



UFRRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**O EMPREENDEDORISMO COMO CONTEÚDO CURRICULAR DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

PAULA DE MACEDO SANTOS

Sob a orientação do Professor

Dr. José dos Santos Souza

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação** no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Seropédica, RJ / Nova Iguaçu, RJ
Junho de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237e Santos, Paula de Macedo, 1986-
O empreendedorismo como conteúdo curricular da
Educação Profissional e Tecnológica / Paula de Macedo
Santos. - Seropédica (RJ); Nova Iguaçu (RJ), 2023.
362 f.: il.

Orientador: José dos Santos Souza.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2023.

1. Trabalho e Educação. 2. Empreendedorismo. 3.
Educação Profissional e Tecnológica. 4. Currículo para a
Educação Profissional - Brasil. 5. Ensino
Profissionalizante - Brasil. I. Souza, José dos
Santos, 1966-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**



TERMO Nº 755 / 2023 – PPGEDUC (12,28,01,00,00,00,00,20)

Nº do Protocolo: 23083.042408/2023-86

Seropédica-RJ, 03 de julho de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

PAULA DE MACEDO SANTOS

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 27/06/2023

Membros da banca:

JOSE DOS SANTOS SOUZA. Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca).

APARECIDA NERI DE SOUZA. Dra. UNICAMP (Examinadora Externa à Instituição).

BRUNO DE OLIVEIRA FIGUEIREDO. Dr. UNIR (Examinador Externo à Instituição).

JUSSARA MARQUES DE MACEDO. Dra. UFRJ (Examinadora Externa à Instituição).

MARISE NOGUEIRA RAMOS. Dra. FIOCRUZ (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 05/07/2023 23:19)
JOSE DOS SANTOS SOUZA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1528893

(Assinado digitalmente em 03/07/2023 19:15)
MARISE NOGUEIRA RAMOS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 829.778.607-20

(Assinado digitalmente em 04/07/2023 07:36)
APARECIDA NERI DE SOUZA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 564.388.698-72

(Assinado digitalmente em 03/07/2023 19:22)
JUSSARA MARQUES DE MACEDO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 019.717.347-05

(Assinado digitalmente em 04/07/2023 02:33)
BRUNO DE OLIVEIRA FIGUEIREDO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 078.741.397-63

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **755**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **03/07/2023** e o
código de verificação: **4112db3bd0**

*À minha mãe, que com seu exemplo e
determinação muito me ensinou.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus.

Meus agradecimentos a todos que conviveram comigo desde o início do curso até o momento, aos colegas de turma, aos professores e a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização desse trabalho.

Agradeço à minha mãe, Tania Regina da Silva de Macedo, pelo apoio, pelo carinho, pela dedicação e pela confiança na minha decisão e esforço.

Agradeço ao meu esposo, Rafael Telles Carneiro, pelo companheirismo e apoio à minha decisão, que soube entender a minha ausência em alguns momentos. Agradeço à minha filha Clara, que mesmo sendo tão pequena foi uma grande companheira nessa jornada.

Agradeço ao orientador e amigo, Prof. Dr. José dos Santos Souza, pela amizade e pela generosidade do conhecimento compartilhado ao longo desse processo de muito aprendizado. Agradeço por ter visto em mim capacidades e potencialidades que eu mesma não enxergava. Agradeço o apoio e o incentivo nos momentos difíceis. Agradeço o exemplo, que muito me ensinou. Agradeço por toda atenção e dedicação que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Agradeço aos membros do GTPS pelas reflexões e pela oportunidade de construir o conhecimento de forma coletiva. Agradeço à minha amiga Nelma, a amizade e o apoio ao longo dessa caminhada.

Agradeço aos Professores que aceitaram compor a Banca Examinadora: ao Prof. Dr. José dos Santos Souza, à Prof. Dr^a. Marise Nogueira Ramos, à Prof. Dr^a. Aparecida Neri de Souza, ao Prof. Dr. Bruno de Oliveira Figueiredo, à

Prof^a. Dr^a. Jussara Marques de Macedo que compartilharam suas preciosas contribuições para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Agradeço à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro pela oportunidade concedida, que me transformou e mudou o meu modo de ver a vida.

Agradeço a todos os professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, em especial a Renata Bastos pela presteza e empatia.

Agradeço aos colegas da turma pelo aprendizado, em especial ao meu amigo Renan Arjona pela parceria e amizade.

Agradeço aos meus amigos Leon Diniz, Rafael Escalfoni, Margarete Pereira e Fabrício Barros por toda ajuda ao longo dessa caminhada.

Agradeço aos Profissionais das Instituições Federais que receberam com muito carinho e atenção a minha proposta de pesquisa, pois sem a participação deles a conclusão desse trabalho não seria possível.

Por fim, agradeço ao povo brasileiro que, por meio de impostos, garantiram as condições para que este trabalho fosse concluído em uma instituição pública, gratuita e de qualidade. Esse agradecimento se torna ainda mais significativo quando expressiva parcela da população brasileira que não tem acesso à Educação Superior, quanto mais ao nível de Pós-Graduação *stricto sensu*.

SANTOS, Paula de Macedo. **O empreendedorismo como conteúdo curricular da Educação Profissional e Tecnológica**. Nova Iguaçu, RJ; Seropédica, RJ: 2023. 362 f. Tese [Doutorado em Educação] – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), 2023.

RESUMO

Atualmente, diversas mídias têm dado destaque às histórias de empreendedores de sucesso que reinventaram as suas vidas diante do desemprego. Além disso, observamos o estímulo à atividade empreendedora por meio da inserção do conteúdo curricular “empreendedorismo” em diversos níveis e modalidades da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A reforma da Educação Profissional iniciada nos anos de 1990 reorganizou e expandiu a oferta de Educação Profissional. Essa Reforma, provocou mudanças nos currículos e na estrutura da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que oferece cursos voltados para atender as demandas do mundo do trabalho, portanto, cursos afinados com o discurso da empregabilidade e do incentivo à atividade empreendedora. Tais mudanças também estão referenciadas nas orientações dos mais influentes organismos internacionais que, ressaltam a importância do estímulo à atividade empreendedora na educação. Diante dessa realidade, elegemos como objeto de estudo a inserção do conteúdo curricular “empreendedorismo” na EPT e adotamos como referência empírica a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro. Nossa análise tem como objetivo explicitar as implicações políticas e ideológicas da inserção do conteúdo curricular “empreendedorismo” na EPT. Para isso, propomos uma pesquisa básica, de abordagem qualitativa, de caráter explicativo, por meio da análise de fontes bibliográficas primárias e secundárias, tomando como referência o materialismo histórico-dialético, que busca a compreensão de um fenômeno em sua concretude. Partimos da hipótese de que a inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” na EPT é um modo de transferir aos trabalhadores, sobretudo aos mais jovens e vulneráveis, a responsabilidade pela criação de estratégias capazes de driblar o desemprego estrutural. Desse modo, o incentivo à atividade empreendedora atua como uma medida de conformação daqueles que estão excluídos do mercado de trabalho, pois teriam assimilado que a sobrevivência no mundo do trabalho é uma questão de mérito individual. Como não é possível garantir a todos os egressos da EPT a conquista de uma ocupação no mercado de trabalho formal, a atividade empreendedora é apresentada como possível alternativa para criar ocupações que proporcione geração de renda. Adotamos a concepção de que tal discurso é uma maneira de transferir aos trabalhadores a responsabilidade pela criação da sua ocupação. Atualmente, temos a pedagogia das competências como reguladora do mercado de trabalho, assim como a necessidade de ser um trabalhador flexível o suficiente para acionar as habilidades empreendedoras individuais e torna-se empreendedor da sua força de trabalho em momentos de escassez de oportunidades. Identificamos a necessidade de refletir sobre a atuação do Estado como promotor da ideologia do empreendedorismo, além de compreender o contexto sócio-histórico em que ocorreu a reforma da Educação Profissional e a inserção do conteúdo curricular “empreendedorismo” na EPT. Toda essa relação se dá sob a aparência de uma educação que busca a emancipação dos trabalhadores, mas a sua essência está em promover o projeto social do capital por intermédio da escola.

Palavras-chave: Empreendedorismo; Trabalho e Educação; Educação Profissional e Tecnológica – Brasil; Currículo para a Educação Profissional – Brasil; Ensino Profissionalizante – Brasil.

SANTOS, Paula de Macedo. **Entrepreneurship as a curricular content of Professional and Technological Education**. Nova Iguaçu, RJ; Seropédica, RJ: 2023. 362 p. Thesis [Doctorate in Education] – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), Instituto de Educação and Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), 2023.

ABSTRACT

Currently, the various media have highlighted the stories of successful entrepreneurs who have reinvented their lives in the face of unemployment. In addition, we observed the encouragement of entrepreneurial activity through the insertion of the curricular content “entrepreneurship” in different levels and modalities of Professional and Technological Education (PTE). The Vocational Education Reform initiated in the 1990s reorganized and expanded the Vocational Education offer. This reform led to changes in the curricula and structure of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education, which offers courses aimed at meeting the demands of the world of work, therefore, courses in tune with the employability discourse and the incentive to entrepreneurial activity. These changes are also due to the influence of international organizations, which emphasize in their proposals the importance of stimulating entrepreneurial activity in education. Faced with this reality, we elected as an object of study the inclusion of the curricular content “entrepreneurship” in the PTE, taking as an empirical reference the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education of the State of Rio de Janeiro. Our analysis aims to explain the political and ideological implications of inserting the curricular content “entrepreneurship” in the PTE. For this, we propose basic research, with a qualitative approach, with an explanatory character, through the analysis of primary and secondary bibliographic sources, taking historical-dialectical materialism as a reference, which seeks to understand a phenomenon in its concreteness. We start from the hypothesis that the inclusion of the curricular content “entrepreneurship” in the EPT is a way of transferring to workers, especially the youngest and most vulnerable ones, the responsibility for creating strategies capable of circumventing structural unemployment. In this way, the incentive to entrepreneurial activity acts as a measure of conformation of those who are excluded from the labor market, as they have already assimilated that survival in the world of work is a matter of individual merit. As it is not possible to guarantee all PTE graduates the achievement of an occupation in the formal labor market, entrepreneurial activity is presented as a possible alternative to create occupations that provide income generation. We adopted the concept that such discourse is a way of transferring to workers the responsibility for creating their occupation. Currently, we have the pedagogy of competences as a regulator of the labor market, as well as the need to become a worker flexible enough to trigger individual entrepreneurial skills and become an entrepreneur of their workforce in times of scarcity of opportunities. We identified the need to reflect on the role of the State as a promoter of the “ideology of entrepreneurship”, in addition to understanding the socio-historical context in which the reform of Professional Education and the inclusion of the curricular content “entrepreneurship” in PTE took place. This whole relationship takes place under the guise of an education that seeks the emancipation of workers, but its essence lies in promoting the social project of capital through the school.

Keywords: Entrepreneurship; Work and Education; Professional and Technological Education – Brazil; Curriculum for Professional Education – Brazil; Vocational Training – Brazil.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABS	⇒ Associação Brasileira de Startpus
ANPED	⇒ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	⇒ Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses Digitais
BID	⇒ Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	⇒ Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	⇒ Base Nacional Comum Curricular
BNDES	⇒ Banco Nacional de Desenvolvimento
CAPES	⇒ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEFET	⇒ Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFET-MG	⇒ Centros Federais de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-RJ	⇒ Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEPAL	⇒ Comissão Econômica para a América Latina

CGPEM	⇒ Coordenação-Geral de Parcerias, Prospecção e Empreendedorismo
CNCST	⇒ Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia
CNCT	⇒ Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNPq	⇒ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTD/CAPES	⇒ Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
CTPI	⇒ Coordenação-Geral de Transferência de Tecnologia e Propriedade Intelectual
EaD	⇒ Educação à Distância
EDUC@	⇒ Indexador <i>Online</i> de Periódicos na Área da Educação da Fundação Carlos Chagas Filho
EFPT	⇒ Educação e a Formação Técnica Profissional
EJ	⇒ Empresa Júnior
EMBRAPII	⇒ Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial
EMPRETEC	⇒ Empreendedores e Tecnologia
ENACTUS	⇒ Empreendedorismo – Ação – Nós
EPT	⇒ Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	⇒ Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio

ETFQ	⇒ Escola Técnica Federal de Química
ETQ	⇒ Escola Técnica de Química
FAT	⇒ Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	⇒ Fernando Henrique Cardoso
FINEP	⇒ Financiadora de Estudos e Projetos
FNDE	⇒ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GTPS	⇒ Grupo de Pesquisa sobre Trabalho, Política e Sociedade
IBGE	⇒ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	⇒ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICH	⇒ Índice de Capital Humano
IESJM	⇒ Incubadora de Empresas de São João de Meriti
IETEC	⇒ Incubadora de Empresas Tecnológicas
IFF	⇒ Instituto Federal Fluminense
IFRJ	⇒ Instituto Federal do Rio de Janeiro
INEP	⇒ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	⇒ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ITESS	⇒ Incubadora Tecnológica de Empreendimentos Solidários Sustentáveis
LDB	⇒ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDG	⇒ Metas de Desenvolvimento do Milênio
MEC	⇒ Ministério da Educação
MEI	⇒ Microempreendedor Individual
MT	⇒ Ministério do Trabalho
OCDE	⇒ Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	⇒ Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	⇒ Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OIT	⇒ Organização Internacional do Trabalho
ONG	⇒ Organização Não-Governamental
ONU	⇒ Organização das Nações Unidas
PAPPE	⇒ Programa de Apoio para Pesquisa em Empresas
PBDA	⇒ Portal Brasileiro de Dados Abertos
PCH	⇒ Projeto Capital Humano
PDI	⇒ Projetos de Desenvolvimento Institucional

PIPE	⇒ Programa de Investigação Inovadora em Pequenas Empresas
PIS-PASEP	⇒ Programa de Integração Social/Patrimônio do Servidor Público
PLANFOR	⇒ Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNAD	⇒ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNEE	⇒ Programa Nacional de Educação Empreendedora
PPC	⇒ Projetos Pedagógicos de Curso
PPGEduc	⇒ Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
PPI	⇒ Projetos Pedagógicos Institucionais
PRELAC	⇒ Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe
PROEP	⇒ Programa de Reforma da Educação Profissional
PROJOVEM	⇒ Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONAF	⇒ Programa de Apoio à Agricultura Familiar
PRONATEC	⇒ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROPPi	⇒ Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação
PT	⇒ Partido do Trabalhadores

Rede Federal	⇒ Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SCIELO	⇒ Scientific Electronic Library Online
SEBRAE	⇒ Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEBRAETEC	⇒ Serviço de Tecnologia do SEBRAE
SEEDUC-RJ	⇒ Secretaria de Educação do Rio de Janeiro
SEES	⇒ Sinopse Estatística da Educação Superior
SEFOR	⇒ Secretaria de Formação
SEMTEC	⇒ Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	⇒ Serviço Nacional de Aprendizado Comercial
SENAI	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESI	⇒ Serviço Social da Indústria
SETEC	⇒ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
SME	⇒ Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
UFRRJ	⇒ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFSC	⇒ Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	⇒ Universidade Federal de São Carlos
UnB	⇒ Universidade de Brasília
UNESCO	⇒ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNITAU	⇒ Universidade de Taubaté
UTFPR	⇒ Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: em sentido horário, Fachada dos Campi Nova Friburgo, Maria da Graça, Nova Iguaçu e Maracanã do CEFET-RJ	173
Figura 2: distribuição dos Campis CEFET-RJ no estado do Rio de Janeiro	174
Figura 3: em sentido horário, fachada dos <i>campi</i> Rio de Janeiro, Arraial do Cabo, Pinheiral e Nilópolis do IFRJ	177
Figura 4: Distribuição dos campi do IFRJ no estado do Rio de Janeiro	178
Figura 5: em sentido horário, fachada dos <i>campi</i> Polo de Inovação, Centro, Quissamã, Bom Jesus de Itabapoana do IFF	181
Figura 6: Distribuição dos campi do IFF no estado do Rio de Janeiro	182

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de obras científicas levantadas, por tipo de publicação – 1996-2018.....	71
Gráfico 2: Número de obras científicas levantadas, por repositório – 1996-2018.....	72
Gráfico 3: Número de publicações científicas publicadas por ano – 1996 – 2018.....	74
Gráfico 4: Número de teses e dissertações publicadas, por ano – 1996 - 2018.....	75
Gráfico 5: Número de artigos publicados em periódicos, por local de origem – 1996 - 2018	78
Gráfico 6: Número de teses e dissertações publicadas, por local de origem – 1996 – 2018	80
Gráfico 7: Percentual de publicações científicas levantadas, por categorias analíticas - 2018.....	84
Gráfico 8: Número de publicações científicas do bloco temático "Formação para empreendedorismo" levantado, por periódicos – 1996 – 2018.....	96
Gráfico 9: Número de teses e dissertações do bloco temático "Formação para empreendedorismo" publicadas por Programa de Pós-graduação – 2018	98
Gráfico 10: percentual de CSTs ativos no Brasil, segundo presença ou ausência no CNCST – 2018.....	197

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de publicações científicas levantadas, por subcategorias – 2018	85
---	----

Tabela 2: Número de publicações científicas pertinentes levantadas, por subcategorias – 1996 - 2018.....	86
---	----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	21
1. EMPREENDEDORISMO COMO PEDAGOGIA POLÍTICA DO CAPITAL PARA NATURALIZAR O DESEMPREGO E A PRECARIIDADE DO TRABALHO	25
1.1. Apresentação do Problema da Pesquisa	25
1.2. O Empreendedorismo Como Componente Curricular da Educação Profissional e Tecnológica: nosso objeto de análise	34
1.3. Acerca da Relevância Científica da Proposta Investigativa	45
1.4. Acerca dos Procedimentos Metodológicos da Análise	52
1.4.1. Quadro teórico e conceitual	52
1.4.2. Características da Proposta Investigativa e seus Instrumentos de Coleta de Dados	61
2. TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DO EMPREENDEDORISMO COMO COMPONENTE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	69
2.1. Levantamento da Literatura Analisada	69
2.2. Análise da Literatura Levantada	83
2.3. Tendências da Literatura sobre Empreendedorismo	95
3. A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NO FOMENTO AO EMPREENDEDORISMO	103
3.1. Algumas Notas Sobre os Organismos Internacionais	103
3.1.1. Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura (UNESCO)	103
3.1.2. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)	112
3.1.3. Organização Internacional do Trabalho (OIT)	116
3.1.4. Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)	122
3.1.5. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)	128
3.1.6. Banco Mundial	134
3.2. Impactos dos Organismos Internacionais na ação governamental de Fomento ao Empreendedorismo	141
3.2.1. Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC)	141
3.2.2. Governo Lula da Silva e Dilma Rousseff	148

3.2.3. Governo Temer	154
3.2.4. Governo Bolsonaro	157
3.3. Proposições dos Organismos Internacionais Para Adoção do Empreendedorismo Como Conteúdo Curricular da Educação Profissional e Tecnológica	161
4. DIFERENTES PERSPECTIVAS ACERCA DO CONTEÚDO CURRICULAR “EMPREENDEDORISMO” NA EPT	172
4.1. Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica Investigadas.....	172
4.1.1. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca	172
4.1.2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.....	176
4.1.3. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense	180
4.2. Cursos Técnicos Investigados	184
4.2.1. Curso Técnico Integrado em Administração	188
4.2.2. Curso Técnico Integrado em Informática.....	190
4.2.3. Curso Técnico Integrado e Subsequente em Segurança do Trabalho.....	192
4.3. Cursos Superiores de Tecnologia Investigados.....	195
4.3.1. Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores e Jogos Digitais	198
4.3.2. Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental	200
4.3.3. Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Produção Industrial.....	202
4.3.4. Curso Superior de Tecnologia em Processos Químicos	202
4.4. Iniciativas Institucionais Para Promoção do Empreendedorismo	204
4.4.1. Incubadoras de Empresas	205
4.4.2. Empresa Júnior	214
4.5. O Conteúdo Curricular “Empreendedorismo” na Perspectiva dos Coordenadores de Curso	218
4.6. A Perspectiva dos Professores da Disciplina “Empreendedorismo” acerca deste Componente Curricular.....	243
4.7. Algumas Considerações Sobre as Perspectivas dos Sujeitos Investigados acerca do Empreendedorismo.....	270
4.8. Empreendedorismo como Pedagogia Política do Capital	283
CONCLUSÃO	293
REFERÊNCIAS.....	301
Fontes Primárias.....	336
APÊNDICES.....	347

APRESENTAÇÃO

Provavelmente, muitos leitores se perguntarão o que levou uma professora de Biologia a se interessar acerca da inserção do “*empreendedorismo*” como conteúdo curricular. Para compreendermos esse interesse é necessário que alguns pontos da minha trajetória acadêmica e profissional sejam resgatados.

A minha trajetória acadêmica tem início com o curso de graduação em Ciências Físicas e Biológicas, concluído em 2007. Ainda como estudante, atuei no Programa Acelera Jovem, que era um programa de correção da distorção série idade de Educação de Jovens e Adultos, oferecido nas escolas públicas do Rio de Janeiro. A participação nesse programa foi muito significativa, pois foi o que me levou a ingressar no magistério. Então, desde 2009, atuo como professora das disciplinas de Ciências e Biologia na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME).

Entretanto, o meu primeiro contato com autores da área de Trabalho e Educação foi no Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas educativas, oferecido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Nesse Curso, sob orientação do Prof. Dr. José dos Santos Souza, meu atual orientador, desenvolvi a monografia “*O Discurso Governamental da Educação Profissional como Meio de Inclusão Social*”. Tal pesquisa desenvolveu uma análise a respeito dos programas governamentais voltados para a qualificação profissional dos jovens que estavam sendo oferecidos à época. Considero que esse curso foi um divisor de águas na minha vida profissional e acadêmica.

O Curso de Especialização despertou o meu interesse pela área de Trabalho e Educação. Ao longo da pesquisa para a monografia, diversas questões foram surgindo e não foram contempladas mesmo com a conclusão do curso. Após algum tempo, busquei o Curso de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da UFRRJ. Em 2013, ingressei nesse programa, onde apresentei a dissertação *“Políticas Públicas de Qualificação Profissional: a experiência do PROJOVEM Urbano no Município de Mesquita – RJ”*. Nessa dissertação, desenvolvemos uma análise acerca do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), tendo como referência empírica a modalidade “Urbano” oferecida no Município de Mesquita.

Após concluir o Curso de Mestrado, retomei minhas atividades no Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), coordenado pelo Prof. Dr. José dos Santos Souza. A partir das discussões realizadas no grupo, aquelas questões que me intrigavam ressurgiram e outras amadureceram, o que me motivou a participar do processo seletivo para o doutorado e foi onde me preparei. Fui aprovada no processo seletivo para a turma que iniciou no ano de 2018.

Ao longo desse processo, comecei a observar que em diversos momentos a mídia estimulava a atividade empreendedora em vários contextos. Inclusive, por meio de reportagens que contavam a história de suposto sucesso de pessoas que, diante do desemprego, reinventaram as suas vidas, transformaram-se nos seus próprios padrões e tornaram-se empreendedores, a partir de uma ideia criativa que se tornou a sua fonte de renda. Além disso, observei que paralelamente a disciplina *“Empreendedorismo”* passou a ser oferecida em cursos de diferentes áreas e de diferentes níveis de formação. Foram justamente essas observações que despertaram o meu interesse pela questão do empreendedorismo na educação e, com o passar do tempo, o meu interesse pelo tema só foi crescendo.

Paralelamente aos estudos realizados, o projeto de doutorado foi amadurecendo, mas ao longo desse processo de desenvolvimento acadêmico, o mundo foi assolado pela pandemia do Coronavírus (COVID-19), o que afetou andamento do Curso de Doutorado e, conseqüentemente, a elaboração da tese. Foi um período de muita dor e sofrimento para todos. Apesar de tudo, a pesquisa

precisou seguir e aos poucos foi sendo retomada. As modificações necessárias foram realizadas e as dificuldades impostas pela pandemia pouco a pouco foram sendo superadas. O resultado de todo esse processo é esta tese que trata de “*O empreendedorismo como conteúdo curricular da Educação Profissional e Tecnológica*”.

A inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” tem como referência a reforma da educação profissional iniciada na década de 1990. As mudanças no mundo do trabalho e na produção deslocaram do Estado para os trabalhadores a responsabilidade por se tornarem empregáveis e, com isso, a responsabilidade pela sua inserção no mercado de trabalho. Diante do elevado índice de desemprego, a atuação no mundo do trabalho adquiriu novas nuances. Nesse cenário, o estímulo ao desenvolvimento da atividade empreendedora vem ganhando cada vez mais notoriedade, já que a qualificação profissional e a conclusão de um curso técnico, curso superior de tecnologia, graduação ou pós-graduação não garantem mais a conquista de uma ocupação no mercado de trabalho formal. Sendo assim, o indivíduo deve ser capaz de criar ou recriar a sua inserção no mundo do trabalho, seja por meio da criação de um produto ou pela reinvenção de um serviço que seja capaz de lhe gerar renda.

Apesar de o termo “*empreendedorismo*” parecer ser recente em alguns contextos, identificamos que desde a década de 1990, organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), já incentivavam a inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” na Educação Profissional. Identificamos a materialização de tal orientação em programas de governo, cursos de educação profissional técnica e tecnológica, cursos superiores de instituições públicas e privadas, pós-graduação, dentre outros níveis nas modalidades presencial e à distância, como veremos ao longo do texto.

A fim de estruturação da tese e para permitir melhor compreensão do percurso analítico adotado, o presente texto foi dividido em capítulos. No primeiro Capítulo da tese, apresentamos o ponto de partida da nossa pesquisa, onde apresentamos o problema, delimitamos o objeto de estudo, estabelecemos as hipóteses e traçamos os objetivos. Apresentamos também a relevância da nossa

proposta investigativa, os procedimentos teóricos e metodológicos, ao explicitarmos o quadro teórico e conceitual que norteia a nossa análise, as características e os instrumentos de coleta de dados.

No segundo Capítulo, apresentamos uma revisão da produção científica a respeito da inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos principais repositórios de artigos, dissertações e teses.

No terceiro Capítulo, apresentamos os estudos, pesquisas e documentos mais relevantes dos principais organismos internacionais que, em parceria com os países membros que o compõem, promovem a construção do consenso em torno de dispositivos legais e diretrizes e documentos norteadores do desenvolvimento de políticas públicas para a formação e para a qualificação dos trabalhadores. Inclusive, faz parte destas políticas a propagação do fomento à atividade empreendedora e a formação para o empreendedorismo. Apresentamos também a materialização da ação desses aparelhos de Estado supranacionais em programas de governo e ações de ex-presidentes do Brasil, desde os anos 1990.

No quarto Capítulo, apresentamos os cursos, as instituições e os sujeitos investigados. Esse capítulo trata do levantamento dos dados empíricos com os coordenadores e professores das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (doravante, denominada simplesmente de “Rede Federal”) investigadas.

