedora:

[...] procura incorporar alguns discursos recorrentes no campo educacional, como, por exemplo, democracia, participação ativa, luta por justiça social, formação de alunos críticos e, dessa forma, legitimar-se socialmente, omitindo, contudo, a forma de organização social que produz as desigualdades e injustiças sociais, operando como proposta de adaptação dos indivíduos à ordem vigente.

Com a intenção de unir-se aos pesquisadores citados, este trabalho ratifica algumas críticas e sugere outras censuras quanto às propostas de Fernando Dolabela. Contudo, visto que esta pesquisa não tem como objetivo principal analisar as obras desse autor, nem se debruçar, exclusivamente, sobre as metodologias de ensino do Empreendedorismo defendidas por ele, destacam-se aqui apenas as contradições arbitradas como mais preocupantes inseridas em seu discurso em favor do Empreendedorismo e da sua inclusão na educação.

De início, parece interessante ao menos uma rápida reflexão sobre a adoção do termo Pedagogia Empreendedora. Se, na locução “Pedagogia Empreendedora”, o termo pedagogia for tomado como sujeito (substantivo), o termo empreendedora o estará adjetivando. Dessa forma, entende-se que a “Pedagogia” de Dolabela (2003) possui características empreendedoras, e as outras pedagogias não. Se essa fosse a forma apropriada, então as pedagogias da autonomia, da esperança ou do oprimido deveriam ter sido chamadas de pedagogias autônoma, esperançosa ou opressora. A mesma fórmula se aplica, por exemplo, à pedagogia crítica. Porém, nesse caso, a própria ciência que tem por objeto a educação é crítica, isto é, o adjetivo qualifica o substantivo corretamente. Acredita-se que, ao invés de Pedagogia Empreendedora, seria melhor denominar esse método de ensino como Pedagogia do Empreendedorismo. Dessa forma, ela poderia ser entendida a partir dos seus principais valores e reais interesses: ser um método de ensino e propagação do Empreendedorismo.

A Pedagogia Empreendedora mantém-se articulada à Teoria Empreendedora dos Sonhos que, apropriando-se do idealismo hegeliano que considera o ideal precedendo o real, sugere que basta o indivíduo ter um sonho e motivação para tentar colocá-lo em prática que ele se tornará realidade. Embora seja uma proposta inspiradora, nada mais infundado do que assegurar que o sonho será o responsável pelo desenvolvimento da realidade (real), ou que a vida material é uma reprodução do mundo dos sonhos (ideal), principalmente quando a ação de concretizá-lo é delegada inteiramente ao sonhador (autorrealização) sem levar em consideração, por exemplo, as relações sociais desiguais ou os conflitos de classe.

A propósito, o que Dolabela (2003) denomina de Teoria Empreendedora dos Sonhos, se forem levadas em consideração as opiniões de alguns jovens que participaram do Projeto Jovem Empreendedor⁹⁰ e também as estatísticas do Sebrae acerca das falências das MPEs brasileiras – evidenciadas pelo próprio autor –, para muitos, na verdade, poderia ser considerada como Teoria Empreendedora do Pesadelo.

⁹⁰ As propostas de Fernando Dolabela possuem grande influência nos projetos desenvolvidos pelo Sebrae.

Conforme Dolabela (2006, p. 18), “As estatísticas do Sebrae indicam que 60% das 500 mil pequenas e microempresas que são abertas todos os anos no Brasil fecham as portas antes de completar cinco anos”. Essa informação está em consonância com a pesquisa Demografia das Empresas 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgada em agosto de 2012, que mostra que, das 464,7 mil empresas abertas em 2007, 48,2% (quase 224 mil) fecharam suas portas até 2010 (23,9% delas fecharam no primeiro ano e 38,7% no segundo), ou seja, praticamente a metade das empresas brasileiras não passa do terceiro ano de vida (IBGE, 2012).

Marcada pela frustração, uma adolescente que participou do Projeto Jovem Empreendedor desabafou: “Fui incentivada pelo Sebrae a tomar esse crédito, com a ilusão que todas as portas se abririam. Atualmente, encontro-me com nome negativado, não consigo comprar e nem me empregar em nenhuma empresa [...]. Estou sem perspectiva de futuro” (JOVEM1,⁹¹ 2012). O sentimento de indignação de outro participante do mesmo projeto é ainda mais veemente:

Estamos lutando por nossos direitos. Fomos usados, enganados e ludibriados pelo Sebrae. Não temos mais nada, perdemos tudo, dignidade, nome, família, amigos, perdemos nossas vidas, hoje somos sobreviventes de um sistema que existe por causa de nossas desgraças (JOVEM2, 2012).

Esses jovens, na tentativa de amenizar os danos causados pelo resultado da experiência vivenciada no projeto, estão movendo ações por dano moral e/ou material contra o Sebrae por terem sido abandonados durante o processo de execução dos seus planos de negócio. A resposta do Sebrae a tantas reclamações foi:

As instituições envolvidas na questão, Ministério do Trabalho e Emprego, Banco do Brasil, Sebrae-BA e Sebrae, estão cientes do problema dos jovens que aderiram ao Programa Jovem Empreendedor.

Cabe informar que a adesão ao programa foi fruto de um processo extenso de capacitação, orientação e posteriormente a celebração de um contrato feito pelo Jovem junto ao Banco do Brasil, para a utilização de recursos financeiros que seriam garantidos o aval pelo FUNPROGER 50% (M.T.E) e FAMPE/SEBRAE 50% do valor emprestado, como de fato foram garantidos pelos fundos.

Ressaltamos que os participantes do programa foram orientados sobre os riscos para a implantação e manutenção de um empreendimento. Assim, os

⁹¹ Denominação adotada para manter em sigilo a identidade dos envolvidos.

jovens que aderiram ao programa estavam cientes das condições pré-estabelecidas, e das condições dos empréstimos, e o seu pagamento.

As instituições envolvidas estão empenhando esforços para tentar resolver a questão e minimizar prováveis danos causados. Em virtude da complexibilidade do caso e das várias situações, pois cada mutuário tem seu processo que deve ser analisado, a luz do que foi pactuado, não se pode determinar uma data para a resolução total do caso (SEBRAE, 2012).

Também é importante interpretar a afirmação de Dolabela (2003) de que a sua Pedagogia Empreendedora é voltada para o desenvolvimento social sustentável, conforme especificado no subtítulo do seu livro homônimo e reforçado em diferentes assertivas distribuídas nele. Embora Dolabela (2003) afirme que a Pedagogia Empreendedora está diretamente relacionada com os interesses de uma coletividade (sociedade), como prevê o conceito de Desenvolvimento Sustentável, a sua “teoria” não deixa de se concentrar no indivíduo ao atribuir-lhe toda a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso na vida, bem como o compromisso de que o seu êxito se converterá em benefícios para a sociedade. Trata-se da materialização da cultura do “ser” empreendedor de si mesmo, do autoemprego, do autoconhecimento, do autoaprendizado, da automotivação e da autorrealização, em que o indivíduo toma para si tanto os problemas estruturais da sociedade quanto a solução para eles.

Aprofundando-se nessa discussão, Luz (2007, p. 32) argumenta que:

No conceito de sociedade subjacente à proposta de Pedagogia Empreendedora, a compreensão do homem é separada do resultado de sua produção, ao mesmo tempo em que se defende que o sonho é individual, mas que o resultado dele deve trazer benefício para a coletividade. Numa compreensão deste tipo, o fato de uns se apropriarem do resultado do trabalho dos outros é naturalizado; isso evidencia uma identificação da proposta com os pressupostos da Economia Política Clássica [...].

Por tudo isso, a proposta de desenvolvimento social sustentável atrelada à Pedagogia Empreendedora revela-se ambígua, contraditória e ideológica, prestando-se, sobretudo, como ferramenta para legitimar socialmente o Empreendedorismo e torná-lo um instrumento de reprodução e perpetuação do sistema capitalista.

Outro aspecto que merece destaque é a concepção fatalista que envolve a catequese em defesa da educação para o Empreendedorismo. Para Dolabela (2003, p. 22), diante dos novos padrões de relações sociais impostos pela economia globalizada, que incluem profundas transformações no mercado de trabalho e retração do nível de emprego,

“[...] a ação empreendedora [...] deixa de ser exceção e torna-se uma necessidade para todos. O ‘tino para os negócios’ [...] [transforma-se em] uma habilidade essencial a indivíduos e coletividades [...] o estudo das oportunidades [...] torna-se uma urgência”.

Dolabela (2003) não debate as causas de todas essas mudanças, apenas apresenta algumas das suas consequências. Também não mostra que elas se fortaleceram com a crise estrutural do capital, nem que esta condena milhões ao desemprego, a subempregos ou mesmo à insegurança do mercado informal. Limita-se, simplesmente, a postular que todos devem se adequar a esse novo cenário. Tais alegações deixam explícita a visão determinista do autor, de que os trabalhadores e a própria educação devem se adaptar, o mais rápido possível, a essa nova realidade, pois a velha jamais voltará. Diante desse cenário, a única e exclusiva forma de libertação se dá por meio do Empreendedorismo. Lima (2008, p. 101) captou bem o ponto de vista de Fernando Dolabela ao expressá-lo na frase: “[...] não há salvação fora da ‘educação empreendedora’”.

Amparadas por tais argumentos, as propostas de educação para o Empreendedorismo sugeridas por Fernando Dolabela encontram as condições favoráveis para se posicionar como propostas de solução libertadora. Contudo, é importante salientar que o discurso sedutor que envolve o Empreendedorismo, recheado com promessas de independência, liberdade, autonomia, realização pessoal e felicidade, nada mais é do que uma estratégia para mitificação desse conceito. Portanto, todo esse engodo não passa de um sermão alienante, que vai ao encontro dos interesses das classes dominantes e que, ao invés de sugerir alternativas para romper com o sistema capitalista e criar possibilidades reais de transformação social, sai em defesa dos mitos que, conforme Freire (1987, p. 137), mantêm o *status quo*:

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-la e procurar outro emprego. O mito de que esta ‘ordem’ respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: ‘doce de banana e goiaba’ é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o do que nelas conseguem permanecer é chocantemente irrisório. O mito da igualdade de classe, quando o ‘sabe com quem está falando?’ é ainda uma pergunta dos nossos dias [...]. O mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém, que pessoas humanas sejam apenas os opressores.

Chama-se a atenção ainda para o fato de o autor de *O segredo de Luísa* pensar que a sua metodologia não está incluída no grupo de modismos que ele mesmo critica ao reconhecer que, “[...] no campo da administração, aceitamos as panacéias que nos chegam de tempos em tempos e que geralmente não passam de um novo nome para conceitos antigos” (DOLABELA, 2006, p. 18-19). Por que o Empreendedorismo não soa ao autor como modismo ou panaceia? Seria ele um conceito a-histórico e perene, ou será uma nova nomenclatura para conceitos antigos? Para Drewinski (2009, p. 147), “[...] o que figura na aparência do novo não é novo, mas converge e tem muita semelhança com o velho”. Conforme Coan (2011, p. 40):

[...] a educação para o empreendedorismo consiste num discurso apresentado como novo, porém, edificado sobre os antigos princípios do liberalismo clássico, revestido de uma linguagem moderna, calcada no modelo das competências, bem como, nos pressupostos da teoria do capital humano e dos discursos da empregabilidade em tempos de escassez do emprego formal (COAN, 2011, p. 40).

Além disso, ao proclamar que: “Se a estratégia pedagógica estimula o educando a construir sua própria representação do mundo, de forma livre, consciente e socialmente responsável, ela estará combatendo a sujeição e controles externos, a obediência cega às regras, a ‘domesticação’ [...]” (DOLABELA, 2003, p. 33), o autor parece esquecer que a construção de uma representação de mundo não acontece sem interferências externas, principalmente quando estas estão sob influência de uma proposta pedagógica que defende a propagação de uma cultura específica. Afinal, não teriam as “Pedagogias Empreendedoras” a função de construir e disseminar a cultura do Empreendedorismo, “[...] definida como os valores sociais que sustentam a noção de um sistema de vida empreendedor como desejável e que apóiam fortemente a busca de um comportamento empreendedor ‘efetivo’ pelos indivíduos ou grupos”? (GIBB, 1998, apud DOLABELA, 2003, p. 15).

A atuação dos professores, como meros reprodutores do método em questão, e a desvalorização dos saberes científicos são outros fatores críticos da Pedagogia Empreendedora, como já fora sinalizado por Luz (2007), Drewinski (2009) e Coan (2011). Porém, de todas as contradições que podem ser encontradas nas propostas de Fernando Dolabela, a mais preocupante consiste em assumir o Empreendedorismo, sobreposto ao trabalho, como princípio educativo e pedagógico na formação de crianças e jovens. Embora o autor não tenha declarado isso explicitamente, tal entendimento encontra suporte em várias assertivas e reflexões presentes na sua obra, como as que seguem: “[...] a educação

empreendedora deve começar na mais tenra idade, porque diz respeito à cultura, que tem o poder de induzir ou de inibir a capacidade empreendedora” (DOLABELA, 2003, p. 15). Como estratégia didática, para que os alunos da educação infantil até o nível médio desenvolvam a sua capacidade empreendedora, Dolabela (2003, p. 56) propõe que:

Tomadas como uma unidade indissociável, as duas ações [a formulação do sonho e a busca de sua realização] compõem o eixo do auto-aprendizado e acompanharão o aluno a partir dos quatro anos de idade, a cada série, ao longo dos catorze anos da educação básica (três de pré-escola, oito de ensino fundamental e três de ensino médio), de tal forma que a tarefa pedagógica consistirá em movimentar o ciclo ‘sonhar e buscar realizar o sonho’ a cada ano letivo.

O terceiro autor mais citado nas pesquisas realizadas para este trabalho foi Idalberto Chiavenato.⁹² Formado em renomadas instituições, Chiavenato possui graduação em Filosofia/Pedagogia, com especialização em Psicologia Educacional pela USP e em Direito pela Universidade Mackenzie. É especialista em Administração de Empresas pela FGV-Eaesp, mestre e doutor na mesma área pela *City University Los Angeles* (Califórnia, Estado Unidos).

Fundador, presidente e mantenedor do Instituto Chiavenato, entidade voltada para o desenvolvimento educacional e empresarial, atua também como conferencista em universidades de Administração espalhadas pelo Brasil, Espanha e diversos países da América Latina. Na docência, lecionou como professor convidado da FGV-Eaesp e de várias universidades no exterior. Sua extensa bibliografia abrange mais de 30 livros de grande destaque no mercado, além de artigos em revistas especializadas.

De modo geral, Chiavenato é o autor brasileiro mais conhecido na área de Administração de Empresas e Gestão de Pessoas. Contudo, é muito importante deixar claro que o autor, que também é conferencista e consultor, possui expressão exclusivamente nas áreas citadas, estando o seu nome ligado ao Empreendedorismo apenas pelo livro *Empreendedorismo, dando asas ao espírito empreendedor*. Nele, o autor apresenta um resumo sobre alguns conceitos de Empreendedorismo e o perfil do empreendedor. Discorre sobre os conhecimentos do mundo dos negócios necessários a um aspirante a empreendedor, sobre os primeiros passos na escolha de um negócio e de um mercado para atuar, sobre a

⁹² Referência biográfica elaborada com informações disponíveis no seguinte endereço: <<http://www.chiavenato.com/>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

importância do plano de negócios e do planejamento, gerenciamento e melhoria contínua do negócio.

De acordo com Chiavenato (2004, p. 19),

[...] o empreendedorismo envolve o processo de criação de algo novo, que tenha valor e seja valorizado pelo mercado [...] exige devoção, comprometimento de tempo e esforço [...] requer ousadia, assunção de riscos calculados e decisões críticas, além de tolerância com possíveis tropeços, erros ou insucessos.

O empreendedor, para ele, é o sujeito que tem ou que desenvolverá o perfil para fazer isso acontecer, “[...] pois é dotado de sensibilidade para os negócios, tino financeiro e capacidade de identificar oportunidades” (CHIAVENATO, 2004, p. 5). Ademais, para o autor, as seguintes características complementam o seu perfil: iniciativa, perseverança, independência, autonomia, autocontrole, eficiência, habilidade de comunicação e capacidade de fazer contatos.

Por fim, Chiavenato (2004) considera o empreendedor um herói do mundo dos negócios, já que ele transforma ideias em oportunidades de negócios que geram empregos e incentivam o crescimento econômico de um país. Os empreendedores “Não são simplesmente provedores de mercadorias ou serviços, mas fontes de energia que assumem riscos inerentes em uma economia em mudança, transformação e crescimento” (p. 4).

Como dito, apesar de Idalberto Chiavenato possuir dezenas de livros publicados na área de gestão, apenas uma das suas obras trata, direta e especificamente, do tema Empreendedorismo. Em termos técnicos, o livro de Chiavenato (2004) não apresenta nada de inovador. Ao contrário, limita-se apenas a reproduzir as ideias fundamentais dos autores mais especializados no assunto – utiliza: David McClelland para apresentar os principais traços que um empreendedor bem-sucedido deve possuir ou desenvolver; Justin G. Longenecker para abordar as características básicas que identificam o empreendedor; e José Carlos Assis Dornelas para descrever o processo empreendedor.

Enfim, pelo conjunto da sua obra, não seria esperado que Idalberto Chiavenato fosse considerado uma referência no Empreendedorismo, como o são José Carlos Assis Dornelas, Fernando Dolabela e muitos outros autores que não foram citados pelos professores e nem referenciados nos planos de ensino e projetos de cursos analisados. Acredita-se que a

enorme fama do autor no campo da Administração pode ter influenciado a escolha do seu livro pelos docentes.

2.2.2.1.1 As teses e dissertações que tratam apologeticamente do tema

Nesta seção são apresentadas as nove teses e dissertações que advogam em favor de uma educação voltada para a formação de empreendedores. Diante de mais de uma centena de pesquisas acadêmicas que fazem apologia ao tema (disponíveis no Banco de Teses da Capes), esses trabalhos foram selecionados para análise por serem provenientes de diferentes áreas do conhecimento, como Administração, Educação, Engenharia de Produção e Sistemas de Gestão, e por abordarem distintos níveis e modalidades de ensino.

O exercício de apreciação desses trabalhos foi iniciado pela dissertação de mestrado de Azevedo (2004). Trata-se de um estudo exploratório e propositivo que, como meio de investigação, apoiou-se na literatura sobre o tema e na experiência da autora como docente da disciplina Gestão de Negócios.

A partir da identificação de lacunas no processo de ensino do Empreendedorismo como fator de sucesso gerencial, a autora propôs “[...] a elaboração de uma estratégia, que contribua com o ensino da arte de empreender, possibilitando a apropriação de significativos conhecimentos teóricos e práticos pelos alunos” (AZEVEDO, 2004, p. 15).

Para responder à questão “o que ensinar?”, Azevedo (2004) apresentou uma proposta de conteúdo programático para a disciplina Gestão de Negócios; e para responder à questão “como ensinar?”, a autora elaborou algumas estratégias baseadas no “aprender-fazendo”, que foram divididas em três estágios: 1) tutorial para a concepção empreendedora; 2) prática e produção; e 3) oficina para crescimento.

Azevedo (2004, p. 81) concluiu que a sua “[...] proposta de diretrizes para o ensino do empreendedorismo [...] tem condições viáveis de implantação [...]”, mas precisa ser efetivamente aplicada e acompanhada para ter seus resultados validados quantitativa e qualitativamente como modelo de ensino. Ademais, acredita que a sua pesquisa representa “[...] uma contribuição didático-pedagógica capaz de permitir que alunos do curso de

graduação tradicional em Administração possam desenvolver competências e habilidades específicas [em Empreendedorismo]” (p. 81).

Em seguida, foi analisada a dissertação de mestrado de D’Alberto (2005) que, por meio de um estudo exploratório, com abordagens qualitativas e quantitativas, pesquisou a existência e o enfoque do tema Empreendedorismo nos cursos de Turismo nas instituições de ensino superior (públicas e privadas) do Estado de Santa Catarina.

A autora descobriu que, dos 30 cursos que conseguiu identificar, apenas 13 possuíam uma disciplina específica sobre Empreendedorismo na grade curricular ou esse enfoque em alguma ementa. Observou, então, que mais da metade dos cursos não tinha enfoque no Empreendedorismo, chegando esse número a 73%, se forem considerados aqueles que não possuíam uma disciplina específica. Ao avaliar esse panorama, D’Alberto (2005, p. 138) considerou que essa era uma “[...] clara evidência da necessidade de estudos em relação ao ensino do empreendedorismo nos cursos de turismo”.

Inicialmente, a autora estudou as grades curriculares e ementários dos cursos, além das Diretrizes Curriculares Nacionais. Em uma segunda fase, aplicou um questionário aos coordenadores de curso e a um professor de cada uma das 13 instituições pesquisadas. D’Alberto (2005) caracterizou os coordenadores e docentes quanto à formação acadêmica recebida e identificou o entendimento desses profissionais sobre o ensino do Empreendedorismo e sua relação com o curso de Turismo. Após a análise dos dados, trabalhou com uma abordagem qualitativa (grupo de foco) com os respondentes que demonstraram maior conhecimento sobre o assunto.

D’Alberto (2005, p. 185) concluiu que o enfoque do Empreendedorismo nos cursos de Turismo catarinenses ainda não estava consolidado, sendo necessária a alteração das grades curriculares “[...] para que se possa de fato imprimir a importância que o ensino do empreendedorismo traz para os acadêmicos e, portanto, futuros turismólogos”. Cabe assinalar que nenhum coordenador ou docente pesquisado chegou a questionar sobre a validade ou o significado de uma educação empreendedora para esses futuros profissionais.

Enfocando esse mesmo nível de ensino, também em uma dissertação de mestrado, Machado (2005, p. 4) buscou “Investigar a eficácia da introdução de educação do empreendedorismo, em nível universitário, a partir dos fatores que definem o perfil empreendedor em termos de atitude e comportamento”.

Apoiado no conceito de empreendedor formulado por Hisrich e Peters, Machado (2005) desenvolveu uma investigação descritivo-exploratória (adotando como procedimento técnico o estudo de caso), de natureza aplicada e abordagem quantitativa para responder ao seu problema de pesquisa. Para coletar os dados, o autor optou pela aplicação de questionário a uma amostra aleatória e estratificada, composta por 264 estudantes de um curso de graduação em Administração de Empresas. Esse instrumento foi construído com base nas variáveis do perfil de atitude empreendedora relatadas na literatura. Os dados coletados foram tratados por meio de *software* estatístico e submetidos às seguintes análises: descritiva, regressão múltipla, análise bivariada, *cluster* e qui-quadrado.

Os resultados da pesquisa mostraram que, embora exista grande interesse no Empreendedorismo, o dinheiro é a principal motivação para abrir um negócio; que o comportamento empreendedor está abaixo do esperado, considerando-se a privilegiada condição financeira dos alunos e a existência de uma formação voltada para o Empreendedorismo; e que, ao analisar a relação entre atitude e comportamento, não há como comprovar que uma atitude empreendedora corresponda a um comportamento empreendedor. Segundo o autor:

[...] a educação empreendedora, possivelmente, provoca mudanças positivas em algumas atitudes, embora, em outras estas mudanças não podem ser constatadas. Já, quanto ao comportamento, não foi observado uma influência da educação empreendedora no sentido de modificá-lo positivamente. Por fim, as variáveis empreendedoras citadas na literatura, não suportam uma relação com o comportamento empreendedor (MACHADO, 2005, p. 85).

Após apresentar esses resultados, o pesquisador alertou para a necessidade de uma investigação sobre outros fatores que podem interferir no comportamento empreendedor, mas que não fizeram parte da pesquisa (como a metodologia utilizada na educação para o Empreendedorismo, os fenômenos sociais, o ambiente, a família, a religião etc.) e levantou uma questão: será que, de fato, a educação voltada ao Empreendedorismo no nível superior tem capacidade de alterar o comportamento na direção empreendedora?

Por último, com base nos resultados, o autor indicou algumas recomendações direcionadas ao curso, à instituição de ensino superior e, inclusive, ao Ministério de Educação (MEC). Todas as sugestões estão voltadas a possíveis mudanças que permitam aperfeiçoar a educação para o Empreendedorismo no ensino superior, ou seja, o autor não aponta críticas a esse discurso, ainda que os resultados da sua pesquisa tenham dado subsídio para isso.

Um ano depois, em mais uma dissertação de mestrado, Pavani (2006) se dedicou a avaliar a importância e a eficácia dos princípios fundamentais do Empreendedorismo empresarial no curso Técnico em Agroindústria, como alternativa para a geração de ocupação e renda. Para tanto, partiu da hipótese de que o Empreendedorismo e a educação para o Empreendedorismo são uma solução para o desemprego.

Apoiado nas transformações ocorridas no mundo do trabalho e nos atuais padrões assumidos pelo processo de industrialização, Pavani (2006) alega que as escolas devem preparar seus alunos para essa nova realidade e, nessa conjuntura, o Empreendedorismo surge como uma resposta para acompanhar tais mudanças.

Comungando com autores como Fernando Dolabela e Louis Jacques Filion, Pavani (2006, p. 37) também afirmou que a “Pedagogia Empreendedora” está vinculada à liberdade de escolha e ainda traz consigo a possibilidade de “realizar sonhos”: “A Pedagogia Empreendedora é uma estratégia destinada a dotar o indivíduo de graus crescentes de liberdade para fazer sua escolha, cuja metodologia baseia-se em duas perguntas: qual é o seu sonho e o que você pode fazer para realizá-lo?”.

Após sublinhar os benefícios da “Pedagogia Empreendedora”, Pavani (2006) enfocou o seu objeto de estudo: os egressos do curso Técnico em Agroindústria da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, residentes no município de Barbacena (MG) e região. Com o propósito de descobrir se esse público atuava no mercado de trabalho agroindustrial e se o perfil formado no curso seria suficiente para ingressar nesse setor, o autor enviou um questionário, composto por seis perguntas fechadas e um espaço para “sugestões”, para 75 egressos. Dos 41 egressos que responderam ao questionário, apenas um confirmou atuar no setor agroindustrial.⁹³

Mesmo que, aparentemente, as perguntas de Pavani (2006) induzissem à ideia do Empreendedorismo como solução para a entrada desses técnicos no mercado agroindustrial⁹⁴ – e os egressos não pareceram discordar totalmente dessa afirmação –, as “sugestões” coletadas no questionário apontaram para outras direções: 15% estágio remunerado, 15% mais visitas técnicas, 20% mais aulas práticas, 33% Empreendedorismo,

⁹³ Mais interessante do que buscar *a priori* no Empreendedorismo a solução para a entrada desses egressos no mercado agroindustrial seria investigar o motivo pelo qual o mercado não está absorvendo essa mão de obra, situação que pode estar, ou não, relacionada com o tipo de formação recebida por esses estudantes.

⁹⁴ Como na questão nº 4: “Investir no mercado produtor através dos princípios empreendedores, aliados às qualidades técnicas operacionais, viabilizaria a inserção dos técnicos em agroindústria no sistema agroindustrial?” (PAVANI, 2006, p. 51).

17% não opinaram. Pode-se perceber, então, que, na opinião dos egressos pesquisados, o Empreendedorismo não seria o único caminho para garantir a sua entrada no mercado de trabalho. Além disso, observando-se o conjunto de perguntas contidas no questionário e as respostas obtidas por ele, percebe-se que é impraticável, por parte do autor, uma avaliação da importância e da eficácia do Empreendedorismo como alternativa para a geração de ocupação e renda no curso analisado.

Em sua tese de doutorado, Pedro (2007), por seu turno, procurou construir uma proposta pedagógica para o desenvolvimento de características empreendedoras em crianças do ensino fundamental, que integrasse os conceitos de Empreendedorismo, o desenvolvimento de competências e o projeto político-pedagógico desse nível de ensino. A pesquisa foi realizada pelo Laboratório de Empreendedorismo do Curso de Engenharia de Produção da UFSC, a pedido de uma escola privada, com unidades nas Regiões Sul e Sudeste do Brasil, que também financiaram o projeto.

Depois do levantamento da literatura, a autora realizou entrevistas não estruturadas e um “treinamento” com os professores da disciplina Empreendedorismo e com o coordenador de ensino da escola em questão. Em seguida, construiu a sua proposta e aplicou o modelo aos discentes das quintas, sextas e sétimas séries dessa instituição, totalizando 4.197 alunos.

Para Pedro (2007), o modelo proposto visa à preparação dos alunos para o mercado de trabalho e para a vida, não se restringindo a uma formação relacionada com negócios e mercado competitivo. Ainda, segundo a pesquisadora:

[...] é importante salientar a preocupação da presente pesquisa em relação à formação do indivíduo, de sua cultura, valores e regras. A idéia principal não é apenas mostrar a realidade do empreendedor e do mundo do consumismo, mas desenvolver habilidades que possibilitarão um futuro profissional, sem com isso desprezar a maturidade psicológica dos discentes (PEDRO, 2007, p. 70).

A autora alegou ter alcançado os objetivos propostos pela pesquisa, mesmo não sendo possível confirmar se o modelo elaborado, realmente, fortalece a cultura empreendedora de uma determinada região porque, como ela mesma advertiu, seria necessário para isso acompanhar os alunos no decorrer da sua vida acadêmica e profissional.

Não obstante Pedro (2007, p. 107) afirmar que, em seu modelo, “[...] o foco foi, principalmente, na construção de um indivíduo ético que possa agir pautado em valores e

no respeito ao próximo e não somente nos aspectos relacionados com os negócios e o mercado competitivo [...]”, a mensagem que permanece no seu trabalho é a da suposta inexorabilidade do sistema capitalista atual e da conseqüente necessidade de preparação de empreendedores desde a mais tenra idade.

Baseando-se em sua vivência nas discussões e formulações de políticas públicas voltadas para o campo da educação empreendedora, Leal (2009), em sua dissertação de mestrado, investigou as ações educacionais e a contribuição do Sebrae para o aumento da capacidade de empreender de jovens e adultos. O autor afirma ter adotado uma abordagem qualitativa e utilizado fontes bibliográficas e documentais, especialmente, os registros do Sistema Sebrae para realizar a sua pesquisa.

Leal (2009) concluiu que as atividades desenvolvidas pelo Sebrae têm um amplo alcance, especialmente por intermédio do ensino a distância, e que as ações educativas propostas por essa agência podem estar contribuindo para o aumento da sobrevivência das empresas. Porém, o próprio autor alerta que essa afirmação precisa de uma investigação mais acurada. Por fim, declarou:

Tudo isso só comprova o acerto da política do Sebrae para a Educação Empreendedora [...] que é disseminar entre milhões de pessoas jovens e adultas, a cultura do empreendedorismo. Esta é a marca da Instituição e o que a faz tornar-se conhecida e reconhecida na comunidade pelo trabalho que realiza (p. cxl-cxli).

Embora Leal (2009) não faça uma reflexão acerca do discurso do Empreendedorismo e já parta do pressuposto de que esse é um caminho viável para contornar o problema do desemprego, ele é o único autor, dentre os apresentados nesta seção, que, ao menos, fez referência a um trabalho que critica a adoção da educação para o Empreendedorismo. Trata-se da dissertação de Souza (2006), cuja abordagem é qualificada por Leal (2009) como “questionável”.

Muito próximo a Pavani (2006), Senna (2010) se propôs a analisar, em sua dissertação de mestrado, a importância e a necessidade da associação do ensino agrícola ao desenvolvimento de comportamentos empreendedores no curso Técnico em Agropecuária do *campus* de Alegre (ES), do Ifes.

Após discorrer sobre a literatura acerca do Empreendedorismo e da educação voltada para o Empreendedorismo, Senna (2010) afirmou que esse tipo de ensino é capaz de

despertar o desejo pelo aprendizado, traz confiança no potencial criador e realização profissional. Apontou ainda o ensino do Empreendedorismo como elemento fundamental contra o desânimo e o desestímulo entre os alunos e como um instrumento poderoso na busca da transdisciplinaridade na prática escolar.

Senna (2010) aplicou dois questionários, com perguntas fechadas e abertas, enfocando o corpo discente e o corpo de servidores (docentes e corpo técnico-pedagógico), a fim de conhecer, principalmente, o nível de compreensão dos participantes sobre o Empreendedorismo e o número dentre eles que acreditava nos benefícios da educação empreendedora aliada ao ensino agrícola. Propôs-se também a verificar o papel da escola no processo de criação de condições para o desenvolvimento de comportamentos empreendedores, além de diagnosticar o nível de desinteresse dos alunos pelos estudos e a sua capacidade individual de realização profissional.

Feita a análise das respostas obtidas, o autor afirmou que há um razoável ou bom conhecimento sobre o que é o Empreendedorismo entre os professores e o corpo técnico-pedagógico, situação inversa daquela encontrada entre os discentes:

Comprovou-se que a maioria dos membros da comunidade pesquisada não sabe o que é o empreendedorismo, com a quase totalidade dos discentes possuindo total desconhecimento sobre o assunto e com os docentes e o corpo técnico-pedagógico possuindo conhecimento razoável ou bom. Esse aspecto demonstra a gravidade do problema, considerando que o conhecimento não é repassado aos alunos e que conhecer o empreendedorismo é fundamental para que se pratiquem propositadamente comportamentos empreendedores, como atestam autores diversos (SENNA, 2010, p. 54).

Diante dessa situação, o autor questionou o motivo pelo qual os professores não estão repassando esse conhecimento aos alunos, já que, para ele, “[...] o caminho para se minimizar os problemas é, indubitavelmente, a disseminação da cultura empreendedora no universo escolar” (SENNA, 2010, p. 49).

Silva (2010), por sua vez, teve por objetivo avaliar o ensino do Empreendedorismo nos cursos de Administração de Empresas das Instituições de Ensino Superior do Ceará. O autor, já no resumo da sua dissertação de mestrado, buscou elucidar o seu ponto de vista:

Justifica-se a sua elaboração diante da relevância do empreendedorismo como fator de superação da realidade econômica brasileira, desigual e injusta, e do papel das IES na construção de uma nova realidade em que cada jovem, egresso de seu ambiente, possa encontrar um espaço na sociedade para desenvolver suas potencialidades (SILVA, 2010, p. 8).

Perante tal justificativa, não há dúvidas de que Silva (2010) qualificou, *a priori*, a educação para o Empreendedorismo como uma estratégia redentora para os jovens, isto é, o autor acredita que, diante da realidade econômica brasileira, ela seria capaz de promover uma sociedade mais justa e igualitária.

A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, dividida em duas fases. Depois da revisão da literatura e da análise documental, o autor efetivou um estudo de casos múltiplos, utilizando o método exploratório e descritivo. Para isso, selecionou as IES que ofertavam a disciplina Empreendedorismo nos cursos de graduação em Administração e nos quais o coordenador de curso ou equivalente se dispôs a fornecer as informações necessárias para a realização da pesquisa, totalizando 12 dentre as 52 instituições existentes. Aplicou ainda um questionário com questões fechadas, abertas e semiabertas aos professores e coordenadores das IES.⁹⁵

Silva (2010) concluiu que o ensino do Empreendedorismo estava presente nos cursos de Administração, mas mantinha-se concentrado na preparação do alunado para ingressar no mercado de trabalho e não para abrir o negócio próprio. Identificou igualmente que a ênfase do ensino do Empreendedorismo estava na área comercial, e que a visão de Empreendedorismo desses profissionais convergia para a inovação, criatividade e ação. As características consideradas como fundamentais para o empreendedor, na visão dos profissionais pesquisados, foram: busca de oportunidade e iniciativa, persistência, propensão a correr riscos calculados, capacidade de persuadir e de estabelecer uma rede de contatos e de comprometimento.

Ao final, Silva (2010) recomendou que fossem realizadas pesquisas que focassem a metodologia utilizada na disciplina Empreendedorismo, assim como se examinasse se os docentes lidam com a adaptação dessas metodologias à realidade dos alunos e à localidade em que são ministradas.

⁹⁵ Esse instrumento divide-se em três partes: a primeira busca traçar o perfil desses respondentes, em seguida, investiga as visões dos profissionais sobre o Empreendedorismo e, por fim, quanto ao ensino do Empreendedorismo.

O último trabalho apresentado nesta seção é a tese de doutorado de Ribas (2011, p. 11), cujo objetivo foi “[...] definir as diretrizes curriculares para elaborar programas de formação de empreendedores, com base na Escola Progressiva de John Dewey”. O autor utilizou como estratégia de pesquisa a revisão da literatura, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. Para construir os fundamentos epistemológicos da sua proposta, referiu ter se pautado, especialmente, pela Escola Progressiva de Dewey, assim como pela Escola do Profissional Reflexivo de Schön e pela Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire.

Segundo Ribas (2011, p. 104), o objetivo do programa de formação apresentado “[...] é o de permitir que o participante desenvolva competência para realizar uma ação de empreender com sucesso e, com isso, adquirir autonomia no saber e no ser”. Como consequência, ainda conforme o autor, “Prepara-se para ser um cidadão emancipado na sua condição econômica e social” (p. 96).

Cabe salientar que, assim como Pedro (2007), Ribas (2011, p. 98) também afirmou que o intuito do seu programa de formação não era apenas obter competência nas práticas de gestão, mas transformar o sujeito em um “[...] cidadão livre para decidir o seu próprio caminho”. Vale lembrar que, para esses autores, tal “liberdade” é possibilitada pela educação para o Empreendedorismo.

2.2.2.1.2 Outros conceitos e visões sobre o Empreendedorismo

Apesar do destaque dado, nesta pesquisa, às obras de José Carlos Assis Dornelas, Fernando Dolabela e Idalberto Chiavenato, há uma multidão de outros autores que abordam o tema Empreendedorismo e uma quantidade considerável deles que relaciona o assunto com educação, ou seja, que considera a proposta de inserção do conteúdo do Empreendedorismo como um tópico a ser ministrado em concomitância aos demais. Alguns desses autores dilataram o conceito de Empreendedorismo, dando-lhe novos sentidos, aumentando a sua abrangência ou ampliando a sua área de atuação, como é o caso dos termos intraempreendedorismo e Empreendedorismo social.

A análise dos livros sobre o tema, realizada na etapa da revisão da bibliografia, evidenciou que as obras adotadas como referência nos mais variados cursos, tanto do Ifes quanto de outras instituições, tratam de assuntos que vão desde a história do Empreendedorismo, a elaboração do plano de negócios, o Empreendedorismo no contexto

acadêmico ou nos mais variados segmentos, a cultura empreendedora, as características do comportamento empreendedor, até sua versão mais recente, o Empreendedorismo social. Mostrou também que, mesmo diante de diferentes perspectivas, algumas questões polêmicas são comuns à maioria dessas obras: quem é o empreendedor? O que os distingue dos empresários? É possível ensinar alguém a ser empreendedor? Trata-se de vocação? Condição inata? Há um perfil ou comportamento empreendedor ideal? Como surge ou de onde vem a capacidade empreendedora?

Algumas dessas perguntas ainda não foram respondidas de forma concreta, enquanto há outras com múltiplas respostas, indiferentemente à possibilidade de que sejam divergentes ou conflitantes. Por exemplo, Salim et al. (2004, p. 3), ao mesmo tempo em que declaram que “[...] os exemplos de empreendedores de sucesso têm mostrado uma grande variedade de perfis, entendendo perfil como um conjunto de características pessoais que o indivíduo possui [...]”, também afirmam que “O que é demonstrado em diversas pesquisas empíricas é a existência de um conjunto de atitudes comuns aos empreendedores de sucesso, que permite concluir que há atitudes empreendedoras e não propriamente um perfil empreendedor” (p. 3). Por seu turno, Dolabela (1999b, p. 70) assegura que “[...] características empreendedoras podem ser adquiridas e desenvolvidas”. Contradições à parte, o que pode ser constatado é que um grupo bastante extenso de autores concorda que a maioria dos empreendedores de sucesso possui conhecimento, iniciativa, criatividade, organização, perseverança, protagonismo, energia, dinamismo, comprometimento, otimismo, liderança, orientação para o futuro, autocontrole, imaginação, proatividade, tolerância a riscos moderados, independência, capacidade de persuasão e de estabelecer redes de contatos.

A coletânea de artigos organizada por Birley e Muzika (2001) chama a atenção para a “capacidade empreendedora” que, segundo Stevenson (2001, p. 7, grifo do autor), “[...] é uma abordagem à administração que definimos como a *exploração de oportunidades independentemente dos recursos que se tem à mão*”. Esse conceito não limita a capacidade empreendedora à personalidade do indivíduo, nem a considera como uma função econômica, mas relaciona-a com “[...] um padrão coerente de comportamento administrativo [...]” (p. 11), que pode ser decodificado por meio das seguintes dimensões: orientação estratégica, comprometimento com a oportunidade e com os recursos, controle sobre os recursos, estrutura administrativa e filosofia de recompensas.

Filion (1991, 1993), por sua vez, acredita em um “sistema de aprendizagem” para o treinamento da atividade empreendedora, que consiste na capacitação do empreendedor

para imaginar e identificar visões. Consequentemente, toda a proposta teórica do autor sobre o Empreendedorismo está fundamentada no conceito de visão, defendida por ele como:

[...] uma projeção: uma imagem, projetada no futuro, do lugar que o empreendedor deseja que seu produto venha a ocupar no mercado. É, também, uma imagem do tipo da empresa necessária para alcançar esse objetivo. Em suma, visão refere-se a onde o empreendedor deseja conduzir seu empreendimento (FILION, 1993, p. 52).

Emana desse conceito a sua compreensão do empreendedor, já mencionada, como “[...] alguém que concebe, desenvolve e realiza visões” (FILION, 1991, p. 64) e a conclusão de que “A ‘visão’ projetada sobre o futuro de seus negócios é o fator principal de sucesso de empreendedores bem-sucedidos” (FILION, 1993, p. 50). Para fundamentar sua tese, Filion (1991, 1993) revela um sistema de suporte à formação da visão do empreendedor que compreende os seguintes elementos: conceito de si⁹⁶ (maneira como a pessoa interpreta o mundo real), energia (quantidade e qualidade do tempo despendido em atividades profissionais), liderança (resultante dos elementos anteriores e das relações que, ao mesmo tempo em que exerce influência sobre eles, afeta o desejo de realização do empreendedor) e relações (consideradas o principal fator de suporte para explicar o desenvolvimento da visão). De acordo com Dolabela (1999b, p. 83), essas relações podem ser divididas em três níveis: primárias – os familiares; secundárias – “Amizades e conhecimentos ligados a uma atividade precisa [...]”; e terciárias – “Não são necessariamente relações entre pessoas, mas contatos com um campo de interesse”. Em resumo, Filion (1991, 1993) admite que há um sistema de aprendizagem composto por atividades específicas que podem ser usadas para treinar aqueles que pretendem ser empreendedores.

O outro ponto importante do debate diz respeito à variedade de derivações que, atualmente, estão sendo realizadas a partir do termo Empreendedorismo. Encontram-se, entre elas, intraempreendedorismo e Empreendedorismo social.

Conhecido também como Empreendedorismo corporativo ou Empreendedorismo interno, o intraempreendedorismo, de acordo com Dornelas (2003), não trata de algo novo, mas da ampliação dos conceitos-chave do Empreendedorismo aplicados em outras áreas, isto é, em organizações já estabelecidas. Não obstante ter sido aventado por volta dos anos 1976, chama a atenção o fato de que somente nos últimos anos do século XX o

⁹⁶ *Weltanschauung* no original (FILION, 1991, p. 64). Adota-se, neste trabalho, a tradução sugerida por Dolabela (1999b, p. 77): conceito de si (“É a forma segundo a qual a pessoa se vê. É a imagem que tem de si mesma.”).

tema tenha passado a ser estudado com mais interesse pela comunidade acadêmica e, mesmo assim, sob a falta de uma definição, se não consensual, com menos variações, o que, de certa forma, persiste até os dias atuais.⁹⁷

Para Dornelas (2003, p. 38, grifo do autor), “*Empreendedorismo corporativo é o processo pelo qual um indivíduo ou um grupo de indivíduos, associados a uma organização existente, criam uma nova organização ou instigam a renovação ou inovação dentro da organização existente*”. Em linguagem direta, empreendedores corporativos são os empregados de uma organização que possuem características e atuam como empreendedores dentro e a favor dela.

Com relação ao Empreendedorismo social, pode-se afirmar que esse é um dos “novos” conceitos mais explorados, atualmente, no âmbito acadêmico das pesquisas em Empreendedorismo. Suas bases estão relacionadas intrinsecamente com o conceito de desenvolvimento social que, por sua vez, também é um dos temas mais debatidos na agenda política brasileira.

Há algumas abordagens sobre o desenvolvimento, dentre as quais se destacam duas: uma que considera o desenvolvimento basicamente como sinônimo de crescimento econômico; e a outra que considera o crescimento econômico necessário, mas insuficiente, para promover o desenvolvimento. A primeira abordagem trata da crença de que o fator econômico é o único determinante do desenvolvimento. Porém, atualmente, sabe-se que não se pode mais aceitar a ideologia economicista de que o crescimento do PIB provoca, por si, desenvolvimento social. Na segunda abordagem, o desenvolvimento é considerado do ponto de vista não apenas econômico, mas como o conjunto de fatores, dentre os quais se destacam: capitais humano, social, empresarial e natural, o que a Organização das Nações Unidas (ONU) definiu no relatório *Nosso Futuro Comum*, da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), como Desenvolvimento Sustentável: “[...] aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades” (CMMAD, 1991, p. 46).

Em essência, o desenvolvimento sustentável é um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender às necessidades e aspirações humanas (p. 49).

⁹⁷ Os leitores interessados em um debate mais amplo sobre o tema poderão encontrar subsídios em: Oliveira, Fillion e Chirita (2008).

Traduzindo esse contexto para o ambiente empresarial, fica declarado, portanto, que, para uma organização alcançar o desenvolvimento sustentável, é imprescindível que ela opere, permanentemente, em harmonia com as variáveis econômicas, sociais e ambientais. Isto é, para o suposto equilíbrio dinâmico da sustentabilidade, é necessário, por exemplo, que uma empresa seja economicamente viável, proporcione melhores condições de trabalho aos seus colaboradores e convencie pela ecoeficiência dos seus processos produtivos. Dessa maneira, presume-se que as organizações deixam de atuar como organismos meramente econômicos e atingem uma representação mais ampla na forma de instituição político-social.

Essa perspectiva apresenta um novo paradigma, inclusive proporcionando oportunidades lucrativas para as organizações e, por isso, percebe-se que temas, como responsabilidade social empresarial e Empreendedorismo social, têm recebido cada vez mais atenção não só na comunidade acadêmica, mas também nas estratégias empresariais e governamentais.

A hipótese de que a configuração de empreendimentos sociais contribui para o processo de desenvolvimento local tem demandado forte interesse no debate e ampliação do tema, gerando inúmeras pesquisas em diversas áreas e países. Experiências como a Associação de Pequenos Agricultores do Estado da Bahia (Apaeb), o Comitê para a Democratização da Informática (CDI), ou o Grupo Cultural Afro Reggae (GCAR)⁹⁸ ajudam a reforçar essa intenção.

O termo Empreendedorismo social é, de certa forma, muito recente e, apesar de ter surgido da lógica do Empreendedorismo empresarial, e estar conectado a ela, tenta inserir em seus princípios a busca por soluções sociais e a produção de benefícios para a comunidade, mesmo que, no caso de muitas empresas, essa ação se dê apenas em troca de publicidade.

No Brasil, o tema é proposto por autores como Melo Neto e Froes (2002), Oliveira (2004), Mariano e Mayer (2008) e também por organizações e instituições, como o

⁹⁸ A Apaeb lançou uma série de iniciativas direcionadas ao cultivo e fabricação do sisal, a fim de aumentar a renda das famílias locais e gerar recursos para bancar outras iniciativas socioeducativas para trazer outros benefícios para essas famílias (Escola Agrícola Familiar, Centro de Informática, Projeto de Juventude, Clube Social, Projeto Convivência com a Seca, projetos culturais e reforço escolar para as crianças); o CDI promove a inclusão digital, visando à inclusão social; o GCAR desvia jovens do caminho do narcotráfico e do subemprego por meio de projetos voltados para a arte, cultura e acompanhamento social.

Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (Ceats), Serviço Social da Indústria (Sesi), Sebrae e Ashoka.⁹⁹

Para Melo Neto e Froes (2002, p. 34), o empreendedor social é “[...] movido a idéias transformadoras e assume uma atitude de inconformismo e crítica diante das injustiças sociais existentes em sua região e no mundo”. De acordo com a Ashoka (2013), “Os empreendedores sociais são indivíduos com soluções inovadoras para os problemas mais prementes da sociedade. Eles são fortemente engajados e muito persistentes, enfrentando as principais questões sociais e oferecendo novas ideias para a mudança em larga escala”. Afirmar ainda que os empreendedores sociais não deixam as necessidades da sociedade só para o governo ou a iniciativa privada; eles “[...] identificam o que não está funcionando e buscam colocar em ação soluções para os problemas estruturais e sistêmicos da sociedade. Além disso, se comprometem a disseminar essas novas soluções e a persuadir toda a sociedade a tomar esses novos saltos também” (ASHOKA, 2013).

Em síntese, a análise dos materiais que abordam esses “novos” conceitos deixou claro que, apesar da transformação nos nomes, a ideologia presente nesses conceitos não muda. Alteram-se os autores e as nomenclaturas, mas o discurso ideológico e excludente permanece. Pior, como se não bastasse o conceito de Empreendedorismo arrogar ao sujeito a responsabilidade por si, o intraempreendedorismo e o Empreendedorismo social agora o responsabilizam pelo sucesso da empresa em que trabalha e até mesmo pelo desenvolvimento da sociedade.

2.2.2.2 A Corrente Crítica

São descritas, nesta seção, as nove teses e dissertações, selecionadas no Banco de Teses da Capes, que apresentam uma perspectiva crítica sobre a educação voltada para o Empreendedorismo. É importante destacar que dessas oito foram desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação.

⁹⁹ A Ashoka é uma organização mundial, sem fins lucrativos, que atua no campo da inovação social, trabalho e apoio aos empreendedores sociais. Criada na Índia em 1980, pelo norte-americano Bill Drayton, a Ashoka está presente em mais de 60 países. Os empreendedores sociais da Ashoka fazem parte de uma rede mundial de intercâmbio de informações, colaboração e disseminação de projetos composta hoje por mais de 3.500 empreendedores localizados nos diversos países em que atuam. No Brasil, compõem a rede cerca de 320 empreendedores sociais de todas as regiões do País (ASHOKA, 2013).

A primeira é uma dissertação de mestrado defendida por Carli (2000). Partindo da análise do Projeto Patinho Empreendedor, a pesquisadora construiu uma reflexão sobre as origens, especificidades e influências sociopolítico-econômicas do ensino de Empreendedorismo no Brasil. O Projeto Patinho Empreendedor foi implantado na cidade de Pato Branco (PR), no ano de 1998, e estruturado pelo Sebrae, visando ao ensino do Empreendedorismo para as crianças das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública.

Para subsidiar sua reflexão, a autora analisou os sete volumes dos relatórios produzidos pela coordenadoria do projeto no Sebrae-PR e realizou entrevistas com as pessoas envolvidas no processo de operacionalização do projeto (professores multiplicadores, diretores de escolas, secretária municipal de Educação, representante da equipe de ensino e coordenadores).

Feita a análise dos documentos, principalmente do conteúdo e da metodologia utilizados, Carli (2000) salientou que esse projeto, sob a capa da inovação, acaba sendo um instrumento para inculcar na mente das crianças valores propagados pela ideologia capitalista. Da mesma forma, ao separar planejadores/executores e transformar professores em facilitadores, devidamente treinados e presos às apostilas prontas, essa proposta de ensino acaba alienando o professor e ignorando as peculiaridades dos educandos. Assim, conforme a autora, o que se pôde perceber foi a aceitação, por parte da sociedade, desses discursos e práticas desenvolvidas de forma acrítica e apressada.

No ano de 2006, a dissertação de Souza, empregando uma pesquisa bibliográfica e documental, procurou refletir sobre o discurso do Empreendedorismo e o seu direcionamento aos jovens. Com esse objetivo, e apoiado teoricamente em Gramsci, o autor refez o caminho da construção desse discurso até a sua sintetização na conhecida expressão “jovem empreendedor”.

Da mesma forma que os estudos que advogam em favor de uma educação voltada ao ensino do Empreendedorismo, Souza (2006) enfatizou as mudanças ocorridas na economia mundial e as suas consequências como a diminuição dos empregos formais. Contudo, não omitiu outras implicações (advindas desse processo), como os baixos salários, a ameaça aos direitos sociais já conquistados – rotulada de “flexibilização das relações trabalhistas” – e a falta de empenho por parte do Estado no desenvolvimento de políticas para a criação de emprego e renda.

Ao dialogar com Louis Jacques Fillion, José Carlos Assis Dornelas e, especialmente, Fernando Dolabela, Souza (2006) expôs os argumentos desses autores que difundem a educação empreendedora e, também, deixou em evidência o papel ativo dos organismos internacionais na construção e difusão dessa ideologia, em que a figura do “jovem” ocupa um lugar de destaque.

Para Souza (2006), contrariamente à imagem divulgada do jovem independente e realizado na sua profissão, a educação empreendedora tem por intuito construir um jovem adequado à realidade de trabalho marcada pela precariedade, sem direitos e garantias sociais, tornando-o responsável pelo seu ocasional “fracasso”. Nas palavras do autor:

[...] a educação empreendedora é um discurso que, sob o argumento da realização do sonho e do sucesso pessoal e profissional, apresenta-se como a solução para o ‘trabalho’ do jovem, capaz de superar os desafios do desemprego e da pobreza. No entanto, concluiu-se que, dissimuladamente, seu resultado é a naturalização do jovem como um protagonista empreendedor, isto é, o único responsável tanto por seu emprego ou desemprego - e, desse modo, por sua sobrevivência - quanto pelo desenvolvimento econômico da coletividade a que pertence. Enfim, o discurso da educação do jovem para o empreendedorismo revelou-se, sobretudo, pragmático e ideológico, ao reforçar o individualismo próprio da racionalidade neoliberal (p. 129-130).

De forma semelhante a Carli (2000), Souza (2006) chamou a atenção para a grande adesão das instituições educacionais de diferentes níveis e modalidades à educação empreendedora, que reproduzem em seus projetos tal ideologia sem, contudo, promover uma reflexão mais aprofundada sobre o assunto.

Pautado pelo método materialista histórico-dialético, Dias (2006), em sua dissertação de mestrado, teve por objetivo compreender a ideologia empreendedora na escola, enfocando a atuação do Sebrae, em um curso destinado aos alunos do ensino médio.

Para o autor, os discursos que envolvem noções, como competência, empregabilidade e o próprio Empreendedorismo, foram utilizados pelas classes dominantes, a fim de atender às demandas da produção capitalista, tendo o Sebrae um lugar de destaque na disseminação dessas ideias, especialmente, em relação ao Empreendedorismo.

Dias (2006, p. 96) tratou de reconstruir a história do Sebrae, para identificar a entrada do discurso empreendedor nessa instituição e procurou “[...] qualificar a concepção de homem e mundo que o ensino do empreendedorismo nas escolas, promove nos alunos”.

Para alcançar o seu propósito, o autor analisou o curso do Sebrae, intitulado Programa de Formação de Jovens Empreendedores, oferecido às escolas públicas e privadas de ensino médio, o qual tem por objetivo disseminar a cultura empreendedora na sociedade. Enfocando a estrutura curricular e o material didático do curso, assinalou que o discurso do Sebrae aponta, como única saída para o desemprego (entendido como inevitável diante do avanço tecnológico), o aprimoramento dos “talentos” individuais, visando a sua adequação às “flutuantes” exigências do mercado:

[...] a personalidade do empreendedor incidirá diretamente no sucesso ou fracasso da nova empresa. Assim, a subjetividade tem fator decisivo para o empreendedor, o que ao nosso ver perfaz a concepção de competência. Nesta linha, os elementos subjetivos são postos como responsáveis pelo sucesso ou fracasso não levando em conta a realidade contraditória e historicamente produzida, o que espraia a perspectiva de responsabilidade individual sobre qualquer acontecimento no negócio do empreendedor, o que infere também em conceber o desemprego como falha individual ou indisposição de quem não soube empreender (DIAS, 2006, p. 101).

Dias (2006, p. 104) concluiu que a “Pedagogia Empreendedora” difundida pelo Sebrae tem como “[...] perspectiva histórica a adaptação do ser humano à sociedade capitalista, desconsiderando qualquer possibilidade de transformação radical deste modelo de sociedade”. Por isso, propõe uma perspectiva de formação humana assentada em uma concepção politécnica de educação, “[...] que possa contribuir para a transformação radical da sociedade capitalista” (p. 115).

Lima (2008), em sua dissertação de mestrado, entendeu que o discurso que sustenta o Empreendedorismo vem de encontro à ideia de cooperação, ajuda mútua e autogestão, que fundamenta a prática da economia solidária e, dessa forma, tentou compreender esse discurso, propondo-se a:

[...] estudar as origens, os fundamentos e as condições favoráveis à disseminação do empreendedorismo no Brasil através de políticas sociais e educacionais e demonstrar como ele foi mitificado com a promessa de compensar os ‘perdedores’ da globalização, analisando os riscos que isto representa, em particular para os trabalhadores pobres na ampliação de sua vulnerabilidade (LIMA, 2008, p. 7).

Lima (2008) retornou às décadas de 1970 e 1980 para explicar como se construiu o ambiente marcado pelo desemprego da década de 1990 e que criou as condições necessárias para a difusão da ideologia empreendedora. Após refazer esse percurso, apontou

para aquilo que denominou de “mitificação do empreendedorismo”, que seria a transfiguração da necessidade dos trabalhadores de trabalhar e gerar renda em “motivação para empreender”.

A mitificação do empreendedorismo é uma ameaça aos trabalhadores desempregados e informais, na medida que confere atributos atraentes e exagerados a uma proposta, visando a mascarar os efeitos nefastos da globalização capitalista que gera ‘perdedores’ (LIMA, 2008, p. 58).

Finalmente, o autor assinalou que é desafio da economia solidária superar a campanha em prol do Empreendedorismo, bem como demonstrar que o trabalho associado não é incompatível com os direitos sociais dos trabalhadores. Dessa forma, sugere que a proposta de ensino para o Empreendedorismo seja enfrentada por meio de uma educação autogestionária, que estabeleça “[...] novas práticas educativas baseadas em valores solidários e de ajuda mútua” (LIMA, 2008, p. 124).

Em sua tese de doutorado, Drewinski (2009) problematizou o discurso da educação voltada para o Empreendedorismo, analisando duas de suas propostas, o Projeto Jovem Empreendedor e a Pedagogia Empreendedora, enfocando suas similaridades e diferenças.

Conforme Drewinski (2009, p. 144), os dois projetos possuem objetivos, fins e metas distintos, já que o primeiro é voltado ao combate do desemprego juvenil, e o segundo tem como foco o empenho individual na busca da realização de “sonhos”, tornando-se uma proposta “[...] descolada das condições materiais de existência do indivíduo”.

Entretanto, para a autora, esses projetos se aproximam, uma vez que: a) tomam o desenvolvimento do protagonismo juvenil como uma forma de inserção econômico-social; b) estão voltados à formação de uma “cultura empreendedora”; e c) compartilham a mesma base teórico-educacional – o “aprender a aprender” para concretizar o “aprender a empreender”.

Drewinski (2009, p. 147) concluiu que, ao não explicitar as contradições da sociedade capitalista e nem propor formas para resolver os problemas atuais, os discursos que sustentam a educação empreendedora são ideológicos e conservadores. Encerrando, afirmou ainda que: “Em suma, o que figura na aparência do novo não é novo, mas converge e tem muita semelhança com o velho”.

Já a dissertação de mestrado de Almeida (2010) teve como objetivo discutir a construção de uma cultura empreendedora na cidade de Horizonte (CE) e sua entrada nos

ambientes educativos da região (isto é, não apenas na educação formal praticada pela escola, mas também na sua operação por intermédio de vários dispositivos, como igrejas, ONGs, associações comunitárias, empresas).

Para embasar a sua análise, Almeida (2010, p. 107) utilizou, especialmente, o conceito de “governamentalidade” de Michel Foucault, que para ele “[...] constitui uma poderosa ferramenta, capaz de mostrar que elos existem entre a racionalidade neoliberal, o exercício da autoridade e os tipos de conduta evidenciada pelos cidadãos”.

Interessado em perceber esse processo na cidade de Horizonte, o autor estudou os documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, o Pacto pela Educação de Horizonte e a LDBEN. Além disso, realizou entrevistas semiestruturadas com os secretários da Educação e do Desenvolvimento Econômico, visando a perceber quais discursos estavam sendo produzidos e seus respectivos efeitos na construção de uma nova maneira de conceber a educação.

Almeida (2010, p. 105) entendeu que “O empreendedorismo [...] reforça a lógica do benefício pessoal em detrimento da solidariedade, contribuindo para o estabelecimento de relações sociais empobrecidas, baseadas estritamente na competição, que aprofunda as diferenças e as desigualdades [...]” e que “[...] a educação empreendedora propõe uma compreensão de homem não separada do resultado de sua produção [...]” (p. 17).

Baseado nessas constatações, concluiu que o projeto neoliberal de desenvolvimento da cidade de Horizonte (CE), ao incentivar o Empreendedorismo, apresentava-se como uma forma de criar valor na região, tanto por meio da criação de novas oportunidades de negócios quanto pela formação de profissionais inovadores, cidadãos responsáveis e empreendedores (ALMEIDA, 2010).

O autor salientou que a ampliação desse discurso, que valoriza o indivíduo empreendedor, acaba por contribuir para a manutenção da hegemonia do pensamento neoliberal. Contudo, apesar de acreditar que não é suficiente assinalar os riscos da ideologia do Empreendedorismo, não apresentou qualquer proposta para a sua superação, limitando-se a afirmar que “É necessário encontrar caminhos para além do que vem sendo pensado em relação ao empreendedorismo” (ALMEIDA, 2010, p. 106).

Pinheiro (2010), semelhante a Dias (2006), enfocou a atuação do Sebrae na propagação do Empreendedorismo. De forma particular, em sua dissertação de mestrado, estudou o curso “Aprender a Empreender”, do Sebrae, como um instrumento de difusão das

ideias do Empreendedorismo no Brasil, por meio da seguinte questão: “Que sentidos o empreendedorismo assume no contexto atual, sintetizado no lema ‘Seja seu patrão!’, que podem ser apreendidos a partir da análise do curso ‘Aprender a Empreender’, do SEBRAE?” (PINHEIRO, 2010, p. 12).

O trabalho apresenta como objetivos específicos:

1) analisar a questão conceitual e as condições materiais que possibilitaram o desenvolvimento do ideário empreendedor no país; 2) analisar a articulação entre a instituição SEBRAE, seu curso ‘Aprender a Empreender’, e outros vetores no intento de contribuir com a disseminação da cultura empreendedora no Brasil; 3) Analisar as características da Pedagogia Empreendedora do SEBRAE na difusão do lema ‘Seja o seu Patrão!’; 4) Analisar o quanto avança o discurso empreendedor em relação ao discurso da qualificação e da empregabilidade (PINHEIRO, 2010, p. 7).

Adotando como orientação teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético, Pinheiro (2010) investigou o material didático do curso “Aprender a Empreender” (videoaulas e o manual do participante) e a bibliografia relacionada com o Empreendedorismo (livros, periódicos, páginas eletrônicas e mídia impressa). Segundo o autor, as fontes foram analisadas, para melhor compreensão do sentido histórico do curso “Aprender a Empreender”, a partir das seguintes categorias: conjuntura atual, empreendedor, educação empreendedora e aprender Empreendedorismo.

Pinheiro (2010), da mesma forma que Lima (2008), Drewinski (2009) e Almeida (2010), também afirmou que o Empreendedorismo ganhou força a partir de evidências do agravamento do desemprego, e que ele propaga o individualismo e dissemina a ideia de que o sucesso ou fracasso econômico e social é produto do comportamento individual das pessoas, que devem assumir todas as responsabilidades em relação à sua própria sobrevivência.

Concordando mais uma vez com Dias (2006), e ainda com Carli (2000), o autor enfatizou que o Sebrae é uma das principais propagadoras da ideologia do Empreendedorismo e que a sua estratégia é tentar conter o desemprego pelo “autoemprego”, via formação de empreendedores.

Em suas considerações, Pinheiro (2010) afirmou que o Empreendedorismo, por meio de um discurso forte e materializável, penetra corações e mentes dos trabalhadores, consolidando a lógica do “Aprender a Empreender” e do “Seja seu patrão”. Contudo, para o

autor, é preciso deixar claro que esse discurso não é a solução para a questão do desemprego, mas uma forma de exploração sobre os trabalhadores.

Pinheiro (2010) é mais um pesquisador que critica a ideologia do Empreendedorismo e defende uma postura combativa em relação a ela. Porém, como outros autores analisados nesta seção, lança-se nessa batalha exclusivamente com denúncias,¹⁰⁰ e não efetivamente com propostas. Em suas palavras:

No cenário atual, onde são arraigados os pilares de uma sociedade empreendedora, cabem reflexões e ações contrárias, quer referentes às políticas públicas voltadas à formação humana, quer referentes às ações liberais de uma educação com esse viés. A denúncia e a apresentação das lacunas existentes nos discursos e nas práticas empreendedoras são fundamentais no enfrentamento entre trabalhadores e burgueses, para que sejam construídas novas relações sociais, humanizadas de fato. A análise do sentido histórico do curso ‘Aprender a Empreender’ do SEBRAE, aqui apresentada, vai nessa direção (p. 108).

O único trabalho, analisado nesta seção, defendido em uma área diferente da Educação (Psicologia), foi o de Lima Júnior (2011). Em sua dissertação de mestrado, Lima Júnior (2011, p. 17) afirmou que a cultura do Empreendedorismo neoliberal atinge a subjetividade dos envolvidos e traz como consequência uma maior complexidade nas relações entre os sujeitos dentro das empresas e das 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”. Partindo desse ponto de vista, o autor realizou uma pesquisa qualitativa, de tipo exploratória, cujos objetivos foram:

[...] *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 (LIMA JÚNIOR, 2011, p. 13).

¹⁰⁰ É evidente que, sob vários aspectos, essas denúncias são de extrema importância, visto que elas possuem um papel fundamental no que se refere ao aumento da sensibilidade e da criticidade sobre a questão. Dessa forma, a crítica aqui desferida não objetiva diminuir a sua relevante função, uma vez que elas não deixam de ser uma forma de se combater.

Após analisar as críticas à TCH no campo educacional, sob diferentes perspectivas (doutrina marxiana, pressupostos sociológicos e argumentos foucaultianos) e discorrer sobre o ensino do Empreendedorismo no contexto histórico brasileiro, Lima Júnior (2011) dedicou-se a investigar possibilidades para um ensino do Empreendedorismo como educação emancipatória, crítica e solidária.

Na sua percepção, o ensino do Empreendedorismo poderia avançar em conjunto com o Empreendedorismo social, cuja abordagem resgata princípios da autonomia e da economia solidária:

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 (LIMA JÚNIOR, 2011, p. 133).

Nesse sentido, Lima Júnior (2011), diferentemente de Lima (2008), acredita na possibilidade de um ensino do Empreendedorismo com traço social e altruísta, capaz de contribuir para a formação de cidadãos autônomos e solidários:

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 (LIMA JÚNIOR, 2011, p. 122).

Enfim, a tese de doutorado apresentada por Coan (2011, p. 37) buscou “[...] compreender as implicações epistemológicas, políticas e práticas decorrentes da incorporação do empreendedorismo pelo campo educacional, investigando seu caráter ideológico, principalmente, na formação de um novo perfil de trabalhador [...]”. Para visualizar os desdobramentos desse processo na prática, Coan (2011) observou duas experiências de ensino de Empreendedorismo: o Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo em Portugal (PNEE) e as práticas do IF-SC.

Coan (2011) embasou sua investigação nos pressupostos teóricos do materialismo histórico e dialético que, conforme o autor, permitem refletir e explicar a realidade, tornando possível a sua superação. A coleta de dados lidou com fontes documentais, da literatura da área, entrevistas e questionários. A pesquisa sobre o PNEE envolveu alunos, professores, gestores de escolas e responsáveis pelo projeto. Já no IF-SC, a pesquisa enfocou docentes e discentes (regulares e egressos).

É importante salientar que o terceiro capítulo da tese apresenta, além dos aspectos históricos da educação para o Empreendedorismo, a discussão de alguns trabalhos (teses, dissertações, livros, artigos, entrevistas) que defendem esse projeto de educação, assim como pesquisas que apontam críticas a essa proposta. Ao analisar tais trabalhos, Coan (2011) ratifica a percepção do desequilíbrio, já sublinhada no início desta tese, entre a quantidade de produções de cunho apologético e de trabalhos críticos à proposta do ensino do Empreendedorismo.

O autor concluiu que a educação para o Empreendedorismo constrói um trabalhador/empreendedor cujas competências estão de acordo com as necessidades do mercado de trabalho globalizado, seja como empreendedor ao abrir o seu próprio negócio, seja como intraempreendedor, ao vender sua força de trabalho “flexível”. Concluiu igualmente que a educação para o Empreendedorismo pode ser entendida, ao mesmo tempo, como ideologia, propaganda e mercadoria que é vendida e comprada pelos sistemas de ensino de diversos países da rede privada ou pública de ensino. Resulta desse processo a “colonização do espaço escolar”, isto é, a entrada dos discursos e das práticas do mundo empresarial na escola, corporificadas no próprio currículo, bem como em feiras de negócios, produção e comercialização de produtos ou confecção de plano de negócios.

Por fim, Coan (2011, p. 464), concordando com Drewinski (2009), afirmou que o discurso que embasa o ensino do Empreendedorismo, embora tenha aparência de “novo”, na verdade:

[...] não é tão atual uma vez que se encontra presente no pensamento dos clássicos da economia, como estratégias de consolidação do capitalismo e na atualidade continua a ser reverberação dos interesses dos donos do capital que se apropriam estrategicamente da escola para ser um dos canais de divulgação de seus novos/velhos interesses.

2.2.2.3 Uma crítica da crítica?

Partindo-se da constatação de que existe uma abundância de pesquisas acadêmicas brasileiras que fazem apologia ao tema Empreendedorismo e um número restrito que critica essa posição, buscou-se verificar se as teses e dissertações que defendem a inserção do Empreendedorismo no ambiente acadêmico apresentam um debate, no sentido da discussão de um ponto de vista e do diálogo, com aquelas que questionam tal posição. Entende-se que essa interlocução é imprescindível na discussão científica, como pode ser observado em Gramsci (2011a, p. 333):

Na colocação dos problemas histórico-críticos, não se deve conceber a discussão científica como um processo judiciário, no qual há um réu e um promotor, que deve demonstrar, por obrigação de ofício, que o réu é culpado e digno de ser tirado de circulação. Na discussão científica, já que se supõe que o interesse seja a pesquisa da verdade e o progresso da ciência, demonstra ser mais ‘avançado’ quem se coloca do ponto de vista de que o adversário pode expressar uma exigência que deva ser incorporada, ainda que como momento subordinado, na sua própria construção. Compreender e valorizar com realismo a posição e as razões do adversário (e o adversário é, em alguns casos, todo o pensamento passado) significa justamente estar liberto da prisão das ideologias (no sentido pejorativo, de cego fanatismo ideológico), isto é, significa colocar-se em um ponto de vista ‘crítico’, o único fecundo na pesquisa científica.

A análise desses trabalhos deixou claro que a retórica sedutora presente no discurso do Empreendedorismo está cada vez mais forte em nossa sociedade, inclusive, nos últimos anos, no meio acadêmico. De fato, a promessa de independência, liberdade, autonomia, realização pessoal e felicidade parece ser atraente demais para não chamar a atenção.

Nesse contexto, o termo Empreendedorismo e os conceitos que lhes foram atribuídos se tornaram tão pujantes que raros são os pesquisadores que têm o atrevimento para desafiá-los e levantar qualquer crítica a seu respeito, deixando, com isso, explícito que se trata de uma verdade inexorável, hegemônica.

Dessa forma, ratifica-se aqui a percepção inicial de que existe um grande número de teses e dissertações que defendem o ensino do Empreendedorismo, e uma quantidade reduzida que critica essa posição. Evidencia-se que os trabalhos que advogam em benefício do ensino do Empreendedorismo se manifestam apenas a partir do lugar-comum,

isto é, das alegações de promoção do crescimento econômico, geração de empregos e distribuição de renda, propostas por autores como Dornelas (2008), Dolabela (1999, 2006) e Chiavenato (2004), e acabam assumindo, ideologicamente, na maioria dos casos, a validade do conceito como um dogma, sem lidar com a tarefa do diálogo com aqueles outros que questionam os fundamentos sobre os quais assentam suas proposições.

Também não foram encontradas diferenças significativas na abordagem do tema nas pesquisas que defendem os benefícios de uma educação empreendedora, mesmo quando elas partiram de diferentes áreas do conhecimento. Foi possível verificar, igualmente, que os escassos trabalhos que procuram questionar tal discurso provêm, principalmente, da área de Educação.

Pôde-se perceber, ainda, que poucos são os pesquisadores que admitem e defendem a necessidade de se revelar a ideologia por detrás das propostas que se manifestam a favor do ensino com foco no Empreendedorismo, de se expor os limites e os riscos desse tipo de formação, enfim, de se combater o discurso em favor da entrada desse conceito na educação; mas que menos ainda são aqueles que de forma efetiva se lançam dialeticamente nesse combate com propostas que estabeleçam práticas educativas baseadas em uma concepção do existir humano para além do mercado. Exercício este, como pode ser constatado, de extrema importância para Gramsci (2014b, p. 318):

[...] cada membro da oposição dialética deve procurar ser integralmente ele mesmo e lançar na luta todos os seus 'recursos' políticos e morais, e que só assim se consegue uma superação real. [...] na oposição dialética somente a tese desenvolve, na realidade, todas as suas possibilidades de luta, até capturar os supostos representantes da antítese: exatamente nisso consiste a revolução passiva ou revolução-restauração [...].

Assim sendo, acredita-se que não basta apenas conhecer as aplicações e os objetivos, as causas e as consequências da educação voltada para o Empreendedorismo; é preciso avançar e debater, mas também é mister sugerir possíveis formas de extrapolar as propostas que vão ao encontro desse tipo de formação.

3 COMPREENDENDO E CONTRAPONDO-SE AO EMPREENDEDORISMO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NOS CURSOS DESTINADOS À FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

O Empreendedorismo tornou-se um tema em evidência, sobretudo no ambiente acadêmico, onde diversas instituições passaram a introduzir o ensino desse conteúdo nas suas propostas educacionais. No Ifes a história não foi diferente. Mas o que significa o ensino do Empreendedorismo nessa instituição? Quando e como esse processo foi posto em prática? Qual a opinião dos discentes e docentes dessa escola a respeito do ensino do Empreendedorismo nela? Como esse conteúdo foi apropriado e está sendo difundido pelos seus docentes? Esse tipo de educação reforça a histórica dicotomia entre formação geral e formação profissional?

Este capítulo tem a ambição de lançar luz sobre esses e outros questionamentos e a pretensão de sugerir alternativas ao ensino do Empreendedorismo de cunho exclusivamente capitalista, que atualmente é ofertado pelo Ifes aos seus discentes de nível médio.

Para a composição do texto, primeiramente, relata-se a entrada do ensino do Empreendedorismo no Ifes. Na sequência, é feita uma reflexão concernente à abordagem atribuída ao Empreendedorismo, e/ou à sua introdução no ensino médio profissional, no Projeto de Formação Empreendedora na Educação Profissional de Nível Técnico; nos projetos político-pedagógicos dos cursos do Ifes destinados à formação do Técnico em Administração; nos planos de ensino das disciplinas desses cursos que contemplam a temática em seus programas; bem como nos livros citados como referência nesses planos. Na etapa posterior, são descritos e analisados teoricamente os resultados das pesquisas quantitativas e qualitativas realizadas com os discentes e docentes desses cursos. Sugestões que buscam suplantar as proposições da educação voltada para o Empreendedorismo no Ifes encerram o capítulo.

3.1 A ENTRADA DO ENSINO DO EMPREENDEDORISMO NO IFES

A ideia inicial de disseminação da mensagem do Empreendedorismo no segmento educacional, de acordo com Dolabela (2000), surgiu na FGV-Eaes, em 1981, e difundiu-se pela atuação de diversas universidades e importantes instituições brasileiras (Sebrae, IEL, CNPq e BNDES) e por meio do lançamento de programas de educação no âmbito do Governo Federal.

Na rede federal de educação profissional e tecnológica, o ensino do Empreendedorismo começou a encontrar espaço a partir da reforma educacional iniciada com a Lei nº 9.394, de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional e se fortaleceu com a promulgação do Decreto nº 2.208, de 1997, que determinou um novo direcionamento para a educação profissional ao desvincular a formação geral da formação profissional. Vale destacar que ambos os documentos sugerem explícito relacionamento entre a educação profissional e as exigências do mercado de trabalho.

O professor Claudio Valerio de Paula Brotto, que presenciou as primeiras ações de inserção do Empreendedorismo no Ifes, afirma que o tema foi introduzido oficialmente como disciplina curricular na escola no início dos anos 2000, quando a instituição ainda era denominada de Cefetes. Porém, recorda-se de que, antes disso, por volta dos anos finais da década de 1990, a ideia de empreender já era trabalhada por alguns docentes em suas disciplinas, como um conteúdo transversal, em diferentes cursos da antiga ETV (BROTTO, 2015).

Claudio Brotto admite que o Empreendedorismo aportou na escola em função das políticas educacionais do governo de FHC e que esse conteúdo foi difundido na instituição, de maneira geral, como uma alternativa ao emprego formal em face às elevadas taxas de desemprego e de informalidade no mercado de trabalho que ora o País experimentava. Nesse sentido, ele deixou claro que, em conjunto com a mensagem do Empreendedorismo, havia um direcionamento para que os alunos abrissem as suas próprias empresas e excluíssem da mente a ideia de que as Escolas Técnicas só formavam alunos para atuar como empregados, visto que o emprego formal não era mais uma “realidade”. Em

resumo, a proposta era mostrar outras perspectivas para os discentes, se não a de serem donos dos seus próprios negócios, ao menos que eles se tornassem intraempreendedores (BROTTO, 2015).

O relato do professor Claudio Brotto, a respeito da inclusão do ensino do Empreendedorismo no Cefetes, está em conformidade tanto com o que consta nos documentos usados nas ações governamentais para introduzir esse conteúdo na rede federal de educação profissional e tecnológica quanto com o que foi apresentado em alguns trabalhos acadêmicos que retratam esse processo, especialmente com o de Coan (2011), que estudou a incorporação do ensino do Empreendedorismo no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (Cefet-SC). A divergência mais marcante no processo em que ambos, o Cefetes e o Cefet-SC, se envolveram deu-se pela opção voluntária dos servidores em participar da formação para o Empreendedorismo na primeira instituição e da compulsoriedade dela na segunda.

Assim sendo, da mesma forma como ocorreu no Cefet-SC, o ensino do Empreendedorismo no Cefetes foi efetivamente incluído na matriz curricular de alguns dos seus cursos, tornando-se uma disciplina enquanto tal, como consequência do Projeto de Formação Empreendedora na Educação Profissional de Nível Técnico.

Esse projeto estava vinculado ao Programa Integrado MEC (Semtec)/Sebrae de Técnicos Empreendedores, em parceria com a Fundação de Ensino de Engenharia de Santa Catarina (Feesc) e com a UFSC, por meio do seu Laboratório de Ensino a Distância (LED), e tinha a intenção de capacitar, em um período de aproximadamente quatro meses (outubro de 2000 a fevereiro de 2001), os 12.971 professores, das 139 Ifets do País, para os pressupostos básicos do Empreendedorismo, no intuito de que eles pudessem, já a partir de 2001, desenvolver nos 256 mil alunos dessas instituições competências e habilidades em ações orientadas para resultados (SEMTEC/SEBRAE, 2000).

O Projeto de Formação Empreendedora na Educação Profissional de Nível Técnico foi desenvolvido em duas etapas. A primeira fase, intensiva e presencial, concentrou-se na formação de 246 multiplicadores, professores das Ifets e profissionais indicados pela Semtec/MEC, que foram capacitados em *workshops* realizados em Recife,

Belo Horizonte, Florianópolis e Belém. A segunda etapa, continuada a distância, direcionou-se para a capacitação dos professores das Ifets. Os participantes receberam um *kit* instrucional contendo um vídeo, um CD-ROM e um guia do estudante a distância (composto por um livro-texto e um caderno de atividades); participaram de oito teleconferências e de sessões de orientação com tutores e monitores; e, ao final do curso, apresentaram o Pape, isto é, uma representação do trabalho que pretendiam desenvolver com os seus alunos em sala de aula (SEMTEC/SEBRAE, 2000).

Para complementar a formação dos seus servidores, o Cefetes promoveu ainda um treinamento com Fernando Dolabela, já anunciado nesta tese como um dos principais defensores da educação voltada para o Empreendedorismo no Brasil e autor de livros sobre o tema e de metodologias para o seu ensino. Ele incentivou os seus docentes a participar do Empretec, uma metodologia voltada para o desenvolvimento de características de comportamento empreendedor e para a identificação de novas oportunidades de negócios, desenvolvida pela ONU e realizada no Brasil pelo Sebrae. É importante destacar que havia na instituição, na ocasião desse treinamento, um pequeno grupo de docentes que fazia críticas relacionadas com o discurso propagado por Fernando Dolabela (BROTTO, 2015).

De uma forma ou de outra, seja como um tema transversal às diversas disciplinas do currículo, seja como uma disciplina propriamente dita, seja apenas como uma ideia ou como um comportamento que permeia a ação das pessoas, não se pode negar que o Empreendedorismo foi introduzido e ganhou evidência no Ifes. Prova disso foi a criação do curso Técnico em Gestão Empreendedora,¹⁰¹ da Incubadora de Empreendimentos de Base Tecnológica, da Agência de Inovação do Ifes (Agifes) e de uma série de atividades regulares envolvendo a temática na instituição, como: apresentações de planos de negócio, formação de minipresas, palestras com empreendedores regionais, feiras de negócios etc. Resta descobrir como esse conteúdo foi assimilado e como ele está sendo difundido na instituição.

¹⁰¹ Para se adequar às novas denominações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, lançado pelo MEC em junho de 2008, o curso passou a se chamar Técnico em Administração.

3.2 O SENSO COMUM DE QUEM DIZ PREPARAR PARA O BOM SENSO

[...] sessenta e duas mil repetições fazem uma verdade [...]
(ALDOUS HUXLEY, 2003, p. 61).

Antonio Gramsci,¹⁰² em diversos momentos nos *Cadernos do Cárcere*, ocupou-se com o estudo do senso comum, em especial, relacionando-o com aspectos políticos, culturais e religiosos. Outra nítida preocupação do autor, contida em seus escritos carcerários, diz respeito ao movimento de elevação desse senso comum em direção a uma consciência filosófica. Mas, afinal, o que Gramsci entende por senso comum e consciência filosófica? Como ele explica a passagem de um momento para o outro?

Gramsci inicia a redação do Caderno 11 de maneira categórica. Logo no primeiro parágrafo do texto, ele chama a atenção para a necessidade de se “[...] destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos” (GRAMSCI, 2011a, p. 93). Na compreensão do autor, “[...] todos os homens são ‘filósofos’ [...]”, desde que sejam considerados e estabelecidos “[...] os limites e as características desta ‘filosofia espontânea’, peculiar a ‘todo mundo’, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem [...]; 2) no senso comum e no bom senso [...]; 3) na religião popular e [no] ‘folclore’” (GRAMSCI, 2011a, p. 93).

Não é difícil notar, de imediato, a perspectiva historicista de Gramsci implícita nessas afirmações e concluir que elas estão alicerçadas no entendimento de que todos os indivíduos carregam em si concepções de mundo que são influenciadas pelas condições materiais a que eles estão submetidos no curso de suas vidas. Visto que o mundo social é uma construção, e não um fato determinado *a priori*, pode-se esperar, segundo o filósofo italiano, que o senso comum seja superado. Importa apreender a sua estrutura e o conjunto de fatos que contribuem para a sua formação e superação.

¹⁰² Antonio Gramsci foi um filósofo e cientista político comunista italiano do início do século XX (1891-1937), perseguido e encarcerado durante um período de dez anos devido ao seu pensamento crítico contra o regime ditatorial fascista, comandado por Benito Mussolini. Na prisão, suas reflexões deram origem aos *Cadernos e Cartas do Cárcere*, obra que influenciou produções científicas em áreas como a Filosofia, a Sociologia, a Pedagogia, dentre muitas outras, e o consagrou como um intelectual de esquerda ligado às questões históricas, filosóficas e políticas da Itália e também da Europa.

Ao dimensionar historicamente o senso comum, Gramsci (2011a) evidencia o seu desenvolvimento gradual, lado a lado com a História e as visões de mundo envolvidas nela. Assim, o senso comum está em contínua transformação, embora passe a impressão de ser permanente e inabalável. Trata-se de um dispositivo acumulador de vivências, administrado pelos sujeitos em suas relações com o mundo a fim de garantir-lhes uma compreensão imediata do que vivem.

Na visão de Gramsci (2011a), o senso comum apresenta-se como manifestação de uma filosofia vulgar, como “[...] um produto e um devir histórico [...]” (p. 96), como “[...] produto imediato da sensação bruta [...]” (p. 115) e, por isso, não pode haver a respeito dele “[...] uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço [...]” (p. 114). O senso comum, então:

[...] é o ‘folclore’ da filosofia e, como o folclore, apresenta-se em inumeráveis formas; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconseqüente, conforme à posição social e cultural das multidões das quais ele é a filosofia (GRAMSCI, 2011a, p. 114).

Em outras palavras, esta “filosofia dos não-filósofos”, caracterizada por um “pensar” inconsciente, desagregado, parcial e ocasional, é uma concepção do mundo “imposta” de forma mecânica aos indivíduos pelo ambiente exterior, na qual eles estão envolvidos e aceitam passiva e servilmente, e da qual eles partilham por meio da forma acrítica como se comunicam nos grupos sociais em que participam.

O ser humano que apreende a realidade com base no senso comum não possui consciência do sentido da sua própria ação. Sua concepção do mundo, fragmentada e confusa, impede-o de avaliar de forma crítica e coerente a sua intervenção na realidade e, por conseguinte, o seu envolvimento no processo histórico. Conforme Gramsci (2011a), avançar no caminho da superação do senso comum em direção à filosofia implica criticar essa concepção do mundo, torná-la unitária e coerente:

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer, inicialmente, essa análise (p. 94).

Para Gramsci (2011a), o senso comum é tanto um elemento fundamental quanto o ponto de partida para o desenvolvimento de uma consciência crítica, pois é apenas com base nele que o próprio senso comum pode ser superado. Entretanto, a constituição de novas formas de pensar e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma concepção crítica e coerente do mundo só pode acontecer por meio da filosofia: “A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, nesse sentido, coincide com o ‘bom senso’, que se contrapõe ao senso comum” (GRAMSCI, 2011a, p. 96).

De acordo com o marxista italiano, todo senso comum carrega em seu interior um núcleo sadio que merece ser desenvolvido: o bom senso. Esse germe de consciência pode ser interpretado como um convite à reflexão, como um momento de formação cultural, ética e política que ocorre pela ação da filosofia da práxis, pois, apenas subordinado a ela, a polêmica resultante das manifestações do senso comum e do saber crítico pode concretizar-se:

Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E portanto, antes de tudo, como crítica do ‘senso comum’ (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que ‘todos’ são filósofos e que não se trata de introduzir *ex novo* uma ciência na vida individual de ‘todos’, mas de inovar e tornar ‘crítica’ uma atividade já existente) [...] (GRAMSCI, 2011a, p. 101, grifo do autor).

Nesse contexto, o papel dos intelectuais é fundamental para o processo de formação e difusão de uma moderna concepção de mundo ou ideologia, pois é no contato entre eles e os “simples” que uma nova cultura ou uma contracultura, compreendida também como contra-hegemonia, pode ser constituída. Por isso, o tema dos intelectuais está amplamente desenvolvido na obra de Antonio Gramsci, relacionado, via de regra, com os conceitos de ideologia e hegemonia.

De acordo com Gramsci (2011a, p. 98-99), as ideologias não se revelam de modo exclusivo no campo da produção de ideias; elas estão presentes nas atividades humanas como concepções do mundo que se manifestam “[...] implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas [...]”. Portanto, ao afirmar-se no campo da existência material, identifica-se com a religião, com a filosofia ou com a política.

Em Gramsci (2011a, p. 96), o caráter pejorativo que envolve o conceito de ideologia, relacionado com a noção de sistema de ideias, de visão distorcida ou de falsa

consciência, dá lugar a uma definição mais “positiva” do termo, como uma “[...] unidade de fé entre uma concepção do mundo e uma norma de conduta adequada a ela [...]”, por isso tanto pode trabalhar para afirmar e legitimar uma posição dominante quanto pode lutar para combatê-la. Nesse sentido, o autor apontou distinção entre ideologias orgânicas, aquelas associadas à história humana, e “[...] que são necessárias a uma determinada estrutura [...]”; e arbitrárias, aquelas racionalísticas, “[...] que não criam mais do que ‘movimentos’ individuais, polêmicas, etc. [...]” (p. 237).

Além de numerosas, na compreensão de Gramsci (2011a), as ideologias são contraditórias entre si, isto é, admite ele que, se uma ideologia é capaz de desenvolver a organicidade entre uma visão de mundo e a ação prática que lhe diz respeito, é, ao mesmo tempo, capaz de suscitar contradições entre o fato intelectual e a norma de conduta (o pensar e o agir): “O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação [...]. Pode ocorrer, aliás, que sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir” (p. 103). Posto isso, indaga: “Qual será, então, a verdadeira concepção do mundo: a que é logicamente afirmada como fato intelectual, ou a que resulta da atividade real de cada um, que está implícita na sua ação?” (p. 97).

Um exame, mesmo não aprofundado, acerca do conceito de hegemonia, da forma como o assimilou Antonio Gramsci, pode direcionar uma reflexão em torno desse questionamento. De início, é mister a compreensão de que, para ele, a hegemonia não significa uma ação partidária independente, mas um exercício de classe. Trata-se de um processo histórico, no âmbito do exercício do poder, que ocorre por meio da dinâmica cultural. Em outras palavras, a hegemonia caracteriza a liderança cultural-ideológica de uma classe sobre as outras e, de acordo com Gagno, Furtado e Schelesener (2010, p. 239-240):

[...] pode ser entendida como a formação e manutenção de formas de dominação e de direção política e cultural da sociedade, ou seja, de convencimento de um determinado conjunto da sociedade. A classe que mantém a hegemonia depende do empenho político e cultural de seus dirigentes para a formação de uma consciência crítica e a compreensão das relações de poder que estão inseridas no processo.

Em síntese, pode-se afirmar que um significativo trabalho do filósofo sardo foi compreender como as classes dirigentes disseminavam e tornavam hegemônicas as suas ideologias e, ao mesmo tempo, refletir sobre como seria possível, às classes dominadas, ao

promover uma contra-hegemonia, se libertar delas. Entendeu ele que a atuação dos intelectuais era essencial para elevar as classes subalternas do senso comum ao bom senso.

No ambiente acadêmico, uma ferramenta usada eficazmente tanto para se impor uma ideologia (que se pretende dominante, hegemônica) quanto para se contrapor a ela é o currículo. Na verdade, não seria possível falar de ideologia, hegemonia e contra-hegemonia na escola, ao menos na concepção de Apple (1989, 2006), sem considerar o currículo como uma ferramenta utilizada no processo de inculcação ideológica. Por isso, julgou-se pertinente investigar a abordagem conferida pelo Ifes ao Empreendedorismo, analisando os materiais utilizados pela instituição para capacitar os seus servidores no Projeto de Formação Empreendedora na Educação Profissional de Nível Técnico; os projetos político-pedagógicos dos seus cursos destinados à formação do Técnico em Administração; os planos de ensino das disciplinas desses cursos que contemplam o Empreendedorismo em seus conteúdos programáticos; e os livros citados como referência nesses planos.

3.2.1 Análise dos documentos que enfocam o Empreendedorismo no Ifes

O Projeto de Formação Empreendedora na Educação Profissional de Nível Técnico, conforme já ilustrado, foi um plano de capacitação a distância de professores para o Empreendedorismo, desenvolvido e executado em conjunto pelo MEC (Semtec), o Sebrae e a UFSC (LED), que buscou:

[...] contribuir para a preparação do corpo docente das Instituições Federais de Educação Tecnológica, a fim de que incorporem a visão empreendedora aos seus Planos de Implantação da Nova Diretriz Curricular da Educação Profissional no ano 2000, e prepararem as bases para implementação do ensino do Empreendedorismo em todas as escolas de Educação Profissional e Ensino Médio do país, a partir de 2001 (SEMTEC/SEBRAE, 2000, p. 41).

No acervo bibliográfico do Ifes, podem ser encontrados, sobre esse programa de capacitação, um DVD (também em VHS) com uma videoaula motivacional; um CD-ROM com imagens, simulações, cópia da legislação pertinente e textos complementares ao curso; oito DVDs com as teleconferências realizadas; e quatro livros (livro-texto, caderno de atividades, guia do estudante e manual do multiplicador).

De forma geral, esses materiais associam inelutavelmente as variáveis “Empreendedorismo, educação e mercado” e abordam assuntos como: educação profissional e Empreendedorismo; perfil e comportamento do empreendedor (habilidades e competências); cultura, capacidade e espírito empreendedor; elaboração do plano de negócios; e importância do Empreendedorismo para o desenvolvimento econômico.

Tanto nos documentos impressos quanto nos recursos eletrônicos e audiovisuais, a mensagem predominante é que o ensino do Empreendedorismo pode remediar todos os males, ou seja, ele é a solução para o desemprego e até mesmo para os mais diversos problemas sociais do País: “Esse programa tem como base os pressupostos estratégicos da nova educação profissional brasileira e é orientado a contribuir para a solução dos problemas nacionais por meio do ensino do empreendedorismo nas escolas de ensino médio e de educação profissional” (SEMTEC/SEBRAE, 2000, p. 10).

Destaca-se que as condições históricas desses “problemas” não são questionadas pelos autores, ao contrário, são naturalizadas por eles, que deixam de lado as razões geradoras dessa realidade:

As transformações sociais que vêm ocorrendo neste final de século passam por mudanças profundas no mundo do trabalho. Os desafios estão relacionados aos avanços tecnológicos e às novas expectativas das empresas, que agora enfrentam mercados globalizados, extremamente competitivos. Com isso, surgem também novas exigências em relação ao desempenho dos profissionais (SEMTEC/SEBRAE, 2000, p. 42).

Desse modo, por exemplo, o desemprego é tratado apenas como resultado espontâneo da ascensão da tecnologia, da competitividade, da privatização ou da globalização; e não como consequência da realidade contraditória e historicamente produzida pelo processo de acumulação capitalista.

Convencidos de que o emprego formal agoniza em seus últimos suspiros, os autores propõem, como saída, que os indivíduos se adaptem às mudanças e exigências do mercado. Aliás, a conformação das pessoas à realidade capitalista é sempre a alternativa sugerida por eles em detrimento de uma possível transformação ou mesmo superação desse modo de produção. Para os autores, o sujeito deverá adquirir competências e habilidades que o capacitem a administrar a sua empregabilidade, pois ele próprio, a partir de então, passa a ser o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso na vida. Nesse contexto, torna-se dever da escola formar os seus discentes para o Empreendedorismo; e papel dos docentes despertar

o espírito empreendedor nos seus alunos e conformá-los a esse novo paradigma e seus ditames:

O prisma do empreendedorismo através da inserção de mecanismos e procedimentos pedagógicos que estimulem o desenvolvimento de competência e habilidades, básicas e empreendedoras, requer uma nova leitura do educador, vislumbrando a necessidade de aproximar cada vez mais o ensino tecnológico à realidade de mercado, formando profissionais ajustados à nova ordem econômica mundial (UFSC/LED, 2000, p. 109).

Em síntese, os documentos retratam o Empreendedorismo como algo importante e moderno; e o emprego formal, “[...] aqueles com carteira assinada e direitos trabalhistas [...]” (SEMTEC/SEBRAE, 2000, p. 9), como trivial, prosaico, precarizado e insatisfatório:

O horizonte está se abrindo para que o trabalhador deixe de ser um mero ‘empregado’ e passe a desempenhar novos papéis, seja à frente do seu pequeno negócio, seja como co-gestor de uma empresa. De uma forma ou de outra, o jovem agrega à sua atuação profissional uma nova visão, que extrapola a simples atuação como técnico e incorpora a visão global do negócio como um todo (SEMTEC/SEBRAE, 2000, p. 31).

Deixam, inclusive, subentendido que aqueles que o defendem não sabem o que fazem ou estão cometendo uma infração:

Existe ainda um entrave fundamental, subjacente à maneira de pensar a educação. A educação é concebida para preparar pessoas a trabalhar num local estabelecido, onde alguém as guiará e lhes dirá o que fazer. Esta é uma atitude ultrapassada e incoerente, mesmo para aqueles que vão trabalhar para grandes empresas. Temos necessidade de formar pessoas autônomas e criativas, que serão capazes de definir a partir do não-definido. Esta é uma nova visão. Um bom número dos estudantes deverá criar o seu próprio emprego. É preciso iniciá-los mais ao desembarço (UFSC/LED, 2000, p. 113).

Contudo, tais documentos não abordam que ser empreendedor, tomando posse das palavras de Dias (2006, p. 104), “[...] insere-se na precarização das condições de trabalho e existência na qual o indivíduo não possui qualquer segurança ou perspectiva futura”.

Após a avaliação dos materiais adotados no Projeto de Formação Empreendedora na Educação Profissional de Nível Técnico, foram estudados os projetos político-pedagógicos dos cursos destinados à formação do Técnico em Administração do Ifes

dos *campi* Cariacica, Colatina, Guarapari, Linhares e Venda Nova do Imigrante; os planos de ensino das disciplinas Empreendedorismo, Introdução ao Empreendedorismo, Gestão Empreendedora, Plano de Negócios I e II e Projeto Integrador; e os livros adotados como referência nessas disciplinas.¹⁰³

A análise de cada projeto político-pedagógico considerou os objetivos e a justificativa do curso, o perfil profissional do egresso, a relação carga horária/disciplina, a bibliografia e a organização curricular; e a apreciação dos planos de ensino examinou as competências e habilidades, os conteúdos programáticos e as referências bibliográficas contidas em todos os documentos.¹⁰⁴

Logo de início, foi possível observar que o Projeto de Formação Empreendedora na Educação Profissional de Nível Técnico alcançou os seus objetivos no Ifes, dado que os projetos político-pedagógicos dos cursos dessa instituição, destinados à formação do Técnico em Administração, deixam explícito que possuem a pretensão de formar alunos empreendedores. Alguns objetivos desses cursos confirmam essa afirmação:

Formar um profissional de nível técnico com capacidade de atuar nas atividades administrativas, dando a ele conhecimentos teóricos-práticos que o capacitem a ser um empreendedor, nas organizações onde trabalhe ou no desenvolvimento de um empreendimento próprio [...]. Estimular a busca por uma leitura do ambiente de negócios da sua região, capacitando-o a ser um ator proativo, na organização onde trabalha, e um empreendedor com uma visão abrangente da realidade que o cerca (IFES, 2009b, p. 8-9; 2009c, p. 8; 2011a, p. 11; 2012, p. 7-8).