Mesmo com a notoriedade que o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” vem adquirindo na área da Educação, após o levantamento bibliográfico, identificamos pouca informação a respeito da inserção desse conteúdo curricular na EPT. A maioria das investigações nesse campo concentram-se no desenvolvimento das habilidades empreendedoras e apresentam a atividade empreendedora como possível alternativa para enfrentar o elevado índice de desemprego. Desta forma, buscamos contribuir para a área de Educação Profissional ao compreender os fundamentos políticos e ideológicos da inserção desse conteúdo curricular na EPT e o contexto sócio-histórico do estímulo à atividade empreendedora diante da crise do capital.

1. EMPREENDEDORISMO COMO PEDAGOGIA POLÍTICA DO CAPITAL PARA NATURALIZAR O DESEMPREGO E A PRECARIEDADE DO TRABALHO

Neste capítulo, apresentamos o problema da pesquisa, delimitamos o objeto de análise, definimos as hipóteses, traçamos os objetivos e explicitamos os procedimentos metodológicos adotados, sem deixar de apontar a relevância científica e a contribuição social de nossa proposta investigativa. À propósito, quando delimitamos o quadro teórico e conceitual que norteia a nossa análise e os instrumentos de coleta de dados, optamos pela compreensão do forte apelo ao empreendedorismo no cotidiano social atual como uma pedagogia política do capital acionada para, junto com outras tantas ideologias, renovar os mecanismos de mediação do conflito de classe para, por meio da construção do consenso em torno das estratégias de naturalização do desemprego estrutural e da precariedade do trabalho e da vida em sociedade, garantir a manutenção da hegemonia burguesa.

1.1. APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA

O ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), durante o processo eleitoral, apresentou como proposta de governo, em 1994, o projeto “*Mãos à obra, Brasil*”. De acordo com esse projeto:

A educação é, hoje, requisito tanto para o pleno exercício da cidadania como para o desempenho de atividades cotidianas, para a inserção no mercado de trabalho e para o desenvolvimento econômico, e elemento essencial para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada (CARDOSO, 2008b, p. 47).

A proposta de governo de FHC foi orientada por organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização Internacional do Trabalho (OIT). Tal proposta tomou como referência o documento “*Educação fundamental e competitividade empresarial (uma proposta para a ação do governo)*”, elaborado por esses organismos, dentre outros documentos. Para a concretização dessa proposta, houve a indicação de parcerias entre o setor público e privado, o qual deveria assumir cada vez mais espaço, ao passo que diminuiria a participação do setor público, “emergindo a ideia de Estado-mínimo”. Segundo o então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, a política neoliberal adotada pelo governo necessitava de um novo trabalhador voltado para a empregabilidade (SALVADORI; DE BONI, 2012, p. 928 - 929). Neste momento, o caráter econômico da educação se consolidava.

O plano de governo do ex-presidente FHC já indicava a posição estratégica que a Educação Profissional assumiria em suas ações. Essa indicação foi confirmada, dentre outras medidas, pela criação do Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR), elaborado pela Secretaria de Formação do Ministério do Trabalho (SEFOR/MT). Nesse sentido, a Resolução nº 126/1996 (BRASIL, 1996b), permitiu a utilização dos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) por organismos governamentais e não governamentais para promover a qualificação e a requalificação profissional dos trabalhadores urbanos e rurais, tendo em vista a sua permanência, inserção ou reinserção no mercado de trabalho. Além de ampliar as oportunidades de geração de renda e contribuir para a melhoria da qualidade do emprego, da vida do trabalhador e da produtividade do país.

A propagação do ideário Neoliberal e dos ideais de mundialização do capital trouxe a proliferação de estratégias gerenciais em diversos níveis da Educação. Destacamos a Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1005/1997 (MEC, 1997), que implementou o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), sob responsabilidade da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Essa Portaria, dentre outras medidas, deu início à Reforma da Educação Profissional que se desenvolveu ao longo dos dois mandatos do governo do ex-presidente FHC, no período de 1995 a 2002. De acordo com o MEC, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é o ponto chave desta reforma.

Na atual gestão, o MEC e o PROEP implementam uma política de educação profissional e tecnológica que não só visa uma adequação ao atendimento das necessidades do mercado, mas também incluem em suas prioridades as demandas sociais, partindo do pressuposto segundo o qual o Estado deve assumir papel ativo na coordenação, financiamento e execução da política de educação profissional. Nesse sentido, esforços significativos têm sido envidados para o reordenamento tanto de seus processos gerenciais quanto à ampliação da infraestrutura setorial e a qualificação dos agentes institucionais envolvidos, visando fazer da educação profissional e tecnológica uma peça chave *[sic]* para o desenvolvimento do país (MEC, 2008, p. 8)

O financiamento para implantação e manutenção do PROEP contou com o montante inicial de US\$ 500 milhões (dólares). Para esse fim, a Resolução do Senado Federal nº 112/1997 (BRASIL, 1997d), autorizou a operação de crédito externo de US\$ 250 milhões de dólares norte-americanos com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O governo brasileiro, distribuídos entre o MEC e o FAT, do Ministério do Trabalho e Emprego, arcou com os US\$ 250 milhões de dólares restante (MEC, 2008, p. 9).

De acordo com Christophe (2005, p. 12), o PROEP é um programa de criação de novas instituições, de expansão, de reordenamento e de reestruturação das instituições de Educação Profissional já existentes. O Programa visava criar os Centros de Educação Tecnológica, principalmente, a partir da progressiva parceria e compartilhamento de gestão com instituições privadas, já que 60% dos recursos foram destinados aos projetos de empresas privadas e associações patronais, do sistema educacional ou não, do Sistema S¹, Organizações Não-Governamentais (ONGs) e instituições educacionais das redes municipais. As instituições públicas da rede federal e estadual receberam apenas 40% dos recursos destinados ao programa.

Seguindo o caminho da reforma gerencial da Educação Profissional, houve a sanção do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997a), que alterou a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

¹ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); Serviço Social de Transporte (SEST) (AGENCIA SENADO, 2023?, texto em *html*).

(LDB). Esse Decreto regulamentou as alterações no §2º do art. 36, que trata do currículo do Ensino Médio e nos artigos 39 a 42, que tratam da Educação Profissional. Dentre as medidas adotadas, nesse Decreto, destacamos a desarticulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Desta forma, “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997a, Art. 5º). Além disso, esse Decreto estabeleceu três níveis para a Educação Profissional:

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis: I – *básico* - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II – *técnico* - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto; III – *tecnológico* - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997a – grifo nosso).

Ainda relacionado as mudanças na Educação Profissional, implementadas em 1997, destacamos a promulgação do Decreto nº 2.406/1997 (BRASIL/1997b), que regulamentou os Centros de Educação Tecnológica como instituições especializadas na Educação Profissional com a seguinte finalidade:

Os Centros de Educação Tecnológica, públicos ou privados, têm por finalidade formar e qualificar profissionais, nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada (BRASIL, 1997b, Art. 2º).

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que exerceu dois mandatos no período de 2003 a 2010, deu continuidade ao projeto neoliberal que vinha se desenvolvendo.

Para consolidar esse projeto no campo educacional apresentou, em 2004, a “*Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*” (BRASIL/2004d). Essa proposta demarcou alguns princípios que caracterizaram a EPT como estratégica para o desenvolvimento tecnológico do país, como:

Comprometer-se com a redução das desigualdades sociais; Assumir que o desenvolvimento econômico é fundamental; Incorporar a educação básica (fundamental e média) como um direito garantido; Comprometer-se com uma escola pública de qualidade (BRASIL, 2004d, p. 19 - 20).

Dada a relevância da EPT para a propagação de estratégias gerenciais, na área da Educação, a Proposta em Discussão citada também indica pressupostos específicos que servirão como referência para a compreensão e para a prática da EPT:

Articular a educação profissional e tecnológica com a educação básica; Integrar a educação profissional e tecnológica ao mundo do trabalho; Promover a interação da educação profissional e tecnológica com outras políticas públicas; Recuperar o poder normativo da LDB (art. 22, 35, 36 e 39 a 42); Proceder à reestruturação do sistema público de ensino médio técnico e da educação profissional e tecnológica; Comprometer-se com a formação e valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2004b, p. 21-24).

De acordo com a Proposta em Discussão apresentada pelo governo federal, a desarticulação entre o Ensino Médio e a Educação profissional compromete o acesso das camadas populares ao Ensino Médio, fazendo com que a rede de escolas técnicas públicas fique restrita à uma elite (BRASIL, 2004d, p. 32). Para ampliar o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional, dentre outras medidas, houve a revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL/2004a), que permitiu novamente a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Essa articulação poderá ocorrer na forma: integrada, concomitante e subsequente, para quem já tenha concluído o Ensino Médio (BRASIL, 2004a, Art. 4º).

Seguindo com o discurso do governo federal de expansão da oferta de Educação Profissional, foi sancionada a Lei nº 11.195/2005 (BRASIL, 2005a), que permitiu a criação de novas unidades de ensino por parte da União, preferencialmente, por meio de parcerias com governos estaduais e municipais, além de organizações não governamentais ou setores produtivos.

No mesmo ano, o MEC por meio da Portaria nº 376/2005 (MEC, 2005), tornou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) responsável pela

gestão do PROEP. Segundo a Portaria, visando maior eficiência, transparência no uso de recursos e uniformização da gestão dos projetos financiados com recursos externos, que são desenvolvidos pelo Ministério. Mais adiante, a Portaria nº 2.080/2005 (BRASIL, 2005b), permitiu a oferta de Educação Profissional Técnica integrada a EJA de nível médio nos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, e vinculadas às Universidades Federais.

Ainda se tratando da articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional, a Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008b) trouxe nova redação para os artigos 36 a 42 da LDB. A partir de então, a EPT abrangerá cursos: “I - de formação inicial e ou qualificação profissional; II - de educação profissional técnica de nível médio; III - de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação”. Essa Lei também alterou a oferta de Educação Profissional para seguinte forma: “I - articulada com o ensino médio; II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio”. A modalidade articulada poderá ser oferecida na forma: integrada, com matrícula única na mesma instituição ou concomitante, com matrículas distintas para cada curso, em instituições também distintas.

De acordo com Souza (2018, p. 126), a Reforma da Educação Profissional e as leis subsequentes que deram escopo ao seu desenvolvimento, “corroboram a ideologia da qualificação como fator determinante de ingresso e permanência no mercado de trabalho — empregabilidade”. Além disso, há o estímulo aos ideais de protagonismo, autonomia, personalidades produtivas e estímulo ao espírito empreendedor, por meio de ações que buscam “reforçar a eficácia e a produtividade dos indivíduos” (SILVA, 2016, p. 183).

O discurso da qualificação profissional, como fator de empregabilidade, propagado pelos governos é reforçado nas orientações de organismos internacionais. Afinal, “a noção de qualificação se fundamenta num conjunto de práticas sociais que buscam colocar em correspondência os sistemas educativos e produtivos” (SOUZA, 2012a, p. 87).

Não é por acaso que, na maioria dos casos, senão em todos, que a liberação de recursos para o financiamento de reformas educativas nos países está condicionada a adoção desse discurso pelos seus governantes. Fato semelhante

ocorre com o discurso de incentivo ao empreendedorismo. Destacamos este tipo orientação no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), “*Educação um Tesouro a Descobrir*” de 1996, conhecido como Relatório Jacques Delors. Segundo o Relatório é preciso:

Estabelecer novas relações entre política educativa e política de desenvolvimento a fim de reforçar as bases do saber e do saber-fazer nos países em causa: estimular a iniciativa, o trabalho em equipe, as sinergias realistas, tendo em conta os recursos locais, o *auto emprego* [sic] e o *espírito empreendedor* (DELORS, 1996, p. 85 – grifos do autor).

Nesse sentido, temos a pedagogia das competências como reguladora do mercado de trabalho, assim como a necessidade de trabalhadores de novo tipo, que devem ser flexíveis e capazes de tornarem-se empreendedores. As competências “corresponderiam a uma síntese de elementos individuais e sociais”. A ideia de competência aliada à empregabilidade tem sido a base estrutural das políticas de educação profissional, inclusive da Reforma da Educação Profissional (SHIROMA; CAMPOS, 1997, p. 25 - 26). De acordo com Souza (2012a, p. 89), “no Brasil, com outras nuances, a introdução da noção de competências está associada a reestruturação das atividades produtivas e as políticas de educação profissional, a partir dos anos de 1990”.

Na atual dinâmica do capitalismo, o trabalhador vive uma situação de vulnerabilidade em relação aos contratos de trabalho, acarretando o aumento dos índices de desemprego e a flexibilização do trabalhador, que deve ser um sujeito autônomo e polivalente, promovendo novas concepções de trabalho e profissões (RAMOS, 2006, p. 66). As exigências de competências dos trabalhadores começam a se estruturar no Brasil nos anos de 1990. Nesse período, as mudanças na formação do trabalhador, em função da crise estrutural do capital e como mecanismo de recomposição burguesa, na tentativa de consolidar as bases de acumulação de lucro, resultaram na:

Flexibilização do trabalho e da produção, desregulamentação dos direitos trabalhistas, combate à livre organização coletiva dos trabalhadores, intensificação da precariedade, desemprego estrutural e acirramento da competitividade e da exclusão social (SOUZA, 2018, p. 126).

Nesse contexto, não podemos desconsiderar a atuação da mídia, pois nunca se leu e se ouviu tanto a respeito de pessoas que reinventaram as suas vidas, seja por falta de oportunidades e/ou motivações pessoais, e tornaram-se supostamente empreendedores de sucesso. “Notamos uma forte tendência dos *[sic]* jovens brasileiros serem direcionados a planejar seus percursos profissionais e suas lógicas de vida a partir de uma perspectiva empresarial, geralmente ancorada no conceito de empreendedorismo” (SILVA, 2016, p. 179).

O incentivo ao empreendedorismo, entre outros motivos, deve-se à redução dos postos de trabalho, demarcando a ineficiência do Estado em garantir o emprego formal à toda população, restando apenas a informalidade como opção. [...] “O trabalho por conta própria é uma consequência da escassez de capital, que impede o sistema de gerar empregos em quantidade suficiente” [...] (PRANDI, 1978, p. 36).

Nesse contexto, temos o incentivo ao empreendedorismo como ideologia sendo imputada no ideário dos indivíduos, num processo de conformação daqueles que estão excluídos do mercado de trabalho formal. Ao oferecer oportunidades frágeis de qualificação profissional, a atividade empreendedora é apresentada como possível solução. Portanto,

Emerge desse contexto a apologia à sustentabilidade, ao empreendedorismo, à empregabilidade e ao capital social como conceitos-chave para a interpretação da dinâmica do mercado de trabalho e busca de ‘soluções’ — ou conformação ética e moral da classe trabalhadora — para a ameaça do desemprego estrutural e para a nova realidade do mercado de trabalho (SOUZA, 2018, p. 127).

De acordo com Silva (2016, p. 187), “investir, inovar e empreender” são as novas propostas para o mundo globalizado; é a nova ordem social. Diante desse contexto, segundo Motta (2009), há o investimento maciço no capital humano dos brasileiros que supostamente “precisa estar em constante atualização/adequação” às necessidades do mercado. Na verdade,

A demanda por qualificação permanente criada pela nova cultura fabril acaba por propagar uma ideia falsa de que os investimentos em capital humano por parte da empresa, do Estado ou do próprio trabalhador (empregado ou desempregado) são, em si, geradores de emprego e renda (SOUZA, 2021a, p. 32).

Motta (2009) aponta que na teoria do capital humano, o investimento em si próprio é considerado capaz de gerar riqueza, à medida em que esse capital é sugerido como alternativa para enfrentar o desemprego, já que quanto mais investir em si próprio mais produtivo o indivíduo será. Essa teoria tem a concepção de que “a qualidade do capital humano não apenas melhora o desempenho individual do trabalhador – tornando-o mais produtivo – como é um fator decisivo para gerar riqueza, crescimento econômico do país e de equalização social” (MOTTA, 2009, p. 551). Críticas frágeis a respeito da distribuição da riqueza resultante do progresso técnico,

[...] embarcaram nesse “*canto da sereia*” e veem na formação/qualificação da força de trabalho a possibilidade de combate ao desemprego e de geração de renda, na medida em que contribui para o desenvolvimento da produtividade e da qualidade da produção e, conseqüentemente, para o crescimento da economia (SOUZA, 2021a, p. 30).

Ainda de acordo com Motta (2009), a teoria do capital humano também educa para o conformismo, tendo o Estado-educador como mediador da transmissão dos valores burgueses, enraizados no modo de produção capitalista, à medida que impõe a visão de mundo da classe dominante. Segundo Souza (2021a), a exemplo da falsa ideia de que o investimento na formação/qualificação profissional é capaz de gerar emprego e renda,

A crise do capital corrobora esta ideia na medida em que justifica o desemprego pelo baixo nível de qualificação da força de trabalho e aponta a necessidade de investimento em capital humano como uma condição *sine qua non* para o aumento da produtividade e da competitividade da indústria nacional (SOUZA, 2021a, p. 32).

Nesse caso, o Estado atua para conformar o trabalhador diante do desemprego. Este, é visto como resultado da deficiência dos indivíduos, ao passo que a atividade empreendedora é apresentada como possível alternativa para driblar a falta de oportunidades. De acordo com Costa (2009, p. 181), a saída para enfrentar esse momento de escassez de oportunidades está em tornar-se um “indivíduo microempresa”.

Para o desenvolvimento da nossa análise, partimos da hipótese de que a inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” na EPT é um modo de

transferir para os trabalhadores, sobretudo aos mais jovens e vulneráveis, a responsabilidade pela criação de estratégias capazes de driblar o desemprego estrutural. A partir dessa hipótese, estabelecemos ainda, a título de hipóteses secundárias, o seguinte:

- a) A ideia de empreendedorismo, de empregabilidade e de sustentabilidade constituem a base ideológica que legitima a ação do capital para a inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” na EPT;
- b) A função pedagógica do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” é bem mais subjetiva do que operacional, constituindo-se mais como estratégia de conformação ética e moral do que de formação técnica e profissional propriamente dita, cujo propósito é conformar a população jovem para enfrentar com naturalidade o desemprego e a precariedade do trabalho e da vida, conforme apontado por Souza (2018);
- c) Esta estratégia do capital se articula com as ações governamentais sugeridas pelos organismos internacionais, de modo a materializar a ofensiva do capital no campo educacional para garantir a recomposição burguesa diante da crise orgânica do capital.

Diante da apresentação do problema e das hipóteses que nortearam a pesquisa, na próxima seção apresentaremos os sujeitos investigados e as iniciativas governamentais que se articularam para a inserção do “*empreendedorismo*” como componente curricular da EPT.

1.2. O EMPREENDEDORISMO COMO COMPONENTE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: NOSSO OBJETO DE ANÁLISE

Delimitamos como objeto de estudo a inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” na EPT, a partir da década de 1990. Tal inserção, deve-se a reformas na Educação Profissional, deflagradas pela Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e demarca,

dentre outras iniciativas, um novo patamar de atuação do Estado no campo das políticas públicas para a educação.

As discussões para a criação da LDB iniciaram no governo do ex-presidente José Sarney, mas se concretizaram no governo do ex-presidente FHC, no qual foi promulgada. Essa LDB teve suas propostas orientadas por organismos internacionais como o Banco Mundial, como explica Hermida (2012). Consequentemente, propostas condizentes com o desenvolvimento do projeto neoliberal, adotado desde os governos anteriores, demarcando os caminhos institucionais da reforma gerencial no campo da Educação, inclusive na Educação Profissional.

Apesar da LDB ter sido promulgada em 1996, iniciativas anteriores à sua promulgação, já demarcavam os caminhos institucionais da reforma gerencial da Educação Profissional. Nesse sentido, destacamos a Lei nº 8.948/1994, que transformou as Escolas Técnicas Federais da época em Institutos Federais de Educação Tecnológica, criando assim, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (BRASIL/1994). Nessa época, FHC era Ministro da Fazenda, do então presidente Itamar Franco, função na qual lançou o Plano Real, com o objetivo de conter a inflação e reorganizar a economia.

De acordo com Bresser-Pereira (2008), então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado do governo FHC, os serviços sociais básicos como cultura, educação e saúde poderiam ser prestados com mais qualidade, mas essa oferta ficava prejudicada devido ao Estado ineficiente que tínhamos. Para que o Estado se tornasse mais eficiente, a Reforma do Estado propôs que os serviços prestados tivessem menor custo, entre eles, a educação, o que configurou uma ofensiva do capital nessa área. De acordo com Figueiredo (2021), essa Reforma modificou a administração escolar pública, pois

Em meados dos anos 1990, o discurso do Estado brasileiro e do empresariado se volta para a disseminação da educação pública como sinônimo de ineficiência e ausência de qualidade. É como “mantra” que os problemas dos sistemas públicos educacionais brasileiros passam a ser identificados como decorrentes da má gestão de recursos públicos (FIGUEIREDO, 2021, p. 59).

Nesse cenário, segundo Laval (2019), educação é considerada um bem econômico pelas políticas neoliberais, de forma que a escola deve ser moldada para atender a lógica gerencial. Para o autor, a “escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico” (LAVAL, 2019, p. 17).

De acordo com Souza (2018), a segunda metade da década de 1990 foi um período de mudanças significativas na política de formação profissional e tecnológica do país. Nesse período, ocorreram reformas que tinham o objetivo de ajustar o sistema educacional às necessidades dos empresários. Esta era uma das estratégias adotadas pela burguesia, diante do processo de recomposição de suas bases de acumulação, abaladas pela crise do capital. Tais reformas afetaram todos os níveis educacionais, inclusive a EPT. Como afirma o autor:

No desenvolvimento dessa reforma, a relação entre formação geral e formação técnica profissionalizante ficou mais bem definida, com atribuições e campos de atuação mais bem delimitados, segundo a perspectiva hegemônica do sistema capitalista, conferindo-lhe caráter mais pragmático e racional, na medida em que se pauta em uma espécie de recrudescimento da Teoria do Capital Humano (SOUZA, 2018, p. 126).

A Reforma gerencial da Educação desencadeada no governo FHC teve alguns marcos importantes que sinalizaram o caminho traçado para a EPT, diante da propagação dos ideais neoliberais. Destacamos o ano de 1997, no qual foi promulgado o Decreto nº 2.208/1997 e implementado o PROEP, aproximadamente um ano após a promulgação da LDB. Essa reforma trouxe mudanças significativas para a Rede Federal de Educação Profissional. Nesse contexto,

A relação entre empresa e escola prevista no Decreto 2208/97 não ultrapassa aquela existente entre o cliente (empresa) e o fornecedor de serviços (escola). Nesta relação, a escola de educação profissional cumpre uma dupla função. Além de formar quadros minimamente qualificados para ocupar os escassos postos de trabalho, também servem de instrumento de conformação de classe para contingentes cada vez maiores de trabalhadores desempregados, na medida em que transfere para o trabalhador certificado por ela a responsabilidade de seu sucesso ou fracasso no mercado de trabalho (SOUZA, 2013, p. 15).

Prosseguindo nessa orientação, a reforma da Educação Profissional se estendeu ao longo dos dois primeiros mandatos do presidente Lula da Silva. De acordo com a “*Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*”, os dispositivos legais sancionados na década de 1990, especialmente no ano de 1997, promoveram a dicotomia entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Para a referida Proposta, a importância da educação básica na formação dos trabalhadores não estava sendo reconhecida, pois “esta exigência de formação é demandada pela nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas e caracteriza uma tendência mundial, aceita por empresários, trabalhadores e governos” (BRASIL, 2004d, p. 32).

Ainda sobre a Proposta em Discussão citada, a Reforma da Educação Profissional do ex-presidente FHC desarticulou a “formação geral da profissional, desescolarizou o ensino técnico, retirando-lhe o conteúdo de formação básica e buscando atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho” (BRASIL, 2004d, p. 33). Segundo a perspectiva de Souza (2018), as políticas de formação da década de 1990 adotaram um caráter mais pragmático e racional. Segundo suas palavras: “nesse sentido, a educação profissional atualiza seu caráter interessado e imediatista, vinculando-se de uma vez por todas ao conjunto de políticas públicas de trabalho e renda” (SOUZA, 2018, p. 126).

De acordo com o governo federal, na tentativa de reverter essa realidade, o Decreto nº 2.208/1997 foi revogado pelo Decreto nº 5.154/2004, o qual indica que a Educação Profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de: “I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação” (BRASIL, 2004a, Art. 1º).

Apesar do discurso de mudanças do governo Lula da Silva, a reforma gerencial da Educação Profissional prosseguiu e se deu, entre outras medidas, pela transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a partir do Decreto nº 5.224/2004. De acordo com esse Decreto, o CEFET se transformou numa instituição especializada em todos os níveis da educação tecnológica, a partir de uma estreita relação com os setores

produtivos. Além disso, um dos objetivos dos CEFETs consiste em “estimular a produção cultural, *o empreendedorismo*, o desenvolvimento científico e tecnológico e o pensamento reflexivo” (BRASIL, 2004b, Art. 4º-IX – grifo nosso).

Ainda em 2004, o Decreto nº 5.225/2004 (BRASIL, 2004c), complementar ao Decreto nº 5.224/2004 (BRASIL, 2004b), transformou os CEFETs e os Centros de Educação Tecnológica privados em Faculdades de Tecnologia. Tais decretos subsidiaram a criação da nova Rede Federal de Educação Profissional.

O desenvolvimento da reforma da Educação Profissional prosseguiu com a aprovação da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008c), que instituiu a Rede Federal. A Rede Federal é constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG); Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II (BRASIL, 2008c, Art. 1º).

Os Institutos da Rede Federal têm como finalidades e características:

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 infraestrutura 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; 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, 2008c, Art. 6º – grifo nosso).

A Rede Federal oferece cursos de Educação profissional técnica de nível médio de forma integrada, concomitante, subsequente e Educação a Distância (EaD). Cursos de nível superior na modalidade tecnológico, licenciatura, bacharelado e engenharia. Além de programas de formação pedagógica para professores da área de Ciências e Matemática que atuam na Educação Básica. Cursos de Pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização. Cursos de Pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado profissional e acadêmico, além de cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Os cursos oferecidos pelos Institutos Federais têm como objetivos e finalidades:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e VI - ministrar em nível de educação superior (BRASIL, 2008c, Art. 7º).

Em 2008, o PROEP entrou em fase final de execução, segundo o MEC (2008, p. 26). Porém, ao longo de todo processo, a Reforma da Educação Profissional, além do aumento do número de instituições destinadas à EPT e reorganização estrutural, modificou a organização curricular dos cursos, tendo como referência, segundo o governo federal, as mudanças no mundo do trabalho e as novas necessidades dos trabalhadores frente às exigências do capital. A Lei nº 11.892/2008 expressa que a Rede Federal deve oferecer cursos focados no atendimento das demandas do mundo do trabalho (BRASIL, 2008c, Art. 7º). Nesse

caso, de acordo com Souza (2018), seria uma formação interessada, imediatista e pragmática pautada no desenvolvimento de habilidades e competências destinadas ao mercado de trabalho, que busca formar um profissional flexível e polivalente.