O perfil dos egressos desses cursos também ratifica essa declaração:

O Técnico em Administração formado pelo Ifes - *Campus* [Cariacica, Guarapari, Linhares e Venda Nova do Imigrante] é um profissional empreendedor, em condições de executar atividades produtivas e geradoras de riquezas, consciente das questões que envolvam segurança [do trabalho], qualidade de vida e meio ambiente para a execução de um trabalho eficiente e ético (IFES, 2009b, p. 9; 2009c, p. 9; 2011a, p. 12; 2011b, p. 11; 2011c, p. 11; 2012, p. 8, grifo do autor).

O egresso do curso deverá ser capaz de desempenhar atividades de planejamento, organização, execução, coordenação e controle nas empresas através de conhecimentos adquiridos nas disciplinas do ensino médio e dos conhecimentos profissionais específicos de quatro eixos: logística, recursos

¹⁰³ Esses livros já foram discutidos mais detalhadamente no subitem 2.2 desta tese.

¹⁰⁴ As matrizes curriculares dos cursos pesquisados, bem como os planos de ensino das disciplinas citadas estão disponíveis nos ANEXOS de G a M.

humanos, marketing e recursos financeiros. Para tanto, este profissional deverá: [...] Elaborar o plano de negócios de uma empresa seja comercial, industrial e/ou de prestação de serviços [...] Atuar de forma empreendedora nas organizações, buscando o aprimoramento constante dos processos, produtos e/ou serviços, fazendo uso de ferramentas adequadas à situação (IFES, 2009a, p. 10).

Outras evidências que indicam o foco desses cursos no Empreendedorismo podem ser observadas tanto na descrição das competências e habilidades exposta nos planos de ensino das disciplinas Empreendedorismo, Introdução ao Empreendedorismo, Gestão Empreendedora, Plano de Negócios I e II e Projeto Integrador, quanto no teor dos conteúdos abordados nas obras neles indicadas como referências bibliográficas.

Compreender o papel histórico do empreendedor na sociedade do conhecimento [...]. Descrever os princípios básicos de habilidades e atitudes do perfil empreendedor [...]. Identificar oportunidades no mercado [...]. Elaborar um Plano de Negócios [...]. Distinguir os aspectos ambientais e comportamentais do empreendedorismo [...]. Compreender o processo de elaboração de um plano de negócios [...]. Avaliar um projeto de investimento [...]. Analisar a viabilidade econômico-financeira de um projeto de investimento (IFES, 2009a, p. 159; 2009b, p. 132-145; 2009c, p. 35-66; 2011a, p. 133-143; 2011c, p. 49-76; 2012, p. 137-153).

Apesar de existirem muitos livros sobre Empreendedorismo presentes nesses documentos, os autores mais referenciados neles são: José Carlos Assis Dornelas, Fernando Dolabela e Idalberto Chiavenato. De forma geral, os livros que abordam o tema tratam de tópicos como: mudanças nas relações de trabalho; conceitos de Empreendedorismo; o Empreendedorismo atrelado ao mundo dos negócios, à descoberta de oportunidades e à inovação; a importância do Empreendedorismo para o desenvolvimento econômico; cultura, capacidade e espírito empreendedor; a motivação para empreender; perfil e comportamento do empreendedor (competências e habilidades); desenvolvimento da capacidade empreendedora; o funcionamento de um negócio; elaboração do plano de negócios; estudos de viabilidade; e fontes de financiamento do negócio. O relato de histórias de vida de empreendedores bem-sucedidos, juntamente com os mitos que envolvem a atividade empreendedora também são temas comumente tratados nesses livros.

Diante de um assunto tão amplo e com tanta produção, questiona-se: há um entendimento homogêneo sobre ele, ou muitas abstrações o perfilam? Parece plausível a compreensão de Filion (1999) acerca da presença de pontos de vista diferentes, e não da

existência de confusão, envolvendo a definição do termo “empreendedor” na literatura. Para o autor, os pesquisadores definem o empreendedor de acordo com as premissas das suas próprias áreas de atuação, isto é, para os economistas, o empreendedor está associado diretamente à inovação; para os comportamentalistas, o conceito relaciona-se com criatividade e intuição. Considerando-se o que foi exposto na seção 2.2 desta tese, pode-se dizer que, em grande parte, o autor está correto. No entanto, acredita-se aqui que existe, mesmo dentro de áreas afins, conflitos na conceitualização do termo. Levando-se em conta que não há sequer consenso quanto à sua etimologia,¹⁰⁵ arrisca-se a afirmar que há também fragilidade e até mesmo contradição envolvendo a sua definição e o seu entendimento.

Martes (2010) emprega o termo “elasticidade” para se referir à frouxidão que acompanha a expansão do uso dos conceitos de empreendedor e Empreendedorismo, a saber: próprio negócio, pequenas empresas emergentes, capacidade de reconhecimento de novas oportunidades, criação de novas organizações, inovação etc. Para a autora, “[...] de tão elástico, o conceito corre o risco de perder consistência” (p. 255). Ao reconstituir o conceito de Empreendedorismo, a partir de uma apreciação da obra dos autores considerados clássicos nas Ciências Sociais, Martes (2010) descobriu que a concepção schumpeteriana de empreendedor se mantém bastante afastada daquilo que atualmente está sendo retratado na literatura em Administração: “[...] se optamos por trabalhar com a definição de empreendedorismo como sendo pioneirismo e inovação, os trabalhos recentes falham na sua formulação teórica, exatamente naquele ponto em que Schumpeter é bem-sucedido: na explicação de mudanças radicais” (p. 256).

A compreensão de Dolabela (2006) sobre o empreendedor é bastante ilustrativa para alimentar essa discussão. O autor (2006, p. 26) admite que

¹⁰⁵ Gomes (2005) discorda da etimologia dos termos “empreendedor” e “empreendedorismo” apresentada por Dolabela (1999b). Conforme a autora: “Dolabela (1999, p. 47) afirma que a expressão *empreendedorismo*, que teria sido popularizado a partir de textos escritos em língua inglesa, teria origem na palavra francesa *entrepreneur*. Ao que parece, Dolabela comete um equívoco etimológico. Na verdade, *empreendedorismo* ou *empreendedor* são substantivos derivados do verbo *empreender* que, por sua vez, tem sua origem na forma verbal latina *imprehendo* ou *impraehendo* que significa ‘tentar executar uma tarefa’. Como se vê, a entrada desse termo no léxico português não se deu através do francês *entrepreneur*, mas sim diretamente do latim. Aliás, em francês arcaico, esse verbo tinha uma forma bem próxima – *empredre* – do latim e do português moderno ou de outras línguas neolatinas, como, por exemplo, o italiano (*imprendere*), o provençal (*empredre*), o catalão (*empendre*) e o espanhol (*emprender*) [...]. E, com relação a *empreendedorismo*, lembre-se que em português é muito comum a formação de palavras através de derivação com uso do sufixo grego *-ismos*, *ús*, ou através de sua vertente latina – *ismus*, *i*. Assim, pode-se resumir: *imprehendo* > empreendo + or (sufixo latino que indica *agente*) = empreendedor + ismo = empreendedorismo” (GOMES, 2005, p. 3, grifo do autor).

Só pode ser chamado de empreendedor aquele que gera valor positivo para a coletividade, incluída aqui, evidentemente, toda a natureza. Assim, não seriam empreendedores aqueles que subtraem valor, como os que fabricam produtos que poluem, que causam doenças ou feitos para exterminar vidas, como os armamentos etc.

Seria mesmo do interesse de Dolabela (2006) excluir da lista de empreendedores figuras que são praticamente seus maiores representantes, como os controladores da AmBev Jorge Paulo Lemann, Carlos Alberto Sicupira e Marcel Telles, bem como todos os poderosos da indústria automotiva, petroquímica, de celulose etc.?

Questiona-se também a expectativa de o indivíduo ser dono de todas as características, competências e habilidades exigidas para ser classificado como um empreendedor: saber planejar, organizar, dirigir e controlar; ser visionário, determinado, dinâmico, dedicado, otimista, independente, organizado, líder e formador de equipes; possuir conhecimento; assumir riscos calculados; criar valor para a sociedade; saber tomar decisões e explorar as oportunidades. Entende-se, desse modo, que a literatura constrói a figura do empreendedor como o estereótipo de um super-homem.

Se é possível afirmar que existe conflito na literatura acerca da definição dos termos empreendedor e Empreendedorismo, o mesmo não pode ser dito com relação ao discurso que apresenta os seus supostos benefícios, visto que existe praticamente um consenso entre os defensores do Empreendedorismo a respeito das suas consequências positivas para a sociedade. Nesse contexto, o Empreendedorismo e o seu protagonista, o empreendedor, têm sido amplamente ostentados no ambiente acadêmico, especialmente apoiados nas declarações de Schumpeter (1997), como pilares explicativos para o crescimento econômico, a diminuição da miséria, a equalização da distribuição de renda, enfim, como elementos capazes de conduzir uma nação ao tão ambicionado desenvolvimento qualitativo da economia.

No entanto, considera-se que estas alegações sobre a relação supostamente positiva entre Empreendedorismo e desenvolvimento econômico, pela falta de análises e estudos concretos que lhe amparem, não parecem se sustentar. Na verdade, nos últimos anos, pesquisadores, buscando descobrir as consequências do Empreendedorismo no desenvolvimento econômico dos países, chegaram a uma série de conclusões que vão de encontro às afirmações dos apologistas dessa relação.

Barros e Pereira (2008, p. 976), por exemplo, ao investigarem os efeitos da atividade empreendedora no crescimento econômico e na taxa de desemprego em 853 municípios de Minas Gerais, constataram que existe uma

[...] forte associação entre empreendedorismo e desemprego: quanto maior a atividade empreendedora do município, menor a taxa de desemprego. Mas a influência do empreendedorismo sobre o crescimento econômico local é negativa: onde havia maior atividade empreendedora em 2000, o crescimento do PIB nos três anos seguintes foi menor.

Já Souza e Lopez Júnior (2011) analisaram a relação entre os indicadores de Empreendedorismo divulgados pelo *Global Entrepreneurship Monitor (GEM)*¹⁰⁶ e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de alguns países, por meio dos dados obtidos nos relatórios do Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade (IBQP) e no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e asseguram que todos os resultados das correlações envolvendo as variáveis “Empreendedorismo e desenvolvimento” apresentadas nas pesquisas GEM foram negativas.

Com isso, foi possível inferir que países considerados na pesquisa GEM como mais empreendedores, ocupando os primeiros lugares no ranking de empreendedorismo, portanto com alto índice de TEA, são países com o IDH mais baixo. Isso remete a uma reflexão sobre a relação estabelecida de empreendedorismo com desenvolvimento e a concepção teórica utilizada para conceituar empreendedorismo na relação estabelecida de empreendedorismo com desenvolvimento na pesquisa GEM (SOUZA; LOPEZ JÚNIOR, 2011, p. 120).

Fontenele, Moura e Leocadio (2011) analisaram a influência do capital humano e do Empreendedorismo no processo de desenvolvimento econômico no Estado do Ceará. Fundamentados em dados de indicadores sociais, demográficos, econômicos e de infraestrutura de todos os 184 municípios cearenses, fornecidos pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (Ipece) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), concluíram que “Os resultados das análises reforçam a hipótese de que a capacidade

¹⁰⁶ O GEM é um programa de pesquisa internacional, iniciado em 1997 pelos professores Michael Hay, da *London Business School* (Inglaterra) e Bill Bygrave, do *Babson College* (Estados Unidos), que avalia anualmente o nível da atividade empreendedora de países localizados em todas as regiões do mundo (África, América do Norte, América Latina e Caribe, Europa, Ásia e Oceania). Em 2014, foram pesquisadas 73 economias, representando 72,4% da população mundial e 90% do Produto Interno Bruto do mundo (SINGER et al., 2015).

empreendedora nesse Estado tem consistido apenas em mais uma alternativa de trabalho e não como uma contribuição para o desenvolvimento e crescimento econômicos” (p. 183).

Baseada nesses mesmos autores e também em mais uma série de outras pesquisas científicas, Souza (2014, p. 15) afirma que, possivelmente, a natureza do Empreendedorismo de um país está relacionada com o seu estágio de desenvolvimento:

Todos os artigos encontrados apontam para a mesma direção, qual seja, de que o empreendedorismo nos países em desenvolvimento tem baixa ocorrência de inovação e se caracteriza como uma saída para o desemprego, o que está em acordo com a clara diferenciação entre empreendedorismo por oportunidade e empreendedorismo por necessidade, que estão ligados ao nível de desenvolvimento do país.

No caso do Brasil, Souza (2014, p. 13) acredita que a maior parte do Empreendedorismo efetivada neste país “[...] se enquadra na categoria de empreendedorismo por necessidade, estando ligado portanto a poucas condições dos que o realizam”. Em outras palavras, para a autora, “[...] o empreendedorismo no Brasil está amplamente relacionado ao desemprego [...]” (p. 1).

Após investigar as afirmações sustentadas pelos defensores da inclusão do Empreendedorismo no ambiente escolar, de que ele auxiliaria no desenvolvimento econômico da região atendida, Souza (2014, p. 15) conclui que:

[...] ao contrário do alegado pelos autores que defendem a tese de implantação do empreendedorismo na educação, os dados levantados mostram que a suposição sustentada por Schumpeter de que o empreendedorismo auxiliaria no desenvolvimento econômico da população, só se aplica no caso de países já desenvolvidos economicamente, o que não é o caso do Brasil, país caracterizado como ‘em desenvolvimento’, onde predomina o empreendedorismo por necessidade.

Dito em outros termos: a justificativa que ampara a defesa da introdução do ensino de empreendedorismo no Brasil, não se sustenta cientificamente.

Toda essa discussão conduz ao entendimento de que o Empreendedorismo é um poderoso conceito ideológico, como já denunciaram Carli (2000), Souza (2006), Dias (2006), Drewinski (2009), Coan (2011) e, mais recentemente, vários outros pesquisadores. Sua força pode ser constatada por meio da sedução que o seu discurso de autoajuda produz, mas, sobretudo, pela legitimidade que o termo adquiriu em decorrência da sua aceitação passiva e acrítica pelos indivíduos e pela sociedade. Receptividade esta que o elevou à

condição de ideologia, não no sentido gramsciano de uma ideologia orgânica, mas na sua elaboração arbitrária e de senso comum, caracterizada por uma concepção de mundo imposta pelo ambiente exterior. Aproxima-se, desse modo, no sentido atribuído por Santos (1996, p. 60), de: “[...] um senso comum fabricado pelas elites culturais, que como qualquer outro senso comum, é evidente e por isso dispensa qualquer verificação”.

Nos materiais analisados para esta seção, pôde-se perceber um discurso sustentando que o ensino voltado para o Empreendedorismo prepara os alunos para a autonomia, a liberdade, a cidadania, o desenvolvimento de um sujeito emancipado, enfim, para a vida e o mundo do trabalho. Todavia, nada de expressivo e de concreto sobre esses valores e sobre essa relação foi localizado nesses documentos, evidenciando que tais alegações parecem ser, muito mais, fruto das intenções dos seus proponentes do que, de fato, uma verdade objetiva, isto é, resultado de pesquisas científicas baseadas em dados empíricos. Com efeito, o que ficou aparente nesses materiais foi um discurso fatalista, direcionado para a adequação dos estudantes às necessidades do mercado, bem como um esforço curricular para a profissionalização precoce deles.

Não obstante a LDBEN e seus princípios serem mencionados nos projetos político-pedagógicos dos cursos e afirmações como “Na estruturação do currículo foram consideradas as concepções do mundo do trabalho [...]” (IFES, 2011b, p. 4) fazerem parte deles, ao serem analisados em conjunto (objetivos e justificativa, perfil do egresso, distribuição da carga horária por disciplina, planos de ensino, bibliografia, matriz e organização curricular), esses projetos deixam uma impressão de que conceitos, como “trabalho” e “mundo do trabalho”, quando citados, se referem, quase exclusivamente, à “emprego” e “mercado de trabalho”: “[...] a elaboração do currículo deve considerar as transformações dos meios de produção, os impactos dessas na organização das indústrias e/ou instituições e na própria organização do mercado de trabalho [...]” (IFES, 2009b, p. 12; 2009c, p. 10; 2011a, p. 14; 2012, p. 11); “Tendo em vista a necessidade de delinear um novo perfil profissional e atender as expectativas do mercado de trabalho [...]” (IFES, 2011c, p. 9); “Diante do potencial econômico da cidade [o Ifes] Campus Colatina visa atender a uma demanda por profissionais qualificados no mercado de trabalho, para o desenvolvimento organizacional e o crescimento econômico das empresas” (IFES, 2009a, p. 7). Com isso, a “formação humanística” propagada nesses projetos de curso parece ficar restrita, exclusivamente, às poucas horas destinadas às disciplinas Sociologia, Filosofia, História e

Geografia – presentes somente no currículo da modalidade Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Logo, têm-se argumentos para considerar que o trabalho, como “[...] o processo existencial de produção da própria personalidade e da sociedade visando a transformar e humanizar a natureza [...]” (NOSELLA, 2009, p. 11), foi subjugado ao Empreendedorismo como princípio educativo nos cursos destinados à formação do Técnico em Administração do Ifes.

Entende-se que há um equívoco em assumir o Empreendedorismo como princípio educativo nessa etapa escolar, uma vez que, nessa faixa etária, os alunos ainda estão nas fases de descoberta, de identificação e de busca da sua autonomia, “[...] quando o ímpeto das paixões instintivas e elementares não terminou ainda de lutar contra os freios do caráter e da consciência moral em formação [...]” (GRAMSCI, 2011b, p. 39). Além disso, julga-se que esse processo oculta e reforça a dicotomia existente entre formação geral e profissional (trabalho intelectual e manual).

3.3 APRENDENDO A SER EMPREENDEDOR: A EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO NA VISÃO DOS DISCENTES

Para apreender os significados atribuídos pelos discentes¹⁰⁷ ao ensino do Empreendedorismo, foram analisados os questionários respondidos por 1.027 alunos regulares,¹⁰⁸ por 43 egressos e cinco alunos regulares já formados em algum curso superior, mas que optaram por retornar aos estudos para cursar o ensino Técnico em Administração no Ifes.¹⁰⁹ Em seguida, foram explorados os dados coletados no grupo focal conduzido com três alunos regulares, do *campus* Linhares, que responderam ao questionário direcionado a esse público. Além do objetivo inicial apresentado, a pesquisa com os egressos buscou: descobrir se as expectativas deles, com o curso em questão, foram confirmadas, frustradas ou superadas; conhecer a sua trajetória após a conclusão do curso; e verificar a sua percepção sobre os efeitos do curso no seu desempenho profissional. A pesquisa com os alunos regulares já formados procurou desvendar os motivos que os impulsionaram a voltar a estudar em um nível abaixo do que já possuíam, descobrir o interesse pelo curso e as suas expectativas com

¹⁰⁷ Foram considerados “discentes”, nesse momento, os alunos regulares e os egressos dos cursos em análise.

¹⁰⁸ Dos *campi* Cariacica, Colatina, Guarapari, Linhares e Venda Nova do Imigrante.

¹⁰⁹ Ambos do *campus* Linhares.

ele. A distribuição da população de alunos regulares que participou da pesquisa pode ser observada na Tabela 1.

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS DISCENTES REGULARES POR *CAMPUS* E MODALIDADE

Legenda	<i>Observado</i>	<i>CAMPUS</i>						
		Cariacica	Colatina	Guarapari	Linhares	Venda Nova	Total	
MODALIDADE	% Linha							
	% Coluna							
	% Total							
	INTEGRADO		66	246	114	222	171	819
			8,1%	30%	13,9%	27,1%	20,9%	100%
			100%	100%	57,6%	67,5%	91%	79,7%
	CONCOMITANTE		6,4%	24%	11,1%	21,6%	16,7%	79,7%
			0	0	84	107	17	208
			0%	0%	40,4%	51,4%	8,2%	100%
			0%	0%	42,4%	32,5%	9%	20,3%
		0%	0%	8,2%	10,4%	1,7%	20,3%	
		66	246	198	329	188	1027	
Total		6,4%	24%	19,3%	32%	18,3%	100%	
		100%	100%	100%	100%	100%	100%	
		6,4%	24%	19,3%	32%	18,3%	100%	

Fonte: Coleta de dados primários.

Os resultados de categorização dos discentes regulares, expostos nas Tabelas 2 a 5, mostram que a pesquisa lida, majoritariamente, com estudantes do sexo feminino (68,10%), na faixa etária dos 14 aos 17 anos (74,10%), cursando o primeiro e o segundo períodos (70,69%) da modalidade de estudo integrado (79,75%).

TABELA 2 – SEXO DOS DISCENTES

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Feminino	540	52,58	68,10	68,10
Masculino	253	24,63	31,90	100
Não informado	234	22,79	<i>Missing</i>	
Total	1027	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

TABELA 3 – FAIXA ETÁRIA DOS DISCENTES

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
14-17 anos	761	74,10	74,10	74,10
18-20 anos	182	17,72	17,72	91,82
21-25 anos	52	5,06	5,06	96,88
26-30 anos	24	2,34	2,34	99,22
Acima de 30 anos	8	0,78	0,78	100
Total	1027	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

TABELA 4 – PERÍODO/ANO EM QUE OS DISCENTES ESTAVAM MATRICULADOS

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Primeiro	380	37,00	37,00	37,00
Segundo	346	33,69	33,69	70,69
Terceiro	211	20,55	20,55	91,24
Quarto	90	8,76	8,76	100
Total	1027	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

TABELA 5 – MODALIDADE DE ENSINO DOS DISCENTES

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Integrado	819	79,75	79,75	79,75
Concomitante	208	20,25	20,25	100
Total	1027	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

As Tabelas 6, 7, 8 e 9 indicam, respectivamente, que: a) 89,09% dos respondentes acreditam que o Empreendedorismo é um assunto importante; b) pouco menos da metade dos discentes regulares sabia – quando ingressou no Ifes – que o curso Técnico em Administração dessa instituição possuía foco no ensino do Empreendedorismo (46,54%); c) a maioria dos estudantes (64,77%) gosta muito de uma formação voltada para o Empreendedorismo; e d) somente 2,63% de todos eles não percebem o foco no ensino do Empreendedorismo durante as aulas.

TABELA 6 – OPINIÃO DOS DISCENTES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO ASSUNTO EMPREENDEDORISMO

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Sim	915	89,09	89,09	89,09
Mais ou Menos	107	10,42	10,42	99,51
Não	5	0,49	0,49	100
Total	1027	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

TABELA 7 – CONSCIÊNCIA DOS DISCENTES SOBRE O FOCO DO CURSO NO EMPREENDEDORISMO

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Sim	478	46,54	46,54	46,54
Não	549	53,46	53,46	100
Total	1027	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

TABELA 8 – OPINIÃO DOS DISCENTES SOBRE UMA FORMAÇÃO VOLTADA PARA O ENSINO DO EMPREENDEDORISMO

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Gosto muito	662	64,46	64,77	64,77
Indiferente	343	33,40	33,56	98,34
Não gosto	17	1,66	1,67	100
	5	0,48	<i>Missing</i>	
Total	1027	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

TABELA 9 – PERCEPÇÃO DOS DISCENTES ACERCA DO FOCO DO EMPREENDEDORISMO NAS DISCIPLINAS DO CURSO

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Sim, em todas	231	22,49	22,54	22,54
Somente em algumas	767	74,68	74,83	97,37
Não, em nenhuma	27	2,63	2,63	100
	2	0,20	<i>Missing</i>	
Total	1027	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

Apesar da importância dada pelos estudantes do Ifes ao ensino do Empreendedorismo, é possível perceber, na Tabela 10, que apenas 13,78% deles gostariam que o curso os preparasse para ter o seu próprio negócio; para 31,30% dos respondentes, o curso deveria orientá-los para o vestibular; enquanto 54,92% deles gostariam de ser formados para ingressar no mercado de trabalho.¹¹⁰ Em síntese, esses dados indicam claramente que uma formação direcionada para o Empreendedorismo não é uma opção desejada por 86,22% dos alunos do Ifes.

TABELA 10 – OS DISCENTES DO IFES GOSTARIAM DE SER PREPARADOS PARA...

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
O vestibular	302	29,41	31,30	31,30
O mercado de trabalho	530	51,61	54,92	86,22
Ter o próprio negócio	133	12,95	13,78	100
	62	6,03	<i>Missing</i>	
Total	1027	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

Quando questionados sobre se desejariam ter um emprego fixo ou possuir a própria empresa, o resultado ficou dividido, como pode ser acompanhado na Tabela 11. Os motivos para tais escolhas podem ser conferidos nas Tabelas 12 e 13: com ênfase na segurança/estabilidade (58,66%); na expectativa de crescimento na empresa (24,01%) para os que desejam um emprego fixo; liberdade/independência (36,05%); melhor situação financeira (24,03%); e sonho de ter o próprio negócio (21,89%) para os que desejam se tornar empreendedores.

¹¹⁰ Ainda que a opção “Ter o meu próprio negócio” possa também conduzir ao entendimento de inserção no mercado de trabalho (opção “O mercado de trabalho”), ou vice-versa, há uma distinção, previamente demarcada nos discentes entre ser empreendedor/empresário, no primeiro caso, e ser empregado, no segundo. Vale ressaltar que todos os alunos entrevistados já tiveram contato com disciplinas introdutórias de Empreendedorismo.

TABELA 11 – OS DISCENTES DO IFES DESEJAM...

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Ter um emprego fixo	509	49,56	49,95	49,95
Possuir a própria empresa	497	48,39	48,77	98,72
Ambos	13	1,27	1,28	100
	8	0,78	<i>Missing</i>	
Total	1027	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

TABELA 12 – MOTIVOS PARA OS DISCENTES DESEJAREM UM EMPREGO FIXO

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Se acham incapazes de empreender	5	0,50	1,04	1,04
Acham mais fácil do que empreender	13	1,30	2,71	3,76
Querem salário fixo	36	3,60	7,52	11,27
Querem segurança/estabilidade	281	28,07	58,66	69,94
Acham a responsabilidade menor	21	2,10	4,38	74,32
Têm expectativa de crescer na empresa	115	11,49	24,01	98,33
Gostam da rotina	8	0,79	1,68	100
<i>Preferem ser empreendedores</i>	<i>522</i>	<i>52,15</i>	<i>Missing</i>	
Total	1001	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

TABELA 13 – MOTIVOS PARA OS DISCENTES DESEJAREM EMPREENDER

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Sonham possuir o próprio negócio	102	10,19	21,89	21,89
Querem liberdade/independência	168	16,78	36,05	57,94
Querem situação financeira melhor	112	11,19	24,03	81,97
Querem motivação para trabalhar	37	3,70	7,94	89,91
Querem praticar o que aprenderam	29	2,90	6,22	96,14
Outros	18	1,79	3,87	100
<i>Preferem ter um emprego fixo</i>	<i>535</i>	<i>53,45</i>	<i>Missing</i>	
Total	1001	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

As Tabelas 14 e 15 indicam, paradoxalmente, que, apesar de 92,70% dos estudantes avaliarem o curso como ótimo (28,33%) e bom (64,36%), 59,39% deles mudariam ou pensariam em mudar de curso, caso surgisse uma oportunidade para isso.

TABELA 14 – AVALIAÇÃO DO CURSO PELOS DISCENTES

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Ótimo	291	28,33	28,33	28,33
Bom	661	64,36	64,36	92,70
Razoável	71	6,92	6,92	99,61
Ruim	4	0,39	0,39	100
Total	1027	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

TABELA 15 – MUDANÇA DE CURSO SE SURGISSE UMA OPORTUNIDADE

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Com certeza mudaria	56	5,45	5,48	5,48
Pensaria sobre o assunto	551	53,65	53,91	59,39
Com certeza não mudaria	415	40,41	40,61	100
	5	0,49	<i>Missing</i>	
Total	1027	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

Por fim, a Tabela 16 mostra que, quando os estudantes foram questionados sobre o que esperavam que uma formação voltada para o Empreendedorismo pudesse lhes proporcionar no futuro, surpreendentemente, a preparação para o mercado (27,31%) e para a vida (24,40%) foram as opções mais escolhidas, deixando de lado, por exemplo, uma situação financeira melhor (9,04%) ou a possibilidade de abrir o próprio negócio (15,36%).

TABELA 16 – EXPECTATIVA DOS DISCENTES COM RELAÇÃO A UMA FORMAÇÃO VOLTADA PARA O EMPREENDEDORISMO

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Situação financeira melhor	90	8,99	9,04	9,04
Conhecimentos para abrir o próprio negócio	153	15,28	15,36	24,40
Preparação para o mercado	272	27,17	27,31	51,71
Preparação para a vida	243	24,28	24,40	76,10
Conhecimentos para trabalhar melhor	205	20,48	20,58	96,69
Conseguir um emprego	33	3,30	3,31	100
	5	0,50	<i>Missing</i>	
Total	1001	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

A fim de investigar a existência de uma associação entre algumas variáveis pesquisadas e compará-las entre si, as seguintes hipóteses foram sugeridas: a) há diferenças estatisticamente significativas entre a variável “Gostariam de ser preparados para...” e as variáveis “Faixa etária”, “Sexo”, “*Campus*”, “Modalidade”, “Período-Ano” e “Os discentes desejam...”; b) há diferenças estatisticamente significativas entre a variável “Os discentes desejam...” e as variáveis “Faixa etária”, “Sexo” e “Período-Ano”.

A Tabela 17 corrobora as suposições de que existe associação entre a idade do aluno e o seu interesse pela formação oferecida (“Gostariam de ser preparados para...”). Em outras palavras, o propósito do aluno por uma formação que o prepare para o vestibular, para o mercado de trabalho ou para abrir o próprio negócio parece sofrer influência da sua faixa etária. Na prática, os resultados mostram que, na medida em que a idade do aluno aumenta, também aumenta a sua inclinação por uma formação que o habilite para o mercado de trabalho e extingue a sua ambição para com o vestibular.

Quando o item “Vestibular” é suprimido da lista, restando apenas as opções “Ter um emprego fixo” e “Possuir a própria empresa”, como apresentado na Tabela 18, a intensidade da associação entre essas variáveis diminui e evidencia uma aproximação entre o desejo do aluno por um emprego fixo e a vontade dele de possuir a própria empresa em praticamente todas as faixas etárias, excluindo-se apenas os estudantes com idade a partir dos 26 anos que, acentuadamente, mostraram predileção pelo emprego fixo.

Em resumo, os resultados revelam que a opção pelo Empreendedorismo foi, quase sempre, a alternativa menos escolhida pelos alunos – com exceção daqueles que têm mais de 21 anos e afirmaram que não desejariam mais uma preparação para o vestibular e os da faixa etária 14-17 anos que, sem a possibilidade de escolher a opção “Vestibular”, com pequena diferença (1,45%), desejariam empreender (“Possuir a própria empresa”). Conforme a Tabela 19, até mesmo entre aqueles que inicialmente optaram por uma preparação para o vestibular (299 alunos), quando foram questionados sobre se preferiam possuir um emprego fixo ou a própria empresa, a opção pelo Empreendedorismo (39,80%) não conseguiu superar o desejo de ter um emprego fixo (59,53%).

TABELA 17 – DE ACORDO COM A FAIXA ETÁRIA, OS DISCENTES GOSTARIAM DE SER PREPARADOS PARA...

<i>Observado</i>	GOSTARIAM DE SER PREPARADOS PARA			
	Vestibular	Mercado de Trabalho	Próprio Negócio	Total
<i>% Linha</i>				
<i>% Coluna</i>				
% Total				
14-17 anos	257	361	95	713
	36,04%	50,63%	13,32%	100%
	85,10%	68,11%	71,43%	73,89%
	26,63%	37,41%	9,84%	73,89%
18-20 anos	45	111	17	173
	26,01%	64,16%	9,83%	100%
	14,90%	20,94%	12,78%	17,93%
	4,66%	11,50%	1,76%	17,93%
21-25 anos	0	32	15	47
	0%	68,09%	31,91%	100%
	0%	6,04%	11,28%	4,87%
	0%	3,32%	1,55%	4,87%
26-30 anos	0	20	4	24
	0%	83,33%	16,67%	100%
	0%	3,77%	3,01%	2,49%
	0%	2,07%	0,41%	2,49%
Acima de 30 anos	0	6	2	8
	0%	75%	25%	100%
	0%	1,13%	1,50%	,83%
	0%	0,62%	0,21%	0,83%
Total	302	530	133	965
	31,30%	54,92%	13,78%	100%
	100%	100%	100%	100%
	31,30%	54,92%	13,78%	100%

Fonte: Cruzamento das variáveis Faixa etária e Gostariam de ser preparados para...
 $X^2 = 56,24$. GL 8. Valor $P < 0,00$.

TABELA 18 – DE ACORDO COM A FAIXA ETÁRIA, OS DISCENTES DESEJAM...

<i>Observado</i>	OS DISCENTES DESEJAM				
	Emprego fixo	Possuir a própria empresa	Ambos	Total	
<i>% Linha</i>					
<i>% Coluna</i>					
% Total					
FAIXA ETÁRIA	14-17 anos	368	379	9	756
		48,68%	50,13%	1,19%	100%
		72,30%	76,26%	69,23%	74,19%
	18-20 anos	95	84	1	180
		52,78%	46,67%	0,56%	100%
		18,66%	16,90%	7,69%	17,66%
	21-25 anos	26	23	2	51
		50,98%	45,10%	3,92%	100%
		5,11%	4,63%	15,38%	5%
	26-30 anos	16	8	0	24
66,67%		33,33%	0%	100%	
3,14%		1,61%	0%	2,36%	
Acima de 30 anos	4	3	1	8	
	50%	37,50%	12,50%	100%	
	0,79%	0,60%	7,69%	0,79%	
Total	509	497	13	1019	
	49,95%	48,77%	1,28%	100%	
	100%	100%	100%	100%	
	49,95%	48,77%	1,28%	100%	

Fonte: Cruzamento das variáveis Faixa etária e Os discentes desejam...

$X^2 = 15,64$. GL 8. Valor $P \leq 0,05$.

TABELA 19 – TABULAÇÃO CRUZADA ENTRE AS VARIÁVEIS “OS DISCENTES DESEJAM...”
E “GOSTARIAM DE SER PREPARADOS PARA...”

	<i>Observado</i>	OS DISCENTES DESEJAM				
		<hr/>				
		Emprego fixo	Possuir a própria empresa	Ambos	Total	
GOSTARIAM DE SER PREPARADOS PARA	% Linha					
	% Coluna					
	% Total					
			178	119	2	299
			59,53%	39,80%	0,67%	100%
	Vestibular		36,78%	25,76%	18,18%	31,24%
			18,60%	12,43%	0,21%	31,24%
			294	226	5	525
			56%	43,05%	0,95%	100%
	Mercado de Trabalho		60,74%	48,92%	45,45%	54,86%
			30,72%	23,62%	0,52%	54,86%
			12	117	4	133
		9,02%	87,97%	3,01%	100%	
Próprio Negócio		2,48%	25,32%	36,36%	13,90%	
		1,25%	12,23%	0,42%	13,90%	
		484	462	11	957	
		50,57%	48,28%	1,15%	100%	
Total		100%	100%	100%	100%	
		50,57%	48,28%	1,15%	100%	

Fonte: Cruzamento das variáveis Gostariam de ser preparados para... e Os discentes desejam...
X² = 108,81. GL 4. Valor P < 0,00.

A Tabela 20 mostra que tanto as mulheres quanto os homens preferiram uma formação para o mercado de trabalho, em seguida para o vestibular e, por último, para ter o próprio negócio. Quando comparados, foram identificadas diferenças importantes entre mulheres e homens. Elas apresentaram maior desejo de preparação para o mercado de trabalho (57,55%) do que eles (47,70%); e eles mostraram maior interesse por uma capacitação para o vestibular (36,40%) e para o Empreendedorismo (15,90%) do que elas (31,79% e 10,66%, respectivamente).

Apesar disso, é provável que, estatisticamente, não haja associação significativa entre as variáveis “Sexo” e “Os discentes desejam...”. Assim, o fato mais importante fica por conta, mais uma vez, de o ensino do Empreendedorismo ser preterido em favor das outras opções de formação, isto é, parece que a formação para o Empreendedorismo não é uma opção ambicionada nem por homens e nem por mulheres no Ifes. Prova disso pode ser observada na Tabela 21 que, ao suprimir o vestibular do rol de opções dos alunos, evidencia que o desejo de ter um emprego fixo praticamente se iguala ao desejo de possuir a própria empresa.

TABELA 20 – DE ACORDO COM O SEXO, OS DISCENTES GOSTARIAM DE SER PREPARADOS PARA...

<i>Observado</i>	GOSTARIAM DE SER PREPARADOS PARA				
	Vestibular	Mercado de Trabalho	Próprio Negócio	Total	
<i>% Linha</i>					
<i>% Coluna</i>					
% Total					
SEXO	Feminino	158	286	53	497
		31,79%	57,55%	10,66%	100%
		64,49%	71,50%	58,24%	67,53%
		21,47%	38,86%	7,20%	67,53%
	Masculino	87	114	38	239
		36,40%	47,70%	15,90%	100%
		35,51%	28,50%	41,76%	32,47%
		11,82%	15,49%	5,16%	32,47%
	Total	245	400	91	736
		33,29%	54,35%	12,36%	100%
100%		100%	100%	100%	
33,29%		54,35%	12,36%	100%	

Fonte: Cruzamento das variáveis Sexo e Gostariam de ser preparados para...
 $X^2 = 7,49$. GL 2. Valor P = 0,02.

TABELA 21 – DE ACORDO COM O SEXO, OS DISCENTES DESEJAM...

SEXO	<i>Observado</i> % Linha % Coluna % Total	OS DISCENTES DESEJAM			
		Emprego fixo	Possuir a própria empresa	Ambos	Total
Feminino		267	268	1	536
		49,81%	50%	0,19%	100%
		67,77%	68,37%	100%	68,11%
		33,93%	34,05%	0,13%	68,11%
Masculino		127	124	0	251
		50,60%	49,40%	0%	100%
		32,23%	31,63%	0%	31,89%
		16,14%	15,76%	0%	31,89%
Total		394	392	1	787
		50,06%	49,81%	0,13%	100%
		100%	100%	100%	100%
		50,06%	49,81%	0,13%	100%

Fonte: Cruzamento das variáveis Sexo e Os discentes desejam...

$X^2 = 0,50$. GL 2. Valor P = 0,78.

A Tabela 22 apresenta uma forte associação entre as variáveis “*Campus*” e “Gostariam de ser preparados para...”. Portanto, há indícios para se supor que, se o aluno mudar de *campus*, ele também poderá modificar o seu interesse pela formação ofertada.

Novamente o ensino para o Empreendedorismo ficou em último lugar nos propósitos de formação dos discentes, exceto no *campus* Guarapari onde, por uma pequena diferença (1,83%), a preparação para o Empreendedorismo ocupou a segunda posição no interesse dos alunos, ficando o vestibular em último.

TABELA 22 – DE ACORDO COM O *CAMPUS*, OS OS DISCENTES GOSTARIAM DE SER PREPARADOS PARA...

<i>Observado</i>	GOSTARIAM DE SER PREPARADOS PARA				
	Vestibular	Mercado de Trabalho	Próprio Negócio	Total	
<i>% Linha</i>					
<i>% Coluna</i>					
% Total					
CAMPUS	Linhares	73	191	57	321
		22,74%	59,50%	17,76%	100%
		24,17%	36,04%	42,86%	33,26%
		7,56%	19,79%	5,91%	33,26%
	Colatina	117	105	23	245
		47,76%	42,86%	9,39%	100%
		38,74%	19,81%	17,29%	25,39%
		12,12%	10,88%	2,38%	25,39%
	Cariacica	18	42	5	65
		27,69%	64,62%	7,69%	100%
		5,96%	7,92%	3,76%	6,74%
		1,87%	4,35%	0,52%	6,74%
	Guarapari	28	105	31	164
		17,07%	64,02%	18,90%	100%
		9,27%	19,81%	23,31%	16,99%
		2,90%	10,88%	3,21%	16,99%
Venda Nova	66	87	17	170	
	38,82%	51,18%	10%	100%	
	21,85%	16,42%	12,78%	17,62%	
	6,84%	9,02%	1,76%	17,62%	
Total	302	530	133	965	
	31,30%	54,92%	13,78%	100%	
	100%	100%	100%	100%	
	31,30%	54,92%	13,78%	100%	

Fonte: Cruzamento das variáveis Campus e Gostariam de ser preparados para...
 $X^2 = 68,15$. GL 8. Valor $P < 0,00$.

Destaca-se, na Tabela 23, a forte associação entre a modalidade de ensino em que o aluno está matriculado e o seu propósito com a formação. Esses resultados evidenciam e reforçam a hegemonia do interesse dos alunos do Ifes, tanto na modalidade integrado quanto na modalidade concomitante, por uma formação que os preparem para o mercado de trabalho. Nota-se que os alunos do concomitante, talvez por já estarem inseridos no mercado de trabalho, não veem o vestibular como um atrativo.

TABELA 23 – DE ACORDO COM A MODALIDADE DE ENSINO, OS DISCENTES GOSTARIAM DE SER PREPARADOS PARA...

<i>Observado</i>		GOSTARIAM DE SER PREPARADOS PARA				
		Vestibular	Mercado de Trabalho	Próprio Negócio	Total	
MODALIDADE	<i>% Linha</i>					
	<i>% Coluna</i>					
	% Total	296	379	93	768	
	Integrado		38,54%	49,35%	12,11%	100%
			98,01%	71,51%	69,92%	79,59%
			30,67%	39,27%	9,64%	79,59%
	Concomitante		6	151	40	197
			3,05%	76,65%	20,30%	100%
			1,99%	28,49%	30,08%	20,41%
			0,62%	15,65%	4,15%	20,41%
	Total		302	530	133	965
			31,30%	54,92%	13,78%	100%
		100%	100%	100%	100%	
		31,30%	54,92%	13,78%	100%	

Fonte: Cruzamento das variáveis Modalidade e Gostariam de ser preparados para...
 $X^2 = 92,04$. GL 2. Valor $P < 0,00$.

É possível verificar que há uma associação entre as variáveis “Período-Ano”, “Gostariam de ser preparados para...” e “Os discentes desejam...”. As Tabelas 24 e 25 deixam claro que, quanto mais avançados no curso, menos formação para o Empreendedorismo os alunos gostariam de receber. Isso acontece até mesmo quando a opção “Vestibular” é excluída da sua possibilidade de escolha.

Nota-se, também, que apenas quando o aluno está no primeiro Período-Ano (momento em que ele está cursando a disciplina Introdução ao Empreendedorismo), e mesmo

assim somente quando a opção “Vestibular” não é oferecida, a sua preferência recai sobre a opção de possuir a própria empresa. Em nenhum outro momento o aluno deseja o Empreendedorismo, seja comparado com a opção “Vestibular”, seja comparado com as opções “Mercado de trabalho” e “Emprego fixo”.

TABELA 24 – DE ACORDO COM O PERÍODO-ANO, OS DISCENTES GOSTARIAM DE SER PREPARADOS PARA...

<i>Observado</i>	GOSTARIAM DE SER PREPARADOS PARA				
	Vestibular	Mercado de Trabalho	Próprio Negócio	Total	
<i>% Linha</i>					
<i>% Coluna</i>					
% Total					
PERÍODO-ANO	Primeiro	98	194	74	366
		26,78%	53,01%	20,22%	100%
		32,45%	36,60%	55,64%	37,93%
		10,16%	20,10%	7,67%	37,93%
	Segundo	93	189	35	317
		29,34%	59,62%	11,04%	100%
		30,79%	35,66%	26,32%	32,85%
		9,64%	19,59%	3,63%	32,85%
	Terceiro	68	110	21	199
		34,17%	55,28%	10,55%	100%
		22,52%	20,75%	15,79%	20,62%
		7,05%	11,40%	2,18%	20,62%
Quarto	43	37	3	83	
	51,81%	44,58%	3,61%	100%	
	14,24%	6,98%	2,26%	8,60%	
	4,46%	3,83%	0,31%	8,60%	
Total	302	530	133	965	
	31,30%	54,92%	13,78%	100%	
	100%	100%	100%	100%	
	31,30%	54,92%	13,78%	100%	

Fonte: Cruzamento das variáveis Período-Ano e Gostariam de ser preparados para...
 $X^2 = 38,06$. GL 6. Valor $P < 0,00$.

TABELA 25 – DE ACORDO COM O PERÍODO-ANO, OS DISCENTES DESEJAM...

<i>Observado</i>	OS DISCENTES DESEJAM				
	<i>% Linha</i>				
	<i>% Coluna</i>	Emprego fixo	Possuir a própria empresa	Ambos	Total
	% Total				
PERÍODO-ANO	Primeiro	160	210	7	377
		42,44%	55,70%	1,86%	100%
		31,43%	42,25%	53,85%	37,00%
		15,70%	20,61%	0,69%	37,00%
	Segundo	177	163	4	344
		51,45%	47,38%	1,16%	100%
		34,77%	32,80%	30,77%	33,76%
		17,37%	16,00%	0,39%	33,76%
	Terceiro	118	88	2	208
		56,73%	42,31%	0,96%	100%
		23,18%	17,71%	15,38%	20,41%
		11,58%	8,64%	0,20%	20,41%
Quarto	54	36	0	90,00	
	60,00%	40,00%	0%	100%	
	10,61%	7,24%	0%	8,83%	
	5,30%	3,53%	0%	8,83%	
Total	509	497	13	1019	
	49,95%	48,77%	1,28%	100%	
	100%	100%	100%	100%	
	49,95%	48,77%	1,28%	100%	

Fonte: Cruzamento das variáveis Período-Ano e Os discentes desejam...
 $X^2 = 17,54$. GL 6. Valor P = 0,01.

A opinião dos discentes regulares do curso Técnico em Administração do *campus* Linhares sobre o ensino do Empreendedorismo também foi analisada qualitativamente. Em especial, nessa etapa, tentou-se descobrir a extensão em que os resultados da pesquisa quantitativa expressavam o ponto de vista individual de quem havia participado dela. Por meio de um grupo focal, três discentes examinaram os resultados da

pesquisa exploratória da qual eles próprios compuseram a amostra e opinaram sobre eles. Por conta do limitado número de participantes no encontro, os seus resultados não devem ser considerados representativos e nem utilizados para generalizações. No entanto, ponderando-se sobre a homogeneidade dos resultados alcançados, esses dados podem ser sugeridos como pontos para reflexões.

Os participantes do grupo focal concordaram que um elevado percentual de estudantes respondeu que o Empreendedorismo é um assunto importante por dois motivos principais: primeiro, porque eles estavam em contato com o assunto na escola, como afirmou o Discente 2:¹¹¹ “[...] se eles não estivessem estudando [o assunto], não teria esse valor tão alto [...]”; depois, pelo modismo que rodeia o tema, conforme acrescentou o Discente 1: “[...] Empreendedorismo hoje tá muito falado na mídia. Todo mundo fala... Empreendedorismo... Empreendedorismo...”.

Em seguida, foi discutido o fato de a maioria dos respondentes ter alegado que gostava muito da formação voltada para o Empreendedorismo, mas, mesmo assim, eles desejariam ser preparados para ingressar no mercado de trabalho; e não para ter o seu próprio negócio. O grupo ratificou a posição de que lhes agradava receber uma formação para o Empreendedorismo por julgar o assunto importante e apresentou a burocracia e o risco como justificativas para explicar o baixo número de estudantes que declarou aspirar à preparação para empreender o próprio negócio. De acordo com o Discente 2, depois de estudar o assunto, o aluno “[...] vai ver que é difícil, que vai ter obstáculos. Então, uma grande parte desiste”. A questão cultural foi igualmente apresentada como obstáculo para o Empreendedorismo no Brasil: “O brasileiro tem na mente que vai estudar, que vai se formar para trabalhar para os outros ou então que vai trabalhar para o governo” (DISCENTE 1). Para esse aluno, o brasileiro não pensa em estudar e se formar para abrir o próprio negócio.

Diante da constatação de que, mesmo gostando muito do curso, mais da metade da amostra pesquisada mudaria ou pensaria em mudar de curso, caso surgisse uma oportunidade para isso, os participantes do grupo focal revelaram que, em sala de aula, é comum ouvir dos colegas que eles “[...] querem outra coisa [...]” (DISCENTE 2), mas estavam estudando Administração por oportunidade e por acreditarem que se tratava de um curso fácil, que qualquer pessoa poderia realizar: “Até hoje eu nunca entendi por que ouço as pessoas falando isso [...]”, declarou o Discente 3, que também acredita que “[...] todo mundo gosta de Administração [...] mas todo mundo acha que Administração é uma coisa vaga”.

¹¹¹ Denominação adotada para manter em sigilo a identidade dos envolvidos.

Com relação ao fato de os alunos terem ficado divididos quando foram questionados sobre se gostariam de ter um emprego fixo ou possuir a própria empresa, o grupo acredita que o conhecimento a respeito das dificuldades e burocracias para se abrir e manter em operação uma empresa no Brasil, somado às elevadas taxas de falência dessas empresas, pode ter influenciado os resultados.

O grupo focal também discutiu a opinião dos primeiros respondentes no tocante às suas expectativas com relação à uma formação voltada para o Empreendedorismo. Chegou ao entendimento de que os alunos do curso em questão já incorporaram a ideia de que o Empreendedorismo não está relacionado apenas com a abertura de uma empresa, mas, além disso, com um comportamento empreendedor, como ficou claro na declaração do Discente 2: “Eu não tenho que abrir o meu próprio negócio. Eu tenho vontade de me destacar no mercado de trabalho. E o estudo do Empreendedorismo para mim é muito importante para a vida também”. Essa mensagem, conforme o grupo, pode ter impelido a escolha dos discentes por uma preparação para o mercado e para a vida, deixando para trás outras opções, como uma situação financeira melhor ou aquisição de conhecimentos para abrir o próprio negócio. Vale ressaltar que os participantes do grupo focal concordaram que as opções “preparação para o mercado” e “preparação para a vida” expressam desejos e valores bastante similares.

Acerca das conclusões da pesquisa, o grupo admitiu que não ficou surpreso com os resultados. Apenas achou contraditório o fato de os discentes¹¹² terem respondido que o Empreendedorismo é importante e que gostavam muito de estar em um ambiente com formação voltada para o seu ensino, mas que, apesar disso, preferiam ser preparados para ingressar no mercado de trabalho. Sobre isso, afirmaram acreditar que, nesse estágio da vida, “[...] a maioria [dos alunos] ainda não definiu o que quer [...]” (DISCENTE 2) ou “[...] [eles] não têm uma direção [...]” (DISCENTE 1). À procura de uma justificativa plausível para explicar o posicionamento dos respondentes, o Discente 3 supôs: “[...] as pessoas não devem ter entendido as perguntas”.¹¹³

Outro público que participou da coleta de dados que estrutura esta pesquisa foi o de egressos do curso Técnico em Administração do *campus* Linhares. Em especial, buscou-se conhecer a opinião desse público com relação ao curso realizado e investigar tanto a sua trajetória profissional quanto os efeitos do curso no seu desempenho profissional. Os

¹¹² E isso inclui eles próprios.

¹¹³ É importante evidenciar que os resultados alcançados com o pré-teste, na fase exploratória da pesquisa, foram semelhantes aos obtidos com o instrumento oficial de coleta de dados.

resultados apresentam um grupo de 144 indivíduos formado, em sua maioria, por estudantes do sexo feminino (72,09%), solteiros (74,42%), estabelecidos dentro da faixa etária dos 21 aos 30 anos (72,09%) e com renda familiar de até cinco salários (79,07%). A Tabela 26 exhibe, detalhadamente, a amostra de egressos pesquisada e expõe dados que possibilitam uma comparação entre o número de alunos ingressantes e o número total de egressos do curso em análise durante o período selecionado para exame. Revela que todos os egressos são provenientes da modalidade de ensino concomitante, formados entre os anos de 2009 e 2012, e realça a elevada taxa de evasão no curso (39,24%).

TABELA 26 – UNIVERSO E AMOSTRA DOS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO DO IFES, *CAMPUS* LINHARES

	TURMAS						TOTAL
Ano de ingresso	2008-2*	2009-1	2009-2	2010-1	2010-2	2011-1	
Nº de alunos ingressantes	64	29	36	36	36	36	237
Ano da formatura	2009-2*	2010-1	2010-2	2011-1	2011-2	2012-1	
Nº de alunos formados	38	18	16	23	28	21	144 (60,76%)
Amostra							43 (29,87%)

Fonte: Coleta de dados primários.

*Único período com turmas nos horários vespertino e noturno.

A Tabela 27, que apresenta o número de alunos que estava empregado/desempregado no momento de admissão/conclusão do curso, indica que, dos 24 discentes que ingressaram no curso desempregados, 58,33% continuaram desempregados e 41,67% conseguiram emprego durante o curso.

TABELA 27 – OCUPAÇÃO DOS ALUNOS NO MOMENTO DE ADMISSÃO E CONCLUSÃO DO CURSO

<i>Observado</i>		Quando se formou estava trabalhando?		
<i>% Linha</i>				
<i>% Coluna</i>		Sim	Não	Total
% Total				
Quando ingressou no curso técnico estava trabalhando?	Sim	15	4	19
		78,95%	21,05%	100 %
		60,00%	22,22%	44,19%
	Não	10	14	24
		41,67%	58,33%	100%
		40,00%	77,78%	55,81%
Total		25	18	43
		58,14%	41,86%	100%
		100%	100%	100%
		58,14%	41,86%	100%

Fonte: Tabulação cruzada das questões 5 e 6.

Sobre a trajetória profissional desses egressos, pode-se afirmar, com base nas Tabelas 28 a 33, que a maioria deles (69,77%) trabalha ou trabalha e estuda; mas um grupo de 13,95% ainda está desempregado e sem estudar. Dentre os que trabalham, 96,77% o fazem para terceiros e somente 3,23% possuem o próprio negócio. Não obstante 65,62% atuarem fora da área em que se formaram, 70,97% deles se mostraram satisfeitos com a atividade profissional atual. Também não foi na Administração (76%) que 60,47% dos egressos que se mantiveram em atividades acadêmicas realizaram estudos depois de formados.

TABELA 28 – CONDIÇÃO ATUAL DOS EGRESSOS

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Trabalho	14	32,56	32,56	32,56
Trabalho e estudo	16	37,21	37,21	69,77
Apenas estudo	6	13,95	13,95	83,72
Não trabalho e nem estudo	6	13,95	13,95	97,67
Outros	1	2,33	2,33	100
Total	43	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

TABELA 29 – VÍNCULO EMPREGATÍCIO

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Possuo o próprio negócio/empresa	1	2,33	3,23	3,23
Sou funcionário público concursado	6	13,95	19,35	22,58
Sou empregado com carteira assinada	16	37,21	51,61	74,19
Sou empregado sem carteira assinada	1	2,33	3,23	77,42
Possuo contrato temporário	3	6,97	9,68	87,10
Sou estagiário	4	9,30	12,90	100
Não trabalho	12	27,91	<i>Missing</i>	
Total	43	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

TABELA 30 – TRABALHA NA ÁREA EM QUE SE FORMOU?

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Sim	11	25,58	34,38	34,38
Não	21	48,84	65,62	100
Não trabalho	11	25,58	<i>Missing</i>	
Total	43	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

TABELA 31 – SATISFAÇÃO COM ATIVIDADE PROFISSIONAL ATUAL

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Muito satisfeito	1	2,33	3,23	3,23
Satisfeito	21	48,84	67,74	70,97
Indiferente	5	11,62	16,13	87,10
Insatisfeito	4	9,30	12,90	100
Não trabalho	12	27,91	<i>Missing</i>	
Total	43	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

TABELA 32 – REALIZOU QUALQUER OUTRO CURSO DEPOIS DE FORMADO?

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Sim	26	60,47	60,47	60,47
Não	17	39,53	39,53	100
Total	43	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

TABELA 33 – REALIZOU OUTRO CURSO NA MESMA ÁREA DO CURSO TÉCNICO?

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Sim	6	13,95	24,00	24,00
Não	19	44,19	76,00	100
Não realizei cursos	18	41,86	<i>Missing</i>	
Total	43	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

Os resultados também mostram que o curso destinado à formação do Técnico em Administração do Ifes recebeu uma excelente avaliação por parte dos egressos: 95,35% o consideraram como ótimo ou bom; 93,02% não se arrependeram de tê-lo realizado; e o mesmo percentual de egressos julgou que ele superou ou atendeu às suas expectativas (TABELAS 34 a 36).

TABELA 34 – AVALIAÇÃO SOBRE O CURSO TÉCNICO REALIZADO

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Ótimo	29	67,44	67,44	67,44
Bom	12	27,91	27,91	95,35
Regular	2	4,65	4,65	100
Total	43	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

TABELA 35 – ARREPENDIMENTO COM O CURSO TÉCNICO REALIZADO

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Sim	3	6,98	6,98	6,98
Não	40	93,02	93,02	100
Total	43	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

TABELA 36 – OPINIÃO SOBRE O CURSO TÉCNICO REALIZADO

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Superou as minhas expectativas	12	27,91	27,91	27,91
Atendeu às minhas expectativas	28	65,12	65,12	93,02
Não atendeu às minhas expectativas	1	2,33	2,33	95,36
Frustrou as minhas expectativas	2	4,64	4,64	100
Total	43	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

A pesquisa identificou ainda que, apesar de os egressos terem se mostrado satisfeitos tanto com relação ao curso realizado, quanto com o que diz respeito ao seu próprio aprendizado (TABELA 37), o curso não lhes proporcionou vantagens substantivas além de um melhor desempenho profissional (TABELA 38) que, no final das contas, parece ser mais um benefício, em termos práticos, para os empregadores do que para os empregados. Por fim, merece destaque e deve ser levado em consideração que, em um curso que busca formar empreendedores, nenhum dos seus egressos optou por abrir o próprio negócio (TABELA 38) e somente 37,21% dos respondentes afirmaram ainda possuir tal ambição (TABELA 39).

TABELA 37 – APRENDIZADO DURANTE O CURSO TÉCNICO REALIZADO

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Muito alto	16	37,21	37,21	37,21
Alto	24	55,81	55,81	93,02
Médio	3	6,98	6,98	100
Total	43	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

TABELA 38 – EFEITOS DO CURSO TÉCNICO

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Consegui o atual emprego em função do curso realizado	1	2,33	2,33	2,33
Obtive aumento de renda	2	4,65	4,65	6,98
Obtive um trabalho melhor que o anterior	1	2,33	2,33	9,30
Melhorei meu desempenho profissional	23	53,49	53,49	62,79
Mudei minha área de atuação profissional	2	4,65	4,65	67,44
Nada mudou	9	20,93	20,93	88,38
Outro	5	11,62	11,62	100
Total	43	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

TABELA 39 – PRETENDE ABRIR O SEU PRÓPRIO NEGÓCIO?

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Sim	16	37,21	37,21	37,21
Não	25	58,14	58,14	95,35
Já tenho a minha própria empresa	2	4,65	4,65	100
Total	43	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

Por último, foi realizada uma pesquisa com os cinco discentes regulares que, mesmo já formados em algum curso superior, retornaram aos estudos para cursar o ensino técnico no Ifes. Tal pesquisa foi realizada a fim de descobrir os motivos que impulsionaram esses alunos a voltar a estudar em um nível acadêmico abaixo do que já possuíam. Procurou, igualmente, compreender o interesse deles pelo curso Técnico em Administração e as suas expectativas com ele. Como já foi explanado, apesar de a amostra parecer pequena, ela constitui-se como um censo, visto que poucos alunos ingressam semestralmente com esse perfil no curso em questão.

Mais uma vez, o perfil predominante dos respondentes manteve-se composto por pessoas do sexo feminino, na faixa etária entre 21 e 30 anos e solteiras (80%). O mesmo

percentual trabalha como empregado e se formou em instituição privada de ensino. Constatou-se que 75% da amostra trabalha fora da área de formação e 60% recebe até cinco salários mínimos por mês.

De forma geral, esse público alegou ter voltado a estudar em um nível abaixo do superior não só para complementar a formação acadêmica, mas principalmente por acreditar que um curso técnico lhes proporcionaria oportunidades no mercado, visto que, como afirmou um dos participantes, “[...] muitas empresas estão exigindo o diploma de curso de nível técnico para contratação”. Eles também esperavam que o curso técnico lhes propiciasse conhecimento para aprimorar o seu desempenho profissional, mas, após a sua conclusão, pretendiam continuar estudando a fim de melhorar o seu *status* profissional. Vale chamar a atenção para o fato de, novamente, nenhum dos discentes pesquisados ter feito qualquer referência ao Empreendedorismo.

3.4 ENSINANDO A SER EMPREENDEDOR: A EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO NA VISÃO DOS DOCENTES

Para a pesquisa que buscou conhecer a opinião dos docentes em relação ao ensino do Empreendedorismo e investigar a existência de diferentes apropriações da teoria do Empreendedorismo em seu discurso, foram utilizados dois instrumentos de pesquisa: questionário e grupo focal. O primeiro, contendo questões abertas e fechadas, coletou dados de uma amostra de professores, das áreas técnica e de formação geral, nas modalidades integrado e concomitante, lotados em dois *campi* do Ifes (*campus* A e B) que oferecem o curso destinado à formação do Técnico em Administração. O segundo instrumento, conduzido apenas com professores do *campus* A, lançou mão de um roteiro de pesquisa para coletar os dados desse público e, além de contribuir para o alcance do objetivo já mencionado, também teve a intenção de descobrir a opinião dos docentes sobre os resultados da pesquisa exploratória, realizada com os alunos regulares do *campus* Linhares, e, ao mesmo tempo, contrastar com as respostas que eles próprios (os docentes) haviam dado na etapa anterior.

Dos 19 professores que responderam ao questionário, 57,89% atuam exclusivamente na modalidade integrado e lecionam disciplinas da área de formação geral; enquanto 42,11% trabalham em ambas as modalidades (integrado e concomitante) e lecionam conteúdos da área técnica. A maioria dos participantes é homem (63,16%), na faixa etária

entre 31 e 40 anos (68,42%), com especialização *lato sensu* (47,37%) ou pós-graduação em nível de mestrado (47,37%).

No grupo que compõe a amostra, 78,95% alegaram não ter lecionado disciplinas relacionadas com Empreendedorismo. Dentre os docentes que afirmaram lecionar esse conteúdo (21,05%), todos declararam adotar como referência os autores Fernando Dolabela e José Carlos Assis Dornelas em suas aulas. Um docente respondeu que utiliza também Idalberto Chiavenato e outro, Louis Jacques Filion.

Quase a metade dos docentes pesquisados (47,37%), não obstante atuar no curso, afirmou que não sabia que esse curso era focado no ensino para o Empreendedorismo. Esse elevado índice pode tentar ser explicado, talvez, pela informação de que apenas 36,84% desses professores tinham conhecimento e haviam lido o projeto pedagógico do curso técnico em que lecionam no momento da aplicação do questionário (TABELA 40). Além disso, a Tabela 41 deixa claro que os docentes percebem pouco o foco no ensino do Empreendedorismo nas disciplinas do curso.

TABELA 40 – CONHECIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO EM QUE ATUA

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Conheço e li	7	36,84	36,84	36,84
Não conheço	4	21,05	21,05	57,89
Conheço e não li	8	42,11	42,11	100
Total	19	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

TABELA 41 – PERCEPÇÃO DO FOCO DO EMPREENDEDORISMO NAS DISCIPLINAS DO CURSO

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Sim	3	15,79	15,79	15,79
Apenas em algumas	9	47,37	47,37	63,16
Não	7	36,84	36,84	100
Total	19	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

Os resultados revelaram também que: 89,47% dos docentes pesquisados não participaram de qualquer curso de formação ou preparação para o ensino do Empreendedorismo e 42,11% discordaram¹¹⁴ da declaração de que a sua formação tenha colaborado para o seu conhecimento sobre o tema (TABELA 42). Indicaram ainda que menos da metade da amostra estava motivada para ensinar o tema Empreendedorismo (47,37%) e essa mesma quantidade afirmou que não se sentia desconfortável com o discurso do Empreendedorismo (TABELAS 43 e 44). O interesse dos alunos pelo tema Empreendedorismo foi percebido por 52,63% dos docentes (TABELA 45).

TABELA 42 – CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO PARA CONHECIMENTO SOBRE O TEMA

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Discordo	8	42,11	42,11	42,11
Não Concordo nem Discordo	5	26,31	26,31	68,42
Concordo	6	31,58	31,58	100
Total	19	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

TABELA 43 – MOTIVAÇÃO PARA ENSINAR O TEMA EMPREENDEDORISMO

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Discordo	6	31,58	31,58	31,58
Não Concordo nem Discordo	4	21,05	21,05	52,63
Concordo	9	47,37	47,37	100
Total	19	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

TABELA 44 – DESCONFORTO COM O DISCURSO DO EMPREENDEDORISMO

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Discordo	9	47,37	47,37	47,37
Não Concordo nem Discordo	5	26,32	26,32	73,68
Concordo	5	26,32	26,32	100
Total	19	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

¹¹⁴ Todas as opções – Discordo Totalmente e Discordo – foram agrupadas, bem como Concordo Totalmente e Concordo.

TABELA 45 – OPINIÃO DOS DOCENTES SOBRE O INTERESSE DOS ALUNOS PELO TEMA EMPREENDEDORISMO

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Discordo	2	10,53	10,53	10,53
Não Concordo nem Discordo	7	36,84	36,84	47,37
Concordo	10	52,63	52,63	100
Total	19	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

É surpreendente, como mostram as Tabelas 46 a 50 a seguir, a constatação de que, apesar de 94,74% dos respondentes acreditarem que o Empreendedorismo é um assunto importante, 63,16% gostarem da ideia da formação voltada para o Empreendedorismo oferecida pelo Ifes e 52,63% concordarem que cabe à escola desenvolver o comportamento e o estímulo empreendedor nos alunos; apenas 10,53% dos docentes desejavam que o curso preparasse o aluno para abrir o próprio negócio. A maior parte deles (68,42%) gostaria que o curso os orientasse para enfrentar o mercado de trabalho. Talvez por isso um percentual idêntico deles (68,42%) tenha alegado que pensaria sobre a possibilidade de mudar o foco do curso, caso surgisse essa oportunidade, mesmo que 77,78% desses docentes tenham avaliado o curso como bom.

TABELA 46 – EMPREENDEDORISMO É UM ASSUNTO IMPORTANTE

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Discordo	1	5,26	5,26	5,26
Concordo	18	94,74	94,74	100
Total	19	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

TABELA 47 – GOSTO DA FORMAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO NO IFES

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Discordo	4	21,05	21,05	21,05
Não Concordo nem Discordo	3	15,79	15,79	36,84
Concordo	12	63,16	63,16	100
Total	19	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

TABELA 48 – A ESCOLA DEVE ESTIMULAR O EMPREENDEDORISMO

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Discordo	4	21,05	21,05	21,05
Não Concordo nem Discordo	5	26,32	26,32	47,37
Concordo	10	52,63	52,63	100
Total	19	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

TABELA 49 – GOSTARIA QUE O CURSO PREPARASSE O ALUNO PARA...

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
O mercado de trabalho	13	68,42	68,42	68,42
Abrir o próprio negócio	2	10,53	10,53	78,95
Outro	4	21,05	21,05	100
Total	19	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

TABELA 50 – OPORTUNIDADE PARA MUDAR O FOCO DO CURSO

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Com certeza mudaria	5	26,32	26,32	26,32
Pensaria sobre o assunto	13	68,42	68,42	94,74
Com certeza não mudaria	1	5,26	5,26	100
Total	19	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

Dentre todos os professores pesquisados, somente um afirmou conhecer, mas não ter lido, um trabalho (livro, artigo, pesquisa etc.) com críticas à educação voltada para o Empreendedorismo (TABELA 51).

TABELA 51 – CONHECIMENTO SOBRE A CRÍTICA À EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO

OPÇÃO	FREQUÊNCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Não conheço	12	63,16	63,16	63,16
Conheço e não li	1	5,26	5,26	68,42
Gostaria de conhecer	6	31,58	31,58	100
Total	19	100	100	

Fonte: Coleta de dados primários.

Os docentes também responderam a uma série de perguntas abertas que estavam contidas no questionário. De forma bastante particular, ao pesquisar a existência de diferentes apropriações da teoria do Empreendedorismo na prática desses atores, buscou-se coletar dados que proporcionassem uma ideia mais ampliada a respeito do estado de elevação crítica ou de senso comum a que o discurso desses profissionais estava submetido com relação ao tema.

Quando interrogados sobre o modo como abordavam o assunto Empreendedorismo em suas aulas, sete docentes (36,85%) alegaram que não o incluem nas suas atividades, mas a maioria deles (57,90%) afirmou que, ao mencioná-lo, chama a atenção do seu público para as demandas do mercado e para o comportamento e as características do empreendedor. Apenas um participante declarou tratá-lo criticamente: “Quando toco no assunto, procuro levantar reflexões críticas em relação a uma formação que estimule iniciativas individualistas posicionadas exclusivamente em relação ao mercado” (DOCENTE 12).

Na questão seguinte, 68,43% dos respondentes concordaram que o Empreendedorismo é um componente importante na formação dos alunos, seja na opinião do Docente 5, porque ele “[...] cria no aluno uma posição mais ativa frente ao mercado de trabalho e também em sua vida particular, tornando-o uma pessoa mais dedicada e confiante em suas decisões [...]”, seja, como prefere o Docente 9, porque “Formar alunos empreendedores significa formar cidadãos mais conscientes e responsáveis de suas obrigações e funções sociais”. As críticas no que se refere ao tema, mais uma vez, foram poucas (15,79%).

Ao serem solicitados a citar pontos positivos e negativos da educação voltada para o Empreendedorismo, características como capacidade de realização, criatividade, independência, autonomia e preparação para o mercado apareceram como respostas no grupo dos 14 educadores (73,69%) que apresentaram pontos positivos. Para nove respondentes (47,37%), aspectos como individualismo, criação de falsas expectativas nos alunos ou redução da carga horária das disciplinas de formação geral foram os principais itens indicados como pontos negativos.

A propósito de um currículo que priorizasse uma formação de cultura geral em detrimento de uma formação profissional durante o ensino médio, os docentes se mostraram, de maneira bastante ampla, a favor de uma integração entre ambos os conteúdos nessa fase escolar. Os que se opuseram a essa prioridade mantiveram esse julgamento por acreditar que

ela: “[...] seria apropriada [apenas] em um mundo no qual não houvesse crescente dependência do capital [...]”, “[seria um] Limitador da criatividade”, “[...] não enfatiza as características profissionais do aluno, que poderiam fazê-lo aderir a uma prática de mercado mais específica [...]” e “[...] [não cumpre] o objetivo principal (formação do cidadão) do ensino [...]” (DOCENTES 1, 6, 16 e 19 respectivamente).

Por outro lado, os dois únicos professores que, de maneira categórica, se posicionaram a favor da prerrogativa da cultura geral sobre a profissionalização durante o ensino médio, acreditam que “[...] [esse tipo de educação] leva o jovem a ter uma gama de informações necessárias para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a sociedade e sobre o seu papel nela [...]” (DOCENTE 5) e, por isso, “[...] devemos formar cidadãos acima de formar simplesmente mão de obra para o mercado” (DOCENTE 15).

De fato, havia a hipótese de que um considerável número de professores fosse optar pelo equilíbrio entre formação de cultura geral e formação profissional durante o ensino médio. Por isso, na sequência, foi-lhes solicitado que expusessem um julgamento sobre a modalidade “ensino médio integrado à educação profissional” (mais conhecida como “curso integrado”).

Dois docentes admitiram não perceber qualquer integração de conteúdos no curso integrado; e um se mostrou terminantemente contrário a ele, assegurando que sua experiência nesse tipo de curso só o levou a “[...] acreditar que poucos são os jovens que realmente estão com suas escolhas profissionais bem definidas [...] muitos cursam esse tipo de ensino obrigados pelos pais ou até mesmo enganados em suas escolhas” (DOCENTE 5).

Os demais participantes da pesquisa, de forma geral, mostraram-se favoráveis ao curso integrado, quer por acreditarem que ele seja uma oportunidade e um diferencial para os alunos, quer por ele ser “[...] uma boa forma de abreviar a inserção do jovem no mercado de trabalho [...]” (DOCENTE 1).

Os docentes também foram solicitados a comentar os resultados obtidos por uma questão, incorporada na pesquisa realizada em 2011 com os alunos do curso Técnico em Administração do Ifes, *campus* Linhares, que buscou descobrir o tipo de encaminhamento formativo que esse público gostaria de receber. Essa pesquisa constatou que 18,75% dos discentes ambicionavam ser preparados para abrir o seu próprio negócio; enquanto 25% deles desejavam ser orientados para o vestibular e 56,25% para ingressar no mercado de trabalho.

Na prática, não houve uma homogeneidade nas respostas a essa questão. Alguns professores disseram estar surpresos com os resultados; outros apenas afirmaram concordar com eles. Para uns, esses dados representam tanto as necessidades sociais dos alunos como a realidade econômica brasileira; enquanto, para outros, eles mostram que falta uma identificação dos alunos com o foco do curso. Os mais enfáticos afirmaram, por um lado, que o Empreendedorismo “[...] não deveria ser o foco de um curso técnico profissionalizante [...]”; e por outro, que o “[...] ensino/ênfase/esforço pró-empresendedorismo (e não só no curso Técnico em Administração) seria um grande impulsionador” (DOCENTES 13 e 16 respectivamente). Por último, desviando-se das respostas da maioria, o Docente 4, em um tom crítico, concluiu que “[...] estamos preparando o aluno para o mercado de trabalho e não para se tornar um sujeito emancipado e cidadão”.

Na etapa final da aplicação do questionário, os docentes foram submetidos a mais uma pergunta aberta e a um conjunto de três assertivas que, coligadas, trabalharam para obter informações mais fundamentadas sobre o estado de consciência crítica desse público a respeito da formação técnico-profissional e da educação voltada para o Empreendedorismo no ensino profissional.

Diante da interrogação “Você já se questionou sobre o valor (no sentido de importância, mérito, relevância ou validade) do ensino para o empreendedorismo?”, 52,64% dos participantes alegaram que não; 26,31% disseram que sim; e 21,05%, apesar de terem preenchido o questionário, não deixaram bastante evidente a sua opinião e, por isso, suas respostas não puderam ser categorizadas.

É importante citar algumas justificativas dadas por aqueles que se posicionaram. No grupo dos que afirmaram nunca antes ter refletido sobre a relevância do ensino para o Empreendedorismo, surgiram argumentos como: “Nunca fui motivado para tal [...]”, “O envolvimento com tais discussões não é uma prática constante ou promovida na própria escola [...]”, “[...] as experiências vivenciadas com um currículo validando o ensino do empreendedorismo sempre se mostraram favoráveis e aceitas pelo corpo docente e discente” (DOCENTES 7, 11 e 18, respectivamente).

Dentre aqueles que admitiram já ter levado o assunto a juízo, indagações foram levantadas: “[...] como fica a situação do estudante que não gostaria de montar um negócio próprio e sim tentar uma outra opção?”, “[...] que preparação o ensino voltado para o empreendedorismo traz para a atuação profissional do aluno que não pretende montar um negócio próprio?” (DOCENTES 3 e 13, respectivamente). Como se tivesse previsto tais

dúvidas, o Docente 16 respondeu: “Já me questionei, porém, sempre me convenço que a formação com viés empreendedor impulsiona as possibilidades profissionais, até de quem não quer ou vai abrir um negócio próprio”.

Por fim, os docentes deviam opinar sobre três citações¹¹⁵ que, de forma direta, versavam sobre: 1) a profissionalização compulsória do ensino médio e a formação técnico-profissional inseridas na perspectiva de adestramento para o mercado; 2) o Empreendedorismo como responsável pela geração de riquezas, pela diminuição das desigualdades sociais e pelo crescimento econômico de um país; e 3) a educação para o Empreendedorismo como disseminadora do individualismo e da competição e, ao mesmo tempo, responsável pela constituição de jovens adaptados aos interesses do mercado.

Ao emitir suas opiniões sobre a primeira assertiva, 15,79% dos docentes não deixaram o seu posicionamento de forma explícita, 5,27% deles não souberam ou optaram por não responder à questão, 10,52% não conseguiram interpretar corretamente as palavras de Gaudêncio Frigotto e o mesmo percentual discordou das informações contidas no texto. O restante (57,90%) disse concordar com a citação, uns declarando que: “[...] muitas vezes a oferta de uma formação técnico-profissional como uma grande vantagem para o aluno pode ser apenas para satisfazer interesses políticos e/ou econômicos [...]”, outros, sob o mesmo prisma, alegando que: “Processos como esses que o texto descreve são socialmente lamentáveis e só interessam aos capitalistas que expropriam o tempo do trabalhador” (DOCENTES 9 e 12, respectivamente).

Ainda sobre a assertiva inicial, vale ressaltar dois aspectos que podem ter influenciado os índices anteriormente alcançados. Pelas respostas declaradas por um grupo de docentes, pode-se supor que eles entenderam o texto apenas como uma crítica ao ensino de baixa qualidade: “[...] penso que todos os profissionais da educação deveriam ser verdadeiramente preparados para atuarem de forma eficaz na educação profissional [...]”, “[...] os cursos oferecidos no modelo atual não atendem o mercado nem preparam para a graduação” (DOCENTES 2 e 3, respectivamente). Outros não veem o Ifes fazendo parte do cenário exposto por Frigotto: “Fala da capacitação oferecida pela rede S (Senai, Senac, Sesi), não é o caso do Ifes” (DOCENTE 17).

A segunda assertiva deixou explícita a simpatia dos docentes pelo Empreendedorismo: 68,44% concordaram, total ou parcialmente, que ele é fundamental para

¹¹⁵ Ver, no APÊNDICE F, as questões F, J1 e J2.

gerar riquezas, promover o crescimento econômico, diminuir as desigualdades sociais e melhorar as condições de vida da população de um país. Apegados a essa crença, os Docentes 15 e 18, respectivamente, asseguraram que “O ‘Empreendedor inovador’ descrito por Joseph A. Schumpeter tem um papel importante no desenvolvimento econômico [...]”, “O empreendedorismo estimula o olhar em busca do progresso, promove crescimento tanto pessoal quanto econômico”.

Um grupo de três professores (15,79%) não soube ou optou por não responder a essa questão, e outro com o mesmo número de respondentes discordou dela. Dentre esses, o Docente 12 afirmou que, “[...] nos moldes capitalistas vigentes, esse crescimento econômico pode não ser acompanhado pelo desenvolvimento social, o que não legitima a ideia de melhoria de vida da população em geral, mas conserva a lógica capitalista do trabalho não pago”. Essa opinião vai ao encontro do que pensa o Docente 13:

O empreendedor é aquele que tem condições financeiras para ter seu próprio negócio, o que não é a realidade de grande parte da população [...]. O empreendedorismo pressupõe que uma parcela da população (sem recursos para ter seu próprio negócio) continue empregada de outros. Isso não tem relação, necessariamente, com melhoria nas condições de vida.

A leitura e a descrição das respostas à última assertiva, que afirmava que os valores do Empreendedorismo propagam o individualismo e a competição, da mesma forma que exclui dos trabalhadores a garantia de realização profissional e ascensão social por meio do emprego formal etc., demandaram um grau de atenção e esforço interpretativo deveras mais intenso do que as anteriores.

O fato é que 31,57% dos respondentes não conseguiram interpretar de modo correto a questão, compreendendo, por exemplo, o termo “individualismo” como trabalho individual, ou “competição” como concorrência mercadológica: “[...] um importante aspecto do empreendedorismo é o trabalho em equipe e não o individualismo [...]” (DOCENTE 2), “Quanto à competição, acredito que tanto o empreendedor quanto o consumidor ganham com a existência da mesma” (DOCENTE 4). É importante ressaltar que esse fato não altera a discordância desses participantes com relação às críticas expostas na assertiva, apenas evidencia que seus argumentos estão fora do contexto.

Desse modo, dentre os docentes que, oficialmente, alegaram que as críticas expostas na última assertiva não retratam a verdade (36,85%); apenas 21,05% apresentaram respostas que, de fato, evidenciavam uma postura discordante delas, como a do Docente 18

que se arrisca aqui a dizer que conseguiu definir, em poucas palavras, o que muitos participantes pensam sobre a questão: “O empreendedorismo é para todos, não acredito nesse olhar excludente, pois o olhar empreendedor surge da vontade e do desejo de mudança”.

O grupo de cinco docentes (26,31%) que concordou com as críticas ao Empreendedorismo e à educação empreendedora, expressas na assertiva em questão, limitou os seus comentários ao puro “concordo”, ou a dizer, como o Docente 12, que “Esta é a abordagem que compartilho”. Não souberam ou optaram por não responder à questão 21,05% dos participantes.

Finalmente, encerrando a etapa de coleta de dados, dez docentes participaram de um grupo focal que, como já fora mencionado, buscou investigar, em conjunto com os demais instrumentos aplicados nesta pesquisa, a presença de distintas assimilações da teoria do Empreendedorismo na prática docente. A sessão utilizou um roteiro que continha os resultados alcançados pela pesquisa realizada com os alunos regulares em 2011, seguidos da questão “O que vocês acham destes resultados?”.

O primeiro tópico da sessão convidava o grupo a debater sobre a grande importância dada pelos estudantes do curso Técnico em Administração do Ifes ao assunto Empreendedorismo nos dias de hoje. Esse ponto foi interpretado pelos docentes como consequência da apologia midiática que envolve o tema, associado ao fato de os discentes o estarem estudando no momento em que os dados estavam sendo coletados. Outros argumentos usados como justificativa foram a conjuntura econômica, a proximidade ou influência de pessoas que estão empreendendo, o *status* profissional e a recompensa financeira que são atrelados ao conceito, como fica explícito no discurso do Docente G: “[...] é que ela [a palavra Empreendedorismo] cheira a dinheiro [...] a importância do assunto... é dinheiro... *status*, entendeu? Conquista! [...]”. Surpreso com os resultados, o Docente H questionou: “[...] qual o mínimo de compreensão da pessoa [o discente] sobre o Empreendedorismo e qual a justificativa para dizer que sim?”.

Os participantes do grupo focal gostaram da notícia de que menos de um por cento dos discentes afirmou não perceber o foco no Empreendedorismo durante as aulas. Também demonstraram concordância com as palavras do Docente G, de que a maioria dos estudantes gosta muito de ter uma formação voltada para o Empreendedorismo por conta das possibilidades de conquistas materiais e pelo prestígio que o empreendedor de sucesso possui na sociedade. “[...] é o bem-sucedido que todo mundo quer ser hoje [...]”, completou o Docente B.

O próximo item exposto para exame e debate indicava que, apesar de a maioria dos alunos apreciar muito uma formação voltada para o Empreendedorismo, eles, na verdade, deixaram bastante claro que gostariam de ser preparados, em primeiro lugar, para ingressar no mercado de trabalho; depois para o vestibular; e, por último, para abrir a sua própria empresa. Tais informações suscitaram um debate acalorado entre os participantes da sessão e gerou uma dicotomia nas opiniões do grupo. Uma parte concordou com o Docente B, que acredita que o conhecimento adquirido no curso sobre as dificuldades para empreender um negócio e a necessidade de dinheiro para investir nele deixaram o aluno receoso, o que o fez optar pela suposta segurança do mercado de trabalho:

Durante o curso, eles têm uma noção geral sobre o que é administrar uma empresa. Que não é nada fácil! [...] a gente coloca a realidade difícil do trabalho do empreendedor [...]. [Ele] não tira férias [...] trabalha 15 horas por dia [...] é incansável [...] talvez já tenha amargado falências, desilusões no seu trabalho, mas ele é persistente, ele não desiste! (DOCENTE B).

A outra parte apoiou a tese do Docente G, de que esses resultados são um reflexo da estrutura social e da formação cultural familiar dos discentes do Ifes:

A família que responde aí... a condição dele [...] o padrão social [...]. Nossos alunos são pobres! Entendeu? Então, o que acontece? Dentro de casa, o pai manda o filho trabalhar... trabalhar! Papai tá aonde? Tá Trabalhando [...]. Então, assim, eu acho que ninguém comenta muito sobre vestibular em casa (DOCENTE G).

Os docentes, à vista disso, começaram a discutir sobre a postura que o curso Técnico em Administração do Ifes deveria adotar: preparar os discentes para o vestibular ou para o mercado de trabalho?, já que, dando a impressão de que acolheram a opinião dos estudantes, os docentes abandonaram o debate sobre a proposta de formação para o Empreendedorismo como alternativa de orientação do curso, uma vez que nenhum participante defendeu essa ideia. Para o Docente B:

Eu acho excelente essa pesquisa porque aqui tem sempre essa discussão. Vira e mexe se discute isso. 'Ah, o pessoal vem pra cá é vestibular'. 'Ah, não sei o quê, é mercado de trabalho'. Me parece que existe até mesmo uma divisão: o pessoal do núcleo comum dá, às vezes, uma ênfase até para o vestibular; nós, da parte técnica, nenhuma, lógico, né? A gente vai para a área técnica mesmo. [...] aqui é um curso técnico. E, historicamente, o curso técnico prepara para o quê? Para o mercado de trabalho. Então, eu acho que não é nem uma discussão que tinha... posso estar errado(a)... mas eu acho

que não se deveria discutir muito essa questão. Não é vestibular! Não é vestibular! Historicamente, o Ifes é uma instituição [...] que prepara para o mercado de trabalho. É o trabalho que conta. E eles [os discentes] afirmaram isso.

Concordando com essa declaração, o Docente G afirmou que:

[...] quem está falando de vestibular são alunos que não deveriam estar aqui. São alunos que deveriam estar no Darwin [colégio particular de alto padrão] [...]. Quem fica discutindo vestibular, eu vejo que não deveria estar aqui [...] eles estudam aqui porque querem cota para passar no vestibular da Ufes.

Por outro lado, o Docente D lançou a seguinte hipótese: “[...] se você perguntar a todos os alunos do integrado, se eles pretendem sair do curso e ir para o mercado de trabalho ou fazer um curso superior, acho que 100% vai falar que pretende fazer um curso superior”. Torna-se importante lembrar que, na Tabela 23, é possível constatar que apenas 38,54% dos alunos do integrado afirmaram que gostariam de receber uma formação que os preparasse para o vestibular, o que parece contrariar as suposições do Docente D.

A questão seguinte mostrava que, mesmo gostando muito do curso Técnico em Administração, mais da metade dos discentes que dele participavam no momento da coleta de dados alegou que mudaria ou pensaria em mudar de curso, caso surgisse uma oportunidade para isso. Ao discutir o exposto, alguns docentes concordaram que uma grande parte dos alunos ingressava no curso Técnico em Administração ainda muito indecisa com relação à profissão que gostaria de exercer e, ao mesmo tempo, com bastante desconhecimento sobre o perfil do seu egresso. Conforme o Docente H, a maioria dos alunos “[...] tem a ideia de que o curso de Administração é mais simples [...] Acha mais simples, porque é mais acessível”. Para o Docente C, “Eles veem no curso de Administração uma oportunidade de seguirem vários caminhos [...], mas no momento em que surgir uma oportunidade, que seja mais interessante, ele vai deixar [o curso]”.

De outro modo, na visão do Docente J, o índice de 57,89% de alunos que afirmaram que, em caso de oportunidade, mudariam ou pensariam em mudar de curso não parece elevado e não está relacionado exclusivamente com o curso, mas com fatores como as condições de deslocamento do discente e o estágio em que ele se encontra no curso, a estrutura física da escola, a qualidade dos docentes etc.:

Eu o considero [o índice] dentro da normalidade [...]. Alguns [discentes] pensaram: será que é isso realmente que eu quero? [...] Eu acho, por exemplo, se aparecesse aí um índice de 70/80%... Aí eu começaria a... mas, em torno de 55% que pensaria sobre o assunto... quer dizer, não é que ele está falando que vai mudar [...]. Não é só o curso em si. Tem várias coisas que influenciam nesse resultado [...]. Vou repetir: eu não acho um percentual de 55% de pensar no assunto nada exagerado [...].

O próximo *slide* destacou que os estudantes ficaram divididos quando foram questionados sobre se gostariam de ter um emprego fixo (48,90%) ou possuir a própria empresa (45,81%). Não houve uma ampla discussão no grupo sobre esses dados, apenas três participantes equipararam a opção “emprego fixo” às alternativas “vestibular” e “mercado de trabalho”, apresentadas no *slide* 4.

Em seguida, foi revelado aos docentes que, quando os alunos foram questionados sobre o que esperavam que uma formação voltada para o Empreendedorismo pudesse lhes proporcionar no futuro, a preparação para o mercado e para a vida foram as respostas mais citadas por eles, deixando de lado, por exemplo, opções como a possibilidade de abrir o próprio negócio ou de alcançar uma situação financeira melhor. Para o Docente J, há uma grande diferença, que deve ser levada em consideração, entre o que os “alunos acham” e o que o “mercado espera”:

Marcelo, uma coisa que eu me preocupo aqui, como está sendo feito... com o trabalho que você está apresentando... é a minha opinião interna, nossa [Ifes] [...] não sei se vai ter em algum momento, se você vai fazer em outras pesquisas para apresentar isso aí... é a questão de: o que é esperado lá fora. Ou seja, não adianta a gente ficar só pensando em oferecer... porque o empregador, na verdade, vai ser o cliente do nosso produto, entendeu? A gente vai colocar, não sei se é exatamente isso, mas eu acho que é assim, nós estamos preparando um produto que vai ser colocado... ele vai sair das nossas quatro paredes aqui e vai ter de ser absorvido. E a gente pode dar a ele a formação que a gente acha que seria... O aluno pode ficar satisfeítíssimo com o que ele recebeu, mas não é isso que o mercado externo está precisando, entendeu? E aí eu vou ter uma turma... uma formação de profissionais agora excelentemente formados, mas não é o público que ela [a empresa] está precisando.

Por último, os docentes debateram a conclusão da pesquisa realizada com os estudantes do curso Técnico em Administração do Ifes, *campus* Linhares, com relação a uma formação voltada para o Empreendedorismo. Os resultados indicavam que a maioria dos discentes acredita que o Empreendedorismo é um assunto importante e gosta muito do fato de estar em um ambiente com formação voltada para o Empreendedorismo, mas que, apesar

disso, gostaria de ser preparada para ingressar no mercado de trabalho em detrimento de uma preparação para a abertura do próprio negócio.

Nesse momento, vários aspectos, que já haviam sido tratados pelos professores nas questões anteriores (como burocracia, obstáculos, possibilidade de fracasso e cultura familiar) voltaram à cena para tentar justificar a preferência dos alunos por uma formação que os preparassem para o mercado de trabalho e não para empreender. Para o Docente E, todos esses fatores acabam por frustrar as expectativas empreendedoras dos estudantes.

Ainda foram destacadas como variáveis responsáveis pelos resultados “contraditórios” da pesquisa: a cultura da segurança e a falta de preparação, de seriedade nas respostas e de criticidade por parte dos discentes. O Docente H está convencido de que:

[...] todo mundo que deseja fazer concurso público quer ter estabilidade [...]. Sem ser a questão da estabilidade, o emprego formal, de carteira assinada, também me dá uma segurança [...] [que] [...] é diferente de viver na incerteza de que no final do mês você não vai ter salário.

O Docente B acredita que as respostas dos alunos parecem incoerentes, visto que eles:

[...] respondem uma hora uma coisa; outra hora outra coisa diferente. Então, eu acho que às vezes também falta um pouco mais de preparação, ou até mais seriedade nas respostas. É mais fácil você responder a um questionário [...] meio o que estão esperando que eu responda, do que eu ir para o lógico... que não gera uma insatisfação, não tem um contra ‘radical’, porque, senão, eles pensariam [...]. Mas, de alguma forma, é tipo assim, é importante o Empreendedorismo? Ah, claro que eu vou dizer que é! Por que eu vou dizer que não? Tá na mídia, tá aí... Você não tem uma formação crítica para de repente... Entendeu? É uma coisa assim, você gosta do foco? Gosto! [...] E aí, acontece o quê? Você abriria o seu próprio negócio? Eu não! Então, entendeu? Não sei se eu estou podendo explicar bem... um pouco disso... não tem, talvez, aquela criticidade para pensar: pera lá, o que é Empreendedorismo? O que eu gostaria? Faz mesmo diferença? Não para para pensar em cada momento dessas questões.

Encerrando a sessão, o Docente H lançou a seguinte pergunta: “[...] nós vamos desenhar o curso [Técnico em Administração] atendendo às expectativas de quem emprega; o desejo do aluno que está aqui dentro; ou nós temos aqui convicções e objetivos da escola?”. A pergunta ficou no ar.

3.5 O BOM SENSO DE QUEM É EDUCADO OU EDUCA PARA O SENSO COMUM

*Não se deixe enganar,
o senso comum é demasiado comum para ser realmente senso [...]
(JOSÉ SARAMAGO, 2002, p. 66).*

Em primeiro lugar, deve-se salientar a importância dada ao atendimento das necessidades das empresas, ou pior, à adequação das competências e habilidades dos discentes aos interesses delas, explicitamente divulgada nos projetos político-pedagógicos dos cursos destinados a formar técnicos em Administração do Ifes:

Para a organização da matriz curricular do Curso Técnico [Integrado] em Administração foram feitas pesquisas com as empresas do entorno e a legislação vigente para entendimento do perfil do profissional de conclusão que melhor atendesse essas necessidades.

A partir disso foram definidas quais as atribuições básicas desse técnico, quais os conhecimentos que ele terá de desenvolver ao longo do curso e, com base nisso, quais os componentes curriculares e temáticas seriam mais adequados a esses objetivos (IFES, 2009a, p. 14; 2009b, p. 13; 2009c, p. 11-12; 2011c, p. 19; 2012, p. 12).

Essa importância também foi pronunciada com ênfase durante a entrevista realizada com os professores desses cursos. Para o Docente J, por exemplo, não adianta o Ifes ofertar um curso de excelência se esse não é o desejo do mercado:

[...] é a questão de: o que é esperado lá fora [...], porque o empregador, na verdade, vai ser o cliente do nosso produto [...]. E a gente pode dar a ele [o aluno] a formação que a gente acha que seria... O aluno pode ficar satisfeítíssimo com o que ele recebeu, mas não é isso que o mercado externo está precisando [...].

Em outras palavras, significa que: se a fábrica quer empregados (produtos?) com determinado perfil, então, que o Ifes desenvolva esse público para ela. Isso revela que, ainda hoje, “A hegemonia nasce da fábrica [...]” (GRAMSCI, 2014a, p. 247). Ou seja, os princípios da ação educativa intencional não têm origem na escola, mas nos desígnios das classes dominantes de constituir um novo tipo de trabalhador. Trata-se, portanto, de uma rearticulação da ideologia capitalista do tipo americanista/fordista às novas demandas

mercadológicas da atualidade que, por meio do uso de mecanismos de persuasão, coerção e consenso, busca conformar e adestrar os trabalhadores.

Esse fato ficou patente na afirmação dos egressos de que o curso realizado não lhes proporcionou vantagens substantivas além de um melhor desempenho profissional, resultado este que, evidentemente, pode ser considerado um benefício mais proveitoso para os empregadores do que para os empregados. Nesse caso, em especial, as conveniências para as empresas não parecem ficar restritas aos conhecimentos em si, adquiridos pelos alunos na escola, mas estendem-se às formas de ajuste psicológico, organizacional e motivacional dos discentes formados na ideologia do Empreendedorismo.

No intuito de investigar o estado de elevação crítica, ou de senso comum, a que o discurso dos docentes do curso Técnico em Administração do Ifes estava submetido, tanto com relação ao Empreendedorismo quanto ao que diz respeito ao ensino desse conteúdo na escola, foram analisadas as respostas dadas por esse público a um conjunto de assertivas.

Ao avaliar os argumentos dos docentes às citadas assertivas, percebeu-se que, de forma geral, os conceitos de Empreendedorismo e de educação para o Empreendedorismo foram absorvidos e difundidos por eles na sua acepção clássica, isto é, o primeiro, como essencial para promover o crescimento econômico e melhorar as condições de vida da população de um país, e o segundo, como um componente curricular importante para a formação de alunos pró-ativos e autônomos. Os Docentes 2 e 8, na devida ordem, acreditam que “[...] pessoas com capacidade de empreender podem sim mudar uma realidade social (de algumas pessoas ou até comunidades, cidades...) [...]”, “Se praticado da maneira correta, o empreendedorismo contribui para o crescimento econômico”. Para o Docente 16, “[...] o ensino do empreendedorismo no Brasil instrumentalizaria a população, especialmente o alunado, a aproveitar as oportunidades de um mercado ainda tão carente de empresários modernos”.

Baseando-se nisso, é possível afirmar, como de fato já foi feito neste trabalho, que há uma espécie de mitificação do tema por parte dos professores. Fica evidente, no entanto, que essa adoração não passa de uma concepção de mundo bastante desprovida de formulações teóricas mais elaboradas, ou seja, parece haver um senso comum institucionalizado e associado ao tema, que cria, ao redor de si e no seu interior, uma fantasia de realidade compartilhada pelos indivíduos.

Embora esse senso comum seja forte e dominante, podem ser percebidos explicitamente em sua conduta elementos que indicam uma forma de resistência à absorção incondicional da concepção de mundo que ele próprio estabelece:

Acredito que a validade do ensino para o empreendedorismo precisa ser melhor discutida. É preciso tomar cuidado para não aderir a ‘modismos’. Os educadores precisam discutir e conhecer melhor a proposta do empreendedorismo para que não se produzam falácias acerca de um tema sério e importante [...]. É comum ouvir discursos inflamados em defesa do empreendedorismo. No entanto, sabe-se que tais discursos, muitas vezes, representam a ideologia da classe dominante e camuflam interesses políticos. Portanto, é necessário cautela antes de aderir a esta ou aquela ideia (DOCENTE 9).

Essa oposição, ainda embrionária e difusa, parece ser o germe de consciência que Gramsci (2011a) reconhece como o núcleo sadio do bom senso, que merece ser desenvolvido, tornado unitário e coerente: “A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam” (GRAMSCI, 2011a, p. 103).

É razoável supor que esse primeiro passo em direção a um estado de consciência também ajuda a explicar a aparente contradição entre o fato intelectual e a norma de conduta revelada pelos discentes e docentes que responderam à pesquisa. Por exemplo, ambos os participantes, em sua maioria, afirmaram que o Empreendedorismo é um assunto importante e que gostam muito de uma formação voltada para esse tema; entretanto, desejariam que o curso orientasse o seu público para ingressar no mercado de trabalho, e não para abrir o próprio negócio. Alegaram ainda que, se surgisse uma oportunidade para isso, mudariam ou pensariam em mudar de curso, no caso dos alunos; e pensariam sobre a possibilidade de alterar o foco do curso, no caso dos professores.