Partimos do pressuposto de que, diante da *ideologia do empreendedorismo*, a escola deve atender aos desafios do mercado de trabalho. Afinal, a formação oferecida na Rede Federal, não é mais capaz de garantir a todos os egressos de seus cursos uma oportunidade no mercado de trabalho formal. A partir dessa realidade, a escola passa a atuar sob uma perspectiva diferenciada diante da inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” como uma das orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial, a UNESCO e a OIT, que foram assentidas pelos governos nacionais. Esses organismos, assim como os governos, sugerem a atividade empreendedora como possível alternativa para enfrentar a falta de oportunidades, pois essas instituições tomaram como referência o discurso de que há oportunidades de trabalho, mas faltam trabalhadores qualificados para assumi-las, razão pela qual estão excluídos do mercado de trabalho formal.

Tendo como referência o discurso citado, o indivíduo que não está devidamente preparado para disputar as vagas do mercado de trabalho deve investir nos saberes individuais para criar ocupações. Desta forma, a escola além de “qualificar” os jovens para o mercado de trabalho, prepara-os para tornarem-se empresários de si mesmo, a partir da “promoção de oportunidades que possibilitem uma intervenção diferenciada dos sujeitos no mercado de trabalho” (SILVA, 2016, p. 187). Portanto, uma intervenção que permita o indivíduo desenvolver as habilidades e as competências necessárias para criar suas próprias ocupações no mundo do trabalho.

De acordo com as orientações internacionais, a partir do estímulo à atividade empreendedora, seria possível reduzir o número elevado de desempregados que, segundo a UNESCO, é resultado do aumento da tecnologia nos processos produtivos para o aumento da produtividade e da falta de qualificação dos trabalhadores que são substituídos por um “capital técnico inovador” (DELORS,

1996, p. 79). Tal relação é vista como um processo natural da ordem capitalista, que responsabiliza o trabalhador pelo seu desemprego. Ao mesmo tempo,

Entretanto, ao atribuir-se ao progresso técnico uma aparente neutralidade, a burguesia sugere que o crescimento é um processo igualmente benéfico tanto para a classe trabalhadora como para o empresariado, ofuscando as determinações dos antagonismos classistas, bem como a subordinação do trabalho ao capital (SOUZA, 2021a, p. 30).

No entanto, Souza (2012a) chama atenção para o fato de que a noção de qualificação é uma relação social que, por sua vez, exerce uma relação de poder quando passa a ser atrelada ao trabalhador num contexto de desemprego. Nesse caso,

O desenvolvimento tecnológico e a reestruturação das atividades produtivas impuseram não somente o desemprego, como também um processo de desqualificação de parte dos trabalhadores, e criaram um terreno fértil para germinar a noção de competências (SOUZA, 2012a, p. 88).

Nesse contexto, compreendemos a escola como aparelho privado de hegemonia. De acordo com a visão de Gramsci, os aparelhos privados de hegemonia atuam como disseminadores do discurso hegemônico, perpetuando a visão de mundo da classe dominante, ao defender os seus interesses como se fossem também os interesses dos dominados (GRAMSCI, 2001, p. 19). Desta forma, busca-se transformar em hegemônica a ideia de que o elevado índice de desemprego se deve à falta de qualificação profissional dos sujeitos, ao mesmo tempo em que a atividade empreendedora é apresentada como solução para superar esse momento de escassez de oportunidades.

Podemos dizer que a *ideologia do empreendedorismo* está inserida nos currículos da EPT, ao passo que, por meio do consentimento ativo, os dominados reconhecem a necessidade de criar as suas próprias ocupações para driblar o desemprego e garantir renda. Compreendemos como ideologia um instrumento que busca impor, por meio de uma ação intencional, a defesa dos interesses da classe dominante como se fosse também os interesses dos demais membros da sociedade (GRAMSCI, 2001, p. 20). Desta forma, o indivíduo é persuadido a tornar-se um

empreendedor, a ser o seu próprio patrão e o responsável pela conquista da sua ocupação.

A partir do que foi apresentado, identificamos que a educação, atualmente, é destinada a atender as necessidades do mundo capitalista, corroborando os ideais de cidadania e construção social para o atendimento das necessidades do mercado e das empresas. Desse modo, “a análise das relações entre educação e trabalho indica como as demandas econômicas são traduzidas em termos de formação profissional” (SOUZA, 2012a, p. 91). “Nesse sentido, essa concepção de educação escolar se volta para a obtenção de maior eficiência na reprodução das habilidades e personalidades requeridas pelo capitalismo” (NEVES, 2010b, p. 90).

Diante da realidade apresentada, elegemos como objeto de estudo a inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” na EPT de instituições da Rede Federal. A partir desse currículo, buscamos explicitar as implicações políticas e ideológicas da inclusão desse componente curricular como meio de promoção da *ideologia do empreendedorismo* nesses níveis de ensino. Para tal, tomaremos como referência empírica as instituições da Rede Federal situadas no estado do Rio de Janeiro, pois, assim como as demais instituições, apresentam um currículo adaptado às novas exigências do mundo do trabalho, que visa estimular os ideais de competência, eficiência, flexibilidade, autonomia, incentivo à atividade empreendedora e a busca por soluções individuais para enfrentar o desemprego estrutural. Além disso, essas unidades se localizam no estado no qual residimos, o que facilita o contato com os atores envolvidos e nos permite maior proximidade com a realidade investigada. Nesse caso, as unidades do Rio de Janeiro, assim como as demais, refletem as mudanças que ocorreram nos cursos da EPT, a partir da reforma da Educação Profissional em todo país.

As instituições da Rede Federal localizadas no Estado do Rio de Janeiro são as seguintes: Colégio Pedro II, quinze unidades; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), treze unidades; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), treze unidades; Centro

Federal de Educação Tecnológico Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), oito unidades e Colégio Técnico/UFRRJ, uma unidade (MEC, 2016c, texto em *html*).

Como referência empírica, inicialmente, pretendíamos adotar os três cursos técnicos e CSTs com maior número de matrículas no país, mas essa proposta precisou ser alterada. Essas alterações foram necessárias, pois quando estávamos estabelecendo a amostra da pesquisa, não foi possível acessar os dados referentes às matrículas dos cursos técnicos. Possivelmente, essas informações estavam disponíveis no Censo da Educação Básica. Mas, nessa época, os resultados desse Censo não estavam disponíveis no *website* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Os dados mais recentes a respeito da Educação Básica eram relativos ao ano de 2017, mas não apresentavam qualquer informação a respeito dos Cursos Técnicos. O último Resumo Técnico publicado que tinha informações a respeito dos Cursos Técnicos era do ano de 2013. As únicas informações referentes aos Cursos Técnicos estavam disponíveis no Portal Brasileiro de Dados Abertos (PBDA). Diante disso, precisamos alterar a proposta inicial e tomar como referência os dados a respeito da oferta de Cursos Técnicos no país. Desse modo, tomamos como referência os três cursos técnicos mais ativos no Brasil, ou seja, aqueles cursos técnicos ofertados com maior frequência nas instituições de ensino brasileiras, que são, na seguinte ordem: Administração, com 3.139 cursos; Informática, com 3.094 cursos; Segurança do Trabalho, com 2.914 cursos (PBDA, 2020). Estes, são oferecidos na Rede Federal do Rio de Janeiro, o que permitiu manter nossa proposta investigativa.

No caso dos Cursos Tecnológicos, verificamos que as informações a respeito das matrículas no Ensino Superior Tecnológico estavam disponíveis no Censo da Educação Superior, mas para manter a uniformidade em relação aos Cursos Técnicos, também adotamos como referência a oferta de CSTs no país. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior, referentes ao ano de 2019, a Rede Federal do Rio de Janeiro não oferece os três CSTs mais ativos no Brasil, que são, na seguinte ordem: Gestão de Recursos Humanos, com 858 cursos; Logística, com 598 cursos; Marketing, com 403 cursos (INEP, 2019).

A Rede Federal do Rio de Janeiro oferece CSTs que ocupam posições mais distantes em relação aos cursos mais ofertados no Brasil. Os CSTs oferecidos pelo IFRJ são: Rede de Computadores (8ª posição, 262 cursos); Gestão Ambiental (11ª posição, 202 cursos); Gestão da Produção Industrial (23ª posição, 86 cursos); Jogos Digitais (21ª posição, 97 cursos); Processos Químicos (45ª posição, 26 cursos). Os CSTs ofertados no CEFET-RJ são: Gestão Ambiental (11ª posição, 202 cursos); Sistemas para Internet (18ª posição, 117 cursos); Gestão de Turismo (28ª posição, 60 cursos). Já o IFF oferece os seguintes CSTs: Design Gráfico (16ª posição, 132 cursos); Manutenção Industrial (36ª posição, 35 cursos); Sistema de Telecomunicações (62ª posição, 10 cursos); Hotelaria (39ª posição, 30 cursos) (INEP, 2019). O Colégio Pedro II e o Colégio Técnico/UFRJ não oferecem cursos do Ensino Superior Tecnológico.

Como a Rede Federal do Rio de Janeiro não oferece os três CSTs mais ativos no Brasil, ou seja, aqueles CSTs ofertados com maior frequência no país, tal situação nos obrigou mais uma vez a adequar nossa proposta investigativa. Diante disso, optamos por tomar como referência os cinco CSTs oferecidos no IFRJ que, por sua vez, alguns deles também eram ofertados no CEFET-RJ. Assim sendo, nossa amostra tomou como referências os seguintes CSTs: Rede de Computadores; Gestão Ambiental; Gestão da Produção Industrial; Jogos Digitais; Processos Químicos.

Para subsidiar nossa análise, nos valeremos dos documentos institucionais que regulam as práticas pedagógicas destas instituições, tais como seus Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDIs), seus Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs) e seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) referentes aos cursos selecionados.

Para uma melhor constatação da materialidade do fenômeno investigado, os dados bibliográficos coletados serão confrontados com a realidade das unidades do IFRJ, do IFF e do CEFET-RJ. O critério adotado para a seleção das unidades a serem investigadas foi a oferta dos Cursos Técnicos e dos CSTs tomados como referência. A partir dessa seleção, será possível fazer um levantamento de informações acerca das concepções e ações dos sujeitos dessas instituições em relação a adoção do “empreendedorismo” como conteúdo curricular. A estratégia

adotada para tal levantamento será por meio do contato com os seguintes sujeitos dos cursos selecionados de EPT: 1) coordenadores dos cursos em exercício na instituição; 2) professores da disciplina “*Empreendedorismo*” dos cursos em exercício na instituição.

O levantamento dos dados com os coordenadores de curso e com os professores da disciplina “*Empreendedorismo*” será por meio de entrevistas semiestruturadas. Com os coordenadores, o nosso objetivo consiste em levantar ações concretas por parte do Estado para promover a *ideologia do empreendedorismo* e a ideologia da empregabilidade nas práticas curriculares da EPT. Já com os professores, nosso objetivo consiste em explicar as contradições da adoção do “*empreendedorismo*” como componente curricular.

Portanto, definimos como objeto de análise a inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” na EPT, a partir de 1990. Em relação aos cursos investigados, optamos por delimitar nossa análise aos três Cursos Técnicos mais ofertados no país e os CSTs oferecidos no IFRJ, tomando como referência o IFRJ, o IFF e o CEFET-RJ. Por fim, é com base no conteúdo dos documentos institucionais, dos documentos governamentais, da legislação federal e de documentos dos organismos internacionais, em confronto com as informações coletadas nas entrevistas, que pretendemos reunir os dados que nos permite compreender a natureza da inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” nos cursos de EPT da Rede Federal do Rio de Janeiro.

Diante da delimitação do objeto de pesquisa e dos sujeitos investigados, apresentaremos na próxima seção a relevância e os objetivos da pesquisa.

1.3. ACERCA DA RELEVÂNCIA CIENTÍFICA DA PROPOSTA INVESTIGATIVA

A inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” na EPT integra o conjunto de ações do PROEP, iniciado na década de 1990. A inserção desse

conteúdo demarca um novo patamar de atuação das políticas públicas destinadas à Educação Profissional.

No primeiro momento, as políticas públicas visavam qualificar o trabalhador para o mercado de trabalho, pois tinham como referência o discurso propagado pela mídia e pelos governos, dentre outros agentes, de que havia vagas de emprego, mas faltava profissionais qualificados para assumi-las. Portanto, uma visão pautada na concepção de que “a formação aparece, nas representações e políticas, como condição para o acesso ao emprego” [...] (SOUZA, 2012a, p. 92). Mas como o aumento do desemprego não se deve à falta de qualificação dos trabalhadores, não é possível garantir a todos os egressos dos cursos de qualificação profissional uma ocupação no mercado de trabalho formal. Assim, as políticas públicas de qualificação profissional precisaram aperfeiçoar a estratégia de conformação dos trabalhadores diante do desemprego e passaram a atuar também no estímulo à atividade empreendedora individual. Atualmente, o trabalhador é duplamente responsabilizado. Primeiro, por não apresentar as competências e as habilidades consideradas necessárias para atender as necessidades do mercado; segundo, por não ser capaz de captar as demandas dos consumidores e tornar-se um empreendedor de sucesso. Desta forma, a falta de oportunidades no mercado de trabalho formal é vista como consequência da falta de criatividade do trabalhador e da sua incapacidade de perceber as necessidades do mercado e oferecer um novo produto ou reinventar um serviço.

A mudança de paradigma das políticas públicas voltadas para a qualificação profissional se deu, entre outros fatores, em função do projeto neoliberal que se consolidou no país. Nesse projeto, o empreendedor é visto como um agente do capital, pois o empreendedorismo é [...] “o princípio de conduta potencialmente universal mais essencial à ordem capitalista” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 134). Esse agente, segundo os autores, é compreendido como qualquer sujeito potencialmente econômico, que tem suas ações pautadas na competição e na rivalidade, que são importantes para o desenvolvimento da vida econômica. Neste caso, o empreendedor é visto como “ator real” da vida econômica. Ele é [...] “movido pelo espírito empresarial que se encontra em graus diferentes em cada um de nós e cujo freio é o Estado, quando este trava ou suprime a livre competição” (DARDOT;

LAVAL, 2016, p. 136). Atualmente, podemos dizer que o Estado não está atuando como um “freio” e, sim, como um “acelerador de alta performance”.

Apesar da notoriedade que o incentivo à atividade empreendedora vem ganhando nas políticas públicas destinadas à qualificação profissional, encontramos pouca informação a respeito de como esse tema tem sido abordado nas práticas escolares da EPT. Nossa análise tem como referência o levantamento bibliográfico realizado nos principais repositórios, que são: a Scientific Electronic Library Online (SciELO); o Indexador *Online* de Periódicos na Área da Educação da Fundação Carlos Chagas Filho (Educ@); o site da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), onde estão registrados os trabalhos apresentados nas Reuniões Científicas Nacionais; o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses Digitais (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). O nosso objetivo foi identificar a produção científica a respeito do conteúdo curricular “*empreendedorismo*”, a partir do ano de 1996.

O levantamento bibliográfico foi realizado no período de 23/03/2018 a 31/03/2018 e foi dividido em dois blocos temáticos: “*Formação para empreendedorismo*” e “*Educação profissional técnica e tecnológica*”. Resultou em 771 publicações científicas. Após a catalogação, identificamos que algumas publicações científicas estavam presentes em diferentes repositórios e/ou se repetiam na pesquisa com diferentes termos de busca. Após a eliminação das publicações científicas repetidas, concluímos que o levantamento bibliográfico resultou em 738 publicações científicas, sendo 294 artigos, 143 teses e 301 dissertações.

Após análise das publicações científicas, verificamos que apenas 355 publicações científicas tinham relação com o objeto investigado e foram classificados como pertinentes. Tais publicações foram classificadas como pertinentes, pois tratam de questões relacionadas ao exercício e formação para o empreendedorismo e/ou tratam de questões relacionadas as mudanças implementadas na EPT com a reforma da Educação Profissional. As demais publicações científicas foram classificadas como não pertinentes e eliminadas.

Para melhor compreensão dos temas abordados nas 355 publicações científicas pertinentes, verificamos a necessidade de classificá-las em categorias analíticas. Estas, foram agrupadas em três categorias analíticas: *“Ensino integrado e/ou profissional”*, com 93 publicações; *“Ensino técnico e/ou tecnológico”*, com 171 publicações e *“Formação para empreendedorismo”*, com 91 publicações. Entretanto, após uma análise mais detalhada, percebemos que a divisão em categorias analíticas não expressava a essência das publicações científicas e, assim, verificamos a necessidade de subdividir as categorias analíticas nas seguintes subcategorias: *“Ensino e Formação Profissional”*; *“Reforma da Educação Profissional e Políticas Públicas para a Educação Profissional”*; *“Empreendedorismo e capital humano”*; *“Formação para empreendedorismo”*; *“Habilidades/competências empreendedoras”* e *“Incentivo ao empreendedorismo”*.

Após a divisão em subcategorias e uma análise apurada das publicações científicas, verificamos que apenas 137 publicações científicas foram classificadas como pertinentes e tomadas como referência para análise do nosso objeto de estudo. O caráter de pertinência se deu pois, de maneira variada, essas publicações científicas apresentam diferentes aspectos do exercício da atividade empreendedora e/ou incentivam a formação para o empreendedorismo, ou tratam das mudanças implementadas na EPT com a reforma da Educação Profissional. Tais publicações científicas serviram de referência para nossa análise.

Por meio do levantamento bibliográfico, tivemos a oportunidade de identificar o número reduzidos de publicações científicas que tratam das questões relacionadas à inserção do conteúdo curricular *“empreendedorismo”* na EPT, já que o levantamento bibliográfico resultou em 771 publicações e apenas 137 foram classificadas como pertinentes. Além disso, identificamos apenas duas dissertações referentes ao Ensino Tecnológico no bloco temático *“Formação para empreendedorismo”*, são elas: 1) *“O Ensino de Empreendedorismo nos Cursos Superiores de Tecnologia do IFSC campus Florianópolis – Continente”*, defendida em 2016 e vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB) (BONDAN, 2016); 2) *“A Instituição Pública de Ensino Superior Tecnológico e a Formação para o Empreendedorismo: um estudo de caso”*, defendida em 2015 e vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e

Desenvolvimento Regional da Universidade de Taubaté (UNITAU) (BERNARDO, 2015).

A respeito do Ensino Técnico também levantamos apenas duas dissertações pertencentes ao bloco temático *“Formação para empreendedorismo”*: 1) *“Elaboração de uma Metodologia para Introdução do Ensino de Empreendedorismo nos cursos técnicos de nível médio”*, defendida em 2002 e vinculada ao Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (MIRANDA, 2002); 2) *“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”*, defendida em 2010 e vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) (NEVES, 2010a).

A análise das publicações científicas resultantes do levantamento bibliográfico, demonstrou que, além da ausência de publicações científicas críticas, no bloco temático *“Formação para empreendedorismo”*, observamos a concentração da produção científica em periódicos e Programas de Pós-graduação voltados para a área administrativa e empresarial. Tal concentração, demonstra o caráter empresarial com que o conteúdo curricular *“empreendedorismo”* foi inserido nos currículos. Assim como as publicações em periódicos, o maior número de teses e dissertações publicadas são de Programas de Pós-graduação em Administração, seguido por Programas de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Entretanto, a tendência acrítica também foi identificada nas publicações científicas em periódicos da área da Educação, nos quais também ficou evidente a perspectiva empresarial desse conteúdo, assim como na maioria das teses e dissertações apresentadas.

Portanto, independentemente de ser da área da Educação, as publicações que abordam o conteúdo curricular *“empreendedorismo”*, em sua maioria, não apresentam caráter crítico diante da inserção desse tema como componente curricular. As publicações abordam o tema de diversas maneiras, mas o que a maioria apresenta em comum é a ausência de posicionamento dos seus autores. Essa ausência pode ser o indicativo de uma possível afinidade dessas

publicações com as atuais propostas curriculares, que convergem com as orientações dos mais influentes organismos internacionais. À vista disso, identificamos a predominância de publicações científicas que corroboram os pressupostos da reforma da Educação Profissional que, inseriu no currículo da EPT, o conteúdo curricular “*empreendedorismo*”. Segundo o MEC (2001), sob a justificativa de atender as novas demandas do mercado de trabalho brasileiro.

De acordo com as orientações de organismos internacionais, como a Unesco, a inserção nos currículos do conteúdo “*empreendedorismo*” busca estimular o espírito empreendedor individual para a criação de empreendimentos e o aperfeiçoamento das competências individuais (DELORS, 1996, p. 79). O estímulo à atividade empreendedora está presente nos currículos, desde a Educação Básica até a Pós-graduação, em diferentes níveis e modalidades da Educação. Desta forma, o baixo crescimento de oportunidades de trabalho formal é desvinculado da crise orgânica do capital para uma questão de falta de habilidades individuais, desresponsabilizando o Estado e reforçando os ideais de meritocracia. Afinal, de acordo com Souza (2002, p. 19), a burguesia inaugurou uma nova organização social em que a força de trabalho vai garantir a sobrevivência do homem de acordo com o seu mérito pessoal.

A partir da revisão da literatura, resultante do levantamento bibliográfico, identificamos que a maioria dos pesquisadores, seja da área da Educação ou da Administração, parecem corroborar com o discurso dominante. Supomos que esse tipo de conteúdo tem como função política disseminar a *ideologia do empreendedorismo*, que tenta propagar a ideia de que a solução para o desemprego reside no desenvolvimento da capacidade individual de criar um negócio próprio, ou seja, de promover o autoemprego. Além disso, observamos que as análises críticas a respeito da inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” ainda são incipientes. Esse resultado se deve ao número reduzido de publicações científicas de cunho crítico a respeito do tema. Inclusive, a ANPED, que reúne os pesquisadores de maior prestígio da área de Educação, só publicou, desde 2000, apenas dois trabalhos relacionados ao tema. Um a respeito do empreendedorismo feminino, que não traz uma análise crítica a respeito da inserção desse conteúdo nos currículos e trata das questões de gênero relacionadas à

atividade empreendedora. O segundo trabalho trata de forma crítica o empreendedorismo como uma das linhas de ação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM).

Tomando como referência o levantamento bibliográfico, identificamos a necessidade de pesquisas que demonstrem a atuação do Estado como promotor de medidas que conformam os trabalhadores para o desemprego e para precariedade, além da sua atuação como mediador do conflito de classes. Além disso, ainda é pouco significativo o número de pesquisas que reconhecem as escolas como aparelhos privados de hegemonia. Estes, atuam na disseminação da ideologia dominante e reforçam o discurso das habilidades e das competências individuais como determinantes também para o exercício da atividade empreendedora, diante da falta de oportunidades do mercado de trabalho formal.

Ainda a partir das informações obtidas no levantamento bibliográfico, justificamos a relevância científica da nossa pesquisa em função da necessidade de compreender o contexto sócio-histórico da ofensiva do capital contra os trabalhadores. Tal ofensiva se materializa em ações destinadas a EPT que buscam o consentimento ativo dos trabalhadores ao disseminar a *ideologia do empreendedorismo*, como possível solução para enfrentar o desemprego estrutural. A relevância social da nossa pesquisa consiste em proporcionar a reflexão a respeito do estímulo à atividade empreendedora como medida acionada pela burguesia, diante da crise do capital, para proporcionar geração de renda. Além disso, carece de análise o processo de inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” na EPT. Por fim, diante da escassez de estudos sobre o tema, pretendemos contribuir para a compreensão dos fundamentos políticos e ideológicos da reforma gerencial da Educação Profissional que inseriu, no currículo da EPT da Rede Federal do Estado do Rio de Janeiro, o conteúdo “*empreendedorismo*”.

O objetivo da pesquisa é analisar as implicações políticas e ideológicas da inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” em cursos de EPT. Para isto, traçamos os seguintes objetivos específicos: a) apontar modificações, permanências e principais tendências na estruturação curricular da EPT no Brasil a partir dos anos de 1990; b) explicar o “*empreendedorismo*” como ideologia política acionada pela

burguesia para a mediação do conflito de classe e manutenção do consenso frente ao desemprego estrutural e a intensificação da precariedade; c) explicar a relação entre a *ideologia do empreendedorismo*, da empregabilidade e da sustentabilidade e suas implicações na mediação do conflito de classes; d) analisar as ações concretas por parte do Estado para promover a *ideologia do empreendedorismo*, da empregabilidade e da sustentabilidade nas práticas curriculares da EPT; e) discriminar os limites da inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” na EPT como fator de indução da geração de emprego e renda e de combate ao desemprego.

Diante dos objetivos propostos, a seguir apresentaremos o quadro teórico e conceitual que norteia a nossa análise, as características da proposta investigativa e os instrumentos de coleta de dados.

1.4. ACERCA DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE

1.4.1. Quadro teórico e conceitual

O termo empreendedorismo passou a integrar o nosso vocabulário recentemente. Apesar de ser um termo novo, sempre esteve presente em nossas vidas, já que praticamente tudo que conhecemos hoje é resultado da atividade empreendedora, em função das demandas que foram surgindo com o desenvolvimento das sociedades. Podemos dizer, por exemplo, que a invenção da roda por nossos antepassados foi uma forma de empreendedorismo.

Com o passar do tempo o significado do termo empreendedorismo foi se modificando e ainda hoje não há uma definição precisa do termo. De acordo com Fillion (1999, p. 6), a relação do termo empreendedorismo à criação de empresas ou produtos que, atualmente, conhecemos surgiu no século XVII. O economista Joseph Schumpeter foi o autor quem mais se destacou neste campo, principalmente ao relacionar a atividade empreendedora à inovação que, por sua vez, levaria ao desenvolvimento econômico.

Em nossa análise, tomaremos como referência a compreensão do indivíduo empreendedor, como aquele indivíduo que “nem vende ao capitalista sua

força de trabalho nem dispõe de capital para se transformar (no momento dado) em comprador da força de trabalho alheia. É seu próprio patrão e seu próprio empregado” (PRANDI, 1976, p. 30 - 31).

No Brasil, a relação do empreendedorismo com a educação se consolidou a partir dos anos 2000, mas esse processo teve início na década de 1990, que foi marcada por diversas transformações advindas do processo de globalização. Segundo Salvadori e Boni (2007, p. 926), na área da Educação, emergiram novos conceitos como empregabilidade e competências, à medida que o Brasil abria as portas para a instalação de multinacionais.

No governo do ex-presidente FHC, o papel econômico da educação ganhou destaque como “base do novo estilo de desenvolvimento” em função do ideário Neoliberal. A política neoliberal vislumbra um trabalhador de novo tipo, que deve ser moldado para atender às necessidades do mercado de trabalho, ao passo que essa formação passa a receber cada vez mais influência de organismos internacionais e a acontecer por meio de parcerias com empresas privadas (SALVADORI; BONI, 2007, p. 928).

Assim sendo, de acordo com Souza (2012a), coube à educação e à formação profissional, a responsabilidade em “formar” trabalhadores capazes de atender às exigências do novo mercado de trabalho e dos novos processos produtivos. Desta forma, “frequentemente, a educação é compreendida como um remédio milagroso para resolver os problemas do mercado de trabalho e de adaptação ao posto de trabalho” (SOUZA, 2012a, p. 84).