Essa desarmonia entre a intenção e a ação, conforme Gramsci (2011b), possibilita evidenciar o nível de crítica, de submissão e de consciência que um indivíduo (ou um bloco social) possui em relação a outras visões de mundo e, ainda, que tal público pode ser seduzido a concordar com valores e atitudes antagônicos aos seus interesses:

[...] um grupo social, que tem sua própria concepção do mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na ação e, portanto, de modo descontínuo e ocasional - isto é, quando tal grupo se movimenta como um conjunto orgânico -, toma emprestado a outro grupo social, por razões de submissão e

subordinação intelectual, uma concepção que não é a sua, e a afirma verbalmente, e também acredita segui-la, já que a segue em ‘épocas normais’, ou seja, quando a conduta não é independente e autônoma, mas sim submissa e subordinada. É por isso, portanto, que não se pode separar a filosofia da política; ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção do mundo são, também elas, fatos políticos (p. 97).

Por fim, considera-se que a contradição entre o pensar e o agir pode estar indicando que os estudantes, nessa fase da vida, ainda não estão preparados para decidir sobre o seu futuro profissional. A declaração do Docente 5 reforça esse entendimento: “[...] em minha opinião, o ensino médio profissional não é a melhor escolha, pois o seu público não tem maturidade suficiente para realizar escolhas profissionais”. Na mesma direção, Nosella e Gomes (2014, p. 19) afirmam que “A consciência dos adolescentes nesta faixa etária é aguda, vibrante, sensível e atenta ao que está no entorno, entretanto, é ainda embaçada, vacilante e sujeita às ‘tentações’ do imediato, refratária, muitas vezes, aos objetivos de longo alcance e ao duro trabalho do estudo”.

Da linha de argumentação até agora apresentada deriva o entendimento de que o ensino médio profissional com foco no Empreendedorismo, oferecido pelo Ifes aos seus discentes, não é o modelo de ensino mais adequado para esse público, pois, além de privá-los de uma sólida formação cultural geral e humanista (justamente no momento em que eles mais precisam, uma vez que estão passando por uma fase de identificação, de desenvolvimento da autonomia e de preparação geral), esse tipo de educação legitima a sua profissionalização precoce e fortalece a dualidade escolar existente.

3.6 A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO EMPREENDEDORISMO

Porque, a escola socialista, quando surgir, surgirá necessariamente como uma escola completa, tenderá a abraçar imediatamente todos os ramos do saber humano. Será uma necessidade prática e uma exigência ideal. Com efeito, não existem, já agora, operários, aos quais a luta de classe deu um novo senso de dignidade e de liberdade, que, quando leem os cantos dos poetas ou ouvem os nomes dos artistas e dos pensadores, se perguntam com tristeza: “por que a escola não ensinou essas coisas também a nós?”

(ANTONIO GRAMSCI, 1987).

Os programas e metodologias de ensino de Fernando Dolabela, Oficina do Empreendedor (DOLABELA, 1999b) e Pedagogia Empreendedora (DOLABELA, 2003), têm

recebido especial alarde como propostas funcionais para operacionalizar o ensino do Empreendedorismo nas escolas. A Pedagogia Empreendedora busca introduzir o ensino de Empreendedorismo aos alunos da educação infantil, ensino fundamental e médio; enquanto a Oficina do Empreendedor apresenta uma proposta de incorporação do mesmo tema aos alunos do ensino médio e universitário. Na visão de Dolabela (2003, p. 16), a tarefa da primeira é “[...] impedir que a criança se torne prisioneira de valores sociais não-empresendedores, de mitos que deseducam [...]”, e a da segunda é “[...] libertar o empreendedor aprisionado no coração de universitários, nos quais já estão impressas as marcas da cultura”. Esses e outros programas semelhantes estão sendo incorporados ao ambiente acadêmico e acabam por influenciar tanto a elaboração de novos cursos com ênfase no Empreendedorismo quanto o discurso dos professores em defesa desse assunto.

Apesar disso, como pôde ser observado, já existem algumas objeções ao conceito de Empreendedorismo e aos seus métodos de ensino. Pesquisadores, como Dias (2006), Souza (2006), Luz (2007), Lima (2008), Drewinski (2009), Pinheiro (2010), Lima Júnior (2011) e Coan (2011), criticaram tanto o Empreendedorismo vinculado à educação quanto as estratégias pedagógicas de ensino desse conteúdo elaboradas por Fernando Dolabela. De forma geral, esses estudiosos concordaram que há contradições, fragilidades e interesses ideológicos explícitos nas obras desse autor.

Após a análise das propostas de formação para o Empreendedorismo elaboradas por Fernando Dolabela, foi possível perceber que, do conjunto das contradições que elas emanam, a mais preocupante consiste em assumir o Empreendedorismo, sobreposto ao trabalho, como princípio educativo e pedagógico na educação de crianças e jovens.

Ao contrário do que propõe Dolabela (2003), para Gramsci (2011b), é o trabalho que deve nortear todo o processo educativo nas escolas. Semelhante à Marx (1978),¹¹⁶ Gramsci (2004) entendia o homem como produto de uma construção histórica¹¹⁷ e, por isso, para ele, o princípio educativo que deveria conduzir a formação desse homem precisaria compreender a história da sua própria construção. Ou seja, é na busca pela satisfação das suas necessidades que o homem encontra, na ação vital do trabalho, a única maneira de transformar a natureza, de sobreviver e humanizar-se.

¹¹⁶ “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 1978, p. 130).

¹¹⁷ “O homem é sobretudo espírito, ou seja, criação histórica, e não natureza” (GRAMSCI, 2004, p. 58).

Sustentando-se teoricamente em Karl Marx e Antonio Gramsci e, em consequência disso, também se opondo de forma implacável à compreensão de Dolabela (2003) sobre o Empreendedorismo como princípio educativo, Frigotto (2010b, p. 34) defende que, “Por ser o trabalho o pressuposto fundante do devenir humano, ele é o princípio educativo e, portanto, é fundamental que todo o ser humano, desde a mais tenra idade, socialize este pressuposto”. O que o autor está sugerindo, como já foi demonstrado nesta tese, é que o trabalho é o criador de todas as dimensões da vida humana. É ele, e somente ele (e não o Empreendedorismo), que tanto responde às necessidades de manutenção da vida biológica, cultural, social, afetiva etc. dos seres humanos quanto cria os pressupostos para a sua liberdade. Sob esse ponto de vista, Frigotto (2010c, p. 60, grifo do autor), reconhece que:

[...] o trabalho se constitui em direito e dever e engendra um princípio formativo ou educativo. O trabalho como *princípio educativo* deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. Estes, na expressão de Gramsci, podem ser considerados *mamíferos de luxo* – seres de outra espécie que acham natural explorar outros seres humanos.

É importante destacar que, na compreensão de Gramsci (2011b), formação para o trabalho (desde a mais tenra idade) não quer dizer preparação imediata de mão de obra para o mercado; mas formação omnilateral do indivíduo, isto é, formação humana sólida, de caráter crítico, que o conduza “[...] para um ajuste harmonioso de todas as faculdades intelectuais e práticas, que podem se especializar no tempo apropriado, com base numa personalidade vigorosamente formada em sentido total e integral” (GRAMSCI, 2005, p. 224-225).

De fato, Gramsci (2011b) rejeitava qualquer estímulo à orientação profissional precoce dos estudantes; ao invés disso, dava verdadeira importância ao desenvolvimento das suas potencialidades. Ao mesmo tempo, destacava o valor da disciplina do discente no processo educativo e preocupava-se, visivelmente, com as limitações dos responsáveis diretos pela sua educação (pais, tios, professores e a própria escola), como pode ser observado na carta que enviou ao seu irmão Carlo, em 25 de agosto de 1930, a respeito da educação da sua sobrinha Mea:

[...] a questão é importante e pode decidir todo o futuro da menina [...]. Tenho levado naturalmente em conta o ambiente em que vive a mesma, mas o ambiente não justifica nada: parece-me que tôda a nossa vida tem sido uma luta para nos adaptarmos ao ambiente, mas ainda e especialmente para dominá-lo e não nos deixarmos esmagar por êle. O ambiente de Mea é em primeiro lugar vocês aí, depois os seus amigos, a escola [...]. De quais setores dêste ambiente receberá Mea os impulsos para os seus hábitos, os seus modos de pensar, os seus juízos morais? Se vocês renunciarem a intervir e a guiá-la, usando da autoridade que vem do afeto e da convivência familiar e fazendo pressões sôbre ela, de modo afetuoso e amável, mas todavia rígido e inflexivelmente firme, sem dúvida nenhuma que a formação espiritual de Mea será o resultado mecânico do influxo casual de todos os estímulos dêsse ambiente [...]. Parece-me ser êste um êrro que freqüentemente se comete na criação das crianças [...] não se distingue que na vida das crianças existem duas fases muito distintas, antes e depois da puberdade. Antes da puberdade, a personalidade do menino ainda não se formou e é mais fácil guiar a sua vida e fazê-lo adquirir determinados hábitos de ordem, de disciplina, de trabalho, depois da puberdade: a personalidade se forma de modo impetuoso e tôda intervenção estranha torna-se odiosa, tirânica, insuportável. Ora, ocorre justamente que os pais sentem a responsabilidade pelos filhos logo neste segundo período, quando é tarde [...]. Por que, ao contrário, não se ocupar da criança no primeiro período? Parece pouco, mas o hábito de estar sentado diante da carteira 5, 8 horas por dia é uma coisa importante, que se pode fazer com bons modos até os 14 anos, mas em seguida não se pode mais [...]. Pense um pouco no que estou lhe escrevendo e reflita sôbre se não será necessário educar os educadores (GRAMSCI, 1991, p. 164-166).

Tendo em mente a dimensão educativa do trabalho e também todo o cenário crítico (político-econômico-social) no qual a Itália estava inserida no primeiro quartel do século XX, sobretudo por conta da sua fracassada participação na Primeira Guerra Mundial e da ascensão do Fascismo, Gramsci (2011b) formulou incisivas críticas ao sistema italiano de ensino e, como solução para essa crise que ora esse sistema educacional atravessava, propôs a Escola Unitária, de cultura geral e organicamente vinculada ao trabalho.¹¹⁸

Nessa época, o capitalismo encontrava-se em franco desenvolvimento e a Reforma Gentile – uma proposta de reforma do sistema educacional desenvolvida pelo filósofo Giovanni Gentile, então ministro da instrução pública do governo fascista – proporcionava aos indivíduos maior acesso à educação por meio do aumento do número de escolas de tipo profissional. Reforçado pela afirmação de que o ensino humanista era privilégio das classes dominantes, essa escola era propalada pelo Estado como democrática.

¹¹⁸ Antonio Gramsci não restringiu as questões educacionais apenas ao contexto escolar. Sua abordagem é muito mais extensa e abrange o estudo de variáveis como: hegemonia, Estado, formação e tipos de intelectuais etc. Pelos propósitos deste texto, serão abordadas apenas as questões diretamente relacionadas com a Escola Unitária, o que, de certo, não é suficiente para aqueles que desejam compreender de forma ampliada o conjunto das suas formulações teóricas a respeito da educação. Para esses, indica-se *A escola de Gramsci* (NOSELLA, 2010).

Essa multiplicação de escolas técnicas, para Gramsci (2011b), nada tinha de democrático; apenas ampliava e reforçava a presença de dois tipos distintos de ensino: um, formativo, de cultura geral, imediatamente desinteressado, encarregado da formação dos novos grupos dirigentes; e o outro, de tipo profissional, destinado a qualificar a mão de obra para o trabalho operário, quer dizer, a satisfazer interessadamente (ou interesseiramente) os anseios particulares de rápida formação de um amplo contingente de operários qualificados para trabalhar na crescente indústria.

Contrariado com a existência dessa dualidade no ensino, Gramsci (2008, p. 92) criticou a multiplicação e hierarquização de escolas de tipo profissional – visto que esse processo “[...] tende a eternizar as diferenças tradicionais [...]” – e recomendou, para solucionar o problema político-educacional italiano, a criação de “[...] um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige [...]”.

A proposta de uma escola única, que de forma aberta e natural mantém no trabalho o seu princípio educativo, está relacionada com a compreensão de uma educação preocupada com a emancipação humana, ou seja, com o desenvolvimento da independência intelectual e cultural dos indivíduos. Em virtude de seu posicionamento político, claramente comprometido com a classe trabalhadora e, portanto, com a superação da sociedade capitalista, Gramsci (2008) critica e combate qualquer propagação de escolas profissionalizantes imediatamente interessadas, instrumentalizadoras da lógica do capital, em favor de uma escola que desenvolva um conjunto de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho manual (industrial) e oportunize propostas educacionais voltadas para a emancipação da classe trabalhadora e para o estabelecimento de um novo modelo de sociedade.

É precisamente a esse tipo de educação e de escola – única, formativa, de cultura geral, de liberdade e livre iniciativa, que tem no trabalho, e não no Empreendedorismo de cunho exclusivamente capitalista, o seu princípio educativo – que este trabalho se associa e defende que seja apropriado. Uma escola que, na visão de seu principal idealizador,¹¹⁹ parte de uma concepção e prática educacional fundamentadas na assimilação do real em sua totalidade e evidencia um projeto universal e omnilateral de formação humana que busca

¹¹⁹ É possível supor que Gramsci tenha se inspirado em propostas educacionais semelhantes, como a Escola do Trabalho, de Pistrak (2011).

desenvolver novas relações entre o homem e o mundo, por meio da aliança entre trabalho e ensino.

Na prática, a escola de Gramsci deve ser pública e, por isso, requer “[...] que seja completamente alterado o orçamento do Ministério da educação nacional, ampliando-o de um modo inaudito e tornando-o complexo [...]” (GRAMSCI, 2008, p. 84). Além disso, também demanda grandes e difíceis investimentos em estrutura física e operacional (prédios, material científico, corpo docente etc.):

O corpo docente, em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc. (GRAMSCI, 2011b, p. 36-37).

Em termos programáticos, a Escola Unitária de Antonio Gramsci contempla o que hoje corresponde à Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), para formar os alunos dos 6 aos 16-18 anos. Durante esse período, a Escola Unitária integrará o princípio da cultura desinteressada da escola humanista tradicional ao princípio da cultura interessada das escolas profissionais. Somente após os 16-18 anos de idade os alunos serão encaminhados à escola produtiva especializada ou à universidade, isto é, ao ensino destinado ao exercício das profissões, sem, contudo, deixar de lado o trabalho como princípio educativo (NOSELLA, 2010).

Por tudo isso, esta tese discorda tanto do modelo de educação ofertado pelo Ifes, por meio dos seus cursos destinados a formar técnicos em Administração, que visa à profissionalização precoce dos seus discentes, quanto da atitude da instituição de admitir o ensino voltado para o Empreendedorismo como princípio educativo nesses cursos. Defende-se que, ao invés de uma educação adestradora e fragmentada, a escola proporcione aos discentes uma formação humanística geral sólida que, ao considerá-los em sua totalidade e possibilitar-lhes o acesso a todo o patrimônio construído e acumulado historicamente pela humanidade, prepare-os para o trabalho em sua dimensão ontológica e não para serem apenas operários que produzem, mecânica e alienadamente, as condições de sua existência. Nessa direção, portanto, sugere-se que as políticas de educação da rede federal promovam um ensino médio nos

termos recomendados por Antonio Gramsci, isto é, unitário¹²⁰ e desinteressado, que tenha no trabalho o seu princípio educativo, que possibilite a formação crítica do indivíduo e que, desprendido da exploração e da alienação impostas pela sociedade de classes, contribua para o desenvolvimento de uma sociedade igualitária.

3.7 O EMPREENDEDORISMO PARA ALÉM DO CAPITAL

Outra objeção à ideia do Empreendedorismo como princípio educativo, tomada aqui emprestada das reflexões de Mészáros (2008), é a de que a educação não deve preparar os discentes para o mercado (como fica evidente no ensino com foco no Empreendedorismo), mas para a vida. De acordo com o autor, a educação não é um negócio e, portanto, não pode ser tratada como um produto. Ao contrário disso, longe de um modelo mercantilizado, baseado no lucro, na competição e no individualismo, Mészáros (2008) sugere uma educação emancipadora, hábil na formação de indivíduos capazes de abolir o controle exercido pelo capital e transformar o meio social em que vivem. Alerta, no entanto, que, para isso, “[...] é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (p. 27, grifo do autor).

Nesse contexto, tanto o Empreendedorismo de cunho exclusivamente capitalista quanto a educação que propõe a sua divulgação são anacrônicos. Para que eles possam se aproximar do cenário delineado por Mészáros (2008), devem se reinventar completamente. Uma proposta seria que o Empreendedorismo abandonasse a sua concepção vulgar e começasse a operar sob o nexo de um “desenvolver” (empreender) cooperativo, coletivo, inclusivo e solidário, ideologia esta presente, por exemplo, no sistema de ideias da economia solidária.

Da forma exposta, o sentido de empreender afasta-se da lógica capitalista, baseada na concorrência, no lucro e no individualismo, e imbrica-se com o conceito de desenvolvimento, quando este provoca, na forma idealizada por Siedenberg (2010, p. 171):

¹²⁰ Conforme Nosella (2012, p. 32), “Naturalmente, é preciso considerar que, das primeiras décadas do século XX até hoje, muitas coisas mudaram, inclusive o conceito e a noção de unitariedade escolar evoluíram. Talvez, a escola unitária de hoje signifique não tanto uma integração curricular de matérias ligadas à produção com outras ligadas à cultura geral, mas sobretudo um oferecimento de condições objetivas para que todo cidadão possa optar livremente pela formação naquilo que é de seu gosto”.

[...] o desdobramento de forças produtivas próprias, específicas de cada espaço, visando a suprir toda a sociedade com bens materiais e culturais vitais e com serviços básicos, no âmbito de uma ordem política e social que garanta a todos os membros dessa sociedade as mesmas chances e permita a todos participar do resultado comum desse bem-estar produzido e das decisões políticas.

Siedenberg (2010) afirma que o termo desenvolvimento, após 1950, foi implementado sob inúmeras concepções e esteve atrelado aos mais diversos adjetivos. Em uma revisão sucinta dos principais paradigmas do desenvolvimento, o autor mostra que o termo partiu da ideia de modernização por industrialização, passou por posições que privilegiavam o desenvolvimento endógeno (ou dissociação), o equacionamento das necessidades básicas, o ajuste estrutural, o desenvolvimento sustentável, até chegar a abordagens mais recentes que enfatizam a discussão a respeito da governança global.

Também chamada de desenvolvimento tardio, a modernização por industrialização foi disseminada (principalmente nos países latino-americanos) à sombra da nova ordem econômica do Pós-Segunda Guerra sob três enfoques: políticas de substituição das importações, estímulo às exportações e fomento de polos de desenvolvimento setoriais (SIEDENBERG, 2010).

Na década de 1960, apesar dos avanços econômicos alcançados, mas sobretudo pelas críticas recebidas, o paradigma da modernização foi substituído pela ideia de desenvolvimento endógeno, indicada “[...] como estratégia e tentativa de isolar uma sociedade dos efeitos dinâmicos do desenvolvimento global e desigual, fomentando o mercado interno e subsidiando o aumento da produção agrícola” (SIEDENBERG, 2010, p. 163).

Tais concepções se mostraram incapazes de elevar o padrão de vida da população e de diminuir as desigualdades regionais internas. No Brasil, a modernização gerou uma legião de excluídos e criou padrões de desigualdade de renda elevados entre trabalhadores e regiões. Foi assim que, sob ares de uma “cultura da pobreza”, esses modelos deram “[...] espaço para políticas de erradicação da miséria, de priorização de enfoques regionais (em detrimento aos setoriais) [...] configurando as chamadas estratégias de **equacionamento das necessidades básicas**” (SIEDENBERG, 2010, p. 164, grifo do autor). De acordo com Siedenberg (2010), a própria história mostrou que nenhum desses três paradigmas logrou êxito a ponto de se consolidar.

A “década perdida”, de retração da produção industrial, de volatilidade dos mercados e de redução do ritmo de crescimento econômico, é a mesma que ensejou a crise de

endividamento público. Esse cenário exigiu um conjunto de ajustes e reformas em vários países e demandou um novo sentido das políticas de desenvolvimento, fazendo prevalecer, nos anos 1980, “[...] o paradigma do **ajuste estrutural**, cuja prioridade era o ajuste das finanças públicas e o controle de índices de inflação” (SIEDENBERG, 2010, p. 164, grifo do autor). Os ajustes macroeconômicos postos em prática nesse período também infligiram elevados custos sociais à população, em especial nos países latino-americanos.

Em seguida ao período de ajustes, embalado pela publicação do Relatório Brundtland¹²¹ e pelos resultados alcançados na II Conferência Mundial do Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992, eclode o paradigma do desenvolvimento sustentável. Isto é, o conceito de desenvolvimento incorpora de forma interdependente as dimensões econômica, social e ambiental e passa a ser definindo como o processo “[...] que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades” (CMMAD, 1991, p. 46). Conforme Siedenberg (2010, p. 165, grifo do autor), “A implementação de diretrizes mundiais de desenvolvimento sustentável acabou suscitando um novo paradigma de desenvolvimento: o paradigma da **governança global**”.

Para Kemp, Parto e Gibson (2005), governança e desenvolvimento sustentável são vistos como filhos da mesma família e partes da mesma história, possuem características comuns e potencial interdependência. Apesar dos diferentes entendimentos acerca do tema, de modo tradicional e simplificado, a ideia de governança apresenta-se como um estímulo à gestão democrática por meio da participação dos cidadãos nas decisões demandadas pelos ambientes político, econômico e social, sem limitação de territórios ou nacionalidades. Vossole (2013, p. 153), no entanto, afirma que há problemas contemporâneos de legitimidade da governança global e que dois mecanismos podem ser responsabilizados por essa crise: “[...] o desenvolvimento desigual e a mercantilização; ou seja a reconfiguração das relações de força entre atores e a destruição dos laços sociais”.

Essa evolução no conceito de desenvolvimento, para Siedenberg (2010, p. 165), apresenta os principais caminhos pelos quais o termo se movimentou, em dimensão internacional, desde a década de 1950 até o final dos anos 1990 – ainda que nem todos os países o tenham vivenciado da mesma forma ou no mesmo período, “[...] pois, do ponto de vista operacional e ideológico, algumas concepções são diametralmente antagônicas”.

¹²¹ Elaborado pela CMMAD e publicado em 1987 sob o título “Nosso Futuro Comum”, o documento popularizou o conceito de desenvolvimento sustentável.

Após esse período, na tensão resultante do debate que busca novos aspectos dessa dinâmica, (re)surgiram as proposições de alternativas de desenvolvimento chamadas sociais e solidárias. Para Singer (2004, p. 7-9), desenvolvimento solidário é:

[...] um processo de fomento de novas forças produtivas e de instauração de novas relações de produção, de modo a promover um processo sustentável de crescimento econômico, que preserve a natureza e redistribua os frutos do crescimento a favor dos que se encontram marginalizados da produção social e da fruição dos resultados da mesma [...]. O desenvolvimento solidário é o desenvolvimento realizado por comunidades de pequenas firmas associadas ou de cooperativas de trabalhadores, federadas em complexos, guiado pelos valores da cooperação e ajuda mútua entre pessoas ou firmas, mesmo quando competem entre si nos mesmos mercados.

Tanto a proposta da solidariedade quanto a do cooperativismo ou da autogestão ligadas à economia não são uma ideia contemporânea, mas um fenômeno antigo, surgido no século XIX, por conta do alto custo humano da revolução industrial que, a partir dos anos 1980, ressurgiu sob modernas interpretações em resposta à crise do sistema capitalista que provocou sérias mudanças de ordem econômica, política e cultural, criando um quadro dramático de desemprego para a classe trabalhadora após o fechamento de muitas empresas.

Na tentativa de recuperar esses empregos, ou mesmo pensando em criar novos postos de trabalho de forma alternativa ao modo capitalista de exploração assalariada, experiências associativistas e cooperativistas (de produção, de comercialização, de consumo, de crédito etc.) foram praticadas para o enfrentamento dessa problemática. Esse cenário motivou intelectuais de todas as partes a pesquisar e a produzir teorias que tentassem explicar esse novo contexto sociopolítico, o que resultou em uma variedade de expressões (economia solidária, economia social, economia social e solidária, economia popular, socioeconomia solidária, terceiro setor e muitas outras) e em definições diversas sobre cada uma delas.

Mas, afinal, essas nomenclaturas podem ser consideradas sinônimos? Possuem o mesmo significado? Estão correlacionadas? Expressam as mesmas ideologias? Coabitam o mesmo espaço? E o que dizer das suas diversas definições (em alguns casos há até mesmo distanciamentos e contradições quanto aos seus próprios objetivos)? Lechat (2002b) afirma que as fronteiras teóricas desses termos ainda estão sendo definidas e, por isso, as respostas para essas questões dependem do ponto de vista dos intelectuais de cada região geográfica. Isto é, em determinados países, “[...] há autores que vêem semelhança entre os processos sociais descritos por esses diversos termos [...]” (p. 127); mas em outros países não. Desse

modo, esses termos são usados das mais diversas formas, expressando ou não significados diferentes.¹²²

Independentemente da terminologia utilizada e da variedade de definições, enfatiza-se que o mais importante para a proposta aqui apresentada é que o conceito de Empreendedorismo se associe a um modo de organização do trabalho e da sociedade que, essencialmente, inverta a razão capitalista, de uma economia baseada na competição para uma economia estruturada no trabalho e nas relações de cooperação entre os indivíduos e que busque melhorar a qualidade de vida das pessoas por meio de “[...] práticas fundadas em relações de colaboração solidária, inspiradas por novos valores culturais que colocam o ser humano, e não o capital e sua acumulação, como sujeito e finalidade da atividade econômica” (ARRUDA, 2003, p. 230).

É nesse sentido que Gaiger (2008) e Gaiger e Corrêa (2010, 2011) defendem e avançam na ideia de um “empreendedorismo solidário”, concepção esta alicerçada nas propostas da economia solidária, fenômeno que a cada dia tem conquistado mais visibilidade social como alternativa para a geração de trabalho e renda, em detrimento do modelo produtivo capitalista hegemônico que, amparado no direito à propriedade privada, promove a ganância e o individualismo competitivo.

A economia solidária baseia-se nos princípios da livre associação, de cooperação e de autogestão e inspirou Singer (2005b, p. 86), importante referência teórica brasileira¹²³ sobre o assunto, a entendê-la como “[...] um modo de produção que, ao lado de diversos outros modos de produção – o capitalismo, a pequena produção de mercadorias, a produção estatal de bens e serviços, a produção privada sem fins de lucro –, compõe a formação social capitalista [...]”¹²⁴.

Como já explicitado, é notório que há dificuldades em se encontrar uma definição que atenda aos vários públicos entusiasmados com a economia solidária. Desse modo, nem sempre o termo é usado com o mesmo sentido (LECHAT, 2002b; ARRUDA, 2003; CULTI; KOYAMA; TRINDADE, 2010). Não obstante, Gaiger e Corrêa (2011, p. 38)

¹²² Para os interessados nessa discussão, ver, por exemplo, Lechat (2002a, 2002b), Arruda (2003), França Filho (2004) e Morais (2007).

¹²³ Apesar de ter nascido em Viena (Áustria), o professor Paul Israel Singer radicou-se no Brasil em 1940.

¹²⁴ Tese esta rejeitada por alguns pesquisadores, dentre eles Cornelian (2006), Missio, Alves e Vieira (2007) e Amorim (2010). Na opinião de Cornelian (2006, p. 7), a proposta de Paul Singer, de classificar a economia solidária como modo de produção, foi uma ação pouco convincente, pois, “[...] ao longo de vários textos e artigos, o autor deixa transparecer que tal afirmativa é mais uma aposta utópica, uma possibilidade futura, um desejo político, do que propriamente uma realidade [...]”.

conseguiram expressar com clareza e amplitude o que diversos autores pensam atualmente sobre o tema:

O conceito de Economia Solidária abrange um conjunto de experiências econômicas levadas a cabo por inúmeros grupos sociais [...]. Tais experiências caracterizam-se por algum grau de socialização dos meios empregados na atividade econômica, por dispositivos de cooperação no trabalho, pela gestão democrática e participativa e por envolvimento em ações mais amplas, a partir do entorno dos empreendimentos.

Em uma conjuntura de economia solidária, Gaiger e Corrêa (2011, p. 42) admitem que empreender “[...] equivale primordialmente a respeitar as características da comunidade de trabalho – cerne dos empreendimentos – e explorar suas virtudes, apoiando-se nas forças geradas pela união dos membros [...]”, o que, em tese, justifica uma revisão do conceito vulgar de Empreendedorismo.

Mas, levando em consideração que o campo da educação não é neutro e que, portanto, trata-se de um espaço a ser disputado, como operar nesse ambiente, em especial, no ensino médio profissional do Ifes, sob a perspectiva de um desenvolver (empreender) cooperativo, coletivo, inclusivo e solidário, sem incorrer na falácia da profissionalização precoce ou na dualidade excludente?

Até o momento, ao que tudo indica, parece não haver fórmulas acabadas que atendam de modo pleno a essa questão. Fica, pois, evidente que essa nova cultura do trabalho exige uma nova cultura educativa (resultante de novas disputas e conquistas no campo). Entretanto, podem ser colhidos direcionamentos gerais para elaborações teóricas, como as propostas de Gaiger e Corrêa (2010, 2011), ou sugestões de modelos em níveis ou modalidades de ensino específicos, como os indicados por Drummond (2014).

Drummond (2014, p. 23), acreditando na possibilidade de uma formação, na educação integral, “[...] com base nos princípios de solidariedade, cooperação, autogestão e com a participação na comunidade, para proporcionar experiências de gestão em empreendimentos solidários, com vistas ao desenvolvimento local [...]”, propõe uma metodologia de inserção de conteúdos formativos em Empreendedorismo solidário na educação integral da rede pública de Belo Horizonte.

A proposta desta tese não é, de maneira alguma, sugerir a simples introdução de novos conteúdos teóricos ou práticos no currículo acadêmico dos cursos do Ifes, visando, por exemplo, a uma formação de “possíveis” empreendedores solidários, como o faz

Drummond (2014). O direcionamento dado pela autora não rompe com a concepção vulgar de Empreendedorismo; apenas acrescenta o adjetivo solidário ao termo e busca, por meio de uma forte carga de conteúdos práticos, introduzir vivências de gestão de recursos nos estudantes posicionados nos anos finais do ensino fundamental e desenvolver neles habilidades de autogestão e empoderamento, o que, ao que tudo indica, apenas contribuiria para a perpetuação da profissionalização precoce dos estudantes. Além disso, o fato de a autora não deixar explícito se a sua metodologia seria também aplicada às escolas particulares (ou de elite) levanta a suposição sobre o seu caráter dualista.

Ao contrário disso, sugere-se que os jovens educandos, durante a sua estada acadêmica, sejam inseridos em um horizonte de formação solidamente pautado pelo “[...] trabalho como produção coletiva da existência humana [...]” (NOSELLA, 2009, p. 1), isto é, que eles compreendam a história da humanidade como resultado de um processo, em que o trabalho, ao permear toda a produção da existência humana, constitui-se como uma atividade vital e origina um princípio educativo. Conforme Saviani (2012, p. 132):

O homem se constitui como homem, ou seja, se forma homem no e pelo trabalho. Esse processo de produção do homem, que coincide com seu processo de formação, vai se complexificando ao longo da história dando origem a diversas modalidades de trabalho, entre as quais assume particular relevância a diferenciação entre trabalho manual e intelectual ou entre trabalho material e não material. Cada uma dessas duas grandes divisões, por sua vez, se diferencia internamente, daí decorrendo diversas modalidades específicas de trabalho.

Propõe-se também, apoiando-se nas afirmações de Singer (2005a, p. 17) de que:

Os [indivíduos] que se formam em um meio em que prevalece a Economia Solidária vivem desde cedo situações definidas por comportamentos recíprocos de ajuda mútua. Aprenderão que as pessoas diferem, mas que essas diferenças provêm do meio e da educação; que ninguém é tão forte que não precise do auxílio dos outros e que a união faz a força. São levados a perceber que a desigualdade social e econômica não é natural e nem decorre da superioridade de quem tem e manda sobre quem nada tem e obedece. Que a desigualdade é ruim e injusta e que ela só pode ser abolida pela prática da solidariedade entre os homens [...],

que esses mesmos jovens sejam iniciados nos fundamentos de um modo de organização do trabalho e da sociedade regido por valores como: associação, cooperação, coletividade, solidariedade, sustentabilidade ambiental e autogestão, dentro de uma concepção de Escola

Unitária que, tendo na centralidade do trabalho o seu princípio educativo, opõe-se de maneira inexorável à profissionalização precoce e à dualidade no ensino.

Em coincidência com as reflexões desta tese, Singer (2005a, p. 16) preocupa-se com o processo educativo e, conseqüentemente, com a formação da personalidade do sujeito no ambiente capitalista:

Os que se formam no capitalismo, sobretudo em sua forma exasperadamente liberal (da qual os EUA me parecem o exemplo mais acabado), são postos em situações de competição desde a infância, na família e na escola. Aprenderão desde cedo de que os indivíduos são desiguais: alguns são fortes, inteligentes, esforçados, enquanto outros são fracos, burros e preguiçosos. Na luta pela vida, os primeiros serão os vencedores e os últimos os perdedores. Aprenderão também que só pela competição os vencedores obtêm a recompensa material que lhes permite aplicar seus dotes a favor do bem comum. A humanidade progrediria porque a competição premiaria o mérito dando-lhe o poder de liderar e mandar e condenaria o demérito à subordinação. Da competição nasceria a meritocracia e desta o progresso.

Ao avaliar o perfil dos indivíduos em sua existência, seja no meio em que prevalece a economia solidária, seja no seio do capitalismo, Singer (2005a, p. 16) percebeu que “[...] todos têm inclinação tanto por competir como por cooperar [...]”, e que a inclinação para uma ou outra condição “[...] vai depender muito da prática mais freqüente, que é induzida pelo arranjo social em que o sujeito nasce, cresce e vive” (p. 16).

Essas análises de Singer (2005a) provocam e encorajam a prática de novas avaliações que ponderam a formação de perfis e/ou personalidades tanto na dinâmica do sistema capitalista quanto na lógica da economia solidária. Por exemplo, no contexto do neoliberalismo, que opera em favor de atributos e comportamentos individuais que privilegiam a competência, o imediatismo, o risco e a flexibilidade, apreciações mais particularizadas da relação entre esse capitalismo moderno, representado pela sua versão flexível, e o ambiente de trabalho contemporâneo, que valoriza o comportamento empreendedor, tornam-se um exercício precioso. Particularmente, parece interessante estabelecer relações entre a formação do caráter dos indivíduos no capitalismo flexível e o desenvolvimento de características que compõem o perfil do empreendedor nesse sistema, à luz das ponderações de Richard Sennett na obra *A corrosão do caráter*.

A obra de Sennett (2009) é um ensaio que avalia as configurações e as conseqüências do moderno capitalismo (o capitalismo flexível) na organização do trabalho e na vida dos trabalhadores. De forma especial, destaca que a ênfase à flexibilidade deixa o

indivíduo “à deriva”, condição essa que certamente o levará a corromper o seu caráter por não possibilitá-lo construir narrativas coerentes para a sua própria vida. É justamente o foco dado à flexibilidade nesse novo sistema que interessa ao debate aqui proposto.

Para Sennett (2009, p. 54), o capitalismo flexível, como um sistema que desenvolveu novas estruturas de poder e controle, fundamenta-se em “[...] três elementos: reinvenção descontínua de instituições; especialização flexível de produção; e concentração de poder sem centralização”.

Na composição “reinvenção descontínua de instituições”, o advérbio “descontínuo” possui sentido de não linearidade, de ruptura com o passado. De tal modo, o presente não pode ser uma continuação do passado. A história deve ser definitivamente esquecida e o momento atual arquitetado sob novas diretrizes. Organizações outrora rígidas transformam-se em flexíveis, a cultura da rotina burocratizada do passado é substituída pela cultura da incerteza e dos riscos, as rápidas mudanças de qualificação tornaram-se uma norma, pois a passividade é interpretada como suicídio.

Sennett (2009) declara que, em mercados cujo maior interesse é o atendimento das necessidades de retorno financeiro em curto prazo dos acionistas e a resposta imediata à demanda por maior produtividade, o reinventar-se tornou-se imperativo para as instituições. O modelo de gestão adotado pelas instituições, e criticado por Sennett (2009), para atender a esse propósito foi a reengenharia que, em sua visão, traduz-se por um modelo usado para reduzir empregos. Para ele, tal redução “[...] tem tido uma relação direta com a crescente desigualdade, uma vez que só uma minoria dos trabalhadores espremidos para fora encontrou outro trabalho com os mesmos salários ou maiores” (p. 56).

A especialização flexível de produção é uma estratégia de inovação permanente, adotada pelas instituições em função da volatilidade das demandas do mercado consumidor. Trata-se de um tipo de obsolescência planejada: “Em termos simples, a especialização flexível tenta pôr, cada vez mais rápido, produtos mais variados no mercado” (SENNETT, 2009, p. 59). Passível de operacionalização mediante adoção de inovações tecnológicas e de uma gerência que priorize a rápida tomada de decisões, como as que mudam semanal ou até mesmo diariamente a rotina de tarefas que os trabalhadores devem executar, “A especialização flexível é a antítese do sistema de produção incorporado no fordismo” (p. 59).

Por último, o terceiro elemento do sistema flexível, a concentração de poder sem centralização de poder, diz respeito à ética do trabalho, ao trabalho em equipe, ao poder sem autoridade. Para Sennett (2009), a promessa de que os trabalhadores das categorias inferiores de uma organização teriam mais controle sobre as suas atividades com a descentralização do poder não pode ser sustentada no capitalismo flexível, pois há vários indicadores que denunciam a não descentralização desse processo. As equipes de trabalho são sobrecarregadas, as metas de produção atrelam-se aos lucros.

‘Concentração sem centralização’ é uma maneira de transmitir a operação de comando numa estrutura que não mais tem a clareza de uma pirâmide – e a estrutura institucional se tornou mais complexa, não mais simples. Por isso a própria palavra ‘desburocratização’ é enganadora, além de desgraciosa. Nas modernas organizações que praticam a concentração sem centralização, a dominação do alto é ao mesmo tempo forte e informe (SENNETT, 2009, p. 65).

Tendo em mente o conjunto de elementos do sistema de poder flexível como características do moderno capitalismo, Sennett (2009) reflete sobre como tais elementos, atuando em conjunto, se articulam e acabam por modificar as formas de trabalho contemporâneas, o perfil e as subjetividades dos trabalhadores.

Sennett (2009) entende que a flexibilidade disseminada pelo moderno capitalismo impele o indivíduo para um mundo fragmentado, onde as relações são efêmeras, instáveis, não lineares e, portanto, inseguras. Nesse sistema, tudo, inclusive o trabalho, perde a referência e a compreensão. Não há mais qualquer forma essencial, pois ser flexível é estar em fluxo, é não manter vínculos e nem comprometimentos, é estar atento e preparado para abandonar um projeto e iniciar outro no mesmo instante. Não apenas as novas relações de trabalho ganham flexibilidade, mas também as formas de poder. A aparência da liberdade serve apenas para mascarar as novas relações de dominação e controle.

Visto que o caráter de uma pessoa depende das suas relações com o mundo e da construção de narrativas coerentes para a sua própria vida, logo, um sistema que sugere a ausência de relações ou relações sem compromisso e lealdade, o imediatismo sem essência e/ou o desaparecimento de metas em longo prazo, ao mesmo tempo propõem também a formação de um indivíduo sem caráter. Fica evidente nessa trama que os elementos do sistema de poder flexível, declarados por Sennett (2009), propiciam, sobremaneira, o

movimento de acumulação do capital e excluem, na mesma proporção, qualquer possibilidade de emancipação do trabalhador.

Pode-se acreditar que a face mais sombria do sistema flexível aqui exposto esteja na organização do tempo no local de trabalho, apregoada no mote “não há longo prazo”. Nesse limbo, onde a carreira tradicional fenece, o mais importante é a mudança e a adaptação. Diante de tudo isso, Sennett (2009, p. 61) questiona: “Haverá limites para até onde as pessoas são obrigadas a dobrar-se? Pode o governo dar às pessoas alguma coisa semelhante à força tênsil de uma árvore, para que os indivíduos não se partam sob a força da mudança?”.

Em suma, o capitalismo flexível é compreendido por Sennett (2009) como uma combinação entre liberdade e traição. Nesse jogo, ao propor formas de “libertar” – a flexibilidade no horário de trabalho, por exemplo – o que está subjacente à oferta é, na verdade, uma forma de controle mais intenso. Aqui reside o paradoxo do novo sistema, a traição acontece por ser a liberdade uma falácia, ou seja, a dominação constitui-se sob o estandarte da liberdade. Assim sendo, torna-se significativo avaliar com mais desconfiança esta “liberdade” que, atualmente, passou a ser tratada como um valor-chave.

De fato, ao transitar no panorama narrado por Sennett (2009), acerca do moderno capitalismo flexível, torna-se difícil não estabelecer correspondência entre esse sistema e os postulados do Empreendedorismo – pode-se destacar aqui a própria noção de flexibilidade, de competência ou de empregabilidade.

Logo no primeiro parágrafo do seu livro, Sennett (2009, p. 9) descreve o modelo de comportamento defendido pelo capitalismo flexível:

Enfatiza-se a flexibilidade. Atacam-se as formas rígidas de burocracia, e também os males da rotina cega. Pede-se aos trabalhadores que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais.

Não por mera coincidência esse também é o panorama em que o Empreendedorismo está inserido, ou melhor, foi somente pela combinação desses diversos fatores que o Empreendedorismo encontrou espaço para se desenvolver. Defende-se abertamente e com alarde que o Empreendedorismo possibilita a liberdade e a autonomia do indivíduo e que o empreendedor é um sujeito dotado de competências e habilidades que o conduzem ao sucesso. Levando-se em consideração o sistema econômico em que o Empreendedorismo está inserido e onde se expande, questiona-se aqui o próprio sentido e a

compreensão desses termos nessa assertiva, ou mesmo se desconfia da sua falsa aparência. Como é possível liberdade em um sistema que aprisiona, que vigia e pune? O que significa autonomia em um sistema que não oferece opções de escolha livre? Quais competências e habilidades têm valor duradouro em uma sociedade concentrada no momento imediato, na falta de compromisso e lealdade?

Nesse sistema, o importante é ser empreendedor, ou seja, é assumir riscos e aceitar a volatilidade e as incertezas das práticas capitalistas, é investir na capacitação perene para manter a sua empregabilidade, é depender cada vez menos de leis e procedimentos formais, é reinventar-se a cada instante, é estar preparado para se adaptar a todas e quaisquer circunstâncias, é, em poucas palavras, ser flexível.

Sem dúvidas, a flexibilidade, em sua vertente falaciosa, oriunda do capitalismo moderno, é muito mais vantajosa para a empresa do que para os trabalhadores. A flexibilidade significa, na ótica do empresário, fazer o que for necessário para manter a empresa viva e lucrativa, sem ressentir-se com os possíveis transtornos ou problemas que isso possa causar aos consumidores ou trabalhadores; e, na perspectiva do trabalhador, é aceitar de bom grado as ações impostas para a perpetuação da empresa e, além disso, cooperar com elas, mesmo que isso signifique a sua própria demissão. Ser flexível, nesse contexto, é mais do que ter “envergadura” para se adaptar às mudanças; é desconstruir uma história de vida, é perder a essência, é, de fato, corromper o caráter.

Diante de tais reflexões, é lícito supor que a proposta de Sennett (2009) parece constituir-se em uma tentativa de levar os seus leitores a questionarem-se sobre os dilemas que esse novo sistema arroga às novas relações de trabalho: prefiro estabilidade em detrimento de ambientes descompromissados, mas promitentes?; ou prefiro assumir riscos nesses ambientes em favor de uma preconizada “independência-liberdade”? Acredita-se que o autor, mesmo não tratando diretamente do tema Empreendedorismo em sua obra, lança um forte e importante alerta sobre os perigos disfarçados nas propostas generalizadas do “ser” empreendedor de si mesmo.

Por fim, é importante evidenciar que esta tese não se mostra desatenta às críticas em volta da economia solidária, algumas afirmando que, por estarem dentro da estrutura geral do capitalismo, os empreendimentos solidários se mantêm reféns desse sistema (CORNELIAN, 2006), ou que a economia solidária é uma estratégia do sistema capitalista para garantir a sua perpetuação (MISSIO; ALVES; VIEIRA, 2007); outras assegurando que,

“[...] na sociedade capitalista, a possibilidade dos princípios da autogestão se firmarem plenamente, são remotas ou nulas” (AMORIM, 2010, p. 112).

Todavia, compreende-se que os valores propagados pela economia solidária (e seus correlatos) possibilitam a inclusão de opções políticas na prática pedagógica que permitam o debate sobre a construção de uma contra-hegemonia em relação ao conceito vulgar de Empreendedorismo, baseadas em princípios outros que não a concorrência e o lucro, capazes de maximizar o bem-estar humano e social e que enfrentem as contradições naturais do desenvolvimento capitalista.

CONCLUSÃO

Pessimismo da inteligência, otimismo da vontade
(ANTONIO GRAMSCI, 2011b, p. 267).¹²⁵

Uma educação dualista, que prepara um grupo de discentes para pensar e outro grupo apenas para executar as tarefas pensadas. Uma escola que priva os seus estudantes do acesso à cultura geral e propaga um discurso social fatalista. Um ensino que condiciona os alunos desde a mais tenra idade. Por mais semelhança que possa existir, esses fatos não buscam anunciar o Admirável Mundo Novo, imaginado por Aldous Huxley, em 1932, embora eles estejam presentes no cenário descrito pelo autor em sua obra homônima; mas revelar o “Admirável Mundo do Empreendedorismo”, uma ideologia neoliberal, derivada do processo evolutivo da TCH, que a sociedade contemporânea está consumindo e reproduzindo em larga escala, inclusive no ambiente acadêmico.

A intenção de explorar esse “Admirável Mundo do Empreendedorismo”, ou seja, de conhecer as ideologias que o envolvem; de compreender como elas estão sendo apropriadas e divulgadas no contexto geral da educação e, particularmente, nos cursos destinados à formação do Técnico em Administração do Ifes; de descobrir que imagens alimentam os discentes e docentes dessa instituição sobre esse sistema de ideias inserido na sua proposta pedagógica motivou o desenvolvimento desta tese.

A explícita apologia ao discurso do Empreendedorismo, à propagação da sua ideologia bem como a uma educação que prepare os alunos para os seus preceitos, declarada tanto nos materiais utilizados no Projeto de Formação Empreendedora na Educação Profissional de Nível Técnico, quanto nos projetos político-pedagógicos dos cursos destinados à formação do Técnico em Administração do Ifes e nos livros adotados como referência neles, é indício para se julgar que o Empreendedorismo está sobreposto ao trabalho como princípio educativo nos citados cursos. As insuficientes ações voltadas para uma formação cultural, humanística e unitária dos alunos (resumidas na oferta das disciplinas da área de humanas, presentes apenas na modalidade do curso técnico integrado ao ensino

¹²⁵ Conforme Nogueira (1998, p. 102), essa expressão ficou associada ao nome de Antonio Gramsci por ele a ter utilizado inúmeras vezes ao longo de seus escritos, no entanto, este “[...] a tomou de empréstimo do escritor francês Romain Rolland, como informa, dentre outros, o pesquisador italiano Antonio Santucci (Antonio Gramsci 1891-1937. Guida al pensiero e agli scritti. Roma: Editori Riuniti, 1987, p. 95).”.

médio) e a falta de objetivos claros e de conteúdos específicos direcionados a esse tipo de formação, nesses mesmos documentos, reforçam esse julgamento.

Compreende-se esta postura institucional como questionável, pois, nessa fase escolar, de identificação e preparação geral, os discentes ainda estão à procura de sua autonomia e identidade moral, intelectual e social. Além disso, considera-se que tal atitude naturaliza a dualidade escolar e distancia-se da busca real pela emancipação dos indivíduos, uma vez que ela trabalha ideologicamente para manter as bases da sociedade capitalista.

Evidencia-se que as opiniões dos discentes e docentes dos cursos aludidos, relacionadas com o ensino do Empreendedorismo no Ifes, tomaram a forma de contradição entre o pensar e o agir. Isto é, a razão prática, talvez por influência da mídia, da formação acadêmica etc., estimulou esse público a afirmar que o Empreendedorismo é um assunto importante; e que gostam muito de uma formação voltada para esse tema. Porém, a prática da razão, possivelmente resultado da experiência e do aprendizado, encorajou-os a admitir que desejariam que o curso em foco orientasse o seu público para ingressar no mercado de trabalho, e não para abrir o próprio negócio; e que pensariam em mudar de curso (no caso dos alunos) ou o foco dele (no caso dos professores), se surgisse uma oportunidade para isso.

Entende-se que esta oposição entre a intenção e a ação pode estar indicando o primeiro passo em direção a um estado de consciência. Em outras palavras, esses resultados mostram que, no processo de transformação do conceito de Empreendedorismo em senso comum, uma parcela dos discentes e docentes produziu sentimentos de suspeição, hesitação e descoberta com relação ao tema, sugerindo o desenvolvimento de um germe de bom senso que, no futuro, poderá provocar ações de rebeldia e subversão, mas que, por enquanto, ainda não se transformou em consciência para a luta em busca da destituição do pensamento ora dominante.