A formação profissional oferecida na Rede Federal tem como referência o discurso de que há oportunidades de trabalho, mas faltam profissionais qualificados para assumi-las. Atualmente, o estímulo à atividade empreendedora é destacado como uma das bases de formação da EPT, pois a inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” em diversos níveis e modalidades da educação é pautada na pedagogia das competências.

De acordo com Ramos (2008), na pedagogia das competências os conteúdos disciplinares ganham um novo significado e o foco da aprendizagem

concentra-se na verificação de um conjunto de novas atitudes e novos comportamentos em determinadas situações e tarefas; “promovendo um reordenamento social das profissões” (RAMOS, 2008, p. 299). Ainda segundo a autora, essa pedagogia não se limita a escola e busca adaptar o trabalhador a instabilidade do mercado de trabalho, expressão do estágio de acumulação flexível do capital.

Segundo Ropé e Tanguy (1997), a noção de competências não é nova, entretanto está cada vez mais presente nas orientações destinadas ao mercado de trabalho, no que se refere à aptidão profissional, principalmente a partir da década de 1990. Mesmo sendo uma noção plástica e polimorfa, na maioria das vezes, a noção de competências é relacionada à noção de desempenho, tendendo a substituir as noções anteriores de educação relacionadas aos saberes e conhecimentos e de qualificação relacionadas ao trabalho. Essa noção acompanhou o processo de mudanças da sociedade, de forma que a educação e o trabalho, diferentes ramos da Sociologia, passaram a ser vistos a partir das suas congruências, pois [...] “além de um efeito de moda, a noção de competência contribui para modelar uma realidade social enquanto pretende justificá-la” (ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 19).

Nesse caso, adotaremos no nosso estudo a definição proposta por Ropé e Tanguy (1997, p. 22), a qual utiliza o termo “noção de competências” no plural para “designar os conteúdos particulares de cada qualificação em uma organização de trabalho determinado, isto é, revestir o mesmo sentido que aquele em uso nos meios profissionais e educacionais”. Essa é uma definição que vem sendo utilizada cada vez mais entre os especialistas.

Seguindo nessa perspectiva analítica, a atividade empreendedora é apresentada como uma competência individual capaz de superar a escassez de oportunidades do mercado de trabalho. “Definiram-se, então, duas grandes famílias de habilidades: *habilidades* fundamentais necessárias em todos os trabalhos como mínimo; e *competências*, definidas como as habilidades que distinguem o trabalhador com perfil de excelência” (RAMOS, 2006, p. 90 – grifos nosso).

As exigências de “competências” dos trabalhadores como mecanismo de recomposição burguesa, na tentativa de consolidar as bases de acumulação de

lucro, diante da crise do capital, colocaram o trabalhador numa situação de vulnerabilidade em relação às “reestruturações nas organizações das indústrias ou no mercado de trabalho” (ALVES, 1995, p. 25). Essa exigência desvincula o desemprego da população da crise econômica e política para uma questão de competências e habilidades individuais – empregabilidade.

Diante desse contexto, tomaremos como referência a noção de empregabilidade compreendida:

como a capacidade do indivíduo manter-se ou reinserir-se no mercado de trabalho, denotando a necessidade de o mesmo agrupar um conjunto de ingredientes que o torne capaz de competir com todos aqueles que disputam e lutam por um emprego (OLIVEIRA, 2008, p. 198).

Portanto, nessa definição desloca-se para o trabalhador a responsabilidade pela criação de mecanismos que o torne apto para o convívio social e para atuar no mercado de trabalho. Nesse âmbito, coube à educação a responsabilidade por tornar a força de trabalho mais eficiente e mais produtiva para enfrentar as mudanças no mundo do trabalho e, com isso, retirar a responsabilidade do Estado em garantir o mínimo de condições de sobrevivência para a população, ao passo que justifica o desemprego como se fosse uma questão de mérito individual (OLIVEIRA, 2008, p. 198 -200).

Seguindo essa linha, de acordo com Souza (2021a, p. 29), diante da reinterpretação do papel do Estado, novos teóricos defendem a necessidade de investimento no capital humano individual. Desta forma,

Transfere-se, desse modo, para o indivíduo a responsabilidade da ameaça do desemprego, do rebaixamento das rendas individuais da grande massa dos trabalhadores, ao mesmo tempo em que se busca ofuscar os reais determinantes da precarização do trabalho, cada vez mais premente na sociedade contemporânea (SOUZA, 2021a, p. 29).

De acordo com Souza (2016), diante do processo de reestruturação produtiva, o empresariado passou a se dedicar a promover mecanismos capazes de formar trabalhadores para atender as necessidades do mercado, assim como, para atuar na conformação e na mediação do conflito de classes, por intermédio das escolas. Essa nova configuração do ambiente escolar se deu também no processo de

reforma gerencial do Estado, a partir de reformas na área da Educação, inclusive na EPT. Para Macedo e Motta (2019) a reforma do aparelho de Estado,

[...] se tratou de um movimento orgânico de conjuntura no âmbito superestrutural que implicou em profundas mudanças nos encaminhamentos de políticas públicas de educação brasileira e que resultou na supremacia da lógica privatista empresarial em todas as instâncias públicas de ensino (MACEDO; MOTTA, 2019, p. 173).

Nessa lógica, os idealizadores justificam a reforma curricular da EPT com o argumento de que essa Reforma tem como objetivo atender às demandas do país por meio da escola. Compreendemos a escola como aparelho privado de hegemonia que atua como disseminador do discurso hegemônico, de modo a perpetuar a visão de mundo da classe dominante para os dominados (GRAMSCI, 2001, p. 19). O ambiente escolar é visto como privilegiado para a disseminação da ideologia dominante, em função da facilidade de contato e do elevado número de indivíduos atendidos.

A escola como aparelho privado de hegemonia também é um espaço de contradição e de luta pela hegemonia. Essa contradição reside no fato de que a escola não é apenas um espaço de qualificação da classe trabalhadora, mas também é um espaço em que a classe trabalhadora adquire os meios que podem levar à superação da sua condição (GRAMSCI, 2001, p. 50). Desta forma, de acordo com Freitag (1980), a escola é um espaço de contra ideologia, que pode ser tomado pela classe trabalhadora como aparelho de contra hegemonia e, assim, destruir o sistema instaurado pela classe dominante, ao passo que a ideologia dos dominados se instalaria como nova concepção de mundo.

Compreendemos como ideologia um instrumento que pode reproduzir ou transformar as relações sociais, seja de maneira radical por meio de uma revolução ou de forma parcial por meio de reformas (CHAUÍ, 2008, p. 24). Para a classe dominante a ideologia consiste num instrumento que busca ocultar a relação de exploração sobre a classe trabalhadora e a defesa dos interesses da classe dominante (GRAMSCI, 2001, p. 20). De modo que esses interesses passam a ser assimilados pela sociedade e transformados na verdade das outras classes, ou seja, no senso comum. A ideologia oculta a verdade social, pois legitima a exploração e a

separação entre trabalho manual e intelectual como se fosse justa (CHAUÍ, 2008, p. 98). Nesse caso, temos a disseminação da *ideologia do empreendedorismo*, de forma que os trabalhadores, por meio do consentimento ativo, assimilaram que não estão qualificados suficientemente para disputar as vagas no mercado de trabalho e a solução reside na capacidade empreendedora individual. Desta forma, busca-se transformar em hegemônica a ideia de que o elevado índice de desemprego se deve à falta de qualificação profissional dos sujeitos, pois “o questionamento da noção de qualificação é forjado em contextos de desemprego” (SOUZA, 2012a, p. 88).

Para Gramsci (2001) a hegemonia se dá quando um grupo consegue articular a sua concepção de mundo unificada num projeto político, superando interesses imediatos e se constituindo como consciência coletiva, de modo que os valores da classe dominante são tomados e aceitos por outras classes. O Estado atua como aparelho de persuasão e dominação, pois age em função dos interesses da classe dominante ao dissimular a verdade da realidade social e ao estabelecer regras que a favorece, ao invés de atuar como órgão fiscalizador e protetor da sociedade (GRAMSCI, 2001, p. 20 - 21). Na escola, aprende-se a ser submisso à ordem vigente.

A educação no capitalismo é destinada a atender às necessidades da classe detentora dos meios de produção. Assim, temos uma escola que educa para o desemprego, ou seja, para aumentar o exército de reserva, pois muitos indivíduos não serão incluídos no mercado de trabalho formal. Nesse sentido, a educação

Funciona como uma espécie de educação para o desemprego, na medida em que prepara parcelas significativas da força de trabalho para permanecerem à margem do mercado formal de trabalho, contentadas com subempregos, trabalhos precários, “bicos” ou trabalhos temporários. Mais que isto, prepara estas parcelas da classe trabalhadora para encararem com naturalidade tal situação e a conformarem-se com ela (SOUZA, 2012b, p. 8).

Nesse âmbito, de acordo com Souza (2012a), as mudanças no mercado de trabalho advindas da globalização, da competição, da crise econômica, intensificadas pelo desemprego e pelo aumento de tecnologia no processo produtivo demandou a formação de trabalhadores flexíveis e adaptáveis, que diante da [...] “individualização das situações de trabalho e de gestão dos trabalhadores colocam em evidência as capacidades de adaptação destes” (SOUZA, 2012a, p. 85). Desta

forma, uma formação profissional voltada para o desenvolvimento das habilidades e competências, inclusive, para desenvolver a capacidade de adaptação, vai determinar a empregabilidade do trabalhador. “E, nesta direção, é colocada como condição para acesso ao emprego. Portanto, estabelece-se uma relação de equivalência entre formação e emprego” (SOUZA, 2012a, p. 85).

Assim temos uma escola que, apesar das contradições, atua como aparelho de transmissão da ideologia do trabalhador de novo tipo. Esse deve ser [...] “eficiente, proativo, flexível e funcional, solidário, que tolere e conviva com as diferenças espirituais e culturais” (TURMINA; SHIROMA, 2014, p. 176). Portanto, um trabalhador que se adeque às noções de empregabilidade e à atividade empreendedora. É a escola com uma nova noção de trabalho. Até mesmo porque, segundo Souza (2002, p. 16), “o próprio conceito de trabalho tem sofrido reformulações importantes no decorrer da história do capitalismo, e tais reformulações são a expressão da disputa capital e trabalho pela hegemonia da sociedade”.

Marx entende o trabalho como a atividade que o homem realiza, por meio da sua força e intelecto, para produzir transformações na natureza para atender às suas necessidades. Desse ponto de vista teórico, compreendemos a atividade empreendedora como uma categoria do trabalho, pois, essa atividade é a expressão da força de trabalho do empreendedor. “Para representar seu trabalho em mercadorias, ele tem de representá-lo, sobretudo, em valores de uso, em coisas que sirvam para satisfazer as necessidades de alguma espécie” (MARX, 1996, p. 297 - 298).

Partimos da afirmação de que “o trabalho, mais do que um fator de produção, é um tipo de capital: capital humano” (MOTTA, 2009, p. 551). Assim, o capital humano é visto como os investimentos em recursos humanos realizados pela nação ou pelos trabalhadores como determinante para aumento da produtividade na expectativa de retornos econômicos futuros e superação do atraso econômico (FRIGOTTO, 2006, p. 41). Na nossa análise, o investimento em capital humano visa melhorar o desempenho do indivíduo como empreendedor. Investe-se no indivíduo, ao mesmo tempo que no senso comum ele toma para si a *ideologia do*

empreendedorismo, na qual a solução para a falta de oportunidades do mercado de trabalho reside na capacidade individual de transformar o conhecimento adquirido num negócio próprio, transformando-se num “*sujeito auto empreendedor*” capaz de criar suas próprias oportunidades.

Saviani (2011, p. 44) esclarece que na teoria do capital humano, “a educação é funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas também economicamente, enquanto qualificadora da mão de obra (força de trabalho)”. Desta forma, o tipo de educação recebida é direcionado pelo sistema capitalista de forma que a educação passa a “ser entendida como algo não meramente ornamental, mas decisivo para o desenvolvimento econômico. Postula-se, assim, uma estreita ligação entre educação (escola) e trabalho; isto é, considera-se que a educação potencializa o trabalho” (SAVIANI, 2011, p. 48).

Nesse contexto, diante da incapacidade do Estado em garantir emprego formal à população, há o incentivo ao desenvolvimento da atividade empreendedora que, na maioria das vezes, se concretiza numa atividade precária e informal, sendo esta uma das poucas opções disponíveis aos trabalhadores. De acordo com Souza (2010, p. 2),

Estes fatores marcam a superação de um padrão de desenvolvimento baseado na intervenção de um Estado regulador que buscava na grande empresa capitalista o principal meio de assegurar o trabalho de natureza formal e garantidor de direitos sociais.

Atualmente, uma fração significativa dos trabalhadores por conta própria, assim como os demais trabalhadores, permeia a precariedade, pois esses trabalhadores constituem uma massa que não conseguiu ingressar e/ou permanecer no mercado de trabalho formal pela produção de bens e/ou serviços. Além disso, Prandi (1978) aponta que cresce cada vez mais o número de empreendedores individuais nas cidades que atuam na informalidade. Tal informação foi confirmada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). O autor analisa o empreendedor como trabalhador por conta própria da seguinte maneira:

Como categoria, o “conta própria” reúne grande diversidade de trabalhadores para os quais o desempenho de tarefas, no âmbito da

divisão social do trabalho, depende quase exclusivamente do dispêndio da força de trabalho própria – a que se alia, muitas vezes, o uso da força de trabalho de membros da família –, necessitando de baixa ou quase nula capitalização (PRANDI, 1978, p. 25).

De acordo com a PNAD Contínua, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE), em março de 2019, houve aumento de 2,8% na taxa de trabalhadores por conta própria (644 mil) em relação ao trimestre de dezembro a fevereiro de 2018. Em 2019, existia 23,8 milhões de trabalhadores por conta própria (IBGE, 2019a, texto em *html*). Mesmo que esse grupo não seja composto apenas por trabalhadores desocupados, subocupados ou informais, esse aumento pode ter sido influenciado pela estabilidade das ocupações formais no setor privado e pela queda no setor público (SARAIVA; PERET, 2019, texto em *html*).

O número elevado de pessoas em idade economicamente ativa fora do mercado de trabalho, demonstra que a formação oferecida na Rede Federal, ou seja, ter um diploma ou estar supostamente qualificado não garante aos seus egressos a conquista de uma ocupação formal. Seguindo essa linha de argumentação, Souza (2013) afirma que:

Neste aspecto superestrutural, as ações burguesas no campo da política de formação/qualificação profissional promovem um sentimento tal que faz os indivíduos sentirem-se contemplados em suas demandas individuais de acumulação de capital humano, apesar de, possivelmente, jamais virem a conseguir colocação no mercado de trabalho em decorrência da formação/qualificação recebida (SOUZA, 2013, p. 8).

Nesse sentido, o aumento de propostas que incentivam a atividade empreendedora no país reflete a escassez de oportunidades de trabalho no mercado formal. As políticas públicas de trabalho e renda focaram as suas ações na (re) qualificação do trabalhador, mas sem atuar de forma efetiva na sua desocupação. Desta forma, segundo Souza (2013), é oferecida um tipo de formação/qualificação profissional fragmentada, com caráter de treinamento e que,

Funciona como uma espécie de educação para o desemprego, na medida em que prepara parcelas significativas da força de trabalho para permanecerem à margem do mercado formal de trabalho, contentadas com subempregos, trabalhos precários, “bicos” ou trabalhos temporários. Mais que isto, prepara estas parcelas da classe

trabalhadora para encararem com naturalidade tal situação e conformar-se a ela (SOUZA, 2013, p. 7).

Portanto, estas medidas são ineficientes em promover a inserção do trabalhador no mercado de trabalho formal o que, por sua vez, também as tornam ineficientes como alternativa para a inclusão e desenvolvimento. Por fim, o trabalhador por conta própria não tem garantias de melhorias na sua condição social e tudo leva a crer que a atividade empreendedora, em muitos contextos, se tornou uma nova forma de precarização do trabalho.

A seguir, trataremos das características de nossa proposta investigativa e dos instrumentos para a coleta de dados.

1.4.2. Características da Proposta Investigativa e seus Instrumentos de Coleta de Dados

A proposta investigativa que deu origem a esta pesquisa é de natureza básica, pois visa “gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista” (SILVA; MENEZES, 2001, p. 20). Além disso, esse tipo de pesquisa busca a construção de novos conhecimentos para a área da EPT e para os atores envolvidos nesse nível de ensino.

A partir da abordagem do problema, a proposta investigativa pode ser classificada como qualitativa, já que a relação estabelecida entre o sujeito e a realidade na qual está inserido, ou seja, a relação entre o mundo objetivo e subjetivo da realidade investigada não pode ser traduzida em números (SILVA; MENEZES, 2001, p. 20). A realidade investigada será traduzida por meio da compreensão da contradição entre a aparência e a essência que um fenômeno expressa.

A abordagem do problema de forma qualitativa permite a obtenção do maior número de informações a respeito dos sujeitos investigados, pois,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21 - 22).

De acordo com os objetivos propostos, a investigação pode ser classificada como explicativa, por buscar o aprofundamento do conhecimento referente ao problema investigado a partir dos seus determinantes, da sua realidade e do “porquê das coisas” (SILVA; MENEZES, 2001, p. 21). Buscamos identificar como se materializa a inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” na EPT na Rede Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Os procedimentos técnicos adotados para o levantamento de dados conferem à pesquisa características de uma pesquisa documental, embora não renuncie ao levantamento junto aos sujeitos investigados (docentes e coordenadores) acerca da inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*”. A pesquisa documental terá como base de referência materiais escritos ou iconográficos, que não sofreram tratamento analítico, como documentos oriundos de organismos internacionais, MEC e outros órgãos governamentais, que atuam na área da Educação, denominados de fontes primárias (LAKATO; MARCONI, 2003, p. 174).

A estratégia para alcançar os objetivos propostos consiste na análise de fontes bibliográficas primárias e das informações obtidas no levantamento bibliográfico, junto aos sujeitos investigados, para verificar as alterações no currículo da EPT após a reforma da Educação Profissional e sua relação com os documentos nacionais e internacionais norteadores desse processo.

A estratégia adotada para definir os conceitos norteadores da nossa pesquisa consiste na análise de fontes bibliográficas secundárias. Os conceitos norteadores são: empreendedorismo, empregabilidade, competências, trabalhador de novo tipo, capital humano, trabalho, ideologia política, hegemonia e aparelho privado de hegemonia. As fontes bibliográficas secundárias, além da definição, nos permitem compreender o contexto sócio-histórico em que se dá a crise do capital, a materialização e a disseminação da ideologia da empregabilidade como estratégia para conquista de uma ocupação no mercado de trabalho formal. Ao compreender o contexto sócio-histórico, podemos identificar os mecanismos de recomposição burguesa para retomar suas bases de acumulação de lucro, diante da crise orgânica do capital, e qual a sua relação com o incentivo à atividade empreendedora.

Para fins de referência empírica da investigação, foram selecionadas as instituições da Rede Federal que oferecem os cursos técnicos e CSTs tomados como referência. A partir dessa seleção, será possível fazer um levantamento de informações acerca das concepções e ações dos sujeitos dessas instituições em relação a adoção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*”. A estratégia adotada para tal levantamento será: 1) entrevistas semiestruturadas com os coordenadores de curso em exercício da instituição, com objetivo de levantar as ações concretas por parte do Estado para promover a *ideologia do empreendedorismo*, a “ideologia da empregabilidade” e “ideologia da sustentabilidade” nas práticas curriculares da EPT; 2) entrevistas semiestruturadas com os professores em exercício da disciplina “*Empreendedorismo*” dos cursos técnicos e CSTs na instituição, com objetivo de explicar as contradições da adoção do “empreendedorismo” como componente curricular.

Para percorrer o caminho analítico proposto, nossa análise tem como referência o materialismo histórico-dialético, que trata da “coisa em si” (KOSIK, 1976) para construir o conhecimento acerca da inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” na EPT.

Mas “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*. Por este motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, com isso não pretendendo apenas distinguir duas formas e dois graus de *conhecimento* da realidade, mas especialmente e sobretudo duas qualidades da *práxis* humana” (KOSIK, 1976, p. 13 – grifos do autor).

Práxis significa “ação para levar a cabo algo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma e que não cria ou produz um objeto alheio ao seu agente ou atividade”. Ela não se limita interpretar o mundo, mas em ser um guia para transformá-lo (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2007, p. 4 -5).

A práxis utilitária permite que o homem se oriente a partir do senso comum e que não seja um ser abstrato, porém ela não permite a compreensão da realidade. Desta forma, o método dialético nos permite compreender a realidade, a partir de uma relação histórica do indivíduo com a natureza e com outros homens em função dos seus interesses nas relações sociais. Por isso é necessário realizar um

detour, pois ele é o caminho para o homem chegar à verdade. Já a práxis fragmentária é isolada do fenômeno e do contraditório, pois aqueles que determinam as condições sociais não se escandalizam com a inversão do racional e irracional e sentem-se à vontade com esta realidade. “A práxis de que se trata neste contexto é historicamente determinada e unilateral, é a práxis fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue” (KOSIK, 1976, p. 14).

Os fenômenos presentes na vida humana, penetram na consciência dos indivíduos, “assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*” (KOSIK, 1976, p. 15). Na nossa realidade, a *pseudoconcreticidade* se manifesta na consciência dos trabalhadores que reconhecem a necessidade de tornarem-se empreendedores e, assim, enfrentar a falta de oportunidades de trabalho.

Como o homem comum é enraizado no contexto social e histórico, suas ações do cotidiano e práticas são influenciadas por esse contexto e pela estrutura social, limitando a sua práxis (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2007). Essa influência faz com que os trabalhadores incorporem a ideia de que a conquista de uma oportunidade no mercado de trabalho formal é uma questão de habilidades e competências individuais.

O mundo da *pseudoconcreticidade* é de duplo sentido, pois a essência se manifesta no fenômeno “apenas sob certos ângulos e aspectos”. Para compreender como o fenômeno do “*empreendedorismo*” se concretiza na consciência dos indivíduos e como as políticas públicas atuam para imputar no ideário dos trabalhadores, que esse tipo de atividade é a solução disponível para enfrentar o desemprego estrutural, precisamos captar as contradições presentes no fenômeno da inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” na EPT para chegar à sua essência. O fenômeno só existe graças a sua contradição, assim como a essência só existe graças ao fenômeno. Desse modo,

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é *atingir* a essência.

Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível (KOSIK, 1976, p. 15 - 16 – grifo do autor).

Na *pseudoconcreticidade* conseguimos distinguir onde o fenômeno se manifesta e onde se esconde; é nela que conseguimos captar a essência do fenômeno, porém quando captamos a contradição expressa no fenômeno, a diferença entre fenômeno e essência desaparece. De acordo com Sánchez-Vázquez (2007, p. 7), [...] “em qualquer esfera do conhecimento, a essência não se manifesta de maneira direta e imediata através de sua aparência, e que a prática cotidiana – longe de mostrá-la de modo transparente – o que faz é ocultá-la”.

Nesse momento, a investigação deve reconhecer [...] “que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente” (KOSIK, 1976, p. 17). O pesquisador se esforça para descobrir a verdade, pois pressupõe a existência de uma verdade oculta como estrutura da coisa, a “coisa em si”, pois a essência da coisa não se manifesta imediatamente. “Neste sentido a filosofia pode ser caracterizada como um esforço sistemático e crítico que visa a captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa, a descobrir o modo de ser do existente” (KOSIK, 1976, p. 18).

No momento em que optamos por compreender a totalidade do fenômeno como método, precisamos captar as contradições que surgem nas políticas públicas para a EPT da Rede Federal, que inseriram o conteúdo curricular “*empreendedorismo*”. “Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 44).

Para alcançar a totalidade será preciso decompor o discurso e as justificativas dos agentes que influenciaram e que criaram tais políticas públicas destinadas a EPT, separando o fenômeno da essência para compreender sua totalidade, decompondo o todo. Desta forma,

O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é a decomposição do todo. Esta decomposição do todo, que é elemento

constitutivo do conhecimento filosófico – com efeito, *sem decomposição não há conhecimento* [...] (KOSIK, 1976, p. 18 – grifo do autor).

No processo de compreensão do todo, primeiro precisamos compreender que a política é o ambiente em que a teoria e a prática mantem-se unidas. Desta forma, a teoria se torna prática porque uma se ajusta à outra e com isso a teoria perde a sua pureza e ganha significado como função social e política. Ao adquirir função política, a teoria passa a atuar na disseminação do discurso dominante, ofuscando a realidade concreta de defesa dos interesses de uma classe como se fosse a defesa dos interesses de toda sociedade (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2007, p. 19).

A nossa pretensão é construir um conhecimento que nos permita a compreensão da realidade concreta de forma dialética, já que “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 1976, p. 20). Para compreender a realidade da “coisa em si” utilizamos a práxis. A práxis ao ser adotada como teoria revolucionária, deve ser capaz de superar o ponto de vista espontâneo e abstrato da consciência comum da classe dominada. Portanto, para chegar à práxis revolucionária a consciência comum tem de ser superada. Essa consciência, ao ser superada, permite elevar a compreensão da realidade a níveis superiores e se transformar numa práxis revolucionária (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2007).

Nossa investigação tomou como referência o fenômeno da inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” na EPT, a partir da reforma da Educação Profissional iniciada no governo do ex-presidente FHC e que continuou nos dois primeiros mandatos do presidente Lula da Silva. O objeto da investigação não está isolado da realidade na qual está inserido e por isso optamos em desvendar a forma como o fenômeno se manifesta em sua totalidade, desvendando a aparência e a essência. Com isso,

A distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre *práxis* utilitária cotidiana dos homens e a *práxis* revolucionária da humanidade ou, numa palavra, a “*cisão do único*”, é o modo pelo qual o pensamento capta a “coisa em si” (KOSIK, 1976, p. 20 – grifos do autor).

Para alcançar a concepção da práxis, vista não apenas como uma atividade filosófica da consciência, mas como uma atividade do homem social é preciso ultrapassar sua concepção histórico-filosófica, sua concepção idealista. Essa concepção idealista [...] “é uma separação do ponto de vista imediato, abstrato e unilateral da consciência ordinária” (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2007, p. 6), que visa superar [...] “o ponto-de-vista limitado e mistificado da consciência idealista, e não voltando a um estágio anterior ou pré-filosófico”. Sem superar os limites da consciência comum é impossível alcançar a verdadeira consciência da práxis e elevá-la a um nível superior (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2007, p. 8).

Para Kosik (1976) o caminho percorrido a partir do abstrato para alcançar o concreto de forma dialética, significa conhecer a realidade em partes e no todo. Portanto, em todas as suas dimensões. Nesse caso,

O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade *em todos os seus planos e dimensões* (KOSIK, 1976, p. 37 – grifos do autor).

Com base no itinerário investigativo proposto, consideramos que o método dialético escolhido nos permite compreender o impacto que a inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” na EPT na Rede Federal do Estado do Rio de Janeiro pode ter nos discentes que cursam esse nível de ensino, pois para os homens garantirem [...] “um futuro verdadeiramente humano” [...], precisamos desvendar teoricamente a atividade prática das contradições da sociedade capitalista, para que esta atue num sentido criador, ou seja, revolucionário (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2007, p. 47). Além disso, a relação entre teoria e prática nos permite estabelecer uma análise crítica no campo das políticas públicas educacionais e sua relação com o Estado que, como promotor da *ideologia do empreendedorismo*, atua como mediador do conflito de classe e conformador das desigualdades sociais. Desta forma, temos a oportunidade de estabelecer um paralelo entre as propostas dos governos nacionais, organismos internacionais e a

realidade concreta, por meio das informações obtidas com os sujeitos investigados nos cursos de EPT e com a análise do material bibliográfico.

Com esse propósito, apresentamos no próximo capítulo a produção científica resultante do levantamento bibliográfico, realizado nos principais repositórios, a respeito do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” na EPT, a revisão de literatura e suas principais tendências.

2. TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DO EMPREENDEDORISMO COMO COMPONENTE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Neste capítulo, apresentamos a produção científica a respeito do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” na EPT e a revisão de literatura, que tomou como referência as publicações científicas resultantes do levantamento bibliográfico, realizado nos principais repositórios. O nosso objetivo é apresentar as principais tendências dessa produção científica. Na primeira seção, apresentamos os resultados do levantamento bibliográfico e os critérios de análise das publicações científicas. Na segunda seção, apresentamos a análise das publicações científicas que foram classificadas como pertinentes. Na terceira seção, apresentamos as principais tendências da produção científica oriunda do levantamento bibliográfico.

2.1. LEVANTAMENTO DA LITERATURA ANALISADA

A revisão de literatura a respeito do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” na EPT, tem origem no levantamento bibliográfico realizado no período de 23/03/2018 a 31/03/2018. A metodologia utilizada para o levantamento e para a análise das publicações científicas, foi dividida nas seguintes etapas: determinação dos repositórios de publicações científicas *on line*; definição dos termos de busca; coleta das publicações científicas nos repositórios; leitura; classificação nas categorias e subcategorias analíticas; análise dos dados coletados.

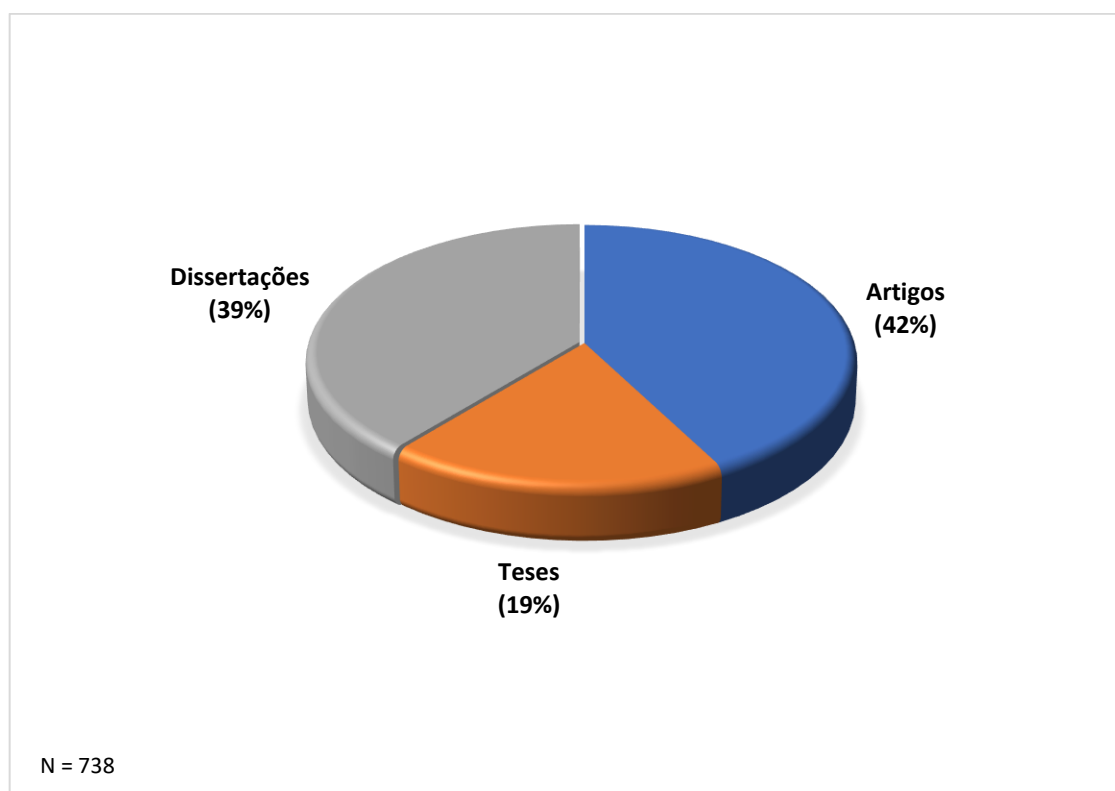
O levantamento das publicações científicas nos repositórios *on line* foi dividido em dois blocos temáticos: “*Formação para empreendedorismo*” e “*Educação profissional técnica e tecnológica*”. Essa divisão teve como objetivo captar, separadamente, os diferentes aspectos da produção científica de cada bloco e, assim, verificar os pontos convergentes e divergentes entre as publicações científicas. Para tal, definimos um conjunto de termos de busca² e suas possíveis variáveis para identificar maior número de publicações.

O recorte temporal para o levantamento das publicações científicas teve como referência o período de 1996 a 2018. O ano de 1996 foi estabelecido como limite temporal, pois o processo de recomposição burguesa e reforma gerencial, iniciado no Brasil em 1985, com a eleição do ex-presidente Tancredo Neves, consolidou-se nesse ano. Na área da Educação, o marco desse processo foi a promulgação da LDB. Essa Lei, demarca, dentre outras iniciativas, um novo patamar de atuação das políticas públicas para a Educação, inclusive, para a Educação Profissional. Apesar de ter sido promulgada no governo do ex-presidente FHC, as discussões para a criação de uma nova legislação para a educação nacional tiveram início no governo do ex-presidente Itamar Franco, no qual FHC atuou como Ministro das Relações Exteriores e Ministro da Fazenda. A nova LDB e as consequentes reformas estruturais dos sistemas educacionais, foram articuladas com as propostas de organismos internacionais como o Banco Mundial (HERMIDA, 2012). Portanto, propostas condizentes com o projeto neoliberal, implantado pelo então presidente, demarcando os caminhos institucionais da Reforma Gerencial da Educação, o que configura uma ofensiva do capital nesse campo.

² “Formação para o trabalho”; “educação empreendedorismo”; “ensino empreendedorismo”; “empreendedorismo acadêmico”; “empreendedorismo científico”; “formação para empreendedorismo”; empreendedorismo; “empreendedorismo social”; “empreendimentos”; “empreendedor”; “empreendedora”; “empreender”; “empresa-escola”; “empresariamento”; “empresariado”; “empresários”; “educação profissional técnica”; “educação profissional técnica de ensino médio”; “educação profissional técnica de ensino médio. ensino médio”; “educação profissional tecnológica”; “educação profissional técnica, científica e tecnológica, educação profissional”; “educação profissional”; “educação profissionalizante”; “ensino técnico profissional”; “ensino técnico profissional”; “ensino tecnológico”; “formação profissional”; “educação superior tecnológica”; “educação tecnológica”; “educação tecnológica”; “educação tecnológica”; “formação técnica”; “formação tecnológica”; “formação profissional técnica”; “formação superior tecnológica”; “ensino técnico”; “ensino técnico e profissionalizante”; “ensino profissionalizante”; “educação técnica profissional”; “ensino técnico primário”; “ensino profissional técnico”; “ensino superior tecnológico”; “formação técnica profissional”; “ensino técnico profissional”; “ensino técnico industrial”; “ensino tecnológico”.

O levantamento bibliográfico foi realizado no seguintes repositórios *on line*: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Indexador *Online* de Periódicos na Área da Educação da Fundação Carlos Chagas Filho (Educ@); Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTD/CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); no site da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), onde estão registrados os trabalhos apresentados nas Reuniões Científicas Nacionais³.

Gráfico 1: Número de obras científicas levantadas, por tipo de publicação – 1996-2018



Fonte: elaboração própria, com base no levantamento bibliográfico

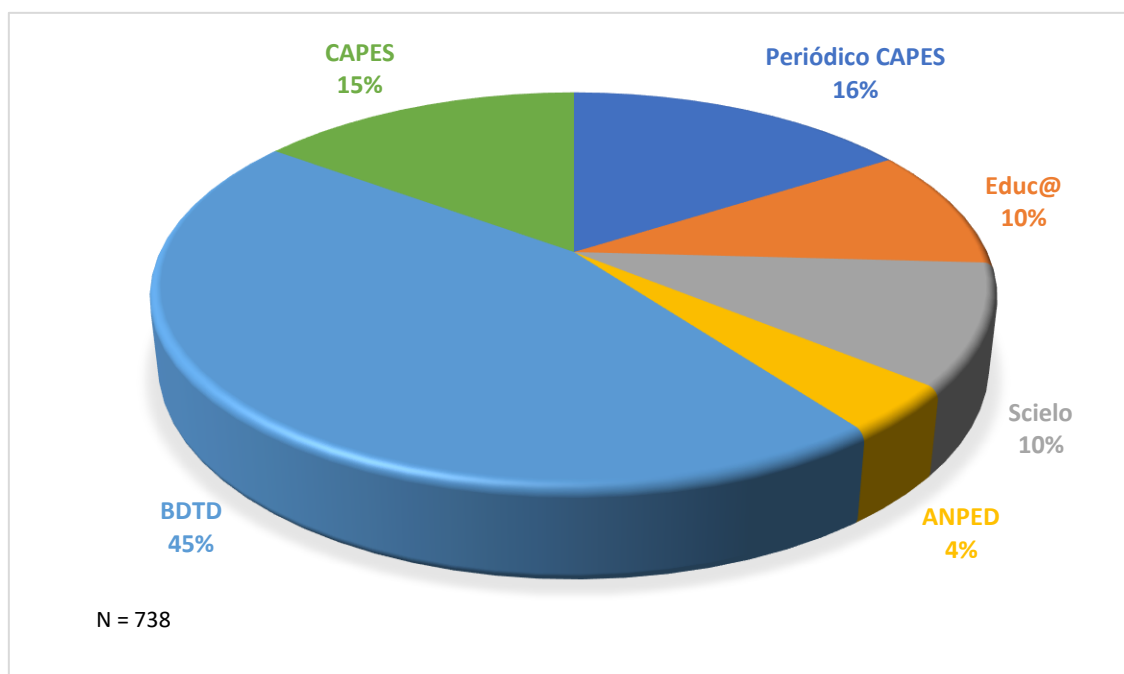
Inicialmente, o levantamento bibliográfico resultou em 771 publicações científicas, entretanto após a catalogação preliminar, identificamos que algumas publicações científicas estavam presentes em diferentes repositórios e/ou se repetiam

³ É importante destacar que o ano 2000 foi o ponto de partida para o levantamento das publicações científicas nas Reuniões Nacionais da ANPED, pois o site da Associação, disponibiliza, apenas, os trabalhos publicados a partir da 23ª reunião realizada neste ano.

com diferentes termos de busca. Após a catalogação e a eliminação das publicações científicas repetidas, verificamos que o universo da nossa pesquisa consiste em 738 publicações científicas, sendo 294 artigos, 143 teses e 301 dissertações, resultantes do levantamento bibliográfico, que estão representadas no Gráfico 1.

O Portal Periódicos da CAPES é o repositório que apresentou o maior número de publicações científicas, o total de 118 artigos. O indexador Educ@ apresentou 73 artigos e a biblioteca Scielo apresentou 74 artigos. As Reuniões Científicas Nacionais da ANPED apresentaram 29 trabalhos. No caso das teses e das dissertações, a BDTD apresentou maior número de publicações, são 334 publicações científicas e o CTD/CAPES apresentou 110 publicações científicas, como mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2: Número de obras científicas levantadas, por repositório – 1996-2018



Fonte: elaboração própria, com base no levantamento bibliográfico

Dentre os repositórios *online* de periódicos, o indexador Educ@ se destaca, pois, ao contrário dos demais, é o único em que todas as publicações do bloco temático “*Formação para empreendedorismo*” são de periódicos da área da Educação.

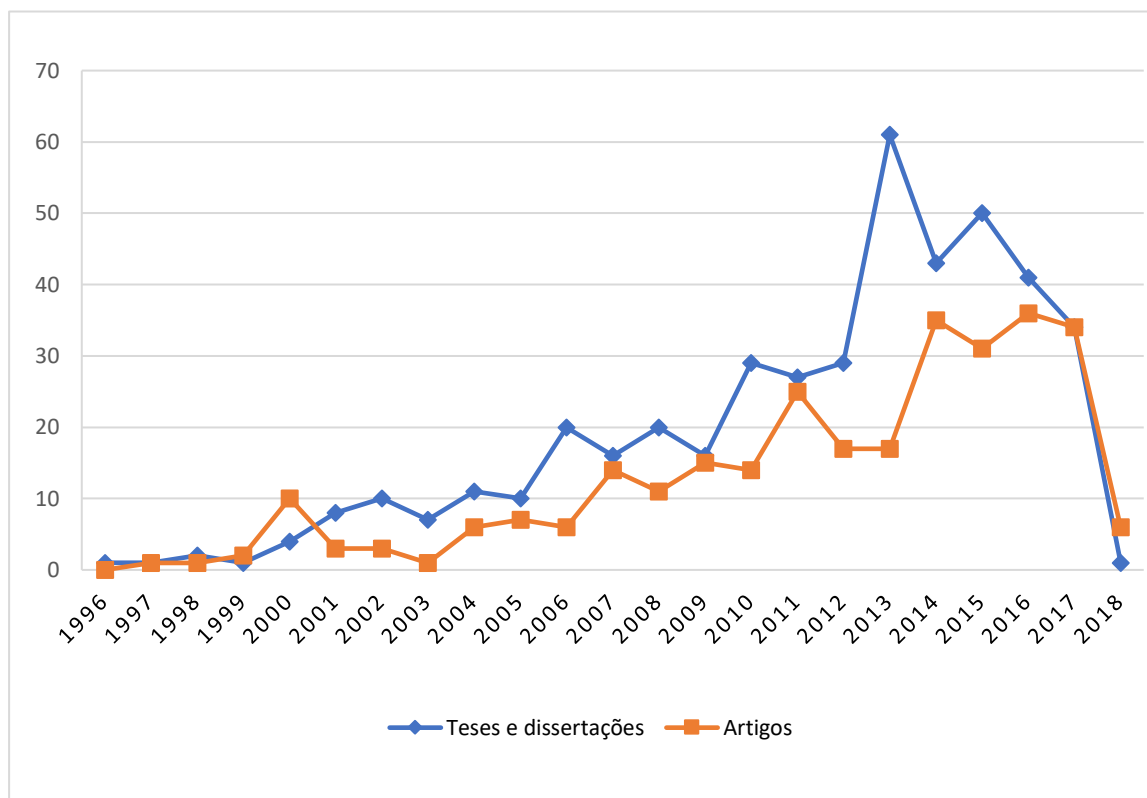
A leitura dos títulos e dos resumos, nos permitiu identificar os principais temas das publicações científicas e, assim, realizar a primeira filtragem. A partir dessa

leitura, conseguimos estabelecer o critério de potencial pertinência das publicações científicas. Potencialmente pertinentes são aquelas publicações que tratam do exercício da atividade empreendedora, formação para o empreendedorismo, EPT e/ou reforma da Educação Profissional. Do universo de 738 publicações científicas, essa primeira filtragem eliminou 383, a qual resultou em 356 publicações científicas potencialmente pertinentes.

Durante análise das publicações científicas catalogadas, observamos que a reforma na Educação Profissional e a promulgação de dispositivos legais, na década de 1990, influenciaram significativamente as publicações científicas, principalmente, a produção de teses e dissertações que foi crescendo ano a ano. Apesar de alguns momentos, poucos significativos, de queda na produção científica, à medida que a reforma da Educação Profissional se delineava ao longo dos governos, a produção de teses e dissertações na área da Educação, principalmente, que faziam críticas a essa reforma, acompanhava o processo. É possível observar o movimento dessas produções científicas no Gráfico 3.

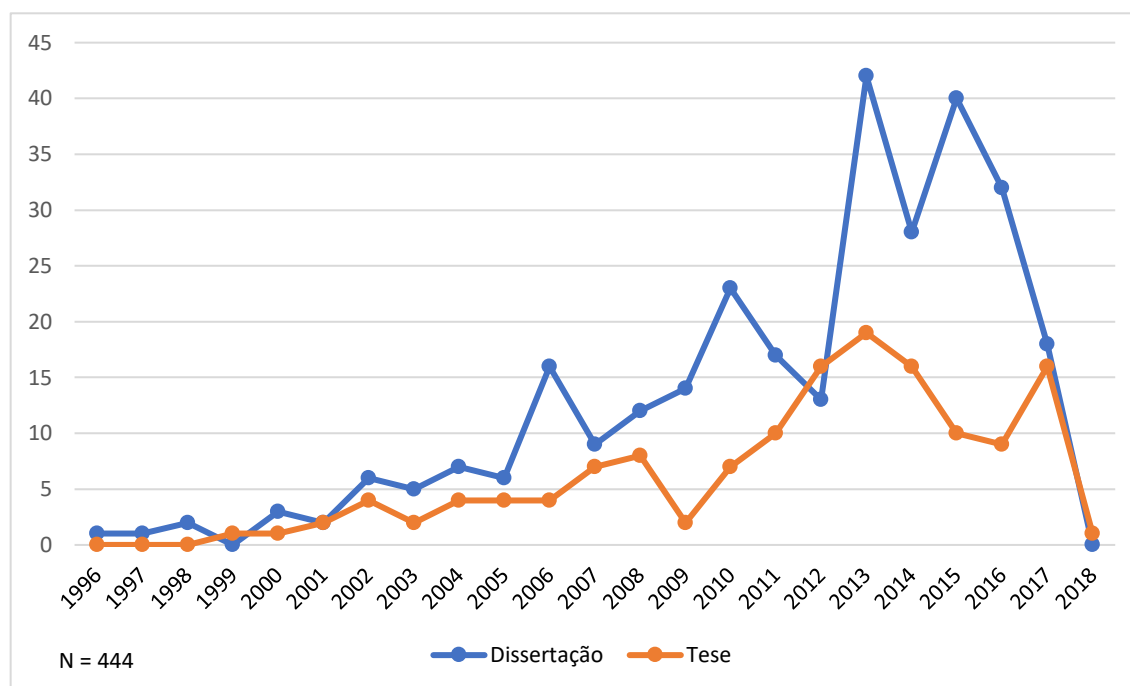
No que se refere à publicação de artigos científicos em periódicos, o ano 2000 teve a produção mais expressiva. Essas publicações científicas apresentam em comum a análise das mudanças implementadas no governo do ex-presidente FHC. O aumento das produções científicas ao longo dos anos de 1990 e 2000, representado no Gráfico 3, é reflexo dos inúmeros dispositivos legais sancionados na década de 1990, principalmente em 1997, que alicerçaram a reforma da Educação Profissional.

Como a reforma da Educação Profissional se estendeu para os dois primeiros mandatos do presidente Lula da Silva, as publicações científicas em periódicos ganharam novo fôlego a partir de 2004 e, mantiveram-se crescente, com períodos de queda pouco significativo, ao longo dos seus dois mandatos (2003-2011), como observamos no Gráfico 3. Essas publicações, em sua maioria, apresentam análises a respeito das mudanças implementadas na EPT e das ações que serviram como mecanismo de manutenção e desenvolvimento da reforma da Educação Profissional.

Gráfico 3: Número de publicações científicas publicadas por ano – 1996 – 2018

Fonte: elaboração própria, com base no levantamento bibliográfico

Como apresentado no Gráfico 3, a produção de teses e dissertações torna-se novamente expressiva nos anos de 2013 e 2015. Em 2013 foram 61 publicações científicas e em 2015 foram 50 publicações científicas, o que representa respectivamente 13,5% e 11,2% do total das publicações, aproximadamente. Fato semelhante foi observado com a publicação de artigos científicos em periódicos, que teve os anos de 2016 e 2014 como os anos mais expressivos, respectivamente 36 e 35 publicações, o que representa aproximadamente 12% do total da produção científica para ambos os anos. Nos dois casos, o auge da produção científica ocorreu em anos referentes ao governo da ex-presidente Dilma Roussef (2011-2016), que também desenvolveu ações referentes à expansão da EPT, como o PRONATEC. A respeito do PRONATEC foram publicados um artigo e cinco dissertações. Portanto, o período que corresponde aos governos de membros do Partido dos Trabalhadores (PT), reúne o maior número de publicações científicas a respeito das mudanças implementadas na Educação Profissional.

Gráfico 4: Número de teses e dissertações publicadas, por ano – 1996 - 2018

Fonte: elaboração própria, com base no levantamento bibliográfico

Após a revisão da literatura resultante do bloco temático “*Educação profissional técnica e tecnológica*”, identificamos que a maioria das publicações científicas tecem críticas à reforma da Educação Profissional. Diversos autores criticam as mudanças que ocorreram no plano estrutural e pedagógico para a implementação dessa reforma ao longo dos governos, pois a estrutura dos cursos da EPT da Rede Federal está afinada com o discurso da empregabilidade e do atendimento às demandas dos empregadores. Logo, a rede pública e a privada direcionaram a oferta dos seus cursos para a qualificação profissional do trabalhador, acatando o discurso de que há vagas de emprego, mas faltam profissionais qualificados. Assim sendo, é responsabilidade do trabalhador se tornar empregável. Desta forma, conforme aponta Souza (2012a), estabelece-se uma relação de reciprocidade entre os sistemas educativos e produtivos intermediada pela qualificação. Nesse caso, “a qualificação, portanto, se coloca no ajuste da escolaridade e do emprego e, nesta direção, e um sistema de classificação que estabelece as formas de recrutamento dos trabalhadores, a indicação para os postos de trabalho, os salários e as promoções” (SOUZA, 2012a, p. 87).

Autores, como Del Pino e Porto Júnior (2019) sugerem que as mudanças implementadas na Educação Profissional, apresentam em comum o fato de concentrar esforços para promover uma educação voltada para atender as exigências do mercado de trabalho, sob o discurso aparente de ampliação do acesso à qualificação profissional. Desta forma, a Educação Profissional foi apresentada como o caminho a ser seguido para conquistar uma ocupação no mercado de trabalho. À medida que também apresentava, aqueles que não tiveram acesso a esse tipo de educação, o caminho da conformação diante do desemprego e da exclusão. Desta forma,

Contudo, ao mesmo tempo em que a educação deve servir a essas novas exigências, deve preparar o indivíduo para o fracasso, para o desemprego, para a exclusão. Tal exclusão, elemento constitutivo da reprodução social na sociedade de classes, ainda dentro do processo escolar, tem papel seletivo e pedagógico. [...] Seletivo porque empurra para fora de seu espaço enorme parcela da classe trabalhadora que fica, desse modo, expropriada do capital cultural exigido nas relações sociais e produtivas. Pedagógico porque disciplina a classe trabalhadora para conviver com o insucesso, a partir do discurso da empregabilidade, que culpa o trabalhador por sua exclusão (PORTO JR; DEL PINO, 2009, p. 3 e 6).

Por outro lado, a reforma da Educação Profissional também inseriu o conteúdo curricular *“empreendedorismo”* na EPT. Nesse caso, ao contrário das publicações científicas do bloco temático *“Educação profissional técnica e tecnológica”*, a maioria das publicações científicas do bloco temático *“Formação para empreendedorismo”* considera importante a oferta desse tipo de conteúdo para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Publicações, como a apresentada a seguir, incentivam esse tipo de formação e apresentam sugestões para melhorar o processo formativo. Nesse caso,

Quanto à relevância, *o ensino do empreendedorismo não pode ser considerado somente de importância acadêmica*, é preciso se levar em consideração todos os benefícios que, na prática, este estímulo possa significar para o contexto social. É fundamental, diante de todo o histórico apresentado e do atual cenário brasileiro, que se estude e, consequentemente, *se apresente propostas para se estimular iniciativas empreendedoras*. [...] *Entende-se também, ser este um caminho para o estudo das práticas eficazes que devem ser incluídas nos conteúdos curriculares, que efetivamente, se volta para a aprendizagem empreendedora*. O discente precisa conviver com práticas empreendedoras, ser submetido aos programas curriculares que incluam outras disciplinas, no intuito de auxiliá-lo no desenvolvimento empreendedor. *O ambiente propício para o ensino empreendedor deve apresentar mais desafios*, provocar a solução de problemas

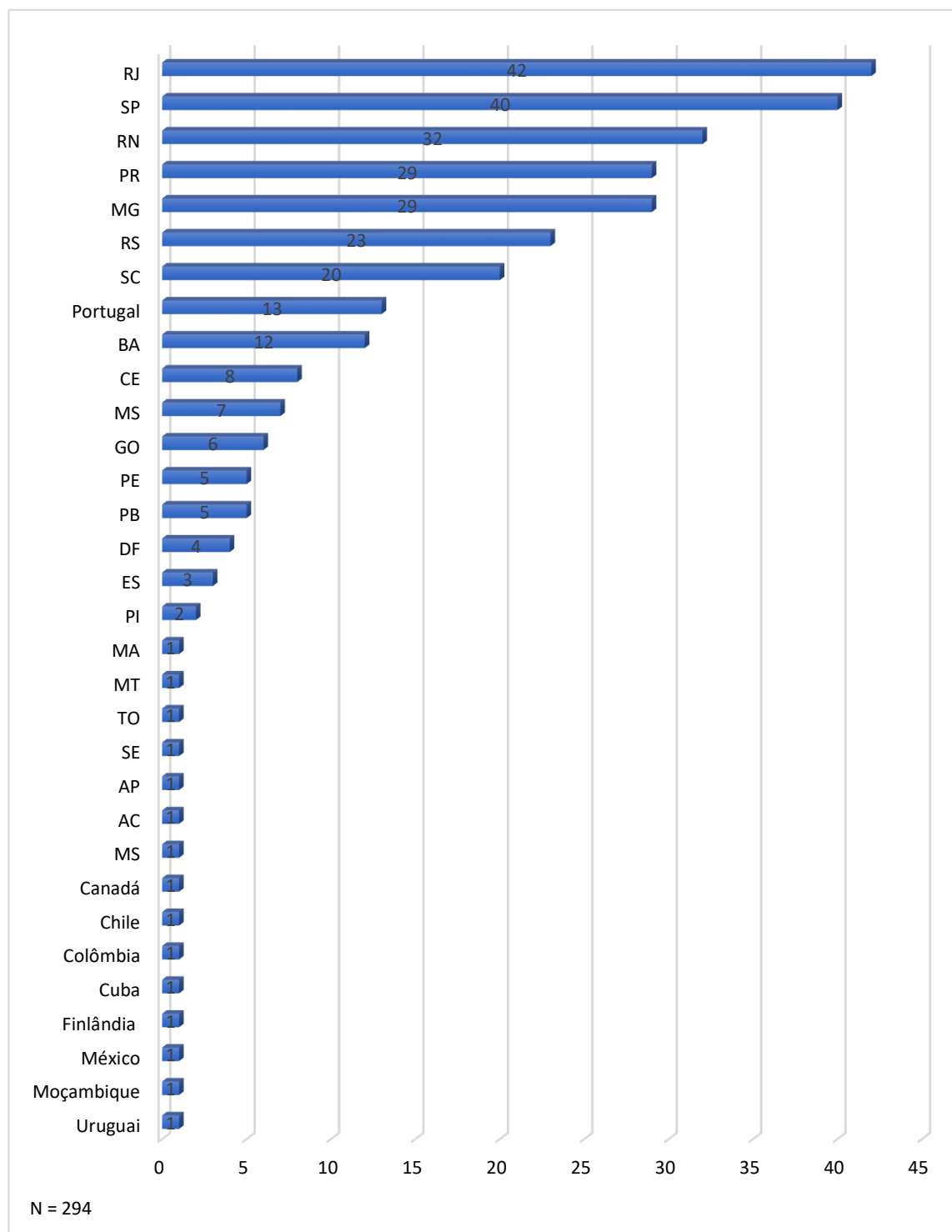
práticos, estimular análise de cenários corporativos e propiciar a estimulação do tema nas demais disciplinas, conforme referencial teórico apresentado. *Aprender a empreender* supõe contexto de vida, experiências várias, exemplos percebidos, mas sugere descobrir aquilo que não se sabia, não se tinha acesso. *Ensinar empreendedorismo é um caminho possível* (OLIVEIRA, 2014, p. 92 e 95 – grifos nosso).