Conclui-se, desse modo, que é importante avançar nos debates sobre a entrada do conceito de Empreendedorismo na educação; sobre as práticas político-pedagógicas que o envolvem; e sobre os limites e os riscos desse tipo de formação, mas que é indispensável a apresentação de propostas que possibilitem a construção de uma contra-hegemonia com relação a esse novo paradigma. Propostas estas que superem o conceito de Empreendedorismo de cunho exclusivamente capitalista (do tipo hoje oferecido pelo Ifes aos seus discentes de

nível médio) e que estabeleçam práticas educativas baseadas em uma concepção do existir humano para além do mercado.

Nesse sentido, recomenda-se que as políticas de educação para o ensino médio da rede federal, ao invés de uma formação dualista que objetiva profissionalizar precocemente os seus discentes, incorpore sistematicamente uma proposta de Educação Unitária nos moldes gramscianos, quer dizer, formativa, de cultura geral, desprendida da exploração e da alienação impostas pela sociedade de classes, que tenha no trabalho – e não no conceito vulgar de Empreendedorismo – o seu princípio educativo e que, ao evidenciar um projeto universal e omnilateral de formação humana buscando desenvolver novas relações entre o homem e o mundo, contribua para o desenvolvimento de uma sociedade igualitária.

Espera-se que nesse panorama o conceito de Empreendedorismo abandone a sua concepção atual e associe-se a um modo de organização do trabalho e da sociedade que, essencialmente, inverta a razão capitalista, de uma economia baseada na concorrência e no lucro para uma economia estruturada no trabalho e nas relações de cooperação, coletividade, inclusão e solidariedade entre os indivíduos.

O Admirável Mundo Novo, de Aldous Huxley, pode ser entendido como um aviso, uma denúncia com relação aos aspectos desumanizadores e os iminentes perigos que o autor julga existir por trás de um “falso progresso”. De tal modo, ao afirmar que devemos aceitar passivamente o que somos obrigados a fazer, Huxley (2003) denuncia a submissão mecânica e absoluta do reino da liberdade ao reino da necessidade. Nesse cenário imaginado pelo autor, a resistência ao condicionamento, ao qual os cidadãos “civilizados” estavam submetidos, aconteceu exclusivamente por parte dos poucos indivíduos que tomaram consciência do real e, por isso, se tornaram insatisfeitos com o mundo em que viviam.

Seria o “Admirável Mundo do Empreendedorismo” também um recado, uma advertência de que as “Pedagogias Empreendedoras” são perigosas, uma vez que elas “jogam” com a esperança das pessoas, propondo que é possível alcançar o sucesso apenas por meio da criatividade, iniciativa, persistência etc.; ou seria ele somente um convite à reflexão sobre o sentido atual da educação profissional de nível médio federal e do tipo de aluno que esse modelo de ensino está formando?

Diante de temas tão complexos, como ensino médio e educação profissional, persistem incertezas e questionamentos. O desafio, então, parece ser continuar tentando descobrir:

Que educação é adequada para capacitar o homo para responder ao desafio ontológico de libertar-se das amarras que o alienam e tornar-se o sujeito consciente e ativo do seu próprio desenvolvimento, enquanto pessoa, comunidade, sociedade e espécie? (ARRUDA, 2003, p. 241, grifo do autor).¹²⁶

Quanto a isso, adianta-se: a educação que tem no Empreendedorismo o seu princípio educativo, certamente, não é uma opção.

¹²⁶ Marcos Arruda também debate o assunto no livro: ARRUDA, M. **Tornar real o possível**: a formação do ser humano integral: economia solidária, desenvolvimento e o futuro do trabalho. Petrópolis: Vozes, 2006.

REFERÊNCIAS

À PROCURA da felicidade. Direção: Gabriele Muccino. Produção: Todd Black, Jason Blumenthal, James Lassiter, Will Smith, Steve Tisch e Teddy Zee. Intérpretes: Will Smith, Jaden Smith e Thandie Newton. Roteiro: Steve Conrad. Estados Unidos: Columbia Pictures e Sony Pictures Entertainment, 2006. 1 DVD (117min), color.

ACKERMANN, S. R. **Quando preferir um samba ao hino nacional é crime: integralismo, etnicidade e os crimes contra o estado e a ordem social (Espírito Santo – 1934-1945)**. 2010. 335 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

ALMEIDA, J. W. **Governamentalidade neoliberal, empreendedorismo e suas repercussões nos processos educacionais da cidade de Horizonte-CE**. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

AMORIM, A. N. **Economia solidária: princípios e contradições**. 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARRUDA, M. **Humanizar o infra-humano: a formação do ser humano integral: homo evolutivo, práxis e economia solidária**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Tornar real o possível: a formação do ser humano integral: economia solidária, desenvolvimento e o futuro do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

ASHOKA (Brasil & Paraguay). **O perfil do(a) empreendedor(a) social**. Disponível em: <<http://www.ashoka.org.br/empreendedor-social/quem-e/>>. Acesso em: 1 set. 2013.

AVANÇA BRASIL. **Programa Jovem Empreendedor**. Disponível em: <<http://www.abrasil.gov.br/nivel3/index.asp?id=188&cod=BUSCA>>. Acesso em: 25 set. 2013.

AZEVEDO, C. M. M. de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Coleção Oficinas da História).

AZEVEDO, L. A.; SHIROMA, E. O.; COAN, M. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Boletim Técnico do Senac**: Revista da Educação Profissional, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 27-39, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.senac.br/conhecimento/boletim-tecnico-do-senac/edicoes-antiores.aspx>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

AZEVEDO, S. C. de. **Estratégias de ensino do empreendedorismo**: uma contribuição voltada para a formação de administradores do curso de graduação. 2004. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão) – Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Gestão, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

BARROS, A. A. de; PEREIRA, C. M. M. de A. Empreendedorismo e crescimento econômico: uma análise empírica. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 12, n. 4, p. 975-993, out./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/691/empreendedorismo-e-crescimento-economico--uma-analise-empirica>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

BARTHOLO, R.; SOUZA NETO, B. de; DELAMARO, M. C. Empreendedorismo à brasileira e alguns pontos cegos dos cânones da recepção da obra de Max Weber. In: SOUZA, E. C. L. de; GUIMARÃES, T. de A. (Org.). **Empreendedorismo além do plano de negócios**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 21-41.

BEUGELSDIJK, S.; SMEETS, R. Entrepreneurial culture and economic growth: revisiting McClelland's thesis. **American Journal of Economics and Sociology**, v. 67, n. 5, p. 915-939, nov. 2008.

BIRLEY, S; MUZYKA, D. F. **Dominando os desafios do empreendedor**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2001.

BOTELHO, M. dos R.; MENDONÇA, M. As políticas de apoio à geração e difusão de tecnologias para as pequenas e médias empresas no Brasil. **Serie Desarrollo Productivo**, Santiago do Chile, n. 127, CEPAL/ECLAC, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/10709/LCL1757P.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2013.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 abr. 1997, seção 1, p. 7760. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

_____. Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 nov. 1997, seção 1, p. 27937. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2406-27-novembro-1997-400709-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jul. 2004, seção 1, p. 18. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 28 jun. 2013.

_____. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitales dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2013.

BRASIL. Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 jun. 2014, seção 1, p. 18. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2014/decreto-8268-18-junho-2014-778943-publicacaooriginal-144429-pe.html>>. Acesso em: 3 jun. 2015.

_____. Decreto nº 75.079, de 12 de dezembro de 1974. Dispõe sobre a organização das Escolas Técnicas Federais e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 dez. 1974, seção 1, p. 14209. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-75079-12-dezembro-1974-423487-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

_____. Decreto nº 99.570, de 9 de outubro de 1990. Desvincula da Administração Pública Federal o Centro Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa – CEBRAE, transformando-o em serviço social autônomo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 out. 1990, seção 1, p. 19157. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1990/decreto-99570-9-outubro-1990-335004-norma-pe.html>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

_____. Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 abr. 1969, seção 1, p. 3377. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

_____. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 15 jan. 1937, coluna 1, p. 1210. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L378.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2013.

_____. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 fev. 1959. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1959/3552.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 dez. 1961, Seção 1, p. 11429. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

_____. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras Providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 4 jul. 1978, seção 1, p. 10233. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 19 out. 1982, seção 1, p. 19539. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-norma-pl.html>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

_____. Lei nº 8.029, de 12 de abril de 1990. Dispõe sobre a extinção e dissolução de entidades da Administração Pública Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 abr. 1990, seção 1, p. 7101. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8029-12-abril-1990-363688-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996, seção 1, p. 27833. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 dez. 2008, seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 29 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12669%3Arede-federal&catid=190%3Asetec&Itemid=861>. Acesso em: 28 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Aviso de chamamento pública Mec/Setec nº 2/2007. Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ifets_aviso.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2013.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Resolução nº 339, de 10 de julho de 2003. Institui linha de crédito especial denominada Jovem Empreendedor no âmbito do Programa de Geração de Emprego e Renda (Proger) Urbano. **Diário Oficial Eletrônico [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 jul. 2003. Seção 1, p. 69-70. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/legislacao/resolucao-n-339-de-10-07-2003.htm>>. Acesso em: 25 set. 2013.

_____. Protocolo de Intenções nº 1, de 27 de setembro de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 7 out. 2002. Seção 3, p. 14. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/242866/pg-14-secao-3-diario-oficial-da-uniao-dou-de-07-10-2002>>. Acesso em: 26 set. 2013.

BROTTO, C. V. de P. **A entrada do ensino do empreendedorismo no Ifes**. 2015. Entrevista concedida a Marcelo de Amorim Pandolfi, Vitória, 2 fev. 2015.

CAMPELLO, A. M. “Cefetização” das Escolas Técnicas Federais: projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. **Revista Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 26-35, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/92>>. Acesso em: 7 set. 2013.

CAMPOS, M. de S. **A empresa como vocação**: o Sebrae e o empreendedorismo na cultura da informalidade como problema público. 2003. 337 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

CANO, W. Industrialização, crise, ajuste e reestruturação. Algumas questões sobre o emprego e suas repercussões sobre a distribuição da renda. In: OLIVEIRA, C. A. B. et al. (Org.). **O mundo do trabalho**: crise e mudança no final do século. São Paulo: Editora Página Aberta/Scritta, 1994. p. 589-604.

CANTILLON, R. **Essai sur la nature du commerce en général**. Editado com uma tradução em Inglês e outros materiais por Henry Higgs, C. B. Londres: Frank Cass and Company, 1959. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

CARAVANTES, G. R.; PANNO, C. C.; KLOECKNER, M. C. **Administração**: teorias e processos. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

CARDOSO, J. F.; RODRIGUES, J. N. **Peter Drucker**: o essencial sobre a vida e a obra do homem que inventou a gestão. Famalicão (Portugal): Centro Atlântico, 2006. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=a-8F0Esf04QC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 17 jun. 2013.

CARLI, H. A. de. **O ensino de empreendedorismo e o caso específico de Pato Branco**: Projeto Patinho Empreendedor. 2000. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2000.

CHALHOUB, S. **Trabalho, lar e botequim**: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da *belle époque*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

CHIAVENATO, I. **Empreendedorismo**: dando asas ao espírito empreendedor. São Paulo: Saraiva, 2004.

_____. **Princípios de administração**: o essencial em teoria geral da administração. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

COAN, M. **Educação para o empreendedorismo**: implicações epistemológicas, políticas e práticas. 2011. 540 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

COMISSÃO MUNDIAL PARA O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

CORNELIAN, A. R. **A concepção de “economia solidária” em Paul Singer**: descompassos, contradições e perspectivas. 2006. 99 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

COSTA, R. V. da. Introdução. In: SCHUMPETER, J. A. **Teoria do desenvolvimento econômico**: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997. (Coleção Os Economistas).

COSTA, A. B. da. O desenvolvimento econômico na visão de Joseph Schumpeter. **Cadernos IHU Idéias**, São Leopoldo, ano 4, n. 47, 2006. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/047cadernosihuideias.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

CULTI, M. N.; KOYAMA, M. A. H.; TRINDADE, M. **Economia solidária no Brasil**: tipologia dos empreendimentos econômicos solidários. São Paulo: Todos os Bichos, 2010.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005a.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005b.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005c.

DAMICO, F. S. A lei de Say. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 105-120, 1985.

DIAS, G. P. **Empreendedorismo e educação**: o Sebrae na escola. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

DIAS, V. T. **Criação e trajetória de uma agência no âmbito do Estado Integral**: o caso do Sebrae. 2012. 361 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

DOLABELA, F. O ensino do empreendedorismo: panorama brasileiro. In: INSTITUTO EUVALDO LODI. **Empreendedorismo**: ciência, técnica e arte. Brasília: CNI.IEL Nacional, 2000. p. 83-97.

_____. **O segredo de Luísa**. 10. ed. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1999a.

_____. **O segredo de Luísa**. 30. ed. rev. e atual. São Paulo: Editora de Cultura, 2006.

_____. **Oficina do empreendedor**. 6. ed. São Paulo: Editora de Cultura, 1999b.

_____. **Oficina do empreendedor**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

_____. **Pedagogia empreendedora**: o ensino de empreendedorismo na educação básica, voltado para o desenvolvimento social e sustentável. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo**: transformando idéias em negócios. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

_____. **Empreendedorismo corporativo**: como ser empreendedor, inovar e se diferenciar em organizações estabelecidas. 3. reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DREWINSKI, J. M. de A. **Empreendedorismo**: o discurso pedagógico no contexto do agravamento do desemprego juvenil. 2009. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

DRUCKER, P. F. **Inovação e espírito empreendedor (entrepreneurship)**: práticas e princípios. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

DRUMMOND, A. **Empreendedorismo solidário na educação integral**: oficinas com vivências em processo autogestionário. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) - Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, Centro Universitário UNA, Belo Horizonte: 2014.

DUARTE, N. As pedagogias do “Aprender a Aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: _____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. reimp. Campinas: Autores Associados: 2008. p. 5-16. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

D’ALBERTO, A. M. F. **O ensino do empreendedorismo nos cursos de Turismo do Estado de Santa Catarina, Brasil**. 2005. 222 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2005.

FERREIRA, M. de M.; PINTO, S. C. S. A crise dos anos 1920 e a Revolução de 1930. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. de A. N. (Org.). **O tempo do liberalismo excludente**: da Proclamação da República à Revolução de 1930. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 387-415. (O Brasil Republicano)

FILION, L. J. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 5-28, abr./jun. 1999.

_____. O empreendedorismo como tema de estudos superiores: panorama brasileiro. In: INSTITUTO EUVALDO LODI. **Empreendedorismo**: ciência, técnica e arte. Brasília: CNI/IEL Nacional, 2000. p. 13-42.

_____. O planejamento do seu sistema de aprendizagem empresarial: identifique uma visão e avalie o seu sistema de relações. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 63-71, jul./set. 1991.

_____. Visão e relações: elementos para um metamodelo empreendedor. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 33, n. 6, p. 50-61, nov./dez. 1993.

FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional do Rio de Janeiro, 1961. v. 1.

FONSECA, E. G. da. O capital humano na filosofia social de Marshall. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 12, n. 2., p. 64-87, abr./jun. 1992.

FONTENELE, R. E. S.; MOURA, H. J. de; LEOCADIO, A. L. Capital humano empreendedorismo e desenvolvimento: evidências empíricas nos municípios do Ceará. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 12, n. 5, p. 182-208, set./out. 2011. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/4279/capital-humano--empreendedorismo-e-desenvolvimento--evidencias-empiricas-nos-municipios-do-ceara>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

FORTUNATO, D. de O. B. Uma análise do Espírito Santo à luz do processo de implantação dos grandes projetos. **Dimensões**, v. 27, p. 40-62, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2582/2078>>. Acesso em: 25 set. 2013.

FRANÇA FILHO, G. C. de. A problemática da economia solidária: um novo modo de gestão pública? **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 1-18, mar. 2004. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/4875>>. Acesso em: 7 out. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDLAENDER, G. M. S. **Metodologia de ensino-aprendizagem visando o comportamento empreendedor**. 2004. 144 f. Tese. (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010c. p. 57-82.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, J. de; PAIVA, L. G. de. (Org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 18-35.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-56.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Aprender e empreender**. Disponível em: <<http://www.frm.org.br/main.jsp?lumPageId=FF8081811D6C7E31011D923D438A695E&lumS=projeto&lumItemId=8A94A98E21A25B290121A63F59E3506E&tagId=2815C7F847E348A4A3EE5AA9BC46C232>>. Acesso em: 26 set. 2013.

GAGNO, R. R., FURTADO, A. G., SCHLESENER, A. H. Educação, hegemonia e formação de dirigentes. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 237-253, abr./set. 2010. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/rfe/article/view/964/903>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

GAIGER, L. I. G. A dimensão empreendedora da economia solidária: notas para um debate necessário. **Otra Economía**, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 3, p. 58-72, 2º semestre de 2008. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/otraeconomia/article/view/1145/310>>. Acesso em: 6 out. 2014.

GAIGER, L. I. G.; CORRÊA, A. da S. O diferencial do empreendedorismo solidário. **Ciências Sociais Unisinos**, Rio Grande do Sul, v. 47, n. 1, p. 34-43, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/615/234>. Acesso em: 7 out. 2014.

_____. _____. O microempreendedorismo em questão: elementos para um modelo alternativo. **Política e Sociedade**, Santa Catarina, v. 9, n. 17, p. 205-230, out. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/15678/14202>>. Acesso em: 7 out. 2014.

GALBRAITH, J. K. **O pensamento econômico em perspectiva: uma história crítica**. São Paulo: Pioneira, 1989. (Coleção Novos Ubrais).

GASPARI, E. **A ditadura envergonhada: as ilusões armadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e Educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados. HISTEDBR, 2005. p. 45-59. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 76-99. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GOMES, A. F. O empreendedorismo como uma alavanca para o desenvolvimento local. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 4, n. 2, jul./dez. 2005.

GRAMSCI, A. A cura de V. Gerratana e Antonio A. Santucci. **L'Ordine Nuovo (1919-1920)**, Torino, Einaudi Editore, 1987. Tradução de Vagno Emygdio Machado Dias. Revisão: Paolo Nosella.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: volume 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a.

_____. **Cadernos do cárcere**: volume 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b.

_____. **Cadernos do cárcere**: volume 4. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014a.

_____. **Cadernos do cárcere**: volume 5. *O Risorgimento*. Notas sobre a história da Itália. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014b.

_____. **Cartas do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Cartas do cárcere**: volume 2. 1931-1937. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **Escritos políticos**: volume 1. 1910-1920. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. Excerto do Caderno 12: para a história dos intelectuais. In: NOSELLA, P. **Antonio Gramsci para os educadores**: antologia organizada por Paolo Nosella. São Paulo: Uninove/UFSCAR, 2008. p. 74-95.

GROSSI, M. P. A dor da tese. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 6, n. 1, 2, p. 221-228, jan. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/16680>>. Acesso em: 11 abr. 2013.

HALL, C. S.; LINDZEY, G. **Teorias de personalidade**. São Paulo: Editora Herder, 1971.

HUNT, E. K. **História do pensamento econômico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1981.

HUXLEY, A. **Admirável mundo novo**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2003.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 35, n. 2, p. 115-21, jun. 2001.

IBGE. Demografia das empresas 2010. **Estudos e Pesquisas, Informação Econômica**, Rio de Janeiro, n. 17, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração**. Linhares (ES), 2009c.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração**. Venda Nova do Imigrante (ES), 2011c.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio**. Cariacica (ES), 2011a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio**. Colatina (ES), 2009a.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio**. Guarapari (ES), 2012.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio**. Linhares (ES), 2009b.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio**. Venda Nova do Imigrante (ES), 2011b.

JOVEM1. Reclame Aqui > SEBRAE - PROJETO JOVEM EMPREENDEDOR. 2012. Disponível em: <<http://www.reclameaqui.com.br/2476066/sebrae/projeto-jovem-empendedor/>>. Acesso em: 25 set. 2013.

JOVEM2. Reclame Aqui > SEBRAE - JOVEM EMPREENDEDOR. 2012. Disponível em: <www.reclameaqui.com.br/2746833/sebrae/jovem-empendedor/>. Acesso em: 25 set. 2013.

KEMP, R.; PARTO, S.; GIBSON, R. B. Governance for sustainable development: moving from theory to practice. **International Journal of Sustainable Development**, [S.l.], v. 8, n. 1/2, p. 12-30, 2005. Disponível em: <<http://www.opdcacademy.com/pickup-pdf/1topicGG/15.The%20Importance%20of%20Governance%20for%20Sustainable%20Development.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2014.

KOHN, A. **Punidos pelas recompensas**: os problemas causados por prêmios por produtividade por produtividade, planos de incentivos, remuneração variável, elogios, participação nos lucros e outras formas de suborno. São Paulo: Atlas, 1998.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

LACOMBE, F. J. M.; HEILBORN, G. L. J. **Administração**: princípios e tendências. São Paulo: Saraiva, 2003.

LEAL, A. F. **Aprender a empreender**: um pilar na educação de jovens e adultos. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

LECHAT, N. M. P. **As raízes históricas da economia solidária e seu aparecimento no Brasil**. II Seminário de incubadoras tecnológicas de cooperativas populares, Campinas (Unicamp), 2002a. Disponível em: <<http://www.uff.br/incubadoraecosol/docs/ecosolv1.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2014.

_____. Economia social, economia solidária, terceiro setor: do que se trata? **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 1, p. 123-140, jun. 2002b. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/91/1673>>. Acesso em: 6 out. 2014.

LENHARO, A. **Sacralização da política**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Papyrus, 1986.

LIMA, A. L. de. **Os riscos do empreendedorismo**: a proposta de educação e formação empreendedora. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LIMA JÚNIOR, O. P. A. de. **O espírito do capitalismo e a cultura do empreendedorismo**: educação e ideologia. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LUZ, A. S. da. **Empreendedorismo na educação**: reflexões sobre a experiência educacional do município de Guarapuava com a pedagogia empreendedora. 2007. 36 f. Monografia (Especialização em História da Educação Brasileira) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2007.

MACHADO, M. R. L. **Educação do empreendedorismo**: um estudo em instituição de ensino superior. 2005. 98 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

MANFREDI, S. M. **Educação sindical entre o conformismo e a crítica**. São Paulo: Loyola, 1986.

MARIANO, S. R. H.; MAYER, V. F. **Empreendedorismo e inovação**: criatividade e atitude empreendedora. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2008. v. 1.

MARSHALL, A. **Princípios de economia**: tratado introdutório. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Coleção Os Economistas).

MARTES, A. C. B. Weber e Schumpeter: a ação econômica do empreendedor. **Revista de Economia Política** (on-line), São Paulo, v. 30, n. 2, p. 254-270, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.rep.org.br/search.asp?txt_busca=martes>. Acesso em 24 jun. 2013.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

MATTOS, M. dos S. **Educação e projetos de desenvolvimento no Brasil**: a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no início do século XXI. 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MAXIMIANO, A. C. A. **Administração para empreendedores**: fundamentos da criação e da gestão de novos negócios. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

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

MCDANIEL, C. D.; GATES, R. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MELO, N. M. e. **SEBRAE e empreendedorismo: origem e desenvolvimento**. 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

MELO NETO, F. P. de; FROES, C. **Empreendedorismo social: a transição para a sociedade sustentável**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. ampl. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Mundo do Trabalho).

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MINTO, L. W. Teoria do capital humano. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, Graf. FE: HISTEDBR, 2006. 1 CD-ROM. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%ADa_%20do_capital_humano.htm#_ftn1>. Acesso em: 16 jul. 2013.

MIRSHAWKA, V.; MIRSHAWKA Jr., V. **Gestão criativa: aprendendo com os empreendedores mais bem-sucedidos do mundo**. São Paulo: DVS Editora, 2003.

MISSIO, F. J.; ALVES, F. F.; VIEIRA, R. Economia popular solidária e precarização das relações de trabalho. **Análise**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/face/article/view/296/2035>>. Acesso em: 7 out. 2014.

MOCELLIN, D. Z. et al. Empreendedorismo na sala de aula: uma experiência no ensino fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/autores5.html>>. Acesso em: 7 fev. 2010.

MOORE, D. S. **A estatística básica e sua prática**. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

MORAIS, L. P. Economia social e solidária: do que se trata este complexo e controverso setor? Balanço, tendências e perspectivas para a análise do caso brasileiro. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTADOS DO TRABALHO, 10., 2007, Salvador. Disponível em <http://web.tau.org.ar/upload/89f0c2b656ca02ff45ef61a4f2e5bf24/Artigo_abet_07_1_.pdf>. Acesso em: 21 out. 2014.

MOREIRA, R. R. A “derrota da lei de Say”: elementos teóricos fundamentais e algumas implicações metodológicas e dinâmicas. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 411-431, maio/ago. 2005.

MURRAY, H. A. **Explorations in personality**. New York: Oxford University Press, 2008.

NEVES, E. O. **Educação e empreendedorismo**: um estudo sobre a formação empreendedora no curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais. 2010. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2010.

NOGUEIRA, M. A. Gramsci e os desafios de uma política democrática de esquerda. In: AGGIO, A. (Org.). **Gramsci**: a vitalidade de um pensamento. São Paulo: Unesp, 1998. p. 65-102.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Ensino médio**: em busca do princípio pedagógico. Texto apresentado no VI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares (promovido pelo LIPHIS do PPGE da Uninove), São Paulo, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1732&Itemid=>. Acesso em: 10 maio 2011.

_____. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out./dez., 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87321425008>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

_____. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-151, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 mar. 2012.

NOSELLA, P.; AZEVEDO, M. L. N. de. A educação em Gramsci. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20180>>. Acesso em 7 dez. 2013.

NOSELLA, P.; GOMES, J. M. Prefácio. In: SOUSA, A. de A.; OLIVEIRA, E. G. de. (Org.). **Educação profissional**: análise contextualizada. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

OLIVEIRA, E. M. **Empreendedorismo social no Brasil**: fundamentos e estratégias. 2003. 538 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2004.

OLIVEIRA, J. B.; FILION, L. J.; CHIRITA, M. G. Estudo das linhas de pesquisa sobre os intraempreendedores e organização empreendedora: exame da documentação de 1996 a 2006. In: ENCONTRO DE ESTUDOS SOBRE EMPREENDEDORISMO E GESTÃO DE PEQUENAS EMPRESAS (Egepe), 5., 2008, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: 2008. Disponível em: <http://www.anegepe.org.br/?page_id=315>. Acesso em: 12 ago. 2013.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. A. de. **O desenvolvimento político concebido a partir dos conceitos de governança política, capital político e autogoverno**: análise dos impactos da atuação do Sebrae no desenvolvimento político goiano de 2004 a 2011. 2011. 308 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). **Revista RETTA**, ano 1, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>>. Acesso em: 8 set. 2013.

PAULA, J. A. de; CERQUEIRA, H. E. A. da G.; ALBUQUERQUE, E. da M. O empresário na teoria econômica. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 563-583, out./dez. 2004.

PAVANI, P. O. de C. **A inclusão dos princípios fundamentais do empreendedorismo no Curso Técnico em Agroindústria da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena**. 2006. 56 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2006.

PEDRO, A. M. **Procedimentos para integrar os conceitos de empreendedorismo no ensino fundamental**. 2007. 125 f. Tese. (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

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

PINHEIRO, D. de O. **Aprender a empreender: a pedagogia empreendedora do Sebrae**. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

POCHMANN, M. **O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

RAMOS, M. N. A pedagogia das competências a partir das reformas educacionais dos anos de 1990: relações entre o (neo)pragmatismo e o (neo)tecnicismo. In: ANDRADE, J. de; PAIVA, L. G. de. (Org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 56-71.

_____. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 283-309.

_____. Os CEFET no ensino superior. **Revista Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 36-39, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/93>>. Acesso em: 7 set. 2013.

REZENDE FILHO, C. de B. **História econômica geral**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997. (Coleção Manuais Contexto).

RIBAS, R. **O saber empreendedor**: diretrizes curriculares para elaboração de programas para formação de empreendedores com base na Escola Progressiva de John Dewey: reflexão e proposta. 2011. 172 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROSSI, W. G. **Capitalismo e educação**. 1977. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1977.

ROTHBARD, M. N. **O mito Adam Smith**. Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2009. Disponível em: <<http://www.mises.org.br/Article.aspx?id=434>>. Acesso em: 6 jun. 2013.

SALETTTO, N. **Trabalhadores nacionais e imigrantes no mercado de trabalho do Espírito Santo (1888-1930)**. Vitória: Edufes, 1996.

SALIM, C. S. et al. **Administração empreendedora**: teoria e prática usando o estudo de casos. 2. reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

SALM, C. L. **Escola e trabalho**. 1980. 103 f. Tese (Doutorado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1980.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, B. de S.; RODRÍGUEZ, C. Introdução: para ampliar o cânone da produção. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANT'ANNA, S. L. Introdução. O livro do século. In.: WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2004. (Coleção A Obra-Prima de Cada Autor).

SARAMAGO, J. **O homem duplicado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SAUL, R. P. As raízes renegadas da teoria do capital humano. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 6, n. 12, p. 230-273, jul./dez. 2004.

SAVIANI, D. Os ganhos da década perdida. **Revista Presença Pedagógica**, v. 6, p. 50-61, nov./dez. de 1995.

_____. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAY, J. B. **Tratado de economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Economistas).

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973b.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973a.

SCHUMPETER, J. A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

_____. Economic theory and entrepreneurial history. **Revista Brasileira de Inovação**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 201-224, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.ige.unicamp.br/ojs/index.php/rbi/article/view/243/157>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

SCHUMPETER, J. A. **Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997. (Os Economistas).

SCHWARCZ, L. M. **As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra/Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SECHREST, L. J. Biography of Jean-Baptiste Say: Neglected Champion of Laissez-Faire. J.B. Say: The Forgotten Early Austrian. **Ludwig von Mises Institute**. [20--?]. Disponível em: <<http://mises.org/page/1462/Biography-of-JeanBaptiste-Say-Neglected-Champion-of-Laissez-Faire>>. Acesso em: 6 maio 2013.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS (SEBRAE). **Empretec**. Disponível em: <<http://www.sebraemais.com.br/solucoes/empretec>>. Acesso em: 13 jul. 2013c.

_____. **História**. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/uf/goias/sebrae-go/historia>>. Acesso em: 12 jul. 2013b.

_____. **História do Sebrae**. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/customizado/sebrae/institucional/quem-somos/historico>>. Acesso em: 11 jul. 2013a.

_____. **Inscrição no Programa Técnico Empreendedor**. Disponível em: <http://www.sebrae-sc.com.br/novos_destaque/oportunidade/default.asp?materia=2983>. Acesso em: 27 set. 2013e.

_____. **MEC e SEBRAE assinam acordo para treinar 300 mil professores**. Disponível em: <http://www.sebrae-sc.com.br/novos_destaque/oportunidade/default.asp?materia=4170>. Acesso em: 26 set. 2013d.

_____. **Parceria MEC e Sebrae forma 9.800 professores**. Disponível em: <<http://www.sebrae-sc.com.br/noticias/default.asp?materia=3166>>. Acesso em: 27 set. 2013f.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS (SEBRAE). **Projeto Jovem Empreendedor**. Disponível em: <http://www.pa.sebrae.com.br/sooes/header/programas/programas_jemp.asp>. Acesso em: 27 set. 2013g.

_____. **Resposta do Sebrae ao Jovem Empreendedor**. 2012. Disponível em: <<http://www.reclameaqui.com.br/2791276/sebrae/resposta-do-sebrae-ao-jovem-empendedor/>>. Acesso em: 25 set. 2013.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS (SEMTEC/SEBRAE). **Formação empreendedora na educação profissional**: manual do multiplicador. Florianópolis: UFSC, 2000.

SENNA, M. A. B. **A associação do ensino agrícola ao desenvolvimento de comportamentos empreendedores no Instituto Federal do Espírito Santo – Campus de Alegre**. 2010. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2010.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

_____. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009b.

SIEDENBERG, D. R. A gestão do desenvolvimento: ações e estratégias entre a realidade e a utopia. In: BECKER, D. F.; WITTMANN, M. L. (Org.). **Desenvolvimento regional**: abordagens interdisciplinares. 2. ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010. cap. 5, p. 157-174.

SILVA, C. J. R. (Org.) et al. **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008**: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, G. S. da. **Educação empreendedora nas IES cearenses**: um estudo multicaso. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2010.

SIMÕES, R. H. S.; SALIM, M. A. A. A organização de grupos escolares capixabas na cena republicana do início do século XX: um estudo sobre a Reforma Gomes Cardim (1908-1909). **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 18, n. 35, p. 93-111, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4926>>. Acesso em: 7 dez. 2013.

SINGER, P. A economia solidária como ato pedagógico. In: KRUPPA, S. M. P. (Org.). **Economia solidária e educação de jovens e adultos**. Brasília: Inep, 2005a. p. 13-20.

_____. A recente ressurreição da economia solidária no Brasil. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Produzir para viver**: os caminhos da produção não-capitalista. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005b. cap. 1, p. 81-129.

_____. Desenvolvimento capitalista e desenvolvimento solidário. **Estudos Avançados**, [S.l.], v. 18, n. 51, p. 7-22, ago. 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9997>>. Acesso em: 21 out. 2014.

SINGER, S. et al. **Global Entrepreneurship Monitor: 2014 Global Report**. Global Entrepreneurship Research Association: 2015. Disponível em: <<http://www.gemconsortium.org/docs/download/3616>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

SOBRAL, K. M.; MORAES, B. M.; JIMENEZ, M. S. V. Escola unitária e princípio educativo em Gramsci: um ensaio de compreensão à luz do Caderno 12. **Filosofia e Educação** (on-line), v. 2, n. 1, p. 83-100, abr./set. 2010. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/view/961>>. Acesso em: 13 fev. 2012.

SOUZA, A. M. e. **Jovens e educação empreendedora: que discurso é esse?** 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

SOUZA, E. C. L.; LOPES JUNIOR, G. S. Empreendedorismo e desenvolvimento: uma relação em aberto. **Revista de Administração e Inovação**, v. 8, n. 3, p. 120-140, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/4060/empreendedorismo-e-desenvolvimento--uma-relacao-em-aberto>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

SOUZA, N. de J. de. **Desenvolvimento econômico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Uma introdução à história do pensamento econômico**. Relatório de Pesquisa da área de História Econômica, realizada no NEP PUCRS, [200-?]. Disponível em: <<http://www.nalijsoza.web.br.com/outrostextos.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

SOUZA, S. A. de. Empreendedorismo, desenvolvimento econômico e educação no Brasil. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4. CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2014, Porto-Portugal. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/SilvanaAparecidaDeSouza_GT5_resumo.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2015.

STEVENSON, H. H. As seis dimensões da capacidade empreendedora. In: BIRLEY, S; MUZYKA, D. F. **Dominando os desafios do empreendedor**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2001. p. 7-11.

STRAUCH, O. Introdução. Ensaio bibliográfico sobre Alfred Marshall. In.: MARSHALL, A. **Princípios de economia: tratado introdutório**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Coleção Os Economistas).

SUETH, J. C. R. et al. **A trajetória de 100 anos dos eternos titãs: da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal**. Vitória: Ifes, 2009.

THORNTON, M. The Origin of Economic Theory: A Portrait of Richard Cantillon (1680–1734). **Ludwig von Mises Institute**, [200-?]. Disponível em: <<http://mises.org/page/1472/Biography-of-Richard-Cantillon-16801734>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Laboratório de ensino a distância. **Formação empreendedora na educação profissional: capacitação a distância de educadores para o empreendedorismo**. Florianópolis: LED, 2000.

VASCONCELLOS, J. G. M. **A invenção do coronel**: ensaio sobre as raízes do imaginário político brasileiro. Vitória: SPDC/Ufes, 1995.

VIAN, C. E. de F. Uma discussão da “visão” schumpeteriana sobre o desenvolvimento econômico e a “evolução” do capitalismo. **Revista Informe GEPEC**, v. 11, n. 1, p. 1-9, jan./jun. 2007.

VOSSOLE, J. V. A crise de legitimidade da governança climática global. Combinação de uma perspectiva marxista e polanyiana. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 100, p. 153-176, maio 2013. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/5275>>. Acesso em: 21 out. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário exploratório

Esta pesquisa destina-se ao Curso Técnico de Administração do Instituto Federal do Espírito Santo (*Campus* Linhares). Suas respostas são uma importante contribuição para a evolução dos estudos referentes ao ensino do Empreendedorismo e serão tratadas de forma confidencial.

Por favor, responda a cada pergunta assinalando X na opção que melhor descreve suas impressões e preencha as respostas em branco. Não há afirmação certa ou errada, o importante é conhecermos a sua opinião para todos os itens.

Sua idade: _____

Período/Ano

Você é aluno(a) em qual modalidade de curso?

Integrado Concomitante

Primeiro Segundo

Terceiro Quarto (somente para o Integrado)

Você acha que Empreendedorismo é um assunto importante atualmente?

Sim Mais ou menos Não

Quando ingressou no curso, você sabia que ele era focado no ensino do Empreendedorismo ?

Sim Não

Qual a sua opinião sobre uma formação voltada para o Empreendedorismo ?

Gosto muito É indiferente para mim Não gosto. Por quê? _____

Você percebe o foco no ensino do Empreendedorismo nas disciplinas do curso?

Sim, em todas Somente em algumas Não, em nenhuma

Você gostaria que o curso o preparasse para:

o vestibular o mercado de trabalho ter o meu próprio negócio

Se surgisse a oportunidade para mudar de curso, você:

com certeza mudaria pensaria sobre o assunto não mudaria

Você gostaria de:

ter um emprego fixo (ser empregado/funcionário público etc.).

Por quê? _____

ter a sua própria empresa (ser empreendedor).

Por quê? _____

No geral, como você avalia o curso?

Ótimo Bom Razoável Ruim Péssimo

O que espera que uma formação voltada para o Empreendedorismo lhe proporcione no futuro?

Por favor, verifique se você não esqueceu de marcar alguma resposta. Obrigado.

APÊNDICE B – Questionário: alunos regulares

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa destinada à elaboração de tese de doutorado. Suas respostas são uma importante contribuição para a evolução dos estudos referentes ao ensino do Empreendedorismo e serão tratadas de forma confidencial.

Por favor, responda a cada pergunta assinalando X na opção que melhor descreve suas impressões e preencha as respostas em branco. Não há afirmação certa ou errada, o importante é conhecermos a sua opinião para todos os itens.

Sua idade: _____	Sexo:	Período/Ano
Você é aluno(a) em qual modalidade de curso?	<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Primeiro <input type="checkbox"/> Segundo
<input type="checkbox"/> Integrado <input type="checkbox"/> Concomitante	<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Terceiro <input type="checkbox"/> Quarto

1) Você acha que Empreendedorismo é um assunto importante atualmente?

Sim Mais ou menos Não

2) Quando ingressou no curso, você sabia que ele era focado no ensino do Empreendedorismo ?

Sim Não

3) Qual a sua opinião sobre uma formação voltada para o Empreendedorismo ?

Gosto muito É indiferente para mim Não gosto. Por quê? _____

4) Você percebe o foco no ensino do Empreendedorismo nas disciplinas do curso?

Sim, em todas Somente em algumas Não, em nenhuma

5) Você gostaria que o curso o preparasse para:

o vestibular o mercado de trabalho ter o meu próprio negócio

6) Se surgisse a oportunidade para mudar de curso, você:

com certeza mudaria pensaria sobre o assunto com certeza não mudaria

7) Você gostaria de: Marque apenas uma opção

ter um emprego fixo (ser empregado/funcionário público etc.).

ter a minha própria empresa (ser empreendedor).

Por quê? Marque apenas uma opção

Por quê? Marque apenas uma opção

Menor responsabilidade

Sonho possuir meu próprio negócio

Segurança/estabilidade

Liberdade/independência

Salário fixo

Melhor situação financeira

Acho mais fácil do que empreender

Ter mais motivação para trabalhar

Expectativa de crescer na empresa

Praticar o que aprendeu no curso

Gosto da rotina

Sou incapaz de empreender

8) No geral, como você avalia o curso?

Ótimo Bom Razoável Ruim Péssimo

9) O que você espera que uma formação voltada para o Empreendedorismo lhe proporcione no futuro?

Marque apenas uma opção

Conhecimento para trabalhar melhor

Situação financeira melhor

Preparação para o mercado

Conhecimento para abrir o próprio negócio

Um emprego

Preparação para a vida

Por favor, verifique se você não esqueceu de marcar alguma resposta. Obrigado.

APÊNDICE C – Questionário: egressos

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa destinada à elaboração de tese de doutorado. Suas respostas são uma importante contribuição para a evolução dos estudos referentes ao ensino do Empreendedorismo e serão tratadas de forma confidencial.

Por favor, responda a cada pergunta assinalando "X" na opção que melhor descreve suas impressões e/ou preencha as respostas em branco. Não há afirmação certa ou errada, o importante é conhecermos a sua opinião para todos os itens.

- | | |
|---|--|
| <p>1) Sexo <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino</p> <p>2) Estado civil <input type="checkbox"/> Solteiro <input type="checkbox"/> Casado <input type="checkbox"/> Outro _____</p> <p>3) Faixa etária <input type="checkbox"/> Menos de 20 anos <input type="checkbox"/> 21 a 30 anos
 <input type="checkbox"/> 31 a 40 anos <input type="checkbox"/> 41 a 50 anos
 <input type="checkbox"/> 51 a 60 anos <input type="checkbox"/> Mais de 60 anos</p> <p>4) Renda total da família
 <input type="checkbox"/> Menos de 1 salário <input type="checkbox"/> De 1 a 2 salários
 <input type="checkbox"/> De 3 a 5 salários <input type="checkbox"/> Mais de 5 salários</p> <hr/> <p>5) Quando ingressou no <u>curso técnico</u> estava trabalhando?
 <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não lembro</p> <p>Se sim, continua no mesmo lugar?
 <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>6) Quando se formou estava trabalhando?
 <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não lembro</p> <p>Se sim, continua no mesmo lugar?
 <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>7) Atualmente:
 <input type="checkbox"/> Trabalho <input type="checkbox"/> Trabalho e estudo
 <input type="checkbox"/> Apenas estudo (pule para a questão 11)
 <input type="checkbox"/> Não trabalho e nem estudo (pule para a questão 11)
 <input type="checkbox"/> Outros _____</p> <p>8) Trabalha na área em que se formou no <u>curso técnico</u>?
 <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei</p> <p>9) Qual é o seu vínculo empregatício? (<u>apenas 1 opção</u>)
 <input type="checkbox"/> Possuo o próprio negócio/empresa (sou empreendedor)
 <input type="checkbox"/> Sou funcionário público concursado
 <input type="checkbox"/> Sou empregado com carteira assinada
 <input type="checkbox"/> Sou empregado sem carteira assinada
 <input type="checkbox"/> Possuo contrato temporário
 <input type="checkbox"/> Sou estagiário</p> <p>10) Qual a sua satisfação em relação à sua atividade profissional na atualidade ?
 <input type="checkbox"/> Muito satisfeito <input type="checkbox"/> Indiferente <input type="checkbox"/> Satisfeito
 <input type="checkbox"/> Muito insatisfeito <input type="checkbox"/> Insatisfeito</p> | <p>11) Qual modalidade de <u>curso técnico</u> frequentou?
 <input type="checkbox"/> Integrado <input type="checkbox"/> Concomitante</p> <p>12) Ano em que concluiu o <u>curso técnico</u>? _____</p> <p>13) Realizou qualquer outro curso depois de formado?
 <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Se sim, na mesma área do <u>curso técnico</u>?
 <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>14) Em sua opinião, como foi o seu aprendizado durante o <u>curso técnico</u>?
 <input type="checkbox"/> Muito alto <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Médio <input type="checkbox"/> Baixo <input type="checkbox"/> Muito baixo</p> <p>15) Como avalia o <u>curso técnico</u> que concluiu ?
 <input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Péssimo</p> <p>16) Efeitos do <u>curso técnico</u> que concluiu (<u>apenas 1 opção</u>)
 <input type="checkbox"/> Consegui o atual emprego em função do curso realizado
 <input type="checkbox"/> Montei o meu próprio negócio/empresa
 <input type="checkbox"/> Obtive aumento de renda
 <input type="checkbox"/> Obtive um trabalho melhor que o anterior
 <input type="checkbox"/> Melhorei meu desempenho profissional
 <input type="checkbox"/> Obtive promoção dentro da empresa em que trabalho
 <input type="checkbox"/> Mudei minha área de atuação profissional
 <input type="checkbox"/> Nada mudou
 <input type="checkbox"/> Outro _____</p> <p>17) No geral, o <u>curso técnico</u> que concluiu:
 <input type="checkbox"/> Superou as minhas expectativas
 <input type="checkbox"/> Atendeu às minhas expectativas
 <input type="checkbox"/> Não atendeu às minhas expectativas
 <input type="checkbox"/> Frustrou as minhas expectativas</p> <p>18) Arrependeu-se do <u>curso técnico</u> realizado?
 <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>19) Pretende abrir o seu próprio negócio?
 <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
 <input type="checkbox"/> Já tenho a minha própria empresa</p> |
|---|--|

Obrigado por sua participação.

APÊNDICE D – Questionário: alunos já formados

O retorno de alunos(as) com curso superior para o ensino técnico profissional

Por favor, responda a cada questão assinalando X na opção que melhor descreve suas impressões e preencha as respostas em branco. Não há afirmação certa ou errada, o importante é conhecermos a sua opinião para todos os itens. Suas respostas são uma importante contribuição para a evolução dos estudos referentes ao ensino técnico profissional e serão tratadas de forma confidencial.

Sexo

() Feminino () Masculino

Estado civil

() Solteiro(a) () Casado(a) () Outro_____

Renda total da família

() Menos de 1 salário () De 1 a 2 salários
 () De 3 a 5 salários () Acima de 5 salários

É formado(a) em: _____

Ano da formatura: _____

Universidade/Faculdade: () Pública () Privada

Faixa etária

() Menos de 20 anos () 21 a 30 anos
 () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos
 () 51 a 60 anos () Acima de 60 anos

Trabalha? () Sim () Não

Se sim, na área de formação? () Sim () Não

1 - Por que você decidiu fazer um curso técnico profissional depois de formado(a)?

2 - Em qual curso técnico você está matriculado(a)? _____

Por que você escolheu esse curso?

3 - Quais são as suas expectativas com a realização desse curso técnico?

4 - O que você pretende fazer após a conclusão do curso?

Obrigado pela sua participação.

APÊNDICE E – Roteiro para o grupo focal com os alunos

ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

1. O *slide* 1 mostra que 93,01% dos estudantes acreditam que o Empreendedorismo é um assunto importante. O que vocês acham desse resultado?
2. O *slide* 2 mostra que 81,14% dos estudantes gostam muito de ter uma formação voltada para o Empreendedorismo. O que vocês acham desse resultado?
3. O *slide* 3 mostra que somente 0,88% dos estudantes **NÃO PERCEBEM** o foco no ensino do Empreendedorismo durante as aulas. O que vocês acham desse resultado?
4. O *slide* 4 mostra que 18,75% dos estudantes gostariam que o curso os preparasse para ter o seu próprio negócio. Para 25% dos estudantes o curso deveria prepará-los para o vestibular, enquanto 56,25% deles gostariam de ser preparados para ingressar no mercado de trabalho. O que vocês acham desses resultados?
5. O *slide* 5 mostra que 96,51% dos estudantes avaliaram o curso como ótimo (35,37%) e bom (61,14%). Contudo, 57,89% dos estudantes mudariam ou pensariam em mudar de curso, caso surgisse uma oportunidade para isso. O que vocês acham desses resultados?
6. O *slide* 6 mostra que os estudantes ficaram divididos quando foram questionados sobre se gostariam de ter um emprego fixo (48,90%) ou possuir a própria empresa (45,81%). O que vocês acham desse resultado?
7. O *slide* 7 mostra que, quando os estudantes foram questionados sobre o que esperavam que uma formação voltada para o Empreendedorismo pudesse lhes proporcionar no futuro, a preparação para o mercado (36,36%) e para a vida (22,97%) foram as respostas mais citadas, deixando de lado, por exemplo, uma situação financeira melhor (6,22%) ou a possibilidade de abrir o próprio negócio (16,75%). O que vocês acham desses resultados? O que vocês entenderam por: "Preparação para o mercado" e "Preparação para a vida"?
8. **CONCLUSÃO DA PESQUISA**

Ao analisar a percepção dos estudantes dos cursos de Administração do Ifes, *Campus Linhares*, quanto a uma formação voltada para o Empreendedorismo, conclui-se que a maioria deles acredita que o Empreendedorismo é um assunto importante e gosta muito de estar em um ambiente com formação voltada para o Empreendedorismo, mas, apesar disso, gostaria de ser preparada para ingressar no mercado de trabalho em detrimento de uma preparação para a abertura do próprio negócio. **O que vocês acham dessa conclusão?**

9. Qual a opinião de vocês sobre um currículo que priorize uma formação "humanista" (de cultura geral) durante o ensino médio?
10. Qual a opinião de vocês sobre um currículo que priorize uma formação "profissional" durante o ensino médio?

APÊNDICE F – Questionário: professores

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa destinada à elaboração de tese de doutorado. Suas respostas são uma importante contribuição para a evolução dos estudos referentes ao ensino do Empreendedorismo e serão tratadas de forma confidencial.

Por favor, responda a cada pergunta assinalando "X" na opção que melhor descreve suas impressões e/ou preencha as respostas em branco. Não há afirmação certa ou errada, o importante é conhecermos a sua opinião para todos os itens.

 **Esta pesquisa refere-se apenas ao Curso Técnico em Administração do Ifes (Integrado e Concomitante)**

Atuação	<input type="checkbox"/> Integrado	<input type="checkbox"/> Concomitante	Escolaridade	
Área	<input type="checkbox"/> Técnica	<input type="checkbox"/> Núcleo Comum	<input type="checkbox"/> Curso Técnico	Qual? _____
Disciplina(s)	_____		<input type="checkbox"/> Curso Superior	Qual? _____
Sexo	<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Especialização	Qual? _____
Faixa etária	<input type="checkbox"/> 21 a 30 anos	<input type="checkbox"/> 31 a 40 anos	<input type="checkbox"/> Mestrado	Qual? _____
	<input type="checkbox"/> 41 a 50 anos	<input type="checkbox"/> Mais de 50 anos	<input type="checkbox"/> Doutorado	Qual? _____

1) Conhece o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração do seu campus?

Conheço e li Não conheço Conheço e não li

2) Antes deste momento, você sabia que o curso é focado no Empreendedorismo?

Sim Não

3) Lecionou alguma disciplina relacionada com Empreendedorismo (como Plano de Negócios, Marketing etc.)?

Sim Não – pular para a questão 5

4) Qual(is) autor(es) adotou como referência?

Dornelas Dolabela Chiavenato
 Filion Outro _____

5) Percebe o foco no ensino do Empreendedorismo nas disciplinas do curso?

Sim Apenas em algumas Não

6) Participou de algum curso de formação/preparação para o ensino do Empreendedorismo?

Sim Não

Se sim, qual? _____

7) Gostaria que o curso preparasse o aluno para:

o vestibular o mercado de trabalho
 abrir o próprio negócio outro _____

8) Se surgisse a oportunidade para mudar o foco do curso, você:

com certeza mudaria pensaria sobre o assunto com certeza não mudaria

9) No geral, qual a sua avaliação sobre o curso?

Ótimo Bom Razoável Ruim Péssimo

10) Use as opções ao lado para mostrar o quanto você concorda ou discorda...

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| a. Sinto-me motivado para ensinar o tema Empreendedorismo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. Os alunos se interessam pelo tema Empreendedorismo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c. Minha formação contribuiu para o meu conhecimento sobre o Empreendedorismo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d. Sinto-me desconfortável com o discurso do Empreendedorismo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e. Cabe à escola desenvolver o comportamento e o estímulo empreendedor nos alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f. Acredito que Empreendedorismo é um assunto importante atualmente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g. Gosto da ideia de formação voltada para o Empreendedorismo oferecida pelo Ifes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Discordo totalmente
Discordo
Não concordo nem discordo
Concordo
Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5

A – Como você aborda o tema Empreendedorismo em suas aulas?

B – Qual a importância que você atribui ao Empreendedorismo na formação dos alunos?

C – Cite pontos positivos e negativos da educação voltada para o Empreendedorismo.

Pontos Positivos	Pontos Negativos

D – Qual a sua opinião sobre um currículo que priorize uma formação de "cultura geral" em detrimento de uma formação "profissional" durante o Ensino Médio?

E – Qual a sua opinião sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional?

F – Dê a sua opinião sobre o trecho abaixo:

"A profissionalização compulsória do ensino médio e a formação técnico-profissional estão inseridas na perspectiva de adestramento para o mercado. Nesse contexto, milhares de jovens e adultos trabalhadores são condenados a cursos profissionalizantes desprovidos de uma base científica, técnica e de cultura humana mais geral, que não preparam o sujeito nem para as exigências profissionais, nem para o exercício autônomo da cidadania".ⁱ

G – Conhece ou já leu algum trabalho (livro, artigo, pesquisa etc.) que critica a educação voltada para o Empreendedorismo?

() Conheço e li () Não conheço () Conheço e não li () Gostaria de conhecer () Não gostaria de conhecer

H – Você já se questionou sobre o valor (validade) do ensino para o Empreendedorismo? Justifique.

I – Em pesquisa realizada em 2011 com os alunos do Curso Técnico em Administração do Ifes, *campus* Linhares, foi apresentada a seguinte questão:

Você gostaria que o curso o preparasse para:

() o vestibular () o mercado de trabalho () ter o meu próprio negócio

Como resultado, obteve-se:

(25%) o vestibular (56,25%) o mercado de trabalho (18,75%) ter o meu próprio negócio

Qual a sua opinião sobre o resultado acima?

J – Dê a sua opinião sobre as afirmações abaixo:

1 - "O empreendedorismo é essencial para a geração de riquezas dentro de um país, contribuindo para a diminuição das desigualdades sociais, promovendo o crescimento econômico e melhorando as condições de vida da população por meio da geração de empregos e distribuição de renda".ⁱⁱ

2 - Os valores do empreendedorismo propagam o individualismo e a competição e disseminam a ideia de que o sucesso ou fracasso econômico e social é produto da mentalidade e do comportamento individual das pessoas. Além disso, o discurso empreendedor exclui dos trabalhadores a garantia, principalmente, aos não qualificados, de realização profissional e ascensão social por meio do emprego formal.ⁱⁱⁱ Contrariamente à imagem divulgada do jovem independente e realizado na sua profissão, a educação empreendedora busca construir um jovem adequado à realidade de trabalho marcada pela precariedade, sem direitos e garantias sociais, tornando-o responsável pelo seu ocasional "fracasso".^{iv}

ⁱ FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152. out. 2007. Número Especial. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300023&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 jul. 2010.

ⁱⁱ DOLABELA, F. **Oficina do Empreendedor**. São Paulo: Editora de Cultura, 1999.

ⁱⁱⁱ DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo: transformando idéias em negócios**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

ⁱⁱⁱ DREWINSKI, J. M. de A. **Empreendedorismo: o discurso pedagógico no contexto do agravamento do desemprego juvenil**. 2009. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

^{iv} LIMA, A. L. de. **Os riscos do empreendedorismo: a proposta de educação e formação empreendedora**. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

^v SOUZA, A M e. **Jovens e educação empreendedora: que discurso é esse?** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

APÊNDICE G – Roteiro para o grupo focal com os professores

ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

1. O *slide* 1 mostra que 93,01% dos estudantes acreditam que o Empreendedorismo é um assunto importante. O que vocês acham desse resultado?
2. O *slide* 2 mostra que 81,14% dos estudantes gostam muito do fato de ter uma formação voltada para o Empreendedorismo. O que vocês acham desse resultado?
3. O *slide* 3 mostra que somente 0,88% dos estudantes **NÃO PERCEBEM** o foco no ensino do Empreendedorismo durante as aulas. O que vocês acham desse resultado?
4. O *slide* 4 mostra que 18,75% dos estudantes gostariam que o curso os preparasse para ter o seu próprio negócio. Para 25% dos estudantes o curso deveria prepará-los para o vestibular, enquanto 56,25% deles gostariam de ser preparados para ingressar no mercado de trabalho. O que vocês acham desses resultados?
5. O *slide* 5 mostra que 96,51% dos estudantes avaliaram o curso como ótimo (35,37%) e bom (61,14%). Contudo, 57,89% dos estudantes mudariam ou pensariam em mudar de curso caso surgisse uma oportunidade para isso. O que vocês acham desses resultados?
6. O *slide* 6 mostra que os estudantes ficaram divididos quando foram questionados sobre se gostariam de ter um emprego fixo (48,90%) ou possuir a própria empresa (45,81%). O que vocês acham desse resultado?
7. O *slide* 7 mostra que, quando os estudantes foram questionados sobre o que esperavam que uma formação voltada para o Empreendedorismo pudesse lhes proporcionar no futuro, a preparação para o mercado (36,36%) e para a vida (22,97%) foram as respostas mais citadas, deixando de lado, por exemplo, uma situação financeira melhor (6,22%) ou a possibilidade de abrir o próprio negócio (16,75%). O que vocês acham desses resultados?
8. **CONCLUSÃO DA PESQUISA:**

Ao analisar a percepção dos estudantes dos cursos de Administração do Ifes, *Campus Linhares*, quanto a uma formação voltada para o Empreendedorismo, conclui-se que a maioria deles acredita que o Empreendedorismo é um assunto importante e gosta muito de estar em um ambiente com formação voltada para o Empreendedorismo, mas, apesar disso, gostaria de ser preparada para ingressar no mercado de trabalho em detrimento de uma preparação para a abertura do próprio negócio. **O que vocês acham dessa conclusão?**

APÊNDICE H – Representação resumida dos procedimentos e métodos de pesquisa

TÉCNICA DE PESQUISA	FONTE DE PESQUISA	INSTRUMENTO DE COLETA	AMOSTRA	CAMPUS	PERÍODO DA COLETA
Pesquisa bibliográfica	Livros, jornais, páginas da <i>web</i> , revistas, artigos científicos, teses e dissertações	-	-	-	2011 a 2015
Investigação documental	Documentos legais, projetos político-pedagógicos, planos de ensino e outros ¹	-	-	-	2011 a 2015
Aplicação de questionário	Discentes regulares	Questionário exploratório APÊNDICE A	229	Linhares	2011-2
	Discentes regulares	Questionário APÊNDICE B	798 ²	Todos ³	2011-2 a 2013-1
	Egressos	Questionário APÊNDICE C	43	Linhares	7 a 29-11-2012
	Discentes regulares já formados em curso superior ⁴	Questionário APÊNDICE D	5	Linhares	2011-2 a 2013-2
	Docentes	Questionário APÊNDICE F	19	Campus A e B	2012-2 a 2013-1
Grupo focal	Discentes	Roteiro de pesquisa APÊNDICE E	3	Linhares	7-11-2012
	Docentes	Roteiro de pesquisa APÊNDICE G	11	Campus A	13-12-2012
Entrevista	Docente	Pergunta direta	1	Vitória	2-2-2015

1 Projeto de Formação Empreendedora na Educação Profissional de Nível Técnico.

2 Os valores da pesquisa exploratória foram somados a este total, o que resultou em uma amostra de 1.027 discentes pesquisados.

3 Cariacica, Colatina, Guarapari, Linhares e Venda Nova do Imigrante.

4 Esse grupo retornou aos estudos para cursar o ensino técnico em Administração no Ifes.

ANEXOS

ANEXO A – Plano de ensino da disciplina Empreendedorismo, ofertada no curso de Administração da PUC/RJ

FECHAR X

Ementa de Disciplina

EMP1200 EMPREENDEDORISMO

E m e n t a

Introdução ao conceito de Empreendedorismo e a equação empreendedora. Arbitragem de Ineficiências em Processos e Produtos. Princípios do Reconhecimento de Oportunidades e de Modelagem de Negócios. Prototipação Rápida. Validação de Soluções. Perspectivas de Atração de Investidores e Parceiros Estratégicos. Análise do Processo de Execução de Novos Empreendimentos.

Bibliografia

OSTERWALDER, Alexander; PIGNEUR, Yves. **Business Model Generation** Inovação em Modelos de Negócios: um Manual para Visionários, Inovadores E Revolucionários; São Paulo: Alta Books, 2011.

RIES, Eric. **A Startup Enxuta** :como os empreendedores atuais utilizam a inovação contínua para criar empresas extremamente bem sucedidas.; São Paulo: Lua de Papel, 2012.

BARON, Robert A; SHANE, Scott Andrew. **Empreendedorismo** :uma visão do processo; São Paulo: Thompson, 2007.

Bibliografia Complementar

DOLABELA, Fernando. **O segredo de Luisa: uma ideia, uma paixão e um plano de negócios: como nasce o empreendedor e se cria uma empresa**; Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

SALIM, Cesar Simões; SILVA, Nelson. **Introdução ao Empreendedorismo**; Rio de Janeiro: Campus, 2010.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo para visionários: desenvolvendo negócios inovadores para um mundo em transformação**; Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BROWN, Tim. **Design Thinking: Uma Metodologia Poderosa**; São Paulo: Elsevier, 2010.

VIANA, Mauricio. **Design Thinking Inovação em Negócios**; Rio de Janeiro: MJV, 2012.

Pré-requisitos

Nenhum pre-requisito encontrado para EMP1200

ANEXO B – Plano de ensino da disciplina Aspectos Comportamentais do Empreendedor,
ofertada no curso de Ciências da Administração da UFSC



Serviço Público Federal
Universidade Federal de Santa Catarina
Centro Sócio-Econômico
Departamento de Ciências da Administração - Fone/Fax: 3721-9374.
CEP: 88.010-970 – Florianópolis - Santa Catarina

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina
Curso: Ciências da Administração
Disciplina: Aspectos Comportamentais do Empreendedor
Professor: Alexandre Amorim de Souza - MSc e-mail: alex1672@uol.com.br
Código: CAD 5420 Carga Horária: 36h Créditos: 02
Pré-requisito(s):
Período/Fase: 1ª Semestre: 2 Ano: 2011

2. EMENTA:

Conceito de empreendedorismo. Características do empreendedor: atitudes, habilidades e competências. O Empreendedorismo como tema de estudos superiores. O desenvolvimento de empreendedores: oportunidades e desafios. O empreendedorismo como alavanca do desenvolvimento sustentado.

3. OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA:

Fornecer instrumentos práticos e teóricos que possibilitem ao graduando desenvolver atitudes, habilidades e competências empreendedoras.

4. OBJETIVO(S) ESPECÍFICO(S) DA DISCIPLINA:

Possibilitar ao aluno a compreensão de empreendedorismo;
Analisar o papel do empreendedor na economia;
Reconhecer a importância do empreendedorismo no desenvolvimento econômico, social e do meio ambiente.

5. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Fundamentos do Empreendedorismo;
Principais características dos empreendedores;
O empreendedorismo como alavanca do desenvolvimento sustentado.
Relatos de experiências empreendedoras.
Inovação e Empreendedorismo.

6. METODOLOGIA DO TRABALHO:

a) Aulas Expositivas.
b) Comentários de casos práticos por meios de textos, estudos de casos e visitas técnicas em empresas ou exposições se for o caso.
c) Problematização a partir de situações da realidade.
d) Escolha dos artigos relacionados com o assunto através de revistas, jornais e Internet.
e) Elaboração de trabalhos práticos envolvendo alunos, seminários, questionários e pesquisas.
f) Apresentação de trabalhos individuais e/ou em grupo.
g) Leituras recomendadas como forma de complementação de conteúdos.
h) Apresentação de vídeos pertinentes.

7. SISTEMA DE AVALIAÇÃO:

a) O Processo de Avaliação será composto, basicamente, por dois Instrumentos, sendo: Atividades Curriculares (AC1, AC2, ACn) e por Provas Escritas (P1, P2, Pn);

- As Atividades Curriculares serão variadas dentre: fichamento, exercício, estudo dirigido, apresentação oral em Seminário, trabalho escrito, relatório, artigo, position paper, a serem definidos no decorrer do Semestre Letivo;

- As Provas Escritas em número de 2 a 3, serão individuais e mescladas por questões dissertativas e objetivas;

- As Atividades Curriculares terão Peso 1, enquanto as Provas Escritas Peso 2;

- A Participação do Aluno, Disciplina, sua Postura Ética perante os Colegas, Professor e Instituição também fazem parte do Processo de Avaliação;

- A frequência também faz parte da Avaliação como Instrumento;

- A verificação do rendimento escolar compreende: frequência e aproveitamento nos estudos, os quais devem ser atingidos conjuntamente;

- É exigida a frequência mínima (FS) de 75% (setenta e cinco por cento) das atividades;

- O aluno com frequência suficiente (FS) e média das notas de avaliações do semestre entre 3,0 (três) e 5,5 (cinco vírgula cinco), terá direito à atividade de recuperação no final do semestre;

- Será atribuída nota 0 (zero) ao aluno que não comparecer às atividades ou não apresentar os trabalhos nos prazos estabelecidos;

- Todas as avaliações serão expressas em notas graduadas de 0 (zero) a 10 (dez);

- A nota mínima de aprovação na disciplina é 6,0 (seis vírgula zero);

- A avaliação de RECUPERAÇÃO abrangerá todo o conteúdo do programa;

- Cálculo de Média:

$$(P1 + P2) / \text{PESO DAS NOTAS} = \text{MP}$$

$$(AC1+AC2+...)/ ACn = \text{MAC}$$

$$\text{MF} = \text{MP} + \text{MAC} / \text{PESO DAS NOTAS}$$

MF > ou = 6.0 Aprovado

MF > ou = 3.0 Recuperação, se FS (75%)

MF < ou = 5,5 Recuperação, se FS (75%)

MF < 3.0 Reprovado

8. ATENDIMENTO EXTRACLASSE:

A definir.

9. BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BRITTO, Francisco. Empreendedores Brasileiros: Vivendo e aprendendo com grandes nomes/Francisco Britto e Luiz Wever. –Rio de Janeiro: Campus, 2003.

INSTITUTO EUVALDO LODI. Empreendedorismo: ciência, técnica e arte/ Instituto Euvaldo Lodi. –Brasília: CNIEL Nacional, 2000.

MORETTO NETO, Luis. Fundamentos do Empreendedorismo e a Atividade Turística. Apostila de apoio do Curso de Pós-Graduação em Turismo Empreendedor. –Florianópolis: UFSC, 2002.

WOLLHEIN, Bob. Empreender não é Brincadeira./Bob Wollhein e Pyr Marcondes. – Rio de Janeiro: Campus, 2003.

10. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BIRLEY, Sue. *Dominando os Desafios do Empreendedor*/Sue Birley e Daniel F.Muzyka; tradução Cláudio Ribeiro de Luanda; revisão David Felipe Hastings.-São Paulo: Makron Books, 2001.

DOLABELA, Fernando. *Oficina do Empreendedor: a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza*.-São Paulo: CULTRIX, 1999.

DOLABELA, Fernando. *O Segredo de Luísa*.-São Paulo: CULTRIX, 1999.

SEBRAE. *Aprender a Empreender*. SEBRAE/Fundação Roberto Marinho -Brasília: SEBRAE, 2002.

11. CRONOGRAMA (sujeito à alterações):

AULA	DATA	CONTEUDO	AULA	DATA	CONTEUDO
1	12 Ago		11	21 Out	
2	19 Ago		12	28 Out	
3	26 Ago		13	04 Nov	
4	02 Set		14	11 Nov	
5	09 Set		15	18 Nov	
6	16 Set		16	25 Nov	
7	23 Set		17	02 Dez	PROVA 2
8	30 Set	PROVA 1	18	09 Dez	RECUPERAÇÃO
9	07 Out				
10	14 Out				

ANEXO C – Planos de ensino das disciplinas Desenvolvimento de Novos Negócios e Gestão de Pequenas Empresas e Empreendedorismo, ofertadas no curso de Administração da UFSCar

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Ciências em Gestão e Tecnologia
Campus Sorocaba

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO

2015

Ementa: Política de Negócios como campo de estudo. Funções e responsabilidades da alta administração. Ambiente empresarial: relacionando as oportunidades aos recursos. Política de Negócios e estratégia empresarial. Simulação da atividade empresarial através de Jogo de Empresas. O que são Jogos de Empresas. Importância dos Jogos de Empresas. Usos dos Jogos de Empresas no desenvolvimento de habilidades empresariais.

Bibliografia Básica:

GRAMIGNA, Maria R. *Jogos de empresa e técnicas vivenciais*. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

VICENTE, P. *Jogos de empresa*. São Paulo: Pearson, 2001.

BOWER, J. I. et al. *Business Policy: text and cases*. Richard D. Irwin, 1991.

Bibliografia Complementar:

JALOWITZKI, Marise. *Jogos e Técnicas Vivenciais nas Empresas*. São Paulo: Madras, 2001.

HICKMAN, C. R. *O jogo da estratégia*. São Paulo: Pioneira, 1997.

YOZO, R. Y. K. *100 Jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas*. São Paulo: Agora, 1998.

ABT, Clark C. *Jogos Simulados: estratégias e tomada de decisões*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974.

DESENVOLVIMENTO DE NOVOS NEGÓCIOS (4 Créditos)

Requisitos Obrigatórios: Introdução ao Marketing; Gestão Estratégica; Gestão de Operações; Gestão de Pessoas; Matemática Financeira.

Objetivo: Apresentar um conjunto de tópicos de caráter multidisciplinar a serem contemplados no estágio de concepção e delineamento de um novo negócio. Exercitar a concepção de um novo negócio, a partir da discussão de possíveis idéias ou oportunidades que o mercado oferece. Transformar a oportunidade, identificada pelos participantes, em um projeto de novo empreendimento, por meio do desenvolvimento do plano de negócios.

Ementa: Fontes e tipos de idéias para novos negócios. O plano de negócio. Análise da indústria e do mercado. Planejamento da produção. Planejamento de marketing. Planejamento financeiro. Plano da estrutura organizacional e dos sistemas administrativos.

Bibliografia Básica:

TIMMONS, J. A.; ZACHARAKIS, A.; SPINELLI, S.; DORNELAS, J. C. A. *Planos de Negócios que dão certo: um guia para pequenas empresas*. Rio de Janeiro: Campus, 2007.

FILION, L. J.; DOLABELA, F. *Boa idéia! e agora? plano de negócio, o caminho seguro para criar e gerenciar sua empresa*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2000.

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

Bibliografia Complementar:

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

DORNELAS, José Carlos Assis. *Empreendedorismo: transformando idéias em negócios*. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2008.

SHEIFFER, Peter Quadros. *Empreendendo Novos Negócios em Corporações*. São Paulo: Atlas, 2008.

LOGÍSTICA E CADEIA DE SUPRIMENTOS (4 Créditos)

Requisitos Obrigatórios: Gestão de Operações.

Objetivo: Compreender os fundamentos da Logística empresarial e da Gestão da Cadeia de Suprimentos como parte das estratégias corporativas. Fornecer conhecimentos e habilidades para atuar no planejamento, organização e controle das atividades logísticas, com o intuito de apoiar os Administradores na tomada de decisões organizacionais.

Ementa: Logística empresarial: conceitos, atividades primárias e atividades apoio. Logística e criação de valor. Nível de serviço logístico; Sistemas de Informação e troca eletrônica de dados para Controle; Decisões de Transporte; Planejamento de Rede logística; Visão sistêmica. Fluxos de informações e de produtos. Mecanismos para coordenação. Tipos de relacionamento na cadeia de suprimento. Estrutura para integração. Logística reversa. Projeto de cadeia de suprimentos. Sistemas de armazenagem. Embalagem e manuseio de materiais.

Bibliografia Básica:

CHOPRA, S.; MEINDL, P. *Gerenciamento da cadeia de suprimentos: estratégia, planejamento e operação*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2003.

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO EM ADMINISTRAÇÃO I (5 créditos)

Requisitos Obrigatórios: Introdução ao Marketing; Teoria das Organizações; Gestão de Operações; Gestão de Pessoas; Matemática Financeira.

Objetivo: Possibilitar ao estudante sintetizar e integrar conhecimentos adquiridos durante o curso, podendo também colocá-lo em contato com uma atividade de pesquisa. O aluno deverá apresentar, individualmente, um trabalho de conclusão de curso que contemple um problema relacionado à Administração.

Ementa: Definição de problemática dentro da organização. Definição dos objetivos do trabalho. Método. Revisão de literatura. Cronograma de execução. Elaboração do projeto de trabalho de conclusão de curso.

Bibliografia: A bibliografia será indicada de acordo com as temáticas envolvidas.

10º Semestre

GESTÃO DE PEQUENAS EMPRESAS E EMPREENDEDORISMO (4 Créditos)

Requisitos Obrigatórios: Gestão Estratégica.

Objetivo: Recuperar o caráter sistêmico da organização, integrando os conhecimentos adquiridos no curso no gerenciamento de pequenas empresas. Apresentar a problemática da gerência e do desenvolvimento de pequenas e médias empresas. Refletir acerca de um tipo peculiar de agente realizador (o empreendedor), procurando despertar nos participantes o espírito empreendedor e alertá-los sobre as exigências, encargos e riscos inerentes ao trabalho inovador. Investigar os elementos psicológicos e sociológicos que influenciam os empreendedores. Abordar o perfil, as motivações e as competências específicas do empreendedor.

Ementa: As características das pequenas empresas. Os problemas típicos de gestão de micro e pequenas empresas nascentes. A competitividade da pequena empresa. As peculiaridades da Gestão das Micro, Pequenas e Médias Empresas. As entidades de apoio. A profissionalização da gestão das pequenas e médias empresas. Redes de Pequenas Empresas para Operação Conjunta. Associativismo

nas pequenas empresas. O empreendedor e o intra-empendedor. Benefícios proporcionados pelo empreendedor à sociedade. Características de comportamento e de personalidade do empreendedor. As competências específicas do empreendedor e o seu desenvolvimento. Barreiras e armadilhas que ameaçam os negócios iniciados pelo empreendedor.

Bibliografia Básica:

LONGENECKER, J. G.; MOORE, C. W.; PETTY, J. W.; PALICH, L. E. *Administração de pequenas empresas*. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

DORNELAS, J. C. A. *Empreendedorismo: transformando idéias em negócios*. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2008.

FARAH, O. E. (Org.) [et al.]. *Empreendedorismo estratégico: criação e gestão de pequenas empresas*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

Bibliografia Complementar:

CLARK, T.; OSTERWALDER, A.; PIGNEUR, Y. *Business Model You: o Método de uma página para reinventar sua carreira*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2013.

FILION, L. J. *Empreendedorismo: Empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios*. *Revista de Administração*, São Paulo, v.34, n.2, 1999.

HOLTZ, H. *Como ser um Consultor Independente de Sucesso*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

OSTERWALDER, A.; PIGNEUR, Y. *Business Model Generation: Inovação em Modelos de Negócios*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2011.

RIES, E. *A Startup enxuta: como os empreendedores atuais utilizam a inovação contínua para criar empresas extremamente bem-sucedidas*. São Paulo: Lua de Papel, 2012.

GESTÃO DA QUALIDADE (2 Créditos)

Requisitos Obrigatórios: não possui.

Objetivo: Apresentar os conceitos relacionados à qualidade, gestão da qualidade e sistemas da qualidade. Oferecer técnicas e ferramentas para análise e controle da qualidade em organizações produtoras de bens e serviços.

Ementa: Conceitos de Qualidade de produto. Conceituação da Gestão da Qualidade. Perspectiva estratégica da Qualidade. Gestão da Qualidade Total (TQM) e modelos de excelência. Custos da qualidade/custos da má qualidade. Ferramentas de suporte, controle e melhoria da gestão da qualidade. Qualidade em serviços. Modelos normatizados de sistemas de gestão.

ANEXO D – Plano de ensino da disciplina Empreendedorismo e Criação de Novos Negócios,
ofertada no curso de Administração da UFPR



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO GERAL E APLICADA
COORDENAÇÃO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

PROGRAMA DE DISCIPLINA

DISCIPLINA: EMPREENDEDORISMO E CRIAÇÃO DE NOVOS NEGÓCIOS

CÓDIGO: SA049 SEMESTRAL (X) ANUAL ()

CRÉDITOS: 3

CARGA HORÁRIA TEÓRICA: 30 CARGA HORÁRIA PRÁTICA: 30

**DEPARTAMENTO OFERTANTE: DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
GERAL E APLICADA**

PRÉ-REQUISITO(S): NÃO TEM.

PERÍODO RECOMENDADO: 2º SEMESTRE

OBJETIVOS:

Conhecer os processos necessários para empreender.

EMENTA:

Investigar, entender e internalizar a ação empreendedora. Ênfase nos processos de autoconhecimento, perfil do empreendedor, criatividade, desenvolvimento da visão e identificação de oportunidades. Etapas e estrutura da elaboração de um Plano de Negócios.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- A atividade empreendedora em uma economia globalizada.
- As mudanças no mundo do trabalho e o empreendedorismo.
- Processos de apoio ao autoconhecimento.
- Perfil e característica do empreendedor.
- Processo visionário.
- Identificação de oportunidades.
- Rede de relações.
- Plano de negócios.

FORMAS DE AVALIAÇÃO:

Prova Bimestral e Trabalhos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

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

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

2. BANGS JR, D. H. *Guia prático como abrir seu próprio negócio: um guia completo para novos empreendedores*. São Paulo: Nobel, 1997.
3. BARKI, R; Alzogaray, J. *Guia completo de funcionamento de uma empresa: micro, média e grande*. Petrópolis: Vozes, 1992.
4. DEGEN, R. *O empreendedor: fundamentos da iniciativa empresarial*. 8. ed. São Paulo: MacGraw-Hill, 1989.
5. DOLABELA, Fernando. *A vez do sonho*. São Paulo: Cultura, 2000.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO GERAL E APLICADA
COORDENAÇÃO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

6. DOLABELA, F. **Oficina do empreendedor**. São Paulo: Cultura, 1999.
7. DORNELAS, Jose Carlos A. **Empreendedorismo: transformando idéias em negócios**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
8. MARCONDES, R.C; BERNARDES, C. **Criando empresas para o sucesso**. São Paulo: Atlas, 1997.
9. OECH, R.V. **Um "toc" na cuca: técnicas para quem quer ter mais criatividade na vida**. 10. ed. São Paulo: Cultura, 1995.
10. PACHECO, Flavia. **Talentos brasileiros: saiba o que eles têm em comum**. São Paulo: Negócios, 2002.
11. PEREIRA, H.J; Santos, S.A (Orgs). **Criando seu próprio negócio: como desenvolver seu potencial empreendedor**. Brasília: Sebrae, 1995.
12. POPCORN, Faith. **O relatório popcorn**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
13. SALIM, César S. **Construindo plano de negócios: todo os passos necessários para planejar e desenvolver negócios de sucesso**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
14. SIEGEL, Eric. **Guia da Ernest & Young para desenvolver o seu plano de negócios**. Rio de Janeiro: Record, 1991.
15. **Um chute na rotina: os quatros papeis essenciais do processo criativo**, 5. ed. São Paulo: Cultura, 1998.

ANEXO E – Plano de ensino da disciplina Empreendedorismo, ofertada no curso de Tecnologia em Alimentos da UTFPR



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
Campus Londrina



PLANO DE ENSINO			
CURSO	Tecnologia em Alimentos	MATRIZ	1
FUNDAMENTAÇÃO LEGAL	Resolução nº 77/06 do COEPP de 20 de outubro de 2006		
DISCIPLINA/UNIDADE CURRICULAR	CÓDIGO	PERÍODO	CARGA HORÁRIA (horas)
Empreendedorismo	GE34D	4º	Total
			48
PRÉ-REQUISITO			
EQUIVALÊNCIA			
OBJETIVO			
Proporcionar ao acadêmico o conhecimento das características empreendedoras, a busca das oportunidades de negócios e o desenvolvimento do plano de negócios de empresas de apoio ao desenvolvimento sustentável.			
EMENTA			
Conceitos. Mudanças nas relações de trabalho. Características empreendedoras. A motivação na busca de oportunidades. O funcionamento de um negócio. Estudo de viabilidade. Plano de negócios.			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
ITEM	EMENTA	CONTEÚDO	
1	Introdução	Mudanças na Competição	
2	Mudanças nas relações de trabalho. Características empreendedoras O Empreendedor	Características e Atitudes	
3	Empreendedorismo Aplicado à Indústria.	A experiência das Empresas. O empreendedorismo no Brasil	
4	A motivação na busca de Oportunidades	As crises e as oportunidades. A globalização e os novos negócios. A busca e identificação de novas oportunidades. Tipos e tamanhos de empresas.	
5	O funcionamento de um negócio. Um Novo Negócio	Importância de um Plano de Negócio, Estrutura de um Plano de Negócio.	
6	Estudo de viabilidade Plano de negócios. Sumario Executivo	Enunciado do projeto Competência dos responsáveis Os produtos e a tecnologia O mercado potencial Elementos de diferenciação Previsão de vendas	
Revisado por:	Carlos Alberto Ribas	Data:	Fevereiro/2011
Aprovado por:	Coordenação de Curso	Vigora a partir de:	01-2011

		Rentabilidade e projeções financeiras Necessidade de capital
7	Estudo de viabilidade Plano de negócios. A Empresa	A missão Os objetivos da empresa Situação planejada desejada O foco Estrutura organizacional e legal Síntese das responsabilidades da equipe dirigente – currículos Plano de operações Administração Comercial Controle da qualidade Terceirização Sistemas de gestão 2.6 As parcerias
8	Estudo de viabilidade Plano de negócios. O Plano de Marketing	Análise de mercado O setor O tamanho do mercado Oportunidade e ameaças A clientela Segmentação A concorrência Fornecedores
9	Estudo de viabilidade Plano de negócios. Estratégia de Marketing	O produto A tecnologia, ciclo de vida Vantagens competitivas Planos de Pesquisa e desenvolvimento P & D Preço Distribuição Promoção e propaganda Serviços ao cliente (de venda e pós-venda) Relacionamento com os clientes
10	Estudo de viabilidade Plano de negócios. Plano Financeiro	Investimento inicial Projeção de resultados Projeção de fluxo de caixa Projeção de balanço Ponto de equilíbrio Análise de investimento Tempo de retorno do investimento – Payback Taxa interna de retorno Valor presente líquido Laudo de viabilidade.

PROCEDIMENTOS DE ENSINO

AULAS TEÓRICAS

Aulas expositivo-dialogadas tendo o conteúdo a ser apresentado pelo professor baseado na referência básica O SEGREDO DE LUISA, de Doladela (1999). Nas exemplificações que o conteúdo exige os alunos serão incentivados a participar apresentando seus casos conhecidos.

AULAS PRÁTICAS

Pesquisa de viabilidade mercadológica, técnica e financeira. A pesquisa se dará através de levantamento de campo com aplicação de questionários para o público-alvo; de buscas a informações sobre o setor na internet, além do levantamento da necessidade de recursos materiais e humanos

Revisado por:	Carlos Alberto Ribas	Data:	Fevereiro/2011
Aprovado por:	Coordenação de Curso	Vigora a partir de:	01-2011

FORMULÁRIO UNIFICADO / GERÊNCIA DE ENSINO

necessários ao empreendimento. Também se buscará as projeções de resultado para apuração das entradas líquidas de caixa para aplicação das técnicas de análise de investimentos para verificação da viabilidade financeira do plano de negócios.

ATIVIDADES PRÁTICAS SUPERVISIONADAS

30/4	Pesquisa sobre a formação do preço de venda de produtos e/ou serviços e pesquisa de campo com aplicação de questionários para verificar a aceitação do produto inovador em estudo.	3 horas aulas
11/6	Simulação, em exercícios, da projeção de 5 anos de vendas de uma empresa industrial para apuração do resultado líquido e do fluxo de caixa de modo a verificar os dados de apuração da viabilidade econômica e financeira simulada.	1 hora aula
23/4	APS: Pesquisa para verificar a viabilidade mercadológica do produto inovador em estudo.	3 horas aulas

Os alunos desenvolverão ao longo do semestre as APSs sob as seguintes orientações:

1º Pesquisar sobre a formação do preço de venda de produtos industrializados. Serão visitadas empresas e/ou escritórios de contabilidade, à escolha dos alunos, para levantar o custo unitário de produção e a formação do preço de venda de um produto e pesquisa de campo, com aplicação de questionários para verificar a aceitação do produto inovador em estudo, e em laboratório com identificação de fatores positivos e negativos ao negócio.

2º Simular, em exercícios, da projeção de 5 anos de vendas de uma empresa industrial para apuração do resultado líquido e do fluxo de caixa de modo a verificar os dados de apuração da viabilidade econômica e financeira simulada.

3º Elaborar o laudo de viabilidade e econômica e financeira dos exercícios propostos anteriormente, levando em conta as técnicas de análise de investimento VPL, TIR e Período de retorno do Investimento PAY BACK.

Essas APSs serão apresentadas sob forma de textos, planilhas e exercícios que formarão a nota final, pois, farão parte do trabalho final do plano de negócios. As APSs serão controladas em planilha de recebimento para apuração final da avaliação.

ATIVIDADES A DISTÂNCIA

Os alunos resolverão os exercícios, de forma manuscrita conforme o andamento da disciplina ao longo do semestre, e apresentarão os relatórios. Esses relatórios e exercícios serão controlados em planilha de recebimento para apuração final da avaliação.

PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

O trabalho final esperado no semestre é um plano de negócios completo pelo formato de Dolabela (1999), composto por pelo menos 5 capítulos a saber: Sumário Executivo, A Empresa, Plano de Marketing, Plano Financeiro e Conclusão, com o laudo de viabilidade.

Só será considerado para avaliação o plano apresentado no formato completo tendo ao menos os 5 capítulos desenvolvidos. Aqueles que atenderem o requisito anterior receberão nota de até 6,0 pontos. Serão avaliados também os relatórios e atividades propostos com até 2,0 pontos.

A frequência às aulas e a participação nas plenárias de discussão dos negócios em estudo em sala serão avaliados com até 2,0 pontos.

REFERÊNCIAS

Referências Básicas:

SALIM, César S. HOCHMAN, Nelson. RAMAL, Andrea C. RAMAL, Silvana A. **Construindo Planos de Negócios**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

DORNELAS, José C. **Empreendedorismo: transformando idéias em negócios**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

Revisado por:	Carlos Alberto Ribas	Data:	Fevereiro 2011
Aprovado por:	Coordenação de Curso	Vigora a partir de:	01-2011

FORMULÁRIO UNIFICADO / GERÊNCIA DE ENSINO

Referências Complementares:

DOLABELA, Fernando. O Segredo de Luisa. 14ª Edição. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1999.
 MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Introdução à administração**: edição compacta. São Paulo: Atlas, 2006.
 SLACK, Nigel; CHAMBERS, Stuart; JOHNSTON, Robert. **Administração da produção**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 747 p.
 KOTLER, Phillip; KELLER, Kevin Lane. **Administração de marketing**. 12. ed. São Paulo: Prentice-Hall, 2006.

Sistema de Avaliação:

O plano de negócio apresentado completo vale de 0,0 a 6,0 pontos.

As APS, pesquisa de campo e bibliográfica apresentadas sob forma de relatório e documentos que os comprovem (formulários de pesquisa e arquivos eletrônicos das planilhas) valem de 0,0 a 2,0 pontos.

A freqüência e participação do aluno, mais sua disciplina e interesse, segundo observação do professor, valem de 0,0 a 2,0 pontos.

Art. 24 - O rendimento escolar será apurado através de:

- I. verificação de freqüência;
- II. avaliação do aproveitamento acadêmico.

Art. 25 - A aprovação em unidade curricular dar-se-á por uma única Nota Final, proveniente de avaliações continuadas ao longo do semestre letivo.

§ 1º - Considerar-se-á, para todos os efeitos, avaliação continuada, toda estratégia pedagógica aplicada no processo da avaliação da aprendizagem prevista no plano de ensino de cada unidade curricular.

§ 2º - Considerar-se-á aprovado o aluno que tiver freqüência às atividades escolares igual ou superior a 75% da carga horária total da unidade curricular e Nota Final igual ou superior a 6,0 (seis).

§ 3º - O aluno com Nota Final inferior a 6,0 (seis) e/ou com freqüência inferior a 75% será considerado reprovado.

§ 4º - O aluno que por força maior ou motivo justificado, conforme previsto em lei, devidamente comprovado, perder algum procedimento de avaliação, deverá requerer junto à Divisão de Registros Acadêmicos uma segunda chamada.

§ 5º - Será propiciado ao aluno o acesso aos resultados das avaliações continuadas.

§ 6º - A nota final deverá ser publicada em locais previamente comunicados aos alunos até a data-limite prevista em calendário escolar.

Revisado por:	Carlos Alberto Ribas	Data:	Fevereiro/2011
Aprovado por:	Coordenação de Curso	Vigora a partir de:	01-2011

FORMULÁRIO UNIFICADO / GERÊNCIA DE ENSINO

ANEXO F – Planos de ensino da disciplina Empreendedorismo, ofertada nos cursos de Artes, Ciências e Humanidades; Sistemas de Computação; e Engenharia de Produção da USP



Escola de Artes, Ciências e Humanidades

Artes, Ciências e Humanidades

Disciplina: ACH2657 - Empreendedorismo Entrepreneurship

Créditos Aula: 2
Créditos Trabalho: 1
Carga Horária Total: 60 h
Tipo: Semestral
Ativação: 01/01/2009

Objetivos

Aprender avaliar e discutir condições para empreender na área de têxtil e moda. Estimular o aluno a criar visão de negócio discutindo fatores de sucesso e fracasso em empreendimentos.

Docente(s) Responsável(eis)

2558886 - Dib Karam Junior

Programa Resumido

Conceitos de empreendedorismo.

Programa

Conceito de empreender e empreendedorismo
 Características de empreendedorismo
 Planejamento estratégico
 Planejamento de cenários: visão de oportunidades
 Fontes de financiamento
 Desenvolvimento de plano de negócio

Avaliação

Método

Aulas expositivas e seminários

Critério

Método

Seminário e provas.

Média

$M = (P1 + 2 \cdot P2 + E) / 4$, onde E é nota de seminário e P1 e P2 notas de provas.

Norma de Recuperação

Prova

Bibliografia

- CHIAVENATO, I. Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor. 3ª. Ed. São Paulo. Saraiva. 2005.
 DOLABELA, F. Oficina do empreendedor. Metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza. Belo Horizonte. Cultura Ed. Assoc. 2000.
 DRUCKER, P.F. Inovação e espírito empreendedor (entrepreneurship): prática e princípios. São Paulo. Ed. Pioneira. 2005

Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação
Sistemas de Computação
Disciplina: SSC0570 - Empreendedorismo

Entrepreneurship

Créditos Aula:	4
Créditos Trabalho:	1
Carga Horária Total:	90 h
Tipo:	Semestral
Ativação:	01/01/2014

Objetivos

Desenvolver a capacidade empreendedora dos alunos, estimulando e dando ferramentas àqueles cuja vocação profissional estiver direcionada à criação de um empreendimento em informática.

Developing the entrepreneurial skills of students, encouraging and providing tools to those whose professional vocation is aimed at creating an enterprise in informatics.

Programa Resumido

Developing of entrepreneurial skills in Computer Science, focusing on the analysis of enterprise informatics, entrepreneur profile, management system, negotiation techniques, strategic planning and strategic management, quality and competitiveness

Programa

Desenvolvimento da capacidade empreendedora na área de Computação, com ênfase na análise do negócio de Informática, perfil do empreendedor, sistema de gerenciamento, técnicas de negociação, planejamento estratégico e administração estratégica, qualidade e competitividade.

Developing of entrepreneurial skills in Computer Science, focusing on the analysis of enterprise informatics, entrepreneur profile, management system, negotiation techniques, strategic planning and strategic management, quality and competitiveness.

Avaliação
Método

Exposição em aulas, discussão de casos concretos, incentivo à pesquisa e redação de planos de negócios, painéis, seminários, jogos.

Critério

.

Norma de Recuperação

$(NP-2) / 5 * Mrec + 7 - NP$, se $Mrec > 5$ $\text{Max} \{ NP, Mrec \}$, se $Mrec < 5$

Bibliografia

Livro Texto:

- DORNELAS, Jose Carlos A. Empreendedorismo: Transformando idéias em negócios, ed. Campus, 2004.

Bibliografia Complementar:

- DOLABELA, F. O Segredo de Luisa, Cultura Editora Associados, 1999.

- SALIM, César S.; HOCHMAN, Nelson; RAMAL, Andréa A.; RAMAL, Silvana A. Construindo planos de negócios, 3a ed, Ed. Campus, 2005

-FILION, L.J.; Visão e Relações: Elementos para um Metamodelo da Atividade Empreendedora - International Small Business Journal, 1991 - Tradução de Costa, S.R.

-FILION, L.J.; - O planejamento do seu Sistema de Aprendizagem Empresarial: Identifique uma Visão e

Avalie o seu Sistema de Relações - Revista de Administração de Empresas, FGV, São Paulo, jul/set. 1991, pag. 31(3): 63:71.
 -Giave/Fgv, Cadernos - 11 - Mapeamento de Negócios, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 1992.
 -CIAGE/FGV, Cadernos - 12 - Projeto Básico de Negócios, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 1992.
 -HARVARD BUSINESS REVIEW, Trials and Rewards of the Entrepreneur (a.k.a.) "TRE".
 -PLANO DE NEGÓCIO CIAGE/FGV, Cadernos - 9 - Plano de Investimento, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 1992.



Escola de Engenharia de São Carlos

Engenharia de Produção

Disciplina: SEP0531 - Empreendedorismo Entrepreneurship

Créditos Aula: 2
Créditos Trabalho: 0
Carga Horária Total: 30 h
Tipo: Semestral
Ativação: 01/01/2014

Objetivos

Conhecer os processos necessários para empreender.

Docente(s) Responsável(eis)

2087508 - Edmundo Escrivao Filho

Programa Resumido

Conceito de empreendedorismo. O empreendedor. Oportunidades empreendedoras. Criação de empresas. Viabilidade, risco e lucro. Estrutura de um Plano de Negócios. Críticas ao empreendedorismo.

Programa

- Empreendedorismo como área de conhecimento científico:
 - Histórico da Teoria e Prática Empreendedora;
 - Conceito de Empreendedorismo;
 - O Processo Empreendedor;
 - Pesquisa na área de Empreendedorismo;
 - A realidade brasileira e as condições de contorno para iniciativas empreendedoras;
 - Impactos na sociedade do empreendedorismo.
- Quem empreende?
 - Habilidades Empreendedoras;
 - Sistema de Vida Empreendedora;
 - Visão de empreender;
 - Processos de criatividade;
 - Cultura Empreendedora.
- O que Empreende?
 - Oportunidades Empreendedoras;
 - Necessidades dos clientes;
 - Oferecimento de produtos e/ou serviços;
 - Sustentabilidade: novas oportunidades;

- Mercado: concorrência, segmentação e estratégia.
- Como Empreende?
- Criação de Empresas;
- Fatores de Sucesso e Mortalidade das Empresas;
- Gestão de Produção e/ou Operação;
- Gestão de Pessoas;
- Gestão Mercadológica;
- Gestão de Tecnologia de Informação.
- É Viável Empreender?
- Investimento inicial;
- Demonstração dos resultados;
- Receitas;
- Projeção de Fluxo de Caixa;
- Balanço Patrimonial;
- Ponto de Equilíbrio;
- Análise de Investimento.
- Plano de negócios na prática.
- A Ideologia do Empreendedorismo.

Avaliação

Método

Projeto (Plano de Negócio) e Prova semestral.

Critério

Média ponderada $\geq 5,0$ (cinco).

Norma de Recuperação

Nota de atividades de recuperação maior ou igual a 5,0 (cinco).

Bibliografia

1. AAKER, D. A. Administração estratégica de mercado. Bookman: 1999.
2. BANGS JR, D. H. Guia prático como abrir seu próprio negócio: um guia completo para novos empreendedores. São Paulo: Nobel, 1997.
3. BARKI, R; ALZOGARAY, J. Guia completo de funcionamento de uma empresa: micro, média e grande. Petrópolis: Vozes, 1992.
4. BULGACOV, S. Manual de gestão empresarial. São Paulo: Atlas, 1999.
5. CERTO, S. C.; PETER, J. P. Administração estratégica. Makron Books: 2005.
6. DEGEN, R. Fundamentos da iniciativa empresarial. McGraw-Hill: 1989.
7. DEGEN, R. O empreendedor: fundamentos da iniciativa empresarial. 8ª ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.
8. DOLABELA, F. A vez do sonho. São Paulo: Cultura, 2000.
9. DOLABELA, F. O segredo de Luiza. São Paulo: Cultura, 2006.
10. DOLABELA, F. Oficina do empreendedor. São Paulo: Cultura, 1999.
11. DORNELAS, J. C. A. Empreendedorismo: transformando idéias em negócios. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
12. DRUCKER, P. F. A profissão de administrador. Pioneira Thomson Learning: 2001.
13. FILION, L. J. O empreendedorismo como tema de estudos superiores: empreendedorismo, ciência, técnica e arte. Campus: 2001.
14. FILION, L. J.; DOLABELA, F. C. Boa idéia! E agora? Cultura, 2000.
15. GERBER, M. E. O mito do empreendedor revisitado. São Paulo: Saraiva, 1996.
16. MARCONDES, R. C; BERNARDES, C. Criando empresas para o sucesso. São Paulo: Atlas, 1997.
17. OECH, R.V. Um "toc" na cuca: técnicas para quem quer ter mais criatividade na vida. 10ª ed. São Paulo: Cultura, 1995.
18. PACHECO, F. Talentos brasileiros: saiba o que eles têm em comum. São Paulo: Negócios, 2002.
19. PEREIRA, H. J; Santos, S. A (Orgs). Criando seu próprio negócio: como desenvolver seu potencial empreendedor. Brasília: Sebrae, 1995.
20. SALIM, C. S. Construindo plano de negócios: todos os passos necessários para planejar e desenvolver negócios de sucesso. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

ANEXO G – Matriz curricular do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Ifes – *campus* Cariacica – e planos de ensino das disciplinas desse curso que possuem enfoque no Empreendedorismo

Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio								
Regime: Integrado Anual								
CH dimensionada para 36 semanas, sendo garantidos os 200 dias letivos.								
Duração das aulas: 50 minutos								
	Disciplina	Ano					Totais (horas)	
		1º	2º	3º	4º			
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	3	3	3			270,00	
	Matemática	3	3	3			270,00	
	Física	3	3	2			240,00	
	Química		2	3	3		240,00	
	Biologia		2	3	3		240,00	
	História	2	2	2			180,00	
	Geografia		2	2	2		180,00	
	Educação Física	3	2				150,00	
	Filosofia/Sociologia	1	1	1	1		120,00	
	Artes	2					60,00	
Total da Base Nacional Comum							1950,00	
Núcleo Diversificado	Língua Estrangeira (Inglês)	2	2				120,00	
	Ética e Legislação Profissional				2		60,00	
	Segurança, Meio ambiente e Saúde	2					60,00	
	Informática Aplicada	2					60,00	
	Introdução ao Empreendedorismo	2					60,00	
	Matemática Financeira			2			60,00	
Total Núcleo Diversificado							420	
Total aulas/semana (Base Comum + Núcleo Diversificado)								2370
Núcleo Profissional	Práticas Contábeis e Custos				4		120,00	
	Marketing				4		120,00	
	Recursos Humanos		4				120,00	
	Logística e Produção			4			120,00	
	Plano de Negócios				4		120,00	
	Comunicação Empresarial			2			60,00	
	Métodos Quantitativos		2				60,00	
	Teoria Organizacional	2					60,00	
	Relações Interpessoais				2		60,00	
	Finanças				2		60,00	
Total Núcleo Profissional							900	
Total Geral aulas/semana		27	28	27	27			
Componente Optativo – Extracurricular								
Língua Estrangeira - Espanhol		1	1	1	1		30,00 por ano	
Total da Etapa Escolar no Curso							3270,00	
Estágio Opcional							400	
Carga Horária Total do Curso (Etapa Escolar + Estágio)							3670	

CURSO:	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO				
COMPONENTE CURRICULAR:	INTRODUÇÃO AO EMPREENDEDORISMO	ANO:	1º	C. H.:	60 h
COMPETÊNCIAS			HABILIDADES		
<ul style="list-style-type: none"> •Compreender o papel histórico do empreendedor na sociedade do conhecimento. •Descrever os princípios básicos de habilidades e atitudes do perfil empreendedor. •Identificar oportunidades no mercado. 			<ul style="list-style-type: none"> •Utilizar instrumentos adequados à observação técnica de práticas empreendedoras. •Analisar os aspectos históricos das abordagens de empreendedorismo. •Distinguir os aspectos ambientais e comportamentais do empreendedorismo. 		
EMENTA					
O empreendedorismo. Intra-Empreendedorismo. O Empreendedor. Processo Visionário, Oportunidade e Criatividade.					
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS			CARGA HORÁRIA		
O empreendedorismo <ul style="list-style-type: none"> • Evolução histórica • Conceito de empreendedorismo • Contexto econômico-social • Movimento Empreendedor • Empreendedorismo no Brasil • Paradigmas relacionados ao empreendedorismo • O plano de negócios e as incubadoras 			15 Horas		
Intra-Empreendedorismo			15 Horas		
O Empreendedor <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos Comportamentais • Aspectos de Aprendizagem 			15 Horas		
Processo Visionário, Oportunidade e Criatividade <ul style="list-style-type: none"> • Buscando a Visão • Aproveitando a Oportunidade • Usando a Criatividade Empreendedora 			15 Horas		
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS					
<p>CHIAVENATO, I. Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor. São Paulo: Saraiva, 2004.</p> <p>DOLABELA, F. O Segredo de Luísa.30. ed. São Paulo: Editora de Cultura, 2006.</p> <p>_____. Oficina do Empreendedor. São Paulo: Editora de Cultura, 1999.</p>					

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo**: transformando idéias em negócios. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

POPCORN, F. **O relatório Popcorn**. Rio de Janeiro: Campus; São Paulo: Publifolha, 1999.