Dada a importância do processo de formação do empreendedor para a autora, ela propõe a criação de uma universidade empreendedora, ou seja, uma universidade voltada para transmitir os princípios do empreendedorismo e para promover o desenvolvimento das competências e das habilidades empreendedoras, visando a formação de novos empreendedores, por meio de um modelo pedagógico diferente das universidades que conhecemos. De acordo com a autora,

A universidade empreendedora é resultado de uma alteração no processo acadêmico, que engloba uma estratégia regional, que influencia no desenvolvimento econômico e social, diferentemente de uma universidade de pesquisa. E complementa a importância da inclusão de treinamento, pesquisa direcionada e a incubação de empresas como atividades, nos conteúdos curriculares de empreendedorismo. O empreendedor formado pela universidade tende a valorizar a inovação e possui facilidade em desenvolver pesquisas, o que poderá colaborar com o desenvolvimento tecnológico das empresas, como produtos e/ou inovadores [...]. Na universidade de pesquisa, são ministradas disciplinas como específico em empreendedorismo; já na universidade empreendedora, preza-se pelo ensino intenso de formação empreendedora; os alunos são literalmente preparados para se tornarem empreendedores, onde incubadores e parques tecnológicos assumem uma posição estratégica [...] (OLIVEIRA, 2014, p. 41 - 43 – grifos nosso).

Para determinar a Unidade da Federação ou o país de origem da publicação, tomamos como referência o vínculo institucional mencionado pelo autor na publicação científica. De acordo com esse critério, o Rio de Janeiro foi o estado que teve a publicação mais expressiva de artigos científicos. Foram 42 artigos científicos, o que representa aproximadamente 14,2% do total de publicações científicas. O Estado de São Paulo teve a segunda maior produção científica, com 40 artigos científicos, aproximadamente 13,6% do total das publicações científicas, como mostra o Gráfico 5.

Gráfico 5: Número de artigos publicados em periódicos, por local de origem – 1996 - 2018



Fonte: elaboração própria, com base no levantamento bibliográfico

A produção total de artigos científicos dos Estados que pertencem a Região Sudeste, representa 38,7% das publicações referentes aos blocos temáticos

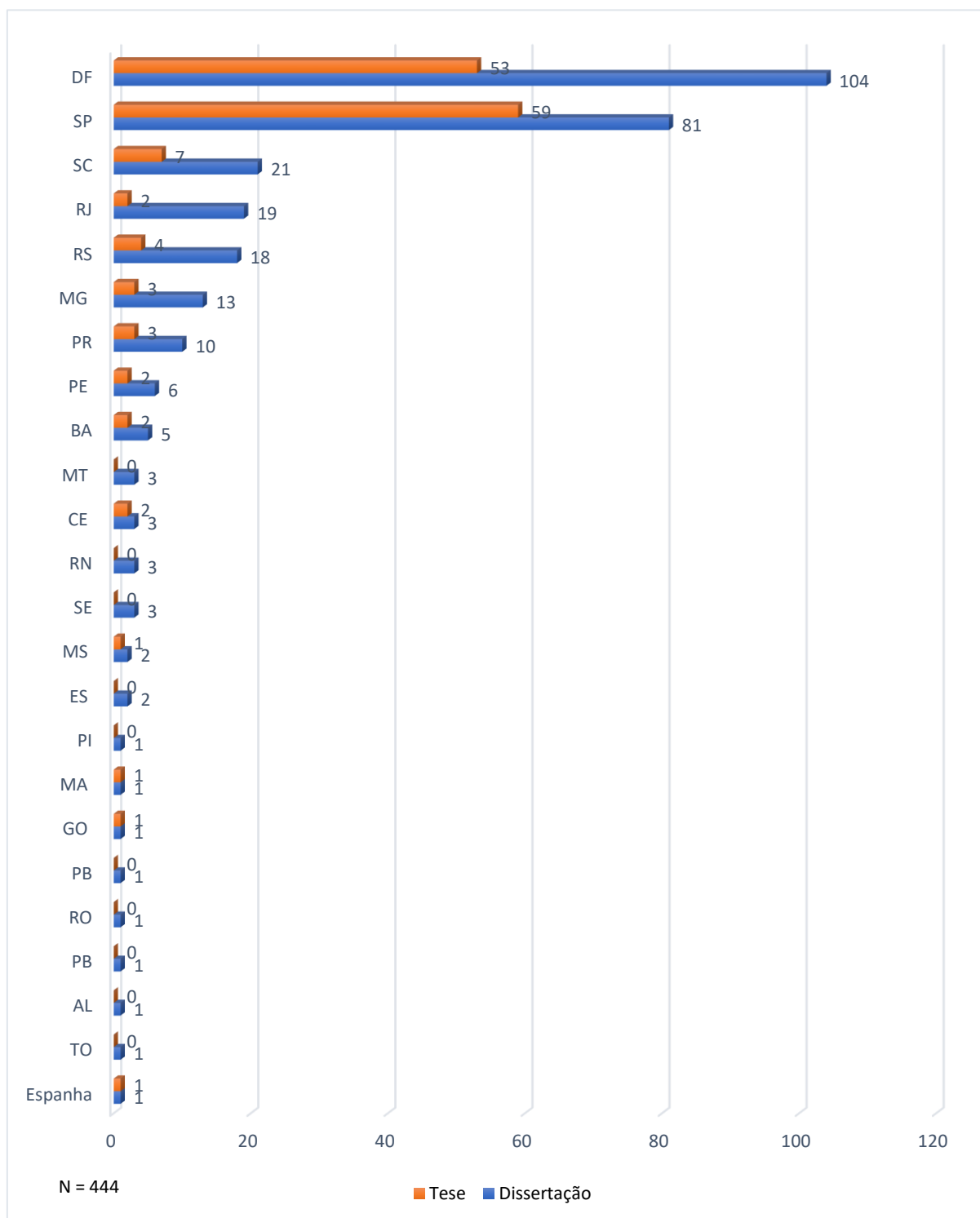
“Educação profissional técnica e tecnológica” e *“Formação para empreendedorismo”*. É a região do país com maior produção de artigos científicos.

Como apresentado no Gráfico 5, o levantamento bibliográfico realizado na biblioteca *online* Scielo, no indexador *online* Educ@ e no Portal de periódicos CAPES revelou a atuação de pesquisadores estrangeiros. Tais pesquisadores apresentaram artigos científicos referentes ao bloco temático *“Educação profissional técnica e tecnológica”*, mas essas publicações tratam de questões relacionadas à educação superior e à EPT dos seus países como Canadá, México, Chile, Finlândia, Moçambique, Uruguai e Portugal.

Colômbia e Portugal foram os únicos países, além do Brasil, a publicar artigos científicos a respeito do bloco temático *“Formação para empreendedorismo”*, porém essas publicações tratam o conteúdo curricular *“empreendedorismo”* de forma genérica, sem contextualização com a realidade brasileira. Portugal apresentou treze publicações científicas e, com isso, foi o país estrangeiro que apresentou maior número de publicações científicas. Do total de publicações científicas, quatro correspondem ao bloco temático *“Formação para empreendedorismo”* e tratam de maneira diversa a relação do conteúdo curricular *“empreendedorismo”* com a educação; três estão relacionadas ao bloco temático *“Educação profissional técnica e tecnológica”* e tratam da EPT em Portugal; e as seis publicações científicas restantes tratam de temas variados e foram classificadas como não pertinentes. A Colômbia apresentou apenas uma publicação científica a respeito do bloco temático *“Formação para empreendedorismo”*.

A produção estrangeira de teses e dissertações, ao contrário das publicações de artigos em periódicos, não se destaca, como mostra o Gráfico 6. A Espanha foi o único país que apresentou, em 2017, a tese *“A Qualidade da Educação Superior do Tecnólogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM”*, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Educativa e Ciências da Educação. Essa tese trata da qualidade do Ensino Tecnológico oferecido no Instituto Federal do Amazonas e sua relação com a empregabilidade dos egressos nas empresas da região (CARLUCCI, 2016).

Gráfico 6: Número de teses e dissertações publicadas, por local de origem – 1996 – 2018



Fonte: elaboração própria, com base nos dados do levantamento bibliográfico

O Distrito Federal, representado pela Universidade de Brasília (UnB), destacou-se como a instituição que produziu o maior número de teses e dissertações,

com 157 publicações, aproximadamente 35% do total das publicações científicas. Apesar do número elevado de publicações, a UnB publicou somente uma dissertação que trata do ensino de empreendedorismo no Ensino Tecnológico. O Estado de São Paulo apresentou 140 publicações científicas, aproximadamente 31% do total de publicações, o que representa a segunda maior produção científica do país, como mostra o Gráfico 6. Essa produção está distribuída em diversas instituições, sendo que a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) teve a produção mais expressiva do Estado, com 69 publicações científicas, o que representa, aproximadamente 49% do total da produção científica do Estado de São Paulo.

Mesmo com a predominância de publicações científicas que consideram a atividade empreendedora uma alternativa para lidar com as incertezas do mercado de trabalho, o levantamento bibliográfico resultou em apenas duas dissertações que tratam do bloco temático *“Formação para empreendedorismo”* no Ensino Tecnológico: 1) *“O Ensino de Empreendedorismo nos Cursos Superiores de Tecnologia do IFSC campus Florianópolis – Continente”*, defendida em 2016 e vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Brasília (UnB) (BONDAN, 2016); 2) *“A Instituição Pública de Ensino Superior Tecnológico e a formação para o empreendedorismo: um estudo de caso”*, defendida em 2015 e vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento Regional da Universidade de Taubaté (UNITAU) (BERNARDO, 2015).

As duas dissertações convergem ao considerarem que a educação para o “empreendedorismo” deve ser incentivada na Educação Tecnológica, como meio de estimular o protagonismo individual para geração de renda. Para os autores,

Assim, diante dos resultados da pesquisa, torna-se evidente a necessidade de proporcionar experiências empreendedoras aos alunos, sobretudo no sentido de estimular a identificação de oportunidades e criação de propostas de novos produtos ou serviços, na área de formação nos CST de Hotelaria e Gastronomia, podendo, inicialmente, atuar em nível local, mas com potencialidade para ser estendido aos demais cursos do campus, bem como aos demais campi. Faz-se, portanto, necessário pensar em estratégias para proporcionar capacitação e incentivar a criação de projetos de empreendedorismo, visando a melhoria de processos já existentes, ou a criação de novos negócios, ensejando a potencialização da inserção do discente no mundo do trabalho, sob a perspectiva da protagonização (BONDAN, 2016, p. 69 – grifos nosso).

Nesse sentido, a formação para o empreendedorismo se torna cada vez mais relevante, pois a criação de empresas por si só não leva ao desenvolvimento econômico. *A educação empreendedora tem a função de motivar, contribuir e apoiar as iniciativas que fomentem o empreendedorismo*, colaborando possivelmente para a iniciação e manutenção de negócios mais consistentes e provavelmente mais propensos ao sucesso, favorecendo o desenvolvimento econômico e social do país (BERNARDO, 2015, p. 16 – grifo nosso).

A respeito do Ensino Técnico, também levantamos apenas duas dissertações que tratam do bloco temático “*Formação para empreendedorismo*”: 1) “*Elaboração de uma Metodologia para Introdução do Ensino de Empreendedorismo nos Cursos Técnicos de Nível Médio*”, defendida em 2002 e vinculada ao Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (MIRANDA, 2002); 2) “*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*”, defendida em 2010 e vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) (NEVES, 2010).

As duas dissertações apresentam em comum a visão de que o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” no Ensino Técnico é uma possível alternativa para enfrentar as dificuldades de inserção num mercado de trabalho tão competitivo. Além disso, os autores consideram que esse conteúdo também pode ser encarado como uma ferramenta de motivação para a transformação do trabalhador em empreendedor. Para os autores,

A substituição do homem por máquinas nas atividades produtivas exige do trabalhador uma melhor qualificação profissional e humana, pois deste se espera competências operacionais e humanas para vencer os desafios gerados pelo emprego das tecnologias. Com a revolução tecnológica se expandindo rapidamente, uma educação profissional continuada para melhorar sempre a *qualificação torna-se, portanto, condição necessária, mas não suficiente, para o trabalhador manter-se na ativa*. Com o rápido desenvolvimento científico e tecnológico, torna-se visível a ampliação dos efeitos da globalização no mercado de trabalho. *Esse fato tende a gerar, cada vez mais, nos trabalhadores, motivações para a entrada no mundo dos negócios* (MIRANDA, 2002, p. 2 – grifos nosso).

O desenvolvimento de uma visão empreendedora na educação profissional de um técnico em agropecuária representa o aumento das

possibilidades, a abertura de caminhos no mercado de trabalho onde a competitividade é intensa. *A Educação empreendedora focaliza uma postura pró-ativa, que nega a sujeição irrestrita aos preceitos econômicos capitalistas, não aceita a profissão como um fim em si mesma, mas como uma ferramenta a mais para o profissional se estabelecer e desenvolver-se* (NEVES, 2010, p. 2 – grifo nosso).

Pelo que podemos observar, as publicações científicas relacionadas ao conteúdo curricular “*empreendedorismo*” na EPT, convergem ao reforçarem o discurso do estímulo à atividade empreendedora. Portanto, reforçam o discurso da necessidade de o trabalhador tornar-se um “*sujeito auto empreendedor*” como possível alternativa para proporcionar geração de renda. Nas palavras de Dardot e Laval (2016, p. 140), o indivíduo empreendedor também é formado pelo mercado. “O mercado é concebido, portanto, como um processo de autoformação do sujeito econômico, um processo subjetivo autoeducador [*sic*] e autodisciplinador [*sic*], pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir. O processo de mercado constrói seu próprio sujeito”.

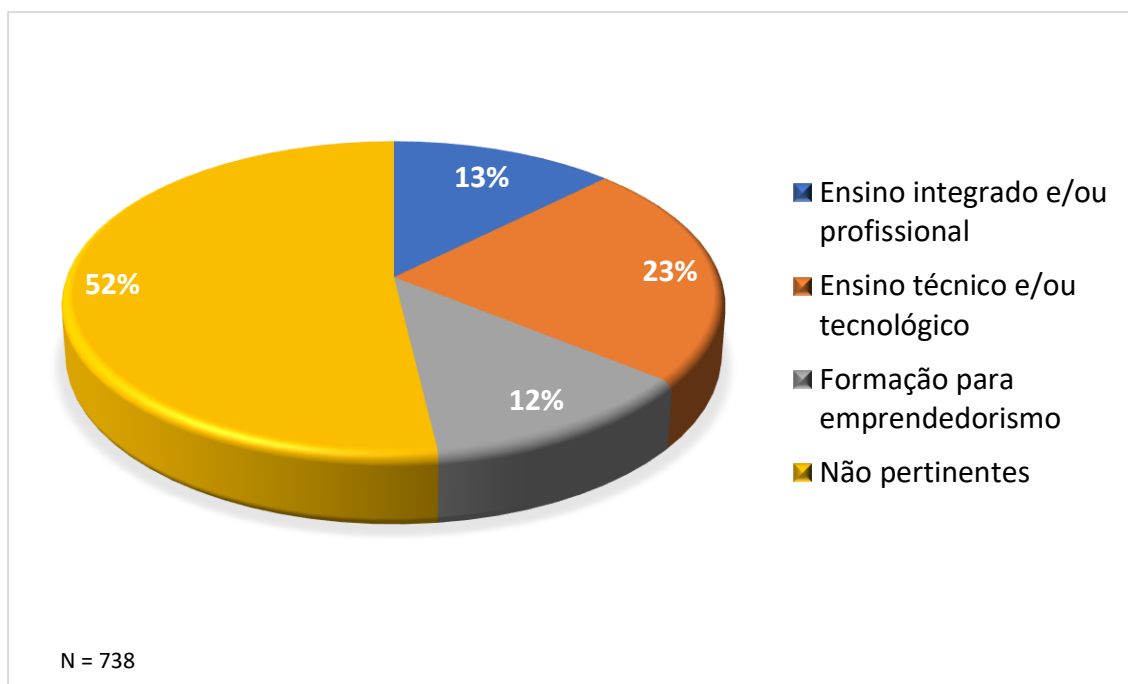
Ainda a respeito do levantamento bibliográfico, trataremos na próxima seção de forma mais detalhada a análise da produção científica levantada.

2.2. ANÁLISE DA LITERATURA LEVANTADA

A leitura dos títulos e dos resumos, nos permitiu identificar os principais temas das publicações científicas e assim realizar a primeira filtragem. A partir dessa leitura, conseguimos estabelecer o critério de potencial pertinência dessas publicações científicas. Potencialmente pertinentes são aquelas publicações que tratam do exercício da atividade empreendedora, formação para o empreendedorismo, EPT e/ou reforma da Educação Profissional.

A partir desse critério de potencial pertinência, foram eliminadas aproximadamente 74% do total de publicações científicas, resultantes do levantamento bibliográfico. Ou seja, 383 publicações científicas, que abordavam temas variados que não tinham relação com a EPT e por isso foram classificadas como não pertinentes, como mostra o Gráfico 7. Portanto, a partir das 738 publicações científicas, que compõem o universo da pesquisa, apenas 356 foram classificadas como potencialmente pertinentes, como observamos a seguir no Gráfico 7.

Gráfico 7: Percentual de publicações científicas levantadas, por categorias analíticas - 2018



Fonte: elaboração própria, com base nos dados do levantamento bibliográfico

Com a adoção do critério de potencial pertinência, verificamos a necessidade de estabelecer categorias analíticas, com o intuito de apresentar de forma mais clara e objetiva o assunto central das publicações científicas. Desse modo, as 356 publicações científicas potencialmente pertinentes foram classificadas em três categorias analíticas: 1) “*Ensino integrado e/ou profissional*”; 2) “*Ensino técnico e/tecnológico*” e 3) “*Formação para empreendedorismo*”.

Ao nos debruçarmos na análise dessas 356 publicações científicas, verificamos a necessidade de realizar uma nova filtragem para eliminar as publicações científicas não pertinentes que não foram detectadas na primeira filtragem. Além disso, verificamos a necessidade de uma classificação mais minuciosa, que expressasse de forma detalhada e objetiva o tema principal da publicação científica. A partir das categorias analíticas, estabelecemos subcategorias analíticas, que são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1: Número de publicações científicas levantadas, por subcategorias – 2018

CATEGORIA ANALÍTICA	SUBCATEGORIAS	NÚMERO
Ensino integrado e/ou profissional	Ensino integrado	19
	Educação profissional	51
	Formação profissional	12
Educação técnica e/ou tecnológica	Ensino tecnológico	68
	Ensino técnico	85
	Reforma da educação profissional	15
	Políticas públicas para educação profissional	14
Formação/educação para empreendedorismo	Empreendedorismo e capital humano	3
	Empreendedorismo e formação docente	1
	Formação para empreendedorismo	55
	Empreendedorismo feminino	3
	Habilidades/competências empreendedoras	9
	Incentivo ao empreendedorismo	11
	Empreendedorismo social	6
	Empreendedorismo rural	1
	Produção científica sobre empreendedorismo	2
	Política pública para empreendedorismo	1
Total		356

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do levantamento bibliográfico

A partir da classificação em subcategorias analíticas, tivemos a oportunidade de verificar que algumas publicações abordavam outros temas relacionados a EPT, que não tratam do exercício e/ou da formação para o empreendedorismo e nem da reforma da Educação Profissional. Assim sendo, estas

publicações científicas foram classificadas como não pertinentes e, portanto, desconsideradas na nossa análise.

A classificação em subcategorias analíticas nos permitiu visualizar de forma clara quais publicações realmente poderiam contribuir com a análise do nosso objeto de estudo. Desse modo, identificamos 138 publicações científicas consideradas pertinentes a pesquisa. Ou seja, no universo de 738 publicações científicas, apenas 138 foram tomadas como amostra da nossa pesquisa, como está representado na Tabela 2. Essas publicações foram classificadas como pertinentes, pois tratam de questões relacionadas à reforma da Educação Profissional, políticas públicas destinadas à formação profissional na EPT, formação e incentivo à atividade empreendedora.

Tabela 2: Número de publicações científicas pertinentes levantadas, por subcategorias – 1996 - 2018

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	NÚMERO
Ensino integrado e/ou profissional	Ensino Integrado	19
	Formação Profissional	12
Ensino técnico e/ou tecnológico	Reforma da Educação Profissional	15
	Políticas Públicas para a Educação Profissional	14
Formação para empreendedorismo	Empreendedorismo e capital humano	3
	Formação para empreendedorismo	55
	Habilidades/competências empreendedoras	9
	Incentivo ao empreendedorismo	11
Total		138

Fonte: elaboração própria, com base nos dados do levantamento bibliográfico

A categoria analítica “*Ensino integrado e/ou profissional*” apresentou como pertinente as publicações científicas das subcategorias: 1) Ensino Integrado – trata do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico Profissional; 2) Formação Profissional – aborda questões a respeito da formação profissional e preparação para o mercado de trabalho. De modo geral, as publicações científicas dessas subcategorias compreendem a Educação Profissional como estratégia de atendimento das

necessidades do mercado de trabalho, por meio da formação do trabalhador de novo tipo, segundo os autores. As publicações que representam da melhor forma essa categoria expressam que:

O ensino então estabelecido seguiu os princípios amplamente exarados e fortalecidos no mundo capitalista que, com a Revolução Industrial reconfigura-se de modo a atender às necessidades dos intelectuais e dos trabalhadores: aqueles para criar e gerenciar os processos e estes para executá-los. Desta forma firma-se a dicotomia entre “educação para todos” e “educação das massas”, sendo mantida, embora velada sob o discurso de igualdade, a devida divisão das classes necessária à manutenção do sistema social vigente. Com o desenvolvimento de novas tecnologias e surgimento de processos diferenciados de produção passa a ser esperado *um novo perfil de trabalhador*, que compreenda o todo do processo, *seja multifuncional*, tenha seus saberes ampliados de modo a vislumbrar a interação do trabalho com a ciência produtiva. *A qualificação deste novo trabalhador é atribuída à Educação Profissional* (ZUKOWSKI, 2013, p. 14 - 15 – grifos nosso).

Por um lado, a crise do modelo fordista e a consequente implantação da especialização flexível vêm trazendo profundas mudanças nos perfis de qualificação da força de trabalho, não só na indústria, mas praticamente em todos os setores do mundo do trabalho. Essas mudanças apontam para *a superação do perfil de um trabalhador pouco escolarizado, adestrado em uma única (curta e extremamente simples) rotina laboral. A emergência de um novo perfil de trabalhador demandado pela especialização flexível*, na verdade, vem confirmar o otimismo de Marx a respeito das consequências do maquinismo e da grande indústria sobre o futuro do trabalho, consequências estas que deram sustentação à sua proposta de educação politécnica (RODRIGUES, 2005, p. 278 – grifo nosso).

Na categoria “*Ensino técnico e/ou tecnológico*” consideramos como pertinentes, as publicações científicas das subcategorias: 1) Reforma da Educação Profissional – apresenta questões relacionadas ao processo de implantação dessa reforma na década de 1990; 2) Políticas Públicas para a Educação Profissional – trata das iniciativas públicas destinadas à Educação Profissional. As publicações científicas dessas subcategorias de modo geral, segundo os autores, compreendem a EPT como um meio de perpetuar uma educação voltada para a empregabilidade, conservando o modelo dual de educação. Esse modelo é questionado por um desses autores. As publicações dessa categoria que melhor expressam essa visão, estão representadas a seguir:

Assim, parece que na medida em que os conceitos que orientavam a nova ordem econômica tinham foco nas relações de flexibilidade, competitividade e qualidade total, no plano da educação ia surgindo uma proposta de ensino médio marcada pela formação geral ou generalista abstrata e um sistema paralelo de formação específica para o mercado de trabalho, sustentada na *ideia de pedagogia das competências de modo a formar trabalhadores para a empregabilidade. Verifica-se que a reforma não objetiva tão somente alterar o conceito da profissionalização para uma suposta melhoria da qualidade da educação do trabalhador*. Apesar de caracterizar-se de uma complexidade maior por meio da adoção de novos termos como ‘competência’ e ‘empregabilidade’, o fato de assumir que o mercado exigia uma formação técnica com menor recorte de conhecimentos e o lugar da educação profissional era separado da educação científica, configuraram-se apenas na intenção de um conceito diferente, mas não significou a mudança da práxis (SILVA, 2011, p. 16 - 17- grifo nosso).

Percebe-se que a sociedade de classe usa a Educação Profissional como uma das formas de sua continuidade. A legislação brasileira legitima a existência de dois tipos de formação: de um lado, a educação para a classe trabalhadora, que usualmente traduz-se numa formação sem base científica e humana, onde a maior valorização está no saber fazer, no saber executar tarefas e cumprir ordens, uma formação técnica e com um princípio de terminalidade, onde o trabalhador tem reduzidas as suas perspectivas de progredir educacional, social e economicamente. Do outro lado, está a formação propedêutica, aquela tida como integral e completa, voltada para os filhos da classe dominante, na qual se formam pensadores, gestores e formadores de opinião cujo caminho habitual é fazer um curso superior e ter uma profissão valorizada no mercado de trabalho e na sociedade (DURÃES, 2009, p. 162 – grifo nosso).

A categoria “*Formação para empreendedorismo*” apresentou o maior número de subcategorias pertinentes: 1) Empreendedorismo e capital humano – trata da relação do empreendedorismo com a Teoria do Capital Humano; 2) Formação para empreendedorismo – apresenta diversas estratégias de formação e preparação para o exercício da atividade empreendedora; 3) Habilidades/competências empreendedoras – destaca a conquista e o aperfeiçoamento das habilidades individuais para se tornar um empreendedor de sucesso; 4) Incentivo ao empreendedorismo – apresenta diversas estratégias que estimulam a atividade empreendedora no ambiente educacional.

A subcategoria “*Empreendedorismo e capital humano*” reúne três publicações científicas, sendo dois artigos científicos e uma tese. Duas publicações científicas apresentam a relação do empreendedorismo com o capital humano, mas

sem se posicionar de forma clara a respeito dessa relação. Outra publicação científica sugere o desenvolvimento do capital humano como estratégia de promoção da atividade empreendedora, de forma que resultaria no aumento da produtividade do país, como observamos no trecho a seguir:

Assim, o empreendedor assumia não apenas um papel central no avanço e desenvolvimento da economia e da sociedade, como protagonizava também um papel fundamental na evolução da vida empresarial e na substituição das empresas estabelecidas por novas organizações mais capazes de aproveitar as inovações. [...] Nesse contexto, diante de um cenário de oportunidades rentáveis para novas atividades econômicas, os indivíduos com mais capital humano são os que melhor percebem a exploração de oportunidades de sucesso (FONTENELE; MOURA; LEOCADIO, 2011, p. 184 e 188).

Apesar da subcategoria “*Formação para empreendedorismo*” apresentar o maior número de publicações científicas pertinentes, tais publicações não apresentam de forma clara o processo formativo de um empreendedor. Estas, apresentam a atividade empreendedora como uma competência e uma habilidade individual em diferentes perspectivas, as quais devem ser desenvolvidas individualmente com auxílio do processo educativo. A publicação que melhor representa essa visão, considera que:

As peculiaridades das micro e pequenas empresas demandam que proprietários gerentes assumam papéis diferenciados na direção do negócio. A atividade de administrar pequenas empresas em sua fase de crescimento é ainda mais complexa, não só pelo aumento da estrutura gerenciada, mas pelas mudanças que ocorrem no processo de transição [...]. O bom desempenho desses empreendedores é oriundo de habilidades básicas, técnicas, conceituais e de relacionamento humano. Todavia, são raros os casos em que os empresários possuem todas essas habilidades, principalmente, as humanas e conceituais. Considerando os principais motivos que levam os empreendedores iniciantes à falência e o *objetivo governamental de reduzir os altos índices de mortalidade precoce de MPE's, a educação empreendedora é apontada como alternativa viável para a minimização destes problemas, preenchendo lacunas conceituais e práticas daqueles que pretendem criar seus próprios negócios, ou dos que já são empresários* [...]. Os autores afirmam, ainda, que a preocupação desse tipo de educação não deve ser pautada somente em ensinar as pessoas a começar um negócio, mas em fornecer conhecimentos, habilidades e competências que os tornem capazes de promover mudanças inovadoras e flexíveis no ambiente de trabalho. De forma mais restrita, [...] apontam que a *educação empreendedora pode ser entendida como um processo que proporciona a aquisição de conhecimentos e o*

desenvolvimento de habilidades, possibilitando ao indivíduo a identificação de oportunidades que outros não enxergariam. O intuito dessas ações instrucionais é fazer com que o aluno desenvolva a capacidade de integrar os recursos disponíveis, facilitando a tomada de decisão frente aos riscos da criação de novos empreendimentos (CRUZ, 2013, p. 6 - 7 – grifos nosso).

Seguindo na mesma direção, a subcategoria “*Habilidades/competências empreendedoras*” compreende as estratégias adotadas no processo educacional que visam estimular as iniciativas individuais para tornar-se um empreendedor de sucesso, mas sem mostrar o caminho a ser seguido pelo indivíduo, como mostra o trecho da publicação a seguir:

Torna-se necessário, portanto, ampliar as discussões sobre a reformulação das grades curriculares e conteúdos acadêmicos para que promovam processos de ensino aprendizagem mais adequados ao fomento do empreendedorismo. Tais processos educacionais podem capacitá-lo para superar os desafios de sua realidade e possibilitar uma *maior valorização do perfil empreendedor* na economia e na geração de inovação. É importante destacar que a base desse processo educacional, ou dessa *Educação Empreendedora*, *deve ser fundamentada em parâmetros de competências típicas de empreendedores de sucesso.* Essas competências, especificadas como *competências empreendedoras*, *devem ser adquiridas por meio de processos de ensino-aprendizagem promovidos por eventos estruturados e sistemáticos de treinamento experiencial e vivencial, baseada na prática, no contexto e na ação empreendedora, e em que seja possível aprender com sucessos e fracassos [...].* Também é necessário desenvolver habilidades de trabalho em equipes multiprofissionais e de atuação em rede, envolvendo diferentes pessoas de perfis e formações [...], já que a realidade de atuação do empreendedor exige trabalho colaborativo e aprendizagem compartilhada [...] (CAMPOS, 2015, p. 15 - 16 – grifos nosso).

A subcategoria “*Incentivo ao empreendedorismo*”, reúne publicações científicas que além de reforçar as habilidades individuais como determinante na criação de alternativas para driblar a falta de oportunidades do mercado de trabalho, estimula a atividade empreendedora em diversos níveis da educação e a apresenta como possível alternativa para enfrentar o desemprego estrutural, como podemos observar no trecho de uma das publicações dessa subcategoria. As publicações científicas dessa subcategoria e da subcategoria “*Habilidades/competências empreendedoras*” estão presentes, principalmente em periódicos da área de Administração.

Os empreendedores são vitais para a saúde econômica de um país, eles geram empregos, estimulam o crescimento econômico e introduzem inovações

tecnológicas [...]. *Empreendedorismo é visto como um motor do progresso econômico, criação de empregos e ajuste social além de ter um papel crítico para economias de países em desenvolvimento [...]. Tanto os grandes empreendedores como os pequenos são responsáveis pela geração de riquezas do país*, sendo influenciadores na atual realidade dos negócios no Brasil e, apesar dos relativos progressos, *o empreendedorismo no Brasil está apenas começando e necessita de um olhar especial do Governo [...]* (CHING; KITAHARA, 2015, p. 100 – grifos nosso).

A revisão de literatura realizada, a partir do levantamento bibliográfico, demonstrou que independente de ser da área da Educação, a maioria das publicações científicas do bloco temático *“Formação para empreendedorismo”* limitam-se a apresentar o conteúdo curricular *“empreendedorismo”* em diferentes perspectivas. Além disso, é comum a ausência de um posicionamento claro dos autores diante da inserção desse tema como componente curricular de qualquer nível educacional, inclusive da EPT. Identificamos, portanto, a predominância de publicações que parecem corroborar com as políticas públicas educacionais e com a reforma da Educação Profissional que trouxeram para programas de governos e cursos da EPT, independentemente de serem voltados para a área empresarial, conteúdos curriculares que abordam de forma direta ou indireta o empreendedorismo. É uma inserção sob a justificativa de ser uma alternativa para proporcionar geração de renda e atender as novas exigências do mercado de trabalho que requer que o trabalhador se comporte como se fosse, segundo Dardot e Laval (2016, p. 135) um “homem empresa”.

Por outro lado, existem exceções como a análise de Silva (2015), que reconhece que a inserção do conteúdo curricular *“empreendedorismo”* é uma maneira de promover a *ideologia do empreendedorismo* por meio do ensino. Nesse contexto, segundo o autor, a escola assume novas funções diante dos ideais empreendedores. Nesse caso,

No contraponto, foi possível visualizar também as críticas à propagação do empreendedorismo na área educacional, interpretando esta estratégia educacional como um dos mecanismos de mercado e de uma política de terceirização de responsabilidades que têm, como categorias norteadoras, a competitividade e a produtividade. Ou seja, para os críticos, a articulação entre educação e economia não pode se estabelecer subordinando a instituição de ensino à lógica do capital; não pode prevalecer como principal missão da escola formar indivíduos para o mercado, pois nessa lógica, as empresas passam a serem clientes das instituições escolares, a

educação uma mercadoria e o sujeito um produto. Porém, em virtude da realização deste trabalho de pesquisa, foi possível perceber a *lógica do ensino do empreendedorismo a partir de outra roupagem, em uma perspectiva jamais pensada, de cunho político, ideológico e mercadológico, que vai se articulando e sendo incorporada paulatinamente no senso comum, e, conseqüentemente, mudará rumos e o perfil do cidadão formado pela escola, talvez mais produtivo, competitivo e bom nos negócios, capaz de acumular muitos bens materiais*. Todavia, será este profissional mais humano? Mais reflexivo? Mais solidário? (SILVA, 2015, p. 155 - 157).

No caso das publicações científicas relacionadas ao bloco temático “Educação profissional técnica e tecnológica”, o elevado número de publicações científicas que fazem críticas às políticas públicas destinadas à Educação Profissional, contrastam com o bloco temático “Formação para empreendedorismo”. Dentre as publicações científicas, destacamos aquelas que fazem críticas à Educação Profissional como fator de empregabilidade, pois à medida que a responsabilidade pela inserção no mercado de trabalho recai sobre o trabalhador, cada vez mais ele assimila que a dificuldade de inserção no mercado de trabalho deve-se à sua falta de qualificação profissional. Assim sendo, a solução supostamente está na Educação Profissional oferecida na Rede Federal ou privada, em programas de governo, dentre alternativas. De acordo com Souza (2021b, p. 41),

Mas, o que ocorre de fato é que uma parcela significativa dos trabalhadores só logra acesso a esses cursos de segunda categoria que, muitas vezes, funcionam mais como conformação social para o desemprego do que qualificação profissional para ocupar postos de trabalho de fato.

Nesse caso, “a educação profissional tem sido acionada como contramedida de enfrentamento do desemprego estrutural” (RAMOS, 2006, p. 74). Além disso, é preciso destacar que esse tipo de formação, nem sempre é capaz de promover o emprego, pois, em muitos casos, é deficiente e atua como meio de conformação dos trabalhadores diante do desemprego estrutural. Em convergência com esta proposição, Ramos (2006) considera que:

Assim, a educação dos trabalhadores pobres teria por função discipliná-los para a produção, proporcionando à maioria da população somente o mínimo necessário para fazer do trabalhador um cidadão passivo que, apesar de tudo, tivesse, alguns poucos direitos (RAMOS, 2006, p. 31).

De acordo com Ramos (2006), aliado ao discurso da empregabilidade, a noção de competências e habilidades individuais, como meio de formação de

trabalhadores polivalentes e flexíveis ganha cada vez mais espaço. Nos parece que a noção de competências e habilidades individuais superou a noção de qualificação profissional, a qual se transformou em requisito para o trabalhador inserir-se no mercado de trabalho, mediante o atendimento de novas demandas. Portanto, para a autora:

Nesses termos, a competência assume-se como um novo código de comunicação entre os diferentes sujeitos sociais implicados na ressocialização da economia, ao mesmo tempo em que são patrimônios subjetivos que atuam na fronteira inclusão/exclusão sob um novo tipo de contrato social. Assim analisada, a competência associa-se fortemente à noção de empregabilidade (RAMOS, 2006, p. 176).

Por outro lado, a revisão de literatura evidenciou que as disciplinas que tratam do conteúdo curricular “*empreendedorismo*”, visam incentivar a atividade empreendedora e estimular o desejo dos trabalhadores assalariados tornarem-se o seu próprio patrão. Essas medidas agem no senso comum e podem ser consideradas como estratégias que visam confirmar [...] “as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular” (GRAMSCI, 1978, p. 12), de que ser o seu próprio patrão traz “liberdade e autonomia” para o trabalhador. É uma ilusão na qual, de acordo com Prandi (1976, p. 33), “a dimensão dos interesses imediatos representa o repositório de crenças pequeno-burguesas de estabilidade e independência, como se fosse a ‘classe de autônomos’ dona de seu próprio nariz”.

O trabalhador ao enxergar-se como “empresário”, não se reconhece como integrante da classe trabalhadora, pois acredita que por ser um empreendedor, exerce uma atividade de mais prestígio do que o trabalhador assalariado e por isso passou a integrar a pequena burguesia. A educação para o empreendedorismo proposta pelo capital, desempenha um importante papel como pedagogia política para a assimilação dessa visão. De acordo com Chambard (2017),

A educação para o empreendedorismo⁴ pode, em certos aspectos, ser vista como um projeto de “marcha forçada” de economização da sociedade, no

⁴ Tradução livre do trecho em francês: L’enseignement à l’entrepreneuriat peut, à certains égards, être envisagé comme un projet d’économicisation « à marche forcée » de la société, dans le sens où il constitue un projet explicite visant à accélérer, par le moyen de l’éducation, la constitution au sein de la population de dispositions entrepreneuriales qui correspondent à une

sentido de que constitui um projeto explícito que visa acelerar, por meio da educação, a constituição na população de disposições empreendedoras que correspondem a uma certa exacerbação das disposições econômicas, constituindo o empresário a figura ideal-típica do *homo oeconomicus* (CHAMBARD, 2017, p. 453 – grifo da autora).

Porém, o que a aparência desse discurso não revela é que tornar-se o seu próprio patrão, atualmente ainda não é suficiente para ascender à classe dominante. Além disso, as políticas públicas de trabalho e renda destinadas aos micros e pequenos empreendedores também não são capazes de garantir a todos a transformação em empresários supostamente de sucesso. Na verdade, “isto os aproxima no plano de exploração do trabalho. Ambos, trabalhador autônomo e trabalhador assalariado, ficam circunscritos num mesmo espaço de pobreza e submissão imediata” (PRANDI, 1976, p. 32).

Por fim, a partir da análise da literatura, resultante do levantamento bibliográfico, identificamos que a maioria das publicações científicas parecem corroborar o ideário de que a atividade empreendedora é uma alternativa viável para enfrentar a escassez de oportunidades no mercado de trabalho. Partimos do pressuposto de que o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” tem a função política e ideológica de disseminar a *ideologia do empreendedorismo* e imputar no ideário dos indivíduos que a solução para o desemprego estrutural reside na capacidade individual de criar um negócio próprio. Além disso, observamos que as análises a respeito dos fundamentos da inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” na EPT ainda são incipientes. Esse resultado se deve ao número reduzido de publicações científicas a respeito do tema. Inclusive a ANPED, que reúne os pesquisadores de maior prestígio da área de Educação, só publicou em Reuniões Nacionais, no período de 2000 a 2018, dois trabalhos a respeito do tema. Um a respeito do empreendedorismo feminino, que trata das questões de gênero relacionadas a esse tema e o outro que trata do incentivo à atividade empreendedora como uma das linhas de ação do PROJOVEM.

certaine exacerbation des dispositions économiques, l'entrepreneur constituant la figure idéaltypique de l'*homo oeconomicus* (CHAMBARD, 2017, p. 453).

Nesse sentido, a seguir, trataremos das tendências da produção científica levantada.

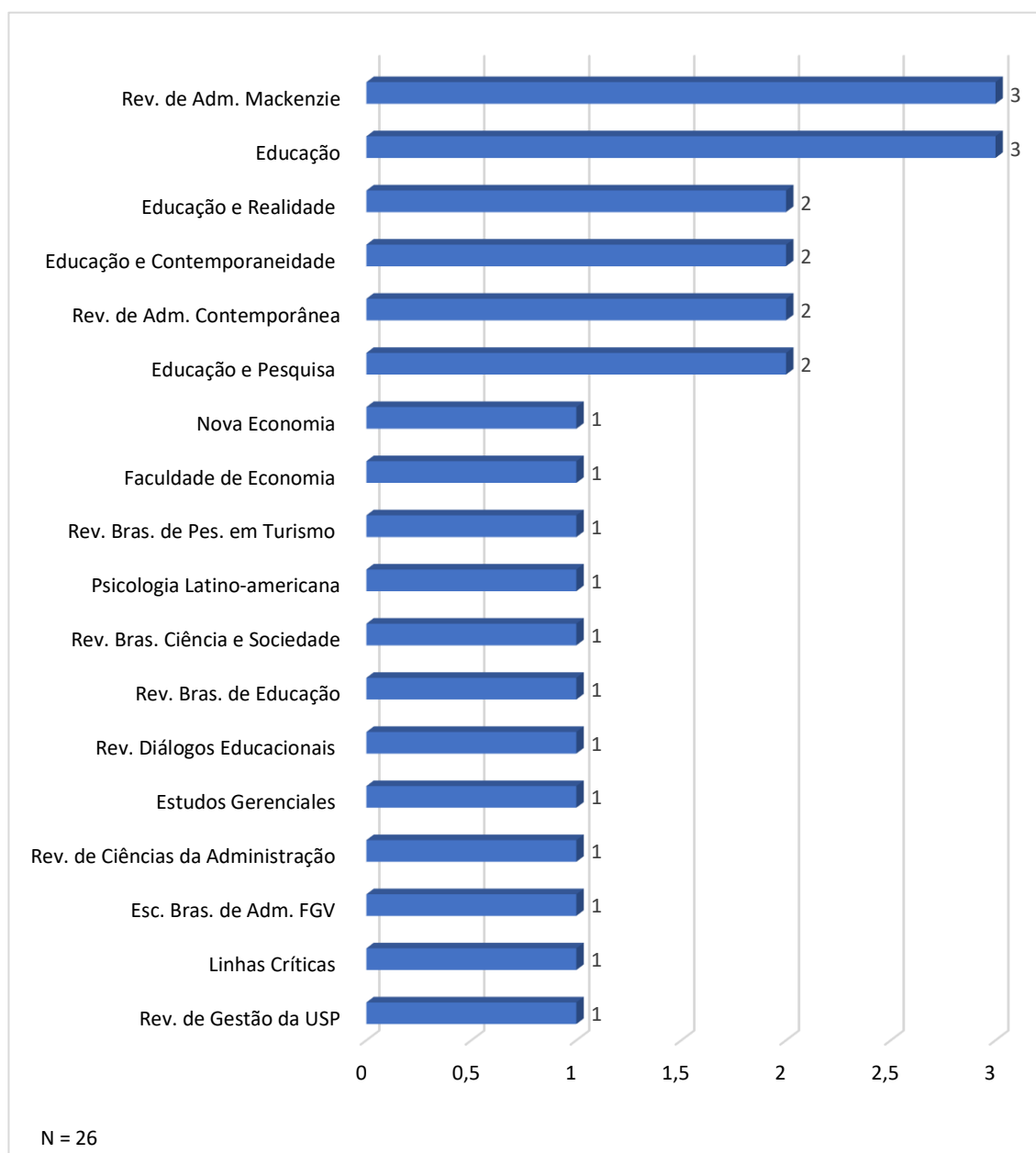
2.3. TENDÊNCIAS DA LITERATURA SOBRE EMPREENDEDORISMO

No que se refere às tendências das publicações científicas, o levantamento bibliográfico revelou que a produção científica a respeito do bloco temático *“Formação para empreendedorismo”*, encontra-se distribuída em diversos periódicos científicos de variadas áreas e programas de Pós-graduação. Em relação aos artigos científicos, a produção científica se concentra em periódicos da área da Educação. Já em relação às teses e dissertações, podemos dizer que a área da Administração domina o cenário, pois apresenta o maior número de publicações científicas.

No período de 1996 a 2018 foram produzidos 26 artigos científicos, distribuídos em 18 periódicos. A área da Educação apresenta maior variedade de periódicos, são sete no total. Entretanto, ao considerarmos as áreas de Administração, Economia e Gestão que, apresentam respectivamente cinco, dois e um periódico científico, como uma única área que podemos chamar informalmente de área empresarial, temos um número maior de periódicos do que a área da Educação. Além disso, não podemos desconsiderar a variedade de publicações em outras áreas como Turismo, Psicologia e Sociologia, como apresentado no Gráfico 8.

Os periódicos da área da Educação produziram quatorze artigos científicos. É a área com a produção mais expressiva, que representa 54% do total da produção de artigos científicos do bloco temático *“Formação para empreendedorismo”*. A área da Administração apresenta a segunda maior produção científica, que corresponde a oito artigos científicos (30%), como mostra o Gráfico 8. Contudo, assim como a área da Educação, a área da Administração não apresenta nenhum artigo que trate do conteúdo curricular *“empreendedorismo”* na EPT.

Gráfico 8: Número de publicações científicas do bloco temático "Formação para empreendedorismo" levantado, por periódicos – 1996 – 2018



Fonte: elaboração própria, com base nos dados do levantamento bibliográfico

Do total de 26 artigos científicos do bloco temático *"Formação para empreendedorismo"*, cinco foram classificados como críticos, o que corresponde a 20% do total de artigos do bloco. Consideramos como críticas as publicações científicas que procuram revelar as duas dimensões de um fenômeno, ou seja, a essência e a aparência. Portanto, publicações que procuram compreender de forma dialética o fenômeno como um todo, segundo Kosik (1976). Tal movimento é necessário para compreender

a natureza da realidade social na qual essas publicações estão inseridas. A partir desse movimento, será possível revelar a essência dessas publicações a respeito do incentivo à atividade empreendedora e à formação para o “empreendedorismo” como alternativa para proporcionar geração de renda.

A área da Educação é a única a apresentar artigos científicos que abordam de forma crítica, questões relacionadas ao incentivo e à formação para o “empreendedorismo”. Os periódicos científicos da área da Administração, Turismo, Sociologia e Psicologia não apresentaram publicações críticas a respeito do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” em qualquer nível ou modalidade educacional.

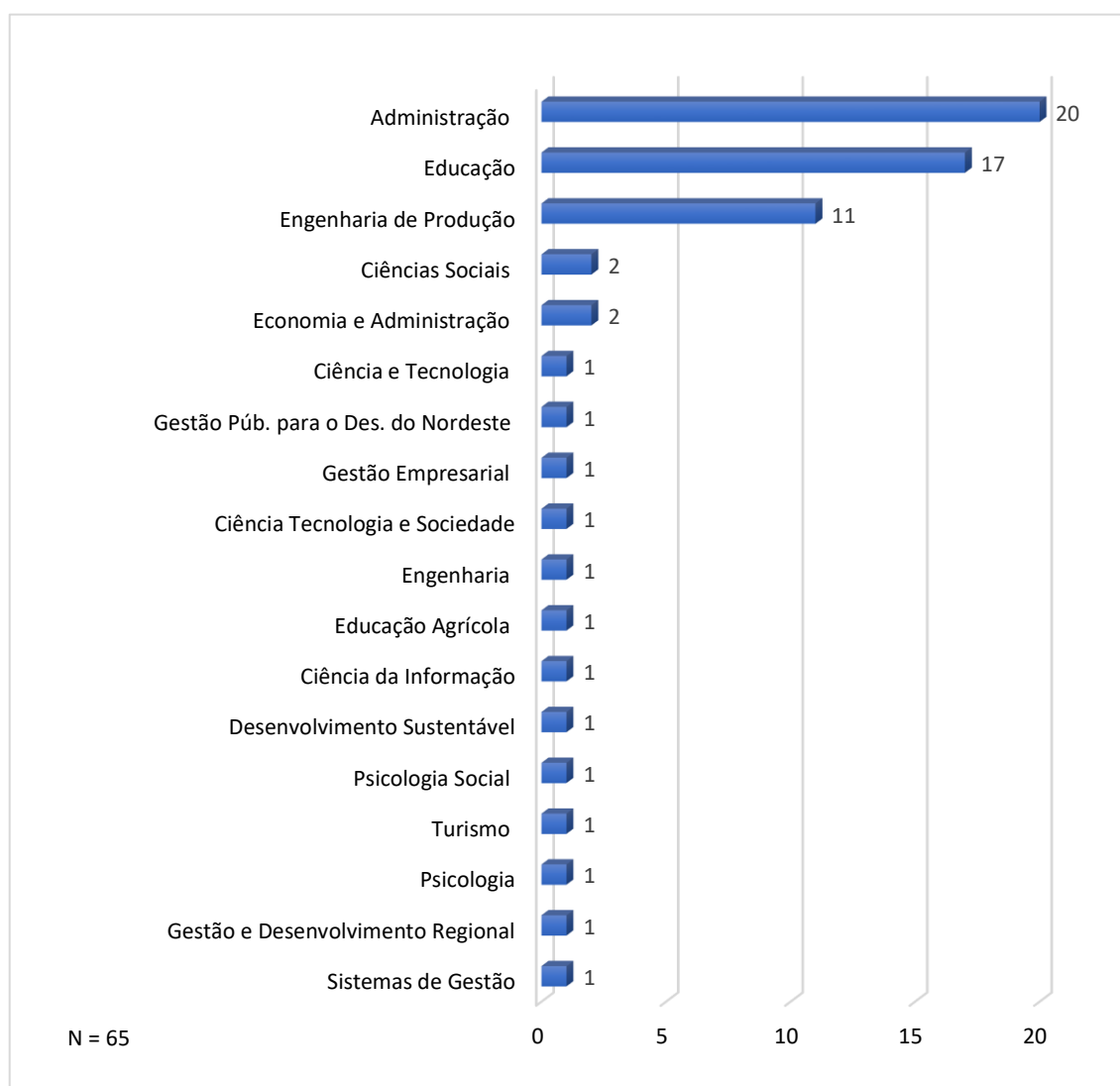
Os periódicos das áreas da Educação e Administração, apresentam número bem próximo de publicações, como mostra o Gráfico 8. Mas, ao nosso ver, o ponto mais importante a ser destacado é a convergência do posicionamento dos autores nas duas áreas e o reduzido número de publicações científicas críticas.

Assim como as publicações em periódicos científicos, a produção de teses e dissertações do bloco temático “*Formação para empreendedorismo*” está distribuída em variados programas de Pós-graduação. São dezoito programas de Pós-graduação, entretanto o maior número de teses e dissertações relacionadas ao bloco temático “*Formação para empreendedorismo*” concentra-se em Programas de Pós-graduação que não são da área da Educação. Nesse caso, nos chama atenção a variedade de áreas em que as teses e as dissertações estão distribuídas, como mostra o Gráfico 9. Tal variedade representa as diferentes perspectivas que as diversas questões relacionadas ao empreendedorismo são abordadas.

O programa de Pós-graduação em Administração apresenta a maior produção científica. São vinte publicações científicas, o que representa 30% do total da produção científica. O Programa de Pós-graduação em Educação apresenta dezessete publicações científicas, o que representa a segunda maior produção (26%). Já o Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, apresenta onze publicações científicas, o que representa a terceira maior produção (17%), como apresentado no Gráfico 9. Nesse sentido, chama atenção o elevado número de teses e dissertações de Programas de Pós-graduação voltados para a área administrativa e afins como

Engenharia, Ciência e Tecnologia, e Gestão, que juntas, representam 61% do total das publicações científicas. Consequentemente, um panorama que reforça a perspectiva empresarial inerente a esse tipo de conteúdo, tradicionalmente presente em cursos voltados para o mundo dos negócios.