CURSO: TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO					
COMPONENTE CURRICULAR:	PLANO DE NEGÓCIOS	ANO:	4º	C. H.:	120 h
COMPETÊNCIAS			HABILIDADES		
<ul style="list-style-type: none"> • Descrever o processo de elaboração de um Plano de Negócios. • Elaborar um Plano de Negócios. • Desenvolver uma análise de viabilidade econômico-financeira de planos de negócios. 			<ul style="list-style-type: none"> • Identificar oportunidades de negócios no mercado. • Propor decisões assertivas relacionadas ao direcionamento estratégico da empresa no mercado. • Analisar as influências ambientais nas organizações. • Compreender o processo de elaboração de um plano de negócios • Elaborar as projeções de fluxo de caixa de um projeto de investimento. • Avaliar um projeto de investimento. • Analisar a viabilidade econômico-financeira de um projeto de investimento. 		
EMENTA					
Processo Criativo. Modelos de Planos de Negócios. Intenção Estratégica. Diagnóstico estratégico. Plano Estratégico. Elaboração do Plano de Negócios. Seminários.					
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS			CARGA HORÁRIA		
Processo Criativo <ul style="list-style-type: none"> • Criatividade e Inovação <ul style="list-style-type: none"> • Identificação de Oportunidades 			5 Horas		
Modelos de Planos de Negócios			5 Horas		
Intenção Estratégica <ul style="list-style-type: none"> • Negócio da Empresa • Visão de futuro • Missão da Empresa <ul style="list-style-type: none"> • Valores da Empresa 			20 Horas		
Diagnóstico estratégico <ul style="list-style-type: none"> • Análise do Ambiente Externo <ul style="list-style-type: none"> • Análise do Ambiente Interno 			15 Horas		
Plano Estratégico <ul style="list-style-type: none"> • O processo de elaboração e análise das estratégias do plano de negócios. 			25 Horas		

<p>Elaboração do Plano de Negócios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelagem e projeção de fluxo de caixa livres. <ul style="list-style-type: none"> -Estimação do Investimento inicial. -Projeção de receitas e custos. • Determinação da Estrutura de Capitais (Custo de Capital). <ul style="list-style-type: none"> -Estimação da taxa de desconto apropriada. -Determinação do Custo de Capital de Terceiros, e Custo de Capital Próprio. • Metodologias de Avaliação de Investimentos. <ul style="list-style-type: none"> -Valor Presente Líquido. -Taxa Interna de Retorno. -PAYBACK. -Índice de Lucratividade. -Projeção de Demonstrações Financeiras para avaliação por meio de Índices Contábeis: Rentabilidade, Liquidez e Estrutura de Capitais. 	45 Horas
<p>Seminários</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do Plano de Negócios (Modelo Ifes – Cariacica) 	5 Horas
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
<p>CHIAVENATO, I. Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor. São Paulo: Saraiva, 2004.</p> <p>DIAS, S. R. (Coord.). Gestão de marketing. São Paulo: Saraiva, 2003.</p> <p>DORNELAS, J. C. A. Empreendedorismo: transformando idéias em negócios. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.</p> <p>KOTLER, P. Administração de marketing: a edição do novo milênio. 10. ed. São Paulo: Prentice-Hall do Brasil, 2003.</p> <p>OLIVEIRA, D. de P. R. Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e prática. 22. ed. São Paulo: Atlas, 2005.</p>	

ANEXO H – Matriz curricular do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Ifes – *campus* Colatina – e planos de ensino das disciplinas desse curso que possuem enfoque no Empreendedorismo

1. ANEXOS:

✓ ANEXO A - MATRIZ CURRICULAR:

Curso Técnico Integrado em Administração														
Integrado com Ensino Médio - Aprovada na SCET: 25/Set/2008														
Carga Horária do Curso dimensionada para 36 semanas, sendo garantidos os												200 dias letivos		
durante o ano														
Carga Horária Dimensionada:		36		semanas										
Duração da aula:		50		minutos										
Componente Curricular	Ano												Totais (horas)	
	1º			2º			3º			4º				
	A/S	N/A	CH	A/S	N/A	CH	A/S	N/A	CH	A/S	N/A	CH		
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa e Lit. Brasileira	3	108	90	3	108	90	3	108	90				270,00
	Matemática	3	108	90	3	108	90	3	108	90				270,00
	Física	3	108	90	3	108	90	2	72	60				240,00
	Química				2	72	60	3	108	90	3	108	90	240,00
	Biologia				2	72	60	3	108	90	3	108	90	240,00
	História	2	72	60	2	72	60	2	72	60				180,00
	Geografia				2	72	60	2	72	60	2	72	60	180,00
	Educação Física	3	108	90	2	72	60							150,00
	Filosofia / Sociologia	1	36	30	1	36	30	1	36	30	1	36	30	120,00
	Artes	2	72	60										60,00
Total da Base Nacional Comum													1950,00	
Núcleo Diversificado	Língua Estrangeira (Inglês)	2	72	60	2	72	60							120,00
	Ética e Legislação Profissional									2	72	60		60,00
	Segurança Meio Ambiente e Saúde	2	72	60										60,00
	Informática	2	72	60										60,00
	Empreendedorismo	2	72	60										60,00
	Matemática Financeira				2	72	60							60,00
	Estatística							2	72	60				60,00
Total Núcleo Diversificado													480,00	
Total aulas/semama (Base Comum + Diversificado)		25			24			21			11			2430,00
Núcleo Profissional	Fundamentos Contábeis									4	144	120		120,00
	Fundamentos de Marketing				4	144	120							120,00
	Fundamentos de Gestão de Pessoas	2	72	60				2	72	60				120,00
	Fundam. de Produção, Operações e logística									4	144	120		120,00
	Fundamentos de Gestão de Qualidade.									3	108	90		90,00
	Projeto Integrador							2	72	60	2	72	60	120,00
	Comunicação Empresarial									2	72	60		60,00
	Planejamento Estratégico									2	72	60		60,00
Fundamentos de Dep. Pessoal							3	108	90				90,00	
Total													0,00	

Total aulas/semana Núcleo Profissional	2,00	4,00	7,00	17,00	900,00
Total Geral aulas/semana					
Total de disciplina Por ano	12	12	12	11	
Total da Etapa Escolar no Curso	27,00	28,00	28,00	28,00	3330,00
Estágio (Opcional ou Não)					400
Carga Horária Total do Curso (Etapa Escolar + Estágio)					3730,00

Nº total de Componentes no ano					
---------------------------------------	--	--	--	--	--

Componentes Optativos - Extra Curricular					
Núcleos Complementares	Língua Estrangeira (Espanhol)				0,00
	Esportes				0,00
	Arte e Cultura				0,00
	Projetos Técnicos				0,00

Unidade Curricular	Empreendedorismo					
Período Letivo:	1º Ano	Carga Horária:	60 horas			
Competências						
Compreender o papel histórico do empreendedor na sociedade do conhecimento. Descrever os princípios básicos de habilidades e atitudes do perfil empreendedor. Identificar oportunidades no mercado.						
Habilidades						
Utilizar instrumentos adequados à observação técnica de práticas empreendedoras. Analisar os aspectos históricos das abordagens de empreendedorismo. Distinguir os aspectos ambientais e comportamentais do empreendedorismo.						
Conteúdos Programáticos						
Contextos Históricos da Administração. Escolas da Administração. Abordagens Contemporâneas da Administração. O empreendedorismo. Intra-Empreendedorismo. O Empreendedor. Processo Visionário, Oportunidade e Criatividade.						
Bibliografia Básica (títulos, periódicos etc.)						
Título/Periódico	Autor	Edição	Local	Editora	Ano	LT¹
Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor.:	CHIAVENATO, I.		São Paulo	Saraiva	2004	
O Segredo de Luísa..	DOLABELA, F.	30	São Paulo	Editora de Cultura	2006	
Oficina do Empreendedor.:			São Paulo	Editora de	1999	

				Cultura		
Bibliografia Complementar (títulos, periódicos etc.)						
						LT¹
Título/Periódico	Autor	Edição	Local	Editora	Ano	
Empreendedorismo: transformando idéias em negócios	DORNELAS, J. C. A.	3	Rio de Janeiro	Elsevier	2008	
Outros						

Unidade Curricular	PROJETO INTEGRADOR		
Período Letivo:	3º ANO	Carga Horária:	60 h
Competências			
Motivar uma ação empreendedora, permitindo uma atuação profissional independente na área de Administração.			
Habilidades			
Analisar a aplicabilidade de políticas de gestão de empresas em suas totalidades; Utilizar técnicas e ações concretas que simulem a criação e abertura de novo empreendimento.			
- Conteúdos Programáticos			
FORMATAÇÃO DO EMPREENDIMENTO POR MEIO DA ELABORAÇÃO DE UM PLANO DE NEGÓCIOS. Conceito de Plano de Negócio. Conteúdo de um Plano de Negócio: o Empreendimento, o mercado e os números. Avaliação da viabilidade do negócio.			
Bibliografia Básica (títulos, periódicos etc.)			

Título/Periódico	Autor	Edição	Local	Editora	Ano	LT¹
<i>O Segredo de Luisa</i>	DOLABELLA, Fernando	1	São Paulo	Cultura	1999	LT
Administração da Produção e Operações	GAITHER, Norman e FRAZIER, Greg.	1	São Paulo	Thomson Learning	2001	
Administração de Marketing	KOTLER, Philip	12	São Paulo	Prentice Hall	2006	
Gestão de Pessoas	CHIAVENATO, I	1	Rio de Janeiro	Campus	2006	
Outros						

ANEXO I – Matriz curricular do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Ifes – campus Guarapari – e planos de ensino das disciplinas desse curso que possuem enfoque no Empreendedorismo

Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio						
Regime: Integrado Anual						
CH dimensionada para 36 semanas, sendo garantidos os 200 dias letivos.						
Duração das aulas: 50 minutos						
	Disciplina	Ano				Totais (horas)
		1º	2º	3º	4º	
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	3	3	3		270,00
	Matemática	3	3	3		270,00
	Física	3	3	2		240,00
	Química	2	3	3		240,00
	Biologia	3	2	3		240,00
	História	2	2	2		180,00
	Geografia	2	2	2		180,00
	Educação Física	2	2	2		180,00
	Filosofia	1	1	1	1	120,00
	Sociologia	1	1	1	1	120,00
	Artes	2				60,00
Total da Base Nacional Comum						2100,00
Núcleo Diversificado	Língua Estrangeira (Inglês)		2	2		120,00
	Ética e Legislação Profissional				2	60,00
	Segurança, Meio ambiente e Saúde				2	60,00
	Informática Aplicada	2				60,00
Total Núcleo Diversificado						300,00
Total aulas/semana (Base Comum + Núcleo Diversificado)		26	24	24	6	2400,00
Núcleo Profissional	Empreendedorismo	2				60,00
	Matemática Financeira		2			60,00
	Finanças				2	60,00
	Introdução à administração	2				60,00
	Marketing		2			60,00
	Logística de Produção			2		60,00
	Métodos Quantitativos			2		60,00
	Práticas Contábeis e Custos				4	120,00
	Recursos Humanos		2			60,00
	Plano de Negócios				4	120,00
	Comunicação Empresarial				2	60,00
	Direito empresarial				2	60,00
	Projetos Integradores			2		60,00
Total aulas/semana Núcleo Profissional		4	6	6	14	840,00
Total Geral aulas/semana		30	30	30	20	
Total da Etapa Escolar no Curso						3240,00
Estágio (Obrigatório ou Não)						400,00
Carga Horária Total do Curso (Etapa Escolar + Estágio)						3640,00
Nº Total de Componentes no ano		11	15	14	11	3640,00
Componentes Optativos – Extra Curricular						
Núcleo Complementar	Língua Estrangeira (Espanhol)				2	60,00
	Esportes					0,00
	Arte e Cultura					0,00
	Projetos Técnicos					0,00

CURSO:	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO				
COMPONENTE CURRICULAR:	EMPREENDEDORISMO	ANO:	1º	C. H.:	60 h/a
COMPETÊNCIAS			HABILIDADES		
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o papel histórico do empreendedor na sociedade do conhecimento. • Descrever os princípios básicos de habilidades e atitudes do perfil empreendedor. • Identificar oportunidades no mercado. 			<p>Utilizar instrumentos adequados à observação técnica de práticas empreendedoras.</p> <p>Analisar os aspectos históricos das abordagens de empreendedorismo.</p> <p>Distinguir os aspectos ambientais e comportamentais do empreende-dorismo.</p>		
EMENTA					
O empreendedorismo. Intra-Empreendedorismo. O Empreendedor. Processo Visionário, Oportunidade e Criatividade.					
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS			CARGA HORÁRIA		
O empreendedorismo <ul style="list-style-type: none"> • Evolução histórica • Conceito de empreendedorismo • Contexto econômico-social • Movimento Empreendedor • Empreendedorismo no Brasil • Paradigmas relacionados ao empreendedorismo • O plano de negócios e as incubadoras 			15 Horas		
Intra-Empreendedorismo			15 Horas		
O Empreendedor <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos Comportamentais • Aspectos de Aprendizagem 			15 Horas		
Processo Visionário, Oportunidade e Criatividade <ul style="list-style-type: none"> • Buscando a Visão • Aproveitando a Oportunidade • Usando a Criatividade Empreendedora 			15 Horas		
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS					
<p>CHIAVENATO, I. Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor. São Paulo: Saraiva, 2004.</p> <p>DOLABELA, F. O Segredo de Luísa. 30. ed. São Paulo: Editora de Cultura, 2006.</p>					

_____. **Oficina do Empreendedor**. São Paulo: Editora de Cultura, 1999.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo**: transformando idéias em negócios. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

POPCORN, F. **O relatório Popcorn**. Rio de Janeiro: Campus; São Paulo: Publifolha, 1999.

CURSO:	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO				
COMPONENTE CURRICULAR:	PLANO DE NEGÓCIOS	ANO:	4º	C. H.:	120 h/a
COMPETÊNCIAS			HABILIDADES		
<p>Descrever o processo de elaboração de um Plano de Negócios.</p> <p>Elaborar um Plano de Negócios.</p> <p>Desenvolver uma análise de viabilidade econômico-financeira de planos de negócios.</p>			<p>Identificar oportunidades de negócios no mercado.</p> <p>Propor decisões assertivas relacionadas ao direcionamento estratégico da empresa no mercado.</p> <p>Analisar as influências ambientais nas organizações.</p> <p>Compreender o processo de elaboração de um plano de negócios</p> <p>Elaborar as projeções de fluxo de caixa de um projeto de investimento.</p> <p>Avaliar um projeto de investimento.</p> <p>Analisar a viabilidade econômico-financeira de um projeto de investimento.</p>		
EMENTA					
Processo Criativo. Modelos de Planos de Negócios. Intenção Estratégica. Diagnóstico estratégico. Plano Estratégico. Elaboração do Plano de Negócios. Seminários.					
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS			CARGA HORÁRIA		
<p>Processo Criativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criatividade e Inovação • Identificação de Oportunidades 			5 Horas		
Modelos de Planos de Negócios			5 Horas		
<p>Intenção Estratégica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Negócio da Empresa • Visão de futuro • Missão da Empresa • Valores da Empresa 			20 Horas		

Diagnóstico estratégico <ul style="list-style-type: none"> • Análise do Ambiente Externo • Análise do Ambiente Interno 	15 Horas
Plano Estratégico <ul style="list-style-type: none"> • O processo de elaboração e análise das estratégias do plano de negócios. 	25 Horas
Elaboração do Plano de Negócios <ul style="list-style-type: none"> • Modelagem e projeção de fluxo de caixa livres. <ul style="list-style-type: none"> -Estimação do Investimento inicial. -Projeção de receitas e custos. • Determinação da Estrutura de Capitais (Custo de Capital). <ul style="list-style-type: none"> -Estimação da taxa de desconto apropriada. -Determinação do Custo de Capital de Terceiros, e Custo de Capital Próprio. • Metodologias de Avaliação de Investimentos. <ul style="list-style-type: none"> -Valor Presente Líquido. -Taxa Interna de Retorno. -PAYBACK. -Índice de Lucratividade. -Projeção de Demonstrações Financeiras para avaliação por meio de Índices Contábeis: Rentabilidade, Liquidez e Estrutura de Capitais. 	45 Horas
Seminários <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do Plano de Negócios (Modelo Ifes – Linhares) 	5 Horas
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
<p>CHIAVENATO, I. Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor. São Paulo: Saraiva, 2004.</p> <p>DIAS, S. R. (Coord.). Gestão de marketing. São Paulo: Saraiva, 2003.</p> <p>DORNELAS, J. C. A. Empreendedorismo: transformando idéias em negócios. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.</p> <p>KOTLER, P. Administração de marketing: a edição do novo milênio. 10. ed. São Paulo: Prentice-Hall do Brasil, 2003.</p> <p>OLIVEIRA, D. de P. R. Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e prática. 22. ed. São Paulo: Atlas, 2005.</p>	

ANEXO J – Matriz curricular do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Ifes – *campus* Linhares – e planos de ensino das disciplinas desse curso que possuem enfoque no Empreendedorismo

Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio						
Regime: Integrado Anual						
CH dimensionada para 36 semanas, sendo garantidos os 200 dias letivos.						
Duração das aulas: 50 minutos						
	Disciplina	Ano				Totais (horas)
		1º	2º	3º	4º	
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	3	3	3		270,00
	Matemática	3	3	3		270,00
	Física	3	3	2		240,00
	Química		2	3	3	240,00
	Biologia		2	3	3	240,00
	História	2	2	2		180,00
	Geografia		2	2	2	180,00
	Educação Física	3	2			150,00
	Filosofia/Sociologia	1	1	1	1	120,00
	Artes	2				60,00
Total da Base Nacional Comum						1950,00
Núcleo Diversificado	Língua Estrangeira (Inglês)	2	2			120,00
	Ética e Legislação Profissional				2	60,00
	Segurança, Meio ambiente e Saúde	2				60,00
	Informática Aplicada	2				60,00
	Introdução ao Empreendedorismo	2				60,00
	Matemática Financeira		2			60,00
	Finanças			2		60,00
	Laboratório de Ciências		1	1	1	90,00
Total Núcleo Diversificado						570,00
Total aulas/semana (Base Comum + Núcleo Diversificado)		25	25	22	12	2520,00
Núcleo Profissional	Práticas Contábeis e Custos				4	120,00
	Marketing		3			90,00
	Recursos Humanos				3	90,00
	Logística e Produção			3		90,00
	Plano de Negócios				4	120,00
	Comunicação Empresarial				2	60,00
	Métodos Quantitativos			2		60,00
	Teoria Organizacional	2				60,00
	Relações Interpessoais				2	60,00
Total Núcleo Profissional						750,00
Total Geral aulas/semana		27	28	27	27	
Componente Optativo – Extracurricular						
Língua Estrangeira - Espanhol				1	1	60,00
Total da Etapa Escolar no Curso						3270,00
Estágio Opcional						400
Carga Horária Total do Curso (Etapa Escolar + Estágio)						3670,00

CURSO:	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO				
COMPONENTE CURRICULAR:	INTRODUÇÃO AO EMPREENDEDORISMO	ANO:	1º	C. H.:	60 h/a
COMPETÊNCIAS			HABILIDADES		
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o papel histórico do empreendedor na sociedade do conhecimento. • Descrever os princípios básicos de habilidades e atitudes do perfil empreendedor. • Identificar oportunidades no mercado. 			<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar instrumentos adequados à observação técnica de práticas empreendedoras. • Analisar os aspectos históricos das abordagens de empreendedorismo. • Distinguir os aspectos ambientais e comportamentais do empreende-dorismo. 		
EMENTA					
O empreendedorismo. Intra-Empreendedorismo. O Empreendedor. Processo Visionário, Oportunidade e Criatividade.					
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS			CARGA HORÁRIA		
O empreendedorismo <ul style="list-style-type: none"> • Evolução histórica • Conceito de empreendedorismo • Contexto econômico-social • Movimento Empreendedor • Empreendedorismo no Brasil • Paradigmas relacionados ao empreendedorismo • O plano de negócios e as incubadoras 			15 Horas		
Intra-Empreendedorismo			15 Horas		
O Empreendedor <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos Comportamentais • Aspectos de Aprendizagem 			15 Horas		
Processo Visionário, Oportunidade e Criatividade <ul style="list-style-type: none"> • Buscando a Visão • Aproveitando a Oportunidade • Usando a Criatividade Empreendedora 			15 Horas		

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
<p>CHIAVENATO, I. Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor. São Paulo: Saraiva, 2004.</p> <p>DOLABELA, F. O Segredo de Luísa. 30. ed. São Paulo: Editora de Cultura, 2006.</p> <p>_____. Oficina do Empreendedor. São Paulo: Editora de Cultura, 1999.</p> <p>DORNELAS, J. C. A. Empreendedorismo: transformando idéias em negócios. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.</p> <p>POPCORN, F. O relatório Popcorn. Rio de Janeiro: Campus; São Paulo: Publifolha, 1999.</p>

CURSO: TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO					
COMPONENTE CURRICULAR:	PLANO DE NEGÓCIOS	ANO:	4º	C. H.:	120 h/a
COMPETÊNCIAS			HABILIDADES		
<ul style="list-style-type: none"> • Descrever o processo de elaboração de um Plano de Negócios. • Elaborar um Plano de Negócios. • Desenvolver uma análise de viabilidade econômico-financeira de planos de negócios. 			<ul style="list-style-type: none"> • Identificar oportunidades de negócios no mercado. • Propor decisões assertivas relacionadas ao direcionamento estratégico da empresa no mercado. • Analisar as influências ambientais nas organizações. • Compreender o processo de elaboração de um plano de negócios • Elaborar as projeções de fluxo de caixa de um projeto de investimento. • Avaliar um projeto de investimento. • Analisar a viabilidade econômico-financeira de um projeto de investimento. 		
EMENTA					
<p>Processo Criativo. Modelos de Planos de Negócios. Intenção Estratégica. Diagnóstico estratégico. Plano Estratégico. Elaboração do Plano de Negócios. Seminários.</p>					
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS			CARGA HORÁRIA		
<p>Processo Criativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criatividade e Inovação • Identificação de Oportunidades 			<p>5 Horas</p>		

Modelos de Planos de Negócios	5 Horas
Intenção Estratégica <ul style="list-style-type: none"> • Negócio da Empresa • Visão de futuro • Missão da Empresa • Valores da Empresa 	20 Horas
Diagnóstico estratégico <ul style="list-style-type: none"> • Análise do Ambiente Externo • Análise do Ambiente Interno 	15 Horas
Plano Estratégico <ul style="list-style-type: none"> • O processo de elaboração e análise das estratégias do plano de negócios. 	25 Horas
Elaboração do Plano de Negócios <ul style="list-style-type: none"> • Modelagem e projeção de fluxo de caixa livres. <ul style="list-style-type: none"> -Estimação do Investimento inicial. -Projeção de receitas e custos. • Determinação da Estrutura de Capitais (Custo de Capital). <ul style="list-style-type: none"> -Estimação da taxa de desconto apropriada. -Determinação do Custo de Capital de Terceiros, e Custo de Capital Próprio. • Metodologias de Avaliação de Investimentos. <ul style="list-style-type: none"> -Valor Presente Líquido. -Taxa Interna de Retorno. -PAYBACK. -Índice de Lucratividade. -Projeção de Demonstrações Financeiras para avaliação por meio de Índices Contábeis: Rentabilidade, Liquidez e Estrutura de Capitais. 	45 Horas

Seminários <ul style="list-style-type: none">• Apresentação do Plano de Negócios (Modelo Ifes – Linhares)	5 Horas
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
<p>CHIAVENATO, I. Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor. São Paulo: Saraiva, 2004.</p> <p>DIAS, S. R. (Coord.). Gestão de marketing. São Paulo: Saraiva, 2003.</p> <p>DORNELAS, J. C. A. Empreendedorismo: transformando idéias em negócios. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.</p> <p>KOTLER, P. Administração de marketing: a edição do novo milênio. 10. ed. São Paulo: Prentice-Hall do Brasil, 2003.</p> <p>OLIVEIRA, D. de P. R. Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e prática. 22. ed. São Paulo: Atlas, 2005.</p>	

ANEXO K – Matriz curricular do curso Técnico em Administração Concomitante do Ifes –
campus Linhares – e planos de ensino das disciplinas desse curso que possuem enfoque no
Empreendedorismo

Curso Técnico em Administração Concomitante			
Atualização: 20/01/2009		Duração da aula: 60 minutos	
Carga Horária do Curso dimensionada para 16 semanas			
Semestre 1	Competências Pessoais e Integrativas	C.H. SEMANAL	C.H. SEMESTRAL
	Introdução ao Empreendedorismo	4	64
	Informática Aplicada	2	32
	Matemática Financeira	4	64
	Comunicação Empresarial	4	64
	Teoria Organizacional	4	64
	Relações Interpessoais	2	32
TOTAL		20	320
Semestre 2	Funções Essenciais	C.H. SEMANAL	C.H. SEMESTRAL
	Marketing	4	64
	Recursos Humanos	4	64
	Finanças	4	64
	Logística e Produção	4	64
	Métodos Quantitativos	2	32
	Plano de Negócios I	2	32
TOTAL		20	320
Semestre 3	Habilidades Instrumentais	C.H. SEMANAL	C.H. SEMESTRAL
	Ética Empresarial e Direito do Consumidor	4	64
	Contabilidade e Custos	4	64
	Segurança, Meio Ambiente e Saúde	4	64
	Práticas Tributárias e Trabalhistas	4	64
	Plano de Negócios II	4	64
TOTAL		20	320
Total da Etapa Escolar no Curso		60	960
Estágio (não obrigatório)		400	
Carga Horária Total do Curso (Etapa Escolar + Estágio)		1360	

CURSO:	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO CONCOMITANTE				
COMPONENTE CURRICULAR:	INTRODUÇÃO AO EMPREENDEDORISMO	PERÍODO:	1º	C. H.:	64 h/a
COMPETÊNCIAS			HABILIDADES		
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o papel histórico do empreendedor na sociedade do conhecimento. • Descrever os princípios básicos de habilidades e atitudes do perfil empreendedor. • Identificar oportunidades no mercado. 			<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar instrumentos adequados à observação técnica de práticas empreendedoras. • Analisar os aspectos históricos das abordagens de empreendedorismo. • Distinguir os aspectos ambientais e comportamentais do empreendedorismo. 		
EMENTA					
O empreendedorismo. Intra-Empreendedorismo. O Empreendedor. Processo Visionário, Oportunidade e Criatividade.					
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS			CARGA HORÁRIA		
O empreendedorismo			15 Horas		
<ul style="list-style-type: none"> • Evolução histórica • Conceito de empreendedorismo • Contexto econômico-social • Movimento Empreendedor • Empreendedorismo no Brasil • Paradigmas relacionados ao empreendedorismo • O plano de negócios e as incubadoras 					
Intra-Empreendedorismo			15 Horas		
O Empreendedor			15 Horas		
<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos Comportamentais • Aspectos de Aprendizagem 					
Processo Visionário, Oportunidade e Criatividade			19 Horas		
<ul style="list-style-type: none"> • Buscando a Visão • Aproveitando a Oportunidade • Usando a Criatividade Empreendedora 					
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS					
<p>CHIAVENATO, I. Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor. São Paulo: Saraiva, 2004.</p> <p>DOLABELA, F. O Segredo de Luísa. 30. ed. São Paulo: Editora de Cultura, 2006.</p>					

<p>_____. Oficina do Empreendedor. São Paulo: Editora de Cultura, 1999.</p> <p>DORNELAS, J. C. A. Empreendedorismo: transformando idéias em negócios. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.</p> <p>POPCORN, F. O relatório Popcorn. Rio de Janeiro: Campus; São Paulo: Publifolha, 1999.</p>
--

CURSO:	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO CONCOMITANTE				
COMPONENTE CURRICULAR:	PLANO DE NEGÓCIOS I	PERÍODO:	2º	C. H.:	32 h/a
COMPETÊNCIAS			HABILIDADES		
<ul style="list-style-type: none"> • Descrever o processo de elaboração de um Plano de Negócios. • Desenvolver a parte introdutória de um Plano de Negócios. 			<ul style="list-style-type: none"> • Identificar oportunidades de negócios no mercado. • Propor decisões assertivas relacionadas ao direcionamento estratégico da empresa no mercado. • Analisar as influências ambientais nas organizações. • Operacionalizar a parte introdutória de um Plano de Negócios. 		
EMENTA					
Processo Criativo. Modelos de Planos de Negócios. Intenção Estratégica. Diagnóstico estratégico.					
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS			CARGA HORÁRIA		
Processo Criativo <ul style="list-style-type: none"> • Criatividade e Inovação • Identificação de Oportunidades 			4 Horas		
Modelos de Planos de Negócios			2 Horas		
Intenção Estratégica <ul style="list-style-type: none"> • Negócio da Empresa • Visão de futuro • Missão da Empresa • Valores da Empresa 			14 Horas		
Diagnóstico estratégico <ul style="list-style-type: none"> • Análise do Ambiente Externo • Análise do Ambiente Interno 			12 Horas		

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
<p>CHIAVENATO, I. Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor. São Paulo: Saraiva, 2004.</p> <p>DIAS, S. R. (Coord.). Gestão de marketing. São Paulo: Saraiva, 2003.</p> <p>DORNELAS, J. C. A. Empreendedorismo: transformando idéias em negócios. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.</p> <p>KOTLER, P. Administração de marketing: a edição do novo milênio. 10. ed. São Paulo: Prentice-Hall do Brasil, 2003.</p> <p>OLIVEIRA, D. de P. R. Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e prática. 22. ed. São Paulo: Atlas, 2005.</p>

CURSO:		TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO CONCOMITANTE			
COMPONENTE CURRICULAR:	PLANO DE NEGÓCIOS II	PERÍODO:	3º	C. H.:	64 h/a
COMPETÊNCIAS		HABILIDADES			
<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um Plano de Negócios. • Desenvolver uma análise de viabilidade econômico-financeira de planos de negócios. 		<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o processo de elaboração de um plano de negócios • Elaborar as projeções de fluxo de caixa de um projeto de investimento. • Avaliar um projeto de investimento. • Analisar a viabilidade econômico-financeira de um projeto de investimento. 			
EMENTA					
Plano Estratégico. Elaboração do Plano de Negócios. Seminários.					
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS			CARGA HORÁRIA		
Plano Estratégico <ul style="list-style-type: none"> • O processo de elaboração e análise das estratégias do plano de negócios. 			16 Horas		
Elaboração do Plano de Negócios <ul style="list-style-type: none"> • Modelagem e projeção de fluxo de caixa livres. -Estimação do Investimento inicial. -Projeção de receitas e custos. 			42 Horas		

<ul style="list-style-type: none"> • Determinação da Estrutura de Capitais (Custo de Capital). <ul style="list-style-type: none"> -Estimação da taxa de desconto apropriada. -Determinação do Custo de Capital de Terceiros, e Custo de Capital Próprio. • Metodologias de Avaliação de Investimentos. <ul style="list-style-type: none"> -Valor Presente Líquido. -Taxa Interna de Retorno. -PAYBACK. -Índice de Lucratividade. -Projeção de Demonstrações Financeiras para avaliação por meio de Índices Contábeis: Rentabilidade, Liquidez e Estrutura de Capitais. 	
<p>Seminários</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do Plano de Negócios (Modelo Ifes – Linhares) 	6 Horas
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
<p>BIAGIO, L. A.; BATOCCHIO, A. Plano de negócios: estratégia para micro e pequenas empresas. São Paulo: Manole, 2005.</p> <p>BRITO, P. Análise e viabilidade de projetos de investimentos. São Paulo: Atlas, 2003.</p> <p>DORNELAS, J. C. A. Empreendedorismo: transformando idéias em negócios. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.</p> <p>MAXIMIANO, A. C. Administração de projetos. São Paulo: Atlas, 1997.</p> <p>SANTOS, J. O. dos. Avaliação de empresas. São Paulo: Saraiva, 2005.</p>	

ANEXO L – Matriz curricular do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Ifes – *campus* Venda Nova do Imigrante – e planos de ensino das disciplinas desse curso que possuem enfoque no Empreendedorismo

Curso Técnico Integrado Integral em Administração							
Regime: Integrado Integral Anual MATRIZ 2013							
CH dimensionada para 39 semanas, sendo garantido os 200 dias letivos.							
Duração das aulas: 50 minutos							
	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Ano			Totais (horas)	
			1º	2º	3º		
Base Nacional Comum	Linguagens	Língua Portuguesa e Lit. Brasileira	4	4	2	325	
		Educação Física	2	2	2	195	
		Arte	2	2		130	
	Matemática	Matemática	4	4	2	325	
		Ciências da Natureza	Física	2	2	2	195
	Química		2	2	2	195	
	Biologia		2	2	2	195	
	Ciências Humanas	História	2	2	2	195	
		Geografia	2	2	2	195	
		Filosofia	1	1	1	98	
		Sociologia	1	1	1	98	
							2145
	Núcleo Diversificado	Gestão Empreendedora				2	65
Informática		2			65		
Língua Estrangeira (Inglês)		2	2		130		
Segurança, Meio Ambiente e Saúde		2			65		
						325	
Total aulas/semana (Base Comum + Diversificado)			30	28	18	2470	
Núcleo Profissional	Fundamentos da Administração e Economia		4			130	
	Contabilidade e Custos			4		130	
	Marketing			4		130	
	Recursos Humanos				4	130	
	Finanças				4	130	
	Gestão de Operações				4	130	
	Plano de Negócios				2	65	
Total aulas/semana (Núcleo Profissional)			4	8	14	1170	
Total Geral aulas/semana			34	34	34		
Total da Etapa Escolar no Curso						3315	
Estágio (Não Obrigatório)						400	
Carga Horária Total do Curso (Etapa Escolar + Estágio)						3315	
Nº total de Componentes no ano			15	14	15		
Componentes Optativos - Extra Curricular							
Núcleo Complementar	Língua Estrangeira (Espanhol)				2	65	
	Estudos da Arte				2	65	

Unidade Curricular: Gestão Empreendedora Período Letivo: 2º Ano					
EMENTA					
O empreendedorismo. Intra-Empreendedorismo. O Empreendedor. Processo Visionário, Oportunidade e Criatividade.					
Bibliografia Básica					
Título/Periódico	Autor	Ed.	Local	Editora	Ano
Empreendedorismo : dando asas ao espírito empreendedor.	CHIAVENATO, I.		São Paulo	Saraiva	2004
Bibliografia Complementar					
Título/Periódico	Autor	Ed.	Local	Editora	Ano
O Segredo de Luísa.	DOLABELA, F.	30 ed.	São Paulo	Editora de Cultura	2006
_____. Oficina do Empreendedor.			São Paulo	Editora de Cultura	1999
Empreendedorismo : transformando idéias em negócios.	DORNELAS, J. C. A.	3. ed	Rio de Janeiro	Elsevier	2008
O relatório Popcorn.	POPCORN, F.		Rio de Janeiro: Campus; São Paulo	Publifolha	1999
A origem das corporações: Uma visão histórica do empreendedorismo da Mesopotâmia aos dias atuais.	BAUMOL, W; LANDES, D; MOKYR, J.		Rio de Janeiro	Campus-Elsevier	2010

Unidade Curricular: Plano de Negócios Período Letivo: 3º Ano					
EMENTA					
processo criativo; modelos de planos de negócios; intenção estratégica, diagnóstico estratégico; plano estratégico e elaboração de plano de negócios.					
Bibliografia Básica					
Título/Periódico	Autor	Ed.	Local	Editora	Ano
Empreendedorismo : dando asas ao espírito empreendedor	CHIAVENATO, I.	1ª	São Paulo	Saraiva	2004
Empreendedorismo : transformando ideias em negócios	DORNELAS, J. C. A.	3ª	Rio de Janeiro	Elsevier	2008
Bibliografia Complementar					
Título/Periódico	Autor	Ed.	Local	Editora	Ano
Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e prática	OLIVEIRA, D. de P. R.	22ª	São Paulo	Atlas	2005

ANEXO M – Matriz curricular do curso Técnico em Administração Concomitante do Ifes –
campus Venda Nova do Imigrante – e planos de ensino das disciplinas desse curso que
 possuem enfoque no Empreendedorismo

Curso Técnico em Administração Concomitante				
Atualização: 2011			Duração da aula: 50 minutos	
Carga Horária do Curso dimensionada para 18 semanas				
Semestre1	Componentes Curriculares	C.H.SEMANA	C.H.SEMANA	Aula
	Empreendedorismo	4	60	72
	Informática Aplicada	2	30	36
	Matemática Financeira	4	60	72
	Comunicação Empresarial	4	60	72
	Teoria Organizacional	4	60	72
	Relações Interpessoais	2	30	36
TOTAL		20	300	360
Semestre 2	Componentes Curriculares	C.H.SEMANA	C.H.SEMANA	Aula
	Marketing	4	60	72
	Recursos Humanos	4	60	72
	Logística e Produção	4	60	72
	Finanças	4	60	72
	Métodos Quantitativos	2	30	36
	Plano de Negócios	2	30	36
TOTAL		20	300	360
Semestre 3	Componentes Curriculares	C.H.SEMANA	C.H.SEMANA.	Aula
	Segurança, Meio Ambiente e Saúde	4	60	72
	Economia	4	60	72
	Contabilidade e Custos	4	60	72
	Plano de Negócios II	2	30	36
	Inglês Instrumental	2	30	36
TOTAL		16	240	288
Total da Etapa		56	840	1008
Estágio (não		200		
Carga Horária Total do Curso		1040		

Curso: TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO CONCOMITANTE/SUBSEQUENTE	
Unidade Curricular: Empreendedorismo	
Período Letivo: 1º Semestre	Carga Horária: 60h\ a Qt aulas: 72
1. COMPETÊNCIAS Compreender o papel histórico do empreendedor na sociedade do conhecimento. Descrever os princípios básicos de habilidades e atitudes do perfil empreendedor. Identificar oportunidades no mercado.	2. HABILIDADES Utilizar instrumentos adequados à observação técnica de práticas empreendedoras. Analisar os aspectos históricos das abordagens de empreendedorismo. Distinguir os aspectos ambientais e comportamentais do empreendedorismo.
3- CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
3.1 EMENTA	
O empreendedorismo. Intra-Empreendedorismo. O Empreendedor. Processo Visionário, Oportunidade e Criatividade.	
3.2 CONTEÚDOS	
CONTEÚDOS	CARGA HORÁRIA
O Empreendedorismo: Evolução histórica; Conceito de empreendedorismo; Contexto econômico-social; Movimento empreendedor; Empreendedorismo no Brasil; Paradigmas relacionados ao empreendedorismo; O plano de negócios e as incubadoras.	15
Intra-Empreendedorismo	15
O Empreendedor: Aspectos Comportamentais; Aspectos de Aprendizagem;	15
Processo Visionário, Oportunidade e Criatividade: Buscando a Visão; Aproveitando a Oportunidade; Usando a Criatividade Empreendedora; Experiências de empreendedores que serão abordadas em todas as unidades da disciplina em estudo de caso.	15

4. MÉTODOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM					
Exposição dialogada; Exercícios de análise e síntese oral e/ou escrita, individual e/ou grupal de questões; Pesquisas bibliográficas.					
5. RECURSOS METODOLÓGICOS					
Sala de aula; Quadro; Giz ou pincel; Bibliografia especificada; Retroprojektor; Multimídia.					
6. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM					
Critérios		Instrumentos			
Critérios		Provas;			
Organização e clareza na forma de expressão dos conceitos e conhecimentos;		Exercícios de aferição de conhecimento em sala;			
Iniciativa e criatividade na elaboração de trabalhos;		Seminários.			
Assiduidade e pontualidade nas aulas;					
Capacidade de análise crítica dos conteúdos;					
Bibliografia Básica					
Título/Periódico	Autor	Ed.	Local	Editora	Ano
Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor.	CHIAVENATO, I.		São Paulo	Saraiva	2004
<i>Bibliografia Complementar</i>					
Título/Periódico	Autor	Ed.	Local	Editora	Ano
O Segredo de Luísa.	DOLABELA, F.	30 ed.	São Paulo	Editora Cultura	de 2006
_____. Oficina do Empreendedor.			São Paulo	Editora Cultura	de 1999
Empreendedorismo: transformando idéias em negócios.	DORNELAS, J. C. A.	3. ed	Rio de Janeiro	Elsevier	2008

O relatório Popcorn.	POPCORN, F.		Rio de Janeiro: Campus;São Paulo	Publifolha	1999
A origem das corporações: Uma visão histórica do empreendedorismo da Mesopotâmia aos dias atuais.	BAUMOL, W; LANDES, D; MOKYR, J.		Rio de Janeiro	Campus-Elsevier	2010

Curso: TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO CONCOMITANTE	
Unidade Curricular: Plano de Negócios	
Período Letivo: 2º Semestre	Carga Horária: 30h\ a Qt aulas: 36
<p>1.COMPETÊNCIAS</p> <p>Descrever o processo de elaboração de um Plano de Negócios.</p> <p>Elaborar um Plano de Negócios.</p> <p>Desenvolver uma análise de viabilidade econômico-financeira de planos de negócios.</p>	<p>2. HABILIDADES</p> <p>Identificar oportunidades de negócios no mercado.</p> <p>Propor decisões assertivas relacionadas ao direcionamento estratégico da empresa no mercado.</p> <p>Analisar as influências ambientais nas organizações.</p> <p>Compreender o processo de elaboração de um plano de negócios</p> <p>Elaborar as projeções de fluxo de caixa de um projeto de investimento.</p> <p>Avaliar um projeto de investimento.</p> <p>Analisar a viabilidade econômico-financeira de um projeto de investimento.</p>
3- CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
3.1 EMENTA	
processo criativo; modelos de planos de negócios; intenção estratégica, diagnóstico estratégico; plano estratégico.	

3.2 CONTEÚDOS					
CONTEÚDOS					CARGA HORÁRIA
Processo Criativo: Criatividade e Inovação, Identificação de Oportunidades					6 Horas
Modelos de Planos de Negócios					2 Horas
Intenção Estratégica: Negócio da Empresa, Visão de futuro, Missão da Empresa, Valores da Empresa					10 Horas
Diagnóstico estratégico: Análise do Ambiente Externo, Análise do Ambiente Interno					6 Horas
Plano Estratégico: O processo de elaboração e análise das estratégias do plano de negócios.					6 horas
4. MÉTODOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM					
Aulas expositivas, trabalhos em grupo, aulas em laboratório de informática e resolução de problemas					
5. RECURSOS METODOLÓGICOS					
Quadro branco, calculadora científica/ ou financeira, projetor e laboratório de informática.					
6. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM					
Critérios			Instrumentos		
Capacidade de compreensão e aplicação dos conteúdos apresentados no decorrer da disciplina.			Apresentação de trabalhos elaborados em grupo; execução de tarefas individuais; testes avaliativos sem/com consulta de textos previamente indicados ou do conteúdo apresentado em sala de aula.		
Bibliografia Básica					
Título/Periódico	Autor	Ed.	Local	Editora	Ano
Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor	CHIAVENATO, I.	1ª	São Paulo	Saraiva	2004
Empreendedorismo: transformando ideias em negócios	DORNELAS, J. C. A.	3ª	Rio de Janeiro	Elsevier	2008

Bibliografia Complementar					
Título/Periódico	Autor	Ed.	Local	Editora	Ano
Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e prática	OLIVEIRA, D. de P. R.	22ª	São Paulo	Atlas	2005
Administração de marketing: a edição do novo milênio	KOTLER, P.	10ª	São Paulo	Prentice Hall do Brasil	2003
Gestão de Marketing	DIAS, S. R. (Coord.).	1ª	São Paulo	Saraiva	2003

Curso: TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO CONCOMITANTE	
Unidade Curricular: Plano de Negócios II	
Período Letivo: 2º Semestre	Carga Horária: 30h \a Qt aulas: 36
<p>1. COMPETÊNCIAS</p> <p>Descrever o processo de elaboração de um Plano de Negócios.</p> <p>Elaborar um Plano de Negócios.</p> <p>Desenvolver uma análise de viabilidade econômico-financeira de planos de negócios.</p>	<p>2. HABILIDADES</p> <p>Identificar oportunidades de negócios no mercado.</p> <p>Propor decisões assertivas relacionadas ao direcionamento estratégico da empresa no mercado.</p> <p>Analisar as influências ambientais nas organizações.</p> <p>Compreender o processo de elaboração de um plano de negócios</p> <p>Elaborar as projeções de fluxo de caixa de um projeto de investimento.</p> <p>Avaliar um projeto de investimento.</p> <p>Analisar a viabilidade econômico-financeira de um projeto de investimento.</p>

3- CONTEÚDO PROGRAMÁTICO					
3.1 EMENTA					
Elaboração de plano de negócios.					
3.2 CONTEÚDOS					
CONTEÚDOS					CARGA HORÁRIA
Elaboração do Plano de Negócios: Estimacão do Investimento inicial. Projeo de receitas e custos. Determinaco da Estrutura de Capitais (Custo de Capital). Metodologias de Avaliaco de Investimentos. Projeo de Demonstraes Financeiras para avaliacão por meio de Índices Contábeis: Rentabilidade, Liquidez e Estrutura de Capitais.					22 horas
Seminários: Apresentaco do Plano de Negócios					8 horas
4. MÉTODOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM					
Aulas no laboratório de informática e apresentaco dos planos no auditório.					
5. RECURSOS METODOLÓGICOS					
Quadro branco, calculadora científica/ ou financeira, projetor e laboratório de informática.					
6. AVALIAO DA APRENDIZAGEM					
Critérios			Instrumentos		
Capacidade de compreensão e aplicacão dos conteúdos apresentados no decorrer da disciplina.			Apresentaco de trabalhos elaborados em grupo; execuo de tarefas individuais; testes avaliativos sem/com consulta de textos previamente indicados ou do conteúdo apresentado em sala de aula.		
Bibliografia Básica					
Título/Periódico	Autor	Ed.	Local	Editora	Ano
Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor	CHIAVENATO, I.	1ª	São Paulo	Saraiva	2004
Empreendedorismo: transformando ideias em negócios	DORNELAS, J. C. A.	3ª	Rio de Janeiro	Elsevier	2008

Bibliografia Complementar					
Título/Periódico	Autor	Ed.	Local	Editora	Ano
Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e prática	OLIVEIRA, D. de P. R.	22ª	São Paulo	Atlas	2005
Administração de marketing: a edição do novo milênio	KOTLER, P.	10ª	São Paulo	Prentice Hall do Brasil	2003
Gestão de Marketing	DIAS, S. R. (Coord.).	1ª	São Paulo	Saraiva	2003