Gráfico 9: Número de teses e dissertações do bloco temático "Formação para empreendedorismo" publicadas por Programa de Pós-graduação – 2018



Fonte: elaboração própria, com base nos dados do levantamento bibliográfico

Entretanto, do total de 66 publicações científicas, apenas 9 publicações foram classificadas como críticas. Estas, estão divididas nos Programas de Pós-graduação da seguinte forma: Educação, com sete publicações; Ciências Sociais e Administração, ambas com uma publicação, o que representa em torno de 13,5% do

total da produção de teses e dissertações referentes ao bloco temático “*Formação para empreendedorismo*”. Como podemos ver, os programas de Pós-graduação em Educação produziram o maior número de publicações científicas críticas.

Por outro lado, nas demais 57 publicações científicas, não houve um posicionamento crítico diante das diversas questões que permeiam o incentivo e a formação para o empreendedorismo. Tais publicações, apresentam apenas uma dimensão da inserção do componente curricular “*empreendedorismo*”, a qual a atividade empreendedora é apresentada como possível solução para enfrentar o desemprego. Desse modo, corroboram o discurso de que esse componente curricular é necessário não só para a EPT, mas também para as demais etapas educacionais.

Essas publicações partem da aparência que a presença desse tipo de conteúdo curricular é uma medida que visa a oferta de uma educação “atualizada” e que atenda às novas necessidades do mercado de trabalho. A ideia de atualização ou de acordo com Souza (2017), de modernização, está pautada no modelo gerencial de trabalho. Um modelo que articula um discurso de valorização do desenvolvimento de competências, qualidades individuais, capacidade de iniciativa como estratégia para promover o envolvimento do trabalhador, como se ele tivesse sido reconhecido por sua individualidade e não por aspectos subjetivos. Em vista disso, podemos dizer que tais publicações científicas estão em sintonia com a *ideologia do empreendedorismo* que, por sua vez,

Exigiu uma mudança de olhar sobre as políticas educacionais e o desenvolvimento de uma abordagem comparativa que leva em consideração o deslocamento do poder simbólico e político para os novos centros de produção do discurso legítimo sobre a escola (LAVAL, 2019, p. 12).

A concentração da produção científica referente ao bloco temático “*Formação para empreendedorismo*” em Programas de Pós-graduação de Administração, demonstra o caráter empresarial com que o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” foi inserido nos currículos dos cursos da EPT. Cursos que nem sempre se relacionam com o universo das empresas. Mesmo no caso das publicações científicas em periódicos da área da Educação, a perspectiva empresarial é evidente,

assim como nas teses e dissertações apresentadas, o que reforça o seguinte discurso de uma publicação da Revista de Administração Mackenzie:

Delineado o cenário emergente neste século XXI no mundo e no Brasil, urge a necessidade em todos os níveis de *pessoas que detenham habilidades empresariais* e habilidades para lidar com os desafios atuais da vida e um futuro incerto. Somado a isso, seja na escolha da carreira ou outras situações pessoais, indivíduos podem se beneficiar do *inovador aprendizado de empreendedorismo*, habilitando-os a resolver problemas, adaptando-se mais prontamente a mudanças, tornando-se mais autoconfiante e desenvolvendo sua criatividade e imaginação. Portanto, não há dúvida de que este aprendizado traz e trará ainda mais benefícios para toda a sociedade, tornando-se de extrema importância no contexto atual. Já existe o reconhecimento nos dias de hoje de que o *ensino de empreendedorismo é uma inovação educacional importante que estimula um processo de aprender sobre aprender* [...] (HENRIQUE; CUNHA, 2008, p. 123 – grifos nosso).

Como podemos observar, o estímulo à atividade empreendedora está presente nos currículos, desde a educação básica até a pós-graduação, em diferentes níveis e modalidades da Educação, tendo como referência o discurso de autores, como Henrique e Cunha (2008), de que as mudanças no mercado de trabalho necessitam de um trabalhador mais arrojado, criativo e com novas competências individuais. Desta forma,

Essa mudança acarretaria em *[sic]* lançar no mercado não mais simples administradores prontos para gerenciar grandes corporações, e sim pessoas arquitetadas de conhecimentos para estarem aptos a abrir um negócio, um empreendimento, assim como buscar inovações dentro das empresas em que trabalham, atuando como intra-empreendedores *[sic]* e contribuindo para a contínua inserção e sobrevivência das organizações dentro de ambientes cada dia mais complexos. Para atingir esse objetivo, a universidade tem de viabilizar novos meios de ensino que incitem maior criatividade e busca do novo, sem deixar de lado o atual, que em muitas circunstâncias ainda é *Fo o mais pedagógico* (HENRIQUE; CUNHA, 2008, p.116).

O discurso acima citado reforça a perspectiva apresentada por diversos atores de que a falta de oportunidades formais no mercado de trabalho, que resulta no aumento dos índices de desemprego e ocupações precárias, são consequência da falta de capacidade de inovação do trabalhador e/ou da sua incapacidade de perceber as necessidades do mercado e oferecer um novo produto ou reinventar um serviço. Esse discurso parte da aparência de que a conquista de uma ocupação é questão de mérito

individual, já que o discurso das políticas públicas para educação, reforçado pela mídia, aponta a atividade empreendedora como alternativa para driblar a falta de oportunidades e para proporcionar geração de renda. Entretanto, a essência desse discurso está no fato de que a escassez de oportunidades de trabalho formal tem sido desvinculada, pelo empresariado e pelo Estado, da crise econômica e política para uma questão de falta de habilidades individuais, desresponsabilizando o Estado e reforçando os ideais da meritocracia. Nesse caso,

A concepção aqui adotada parte do princípio de que na sociedade de classe é impossível estabelecer a igualdade de condições entre os indivíduos. Também a cultura escolar é fruto de um discurso hegemônico que naturaliza a competição e busca ocultar a opressão das camadas menos favorecidas (PORTO JR; DEL PINO, 2009, p. 2).

A análise da produção científica indica que as mudanças na EPT visam estimular a transformação dos egressos, que possivelmente não conquistarão uma oportunidade no mercado de trabalho, num *“sujeito auto empreendedor”*. Além disso, a inserção desses conteúdos é reflexo das novas responsabilidades que a EPT assumiu na formação dos trabalhadores, já que não há oportunidades de trabalho digno para atender toda a demanda de excluídos. Com isso, os cursos da EPT passaram também a preparar os seus egressos para novas formas de colocação no mercado de trabalho, como a atividade empreendedora. “Dessa forma, as políticas públicas para a educação profissional têm o papel de preparar o indivíduo para o desemprego, o subemprego, o emprego temporário, ou seja, para as novas formas de contrato entre capital e trabalho” (PORTO JR.; DEL PINO, 2009, p. 6). Em vista disso, de acordo com Souza (2017, p. 67), o processo de reestruturação do capitalismo privilegiou políticas sociais que incentivam a flexibilização dos contratos, das jornadas e dos horários de trabalho, assim como as contratações temporárias. “Nesse processo de reestruturação, a empresa capitalista privilegia, ao menos no plano do discurso, o trabalhador que demonstra ser capaz de iniciativa, criatividade, reatividade e flexibilidade”.

Para finalizar, a partir do levantamento bibliográfico, identificamos que a maioria dos pesquisadores, seja da área da Educação ou da Administração, parecem estar afinados com os fundamentos políticos e ideológicos que inseriram o conteúdo curricular *“empreendedorismo”* na educação. A maioria das publicações científicas se

limita a tratar do empreendedorismo em diferentes perspectivas e apresentam em comum a ausência de posicionamento dos autores. Essa ausência demonstra uma possível afinidade desses autores com as atuais propostas curriculares, oriundas de reformas educacionais, como a reforma da Educação Profissional no caso da EPT, que inseriu o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” em diversos níveis da educação. Assim como em programas de governo a exemplo do PROJOVEM, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e do PRONATEC, além de variados cursos de graduação e Pós-graduação da rede pública e privada. Ainda, vale ressaltar que cada vez mais surgem iniciativas nos níveis municipais e estaduais que pretendem inserir esses conteúdos cada vez mais cedo no ambiente escolar.

Nesse aspecto, apresentamos no próximo capítulo as orientações dos principais organismos internacionais para o desenvolvimento do empreendedorismo e como essas orientações se articularam com as medidas adotadas pelo governo federal nos anos de 1990 e 2000.

3. A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NO FOMENTO AO EMPREENDEDORISMO

Este capítulo integra o nosso esforço para apontar modificações, permanências e principais tendências na estruturação curricular da EPT no Brasil, a partir dos anos de 1990. Ele está dividido em duas seções. Na primeira seção, apresentamos os principais estudos, pesquisas e documentos dos principais organismos internacionais que influenciaram e influenciam, de forma articulada com os governos nacionais, a promulgação de dispositivos legais e a elaboração de políticas públicas para a formação e para a qualificação dos trabalhadores, inclusive, para o desenvolvimento da atividade empreendedora. Na segunda seção, apresentamos a materialização da influência desses organismos internacionais articuladas com os programas de governo de candidatos à presidência da República do Brasil nas décadas de 1990 e 2000. Assim como, as políticas públicas de ampliação e de reformulação da EPT adotadas pelos, então, presidentes eleitos.

3.1. ALGUMAS NOTAS SOBRE OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

3.1.1. Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura (UNESCO)

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma Agência das Nações Unidas criada após a Segunda Guerra Mundial e, atualmente, é composta por 193 países, atuando nas seguintes áreas: Educação; Ciências Naturais; Ciências Humanas e Sociais; Cultura e Comunicação; Informação.

Segundo as Nações Unidas, esta Organização foi criada para garantir a paz mundial e acompanhar o desenvolvimento dos países, por meio da cooperação intelectual entre os países e auxiliar os Estado-Membros “na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades”. Desenvolve projetos e auxilia na formulação de políticas públicas, por meio da cooperação técnica com várias instâncias dos governos, sociedade e iniciativa privada em acordo com as metas estabelecidas entre os Estados Membros (UNESCO, 2020b?, texto em *html*).

Já nos anos de 1990, a UNESCO (1990) indicava a necessidade de promover iniciativas que proporcionasse o aprendizado ao longo da vida para garantir a permanência dos trabalhadores no mundo do trabalho, em função da inserção dos recursos tecnológicos. Nesse caso, o trabalhador é concebido como sujeito que tem a necessidade de desenvolver a habilidade de “*aprender a aprender*”, em função da responsabilidade individual de manter-se empregável.

À época, o relatório “*Educação um Tesouro a Descobrir*”, também conhecido como relatório Jacques Delors, sugeriu o empreendedorismo como estratégia para promover uma “educação para o desenvolvimento humano” e para enfrentar o desemprego. Mesmo reconhecendo que esta é uma atividade representada, em sua maioria, por negócios informais nos países em desenvolvimento. Desta forma,

O princípio geral de ação que deve presidir a esta perspectiva de um desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o do *incitamento à iniciativa*, ao trabalho em equipe, as sinergias, mas também ao *auto-emprego [sic]* e ao *espírito empreendedor*. É preciso ativar os recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, com vista à criação de novas atividades que afastem os malefícios do desemprego tecnológico (DELORS, 1996, p. 83 - grifos nossos).

Ainda a respeito desse relatório, a formação profissional e a iniciativa empreendedora no ambiente de trabalho são vistas como meio de superação “da noção de qualificação à noção de competência” (DELORS, 1996, p. 93). Tais noções convergem com os pilares da educação “*aprender a fazer*” e “*aprender a aprender*”. Desse modo,

Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à idéia *[sic]* de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido

estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco (DELORS, 1996, p. 94).

Para Turmina e Shiroma (2014), o relatório Jacques Delors propõe estratégias educacionais que tomam como referência uma concepção de formação de indivíduo que atenda às necessidades do século XXI. Desta forma, “seus elaboradores prescrevem uma educação que atenda à formação de um trabalhador de novo tipo eficiente, proativo, flexível e funcional, solidário, que tolere e conviva com as diferenças espirituais e culturais”. Além disso, nesse mesmo relatório, complementam as autoras, “os argumentos em favor da modificação de mentalidade, de comportamento e de atitudes visam moldar para a empregabilidade, para o empreendedorismo e para a conformação ao desemprego” (TURMINA; SHIROMA, 2014, p. 176).

Já nos anos 2000, o Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe (PRELAC) pretendia dar continuidade às metas estabelecidas no Projeto Principal de Educação (1980-2000) e apoiar as ações do plano Educação para Todos. Este, representou um fórum que teve como objetivo refletir como essas metas poderiam ser alcançadas. Além disso, “aspira alimentar políticas educacionais inovadoras, que diminuam as desigualdades na região e tornem realidade uma educação de qualidade para todos e todas” (UNESCO, 2004, p. 9).

Para orientar o cumprimento das metas de qualidade e igualdade do plano Educação para Todos, o PRELAC sugere a incorporação de cinco focos estratégicos:

1. Foco nos conteúdos e práticas da educação, para construir sentidos sobre nós mesmos, os outros e o mundo em que vivemos.
2. Foco nos docentes e fortalecimento de sua importância na mudança educacional, para que respondam às necessidades de aprendizagem de seus alunos.
3. Foco na cultura das escolas para que estas se convertam em comunidades de aprendizagem e participação.
4. Foco na gestão e flexibilização dos sistemas educativos para oferecer oportunidades de aprendizagem efetiva ao longo da vida.
5. Foco na responsabilidade social pela educação para gerar compromissos com seu desenvolvimento e resultados (UNESCO, 2004, p. 9 - 10).

Segundo a UNESCO, a partir dos focos estratégicos, os conteúdos e as práticas educacionais devem ser capazes de contribuir para compreender qual o

sentido da educação e da nossa atuação no mundo mutável em que vivemos. Portanto, “demanda superar a aprendizagem centrada unicamente em conhecimentos para considerar também aspectos afetivos, relações, capacidades de inserção e atuação social, desenvolvimento ético e estético” (UNESCO, 2004, p. 9). A partir dos quatro pilares de aprendizagem, o PRELAC sugere a criação de um quinto pilar.

Os quatro pilares de aprendizagem do Informe Delors são um guia excelente para interrogar-se sobre os sentidos da educação; aprender a ser, a conhecer, a fazer e a viver juntos. O PRELAC explicita, por sua importância, um pilar adicional: *aprender a empreender* (UNESCO, 2004, p. 9 – grifo nosso).

De acordo com o PRELAC, na década de 1990, houve aumento no número de indivíduos que concluíram o Ensino Médio e Superior. Apesar dos investimentos na formação profissional, a geração insuficiente de postos de trabalho impediu a absorção dos trabalhadores no mercado de trabalho que, por sua vez, tornou-se um dos principais obstáculos para igualdade na distribuição de renda (UNESCO, 2004). Nesta mesma época o ex-presidente FHC iniciou a reforma da Educação Profissional.

Em 2008 a visão da UNESCO mudou. As rápidas transformações da tecnologia, passaram a serem vistas pela Organização, como fonte de oportunidades para os jovens. Mas, para que aproveitem essas oportunidades, segundo a UNESCO, a educação secundária⁵ deve ser capaz de proporcionar o desenvolvimento de habilidades adequadas para atuar na [...] “sociedade do conhecimento baseada na tecnologia” (UNESCO, 2008, p. 11). Desse modo,

É claro que, para que os indivíduos logrem ajustar-se e competir no ambiente em rápida evolução que caracteriza o mundo contemporâneo, necessitam de um repertório de habilidades para a vida, que inclui, entre outras, habilidades analíticas e de resolução de problemas, criatividade, flexibilidade, mobilidade e *empreendedorismo* (UNESCO, 2008, p. 11 – grifo nosso).

Em outras palavras, a educação secundária deveria possibilitar preparação efetiva tanto àqueles que optem por pela educação superior acadêmica ou profissional quanto aos que ingressam no mundo do trabalho como estagiários, assalariados ou *empreendedores autônomos*, enraizando, ao mesmo tempo, habilidades sociais para uma vida produtiva e pacífica nas

⁵ Entende-se por Educação Secundária o equivalente ao Ensino Médio no Brasil.

comunidades interdependentes de hoje. Entre as competências transversais, estariam incluídas áreas como a comunicação, o espírito de equipe, o *empreendedorismo* e as habilidades em informática (UNESCO, 2008, p. 16-17 – grifos nosso).

A UNESCO considera que o Ensino Médio integrado à Educação Profissional deve implementar uma base curricular que aproxime a formação técnica do Ensino Médio. Este seria um modo de postergar a escolha profissional e ajustá-la aos interesses pessoais que vão surgindo ao longo do curso. [...] “Na confrontação com o campo profissional e na análise objetiva de possibilidades e requisitos de emprego, de trabalho ou de *empreendedorismo*” (UNESCO, 2011, p. 6 – grifo nosso). Como sugestão, a Organização elaborou um protótipo curricular para o Ensino Médio Integrado. Nesse protótipo, a parte referente à qualificação profissional transforma-se em Núcleo de Preparação para o Trabalho e demais Práticas Sociais, o qual desenvolve o Projeto de Vida e Sociedade.

Este projeto abrange atividades de pesquisa e transformação que buscam atender aos requisitos do desenvolvimento econômico, social e cultural sustentável e que podem ser feitas em três direções básicas: das condições, das relações e da organização do trabalho; da criação de alternativas coletivas de geração de trabalho e renda; e do *empreendedorismo juvenil* (UNESCO, 2011, p. 17-19 – grifo nosso).

Ainda em relação ao currículo, Moder (2019, p. 7) considera que “os quatro pilares da educação podem ser definidos como princípios fundamentais que ‘ao longo de toda a vida serão, de certa forma, os pilares para o conhecimento dos indivíduos’”. Na visão de Macedo (2016, p. 48) o relatório Jacques Delors, que estabelece os quatro pilares da educação, [...] “torna-se uma espécie de ‘livro sagrado’ para orientar as ações e concepções educacionais compatíveis com os interesses da contrarreforma na educação”.

Moder (2019) ainda destaca a importância de o pilar aprender a aprender na atualidade para que, por meio dele, o indivíduo seja capaz de reconhecer suas necessidades de aprendizagem e assim superar obstáculos. Segundo o autor, recentemente os países desenvolvidos têm passado por reformas para implantar currículos articulados com o desenvolvimento de habilidades e competências. Nesse caso, países que adotaram esse tipo de reforma melhoraram a qualidade da sua

educação. “Assim, a política curricular se converte em um elemento articulador do processo de aprendizagem e do papel da educação pública” (MODER, 2019, p. 13).

Como exemplo de prática bem-sucedida, a UNESCO cita o Currículo Mínimo adotado no estado do Rio de Janeiro a partir de 2012, o qual tem o desenvolvimento de competências e habilidades como categoria estruturante de tal concepção curricular. Nesse Currículo Mínimo, segundo Moder (2019), as habilidades e as competências são vistas como elementos distintos, mas que assumem o mesmo caráter hierárquico. Estas, de acordo com o autor, unidas aos eixos temáticos são capazes de promover o aprendizado esperado. Sob outra perspectiva Macedo (2016, p. 40) chama atenção para o fato de que nesse tipo de concepção curricular, “evidencia-se, portanto, uma concepção de conhecimento baseado na pós-modernidade, para estabelecer um novo paradigma de conhecimento e aprendizagem”.

O Fórum Mundial da Educação realizado em maio de 2015 adotou a Declaração de Incheon para a Educação 2030. Mais adiante, a reunião de Cúpula da Organização das Nações Unidas (ONU), realizada em setembro de 2015, contou com a participação de representantes de 193 Estados-membros, os quais comprometeram-se a tomar medidas para promover o desenvolvimento sustentável e erradicar a pobreza em todas as formas nos próximos quinze anos, que resultou no documento “*Transformando o Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*”, mais conhecida como Agenda 2030 (UNESCO, 2020a; UNESCO, 2021a?, texto em *html*).

A Agenda 2030 é um plano de ação composto por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), desmembrados em 169 metas. O objetivo número quatro “Educação de Qualidade”, deve “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2017; UNESCO, 2021a?, texto em *html*). De acordo com o ODS 4.4, deve-se: “até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e *empreendedorismo*” (UNESCO, 2016, p. 21).

De acordo com a Agenda 2030, as rápidas mudanças no mercado de trabalho exigem que os países adotem estratégias para desenvolver o conhecimento,

as habilidades e as competências dos sujeitos para o empreendedorismo. Além disso, as políticas de qualificação profissional precisam lidar com a necessidade constante dos sujeitos aperfeiçoarem e adquirirem novas habilidades. Diante disso, a UNESCO sugere como estratégia o estabelecimento de parcerias com instituições sociais para a oferta de programas de formação que tenham, assim como a Educação Profissional, currículos [...] “de alta qualidade e incluam tanto habilidades relativas ao trabalho quanto habilidades não cognitivas/transferíveis – inclusive habilidades de empreendedorismo e TIC⁶” [...] (UNESCO, 2016, p. 42-43).

De acordo com o Laboratório⁷ Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação, um dos responsáveis pelas políticas nessa área para a região, o ODS 4 orienta para o desenvolvimento, do que a UNESCO considera como “competências do século XXI”, que tem como eixo estruturante educação para o desenvolvimento sustentável e educação para cidadania global. Este último, tem como objetivo desenvolver atitudes e comportamentos capazes de promover a criatividade e a inovação. Desta forma, o pensamento crítico deve permitir o aluno lidar de maneira criativa e inovadora com os problemas que surgem na realidade (UNESCO, 2020a, p. 9 - 10). Nesse caso, podemos considerar o desemprego como problema da vida real, ao passo que a atividade empreendedora é sugerida como solução criativa e inovadora para superar tal problema.

Nesse contexto, as agendas destinadas ao alcance dos ODS, após 2015, consideram o currículo como instrumento de promoção da aprendizagem ao longo da vida. Desta forma, para a UNESCO, a educação é a base dos demais objetivos, pois “a educação é a chave para o desenvolvimento de indivíduos, famílias, comunidades e sociedades. Ela fornece às pessoas os conhecimentos e as habilidades que aumentam sua produtividade e as tornam menos vulneráveis aos riscos” (UNESCO, 2021a?, texto em *html*).

Articulado as propostas internacionais, o MEC, propõe sete ações para apoiar o alinhamento de políticas e programas mantenedores da qualidade do ensino.

⁶ Tecnologia da Informação da Comunicação

⁷ Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación

De acordo com Reimers *et alii* (2017), para o MEC, o ensino e a aprendizagem devem ser a base do conhecimento amplo e profundo, que deve sensibilizar para temas transversais como educação para o empreendedorismo, vista como dimensão-chave da qualidade do ensino. Para o Brasil, a UNESCO sugere iniciativas que promovam a Educação e a Formação Técnica Profissional (EFTP), visando favorecer a transição escola trabalho. De acordo com a UNESCO, “a EFTP visa a tratar de demandas econômicas, sociais e ambientais ao ajudar os jovens e os adultos a desenvolver as habilidades que precisam para adquirirem emprego, trabalho decente e desenvolverem o empreendedorismo” (UNESCO, 2021a?, texto em *html*).

A UNESCO sugere reformas na área da educação para que os países enfrentem os desafios econômicos. Em relação ao Brasil, a Organização destaca que oferece assistência e apoia ações para implementar a reforma do Ensino Médio desde 1997. Desde essa época, a EFTP tem sido o foco da atuação da UNESCO no Brasil, auxiliando diferentes esferas governamentais a promover políticas públicas que atendam às necessidades e que melhorem a educação no país. “Assim, a EFTP promove o crescimento econômico igualitário, inclusivo e sustentável, além de dar assistência a transições para economias verdes e digitais” (UNESCO, 2021a?, texto em *html*).

Nesse sentido, segundo Caruso (2019), a crise financeira de 2008 intensificou a necessidade de a Educação Profissional antecipar as mudanças no mundo do trabalho decorrentes da reestruturação produtiva. As inovações tecnológicas provocaram modificações nas seguintes dimensões do trabalho: “redução de atividades manuais rotineiras; aumento de atividades cognitivas não rotineiras; aumento de demanda por habilidades e capacidades sociocomunicativas” (CARUSO, 2019, p. 52). Para o autor, a Educação Profissional é valorizada no Brasil e no mundo, pois pode favorecer a transição para o trabalho e transformar as expectativas dos jovens, devido às oportunidades reduzidas e aumento da exigência de qualificação.

Isso significa que, em países como o Brasil, o caminho da educação profissional poderia, gradativamente, passar a ser uma escolha efetiva dos jovens e de seus pais, e deixar de ser vista como um destino para os jovens que não tiveram o desempenho esperado na educação regular (CARUSO, 2019, p. 52).

Dada a importância que a Educação Profissional tem para a UNESCO, não é por acaso que em 1992 foi criado o Centro Internacional UNESCO para Educação e Treinamento Técnico e Vocacional. Este, é um dos oito institutos da Organização que atua na área da Educação, mas é o único dedicado a auxiliar os Estados-membros na Educação Técnica e no Treinamento Vocacional. Desta forma,

A TVET⁸ tem como foco a aquisição de conhecimentos e habilidades para o mundo do trabalho e ajuda jovens e adultos a desenvolver as habilidades necessárias para o emprego, trabalho decente e empreendedorismo, ao mesmo tempo que apoia o crescimento econômico inclusivo e sustentável (UNESCO, 2021b², texto em *html*).

A criação do Centro Internacional UNESCO para Educação e Treinamento Técnico e Vocacional está engajada com a Agenda 2030, pois algumas metas do ODS 4 estão relacionadas com a EPT. Essas metas estão alinhadas com a Declaração de Incheon, aprovada no Fórum Mundial da Educação em 2015 (CARUSO, 2019), que estabeleceu como uma das suas sete metas, o desenvolvimento das “competências necessárias ao mundo do trabalho” (UNESCO, 2020).

Em todos os documentos citados, a UNESCO considera a educação, inclusive a Profissional, como importante instrumento para aprimorar as competências e habilidades individuais, à medida que deve desenvolver a atividade empreendedora. Estas, são apresentadas como alternativa para proporcionar geração renda ao trabalhador desocupado, principalmente ao jovem, seja no Ensino Médio regular ou integrado. Nesse caso, sob outra perspectiva,

Ao mesmo tempo em que o avanço das forças produtivas e as mudanças nas relações sociais de trabalho passam a exigir maior formação/qualificação profissional, o empreendedorismo surge como ideologia necessária ao aprofundamento da fragmentação da existência humana, como estratégia de limitação da práxis criadora humana à valorização do capital (FIGUEIREDO, 2019, p. 157).

Nesse âmbito, para o PRELAC, o capital humano ressurgue como investimento nas aptidões e competências individuais, diante da necessidade

⁸ Tradução livre do trecho em inglês: TVET is focused on the acquisition of knowledge and skills for the world of work, and helps youth and adults develop the skills needed for employment, decent work and entrepreneurship while supporting inclusive and sustainable economic growth.

permanente de uma educação ao longo da vida. Como alternativa para superar as adversidades do atual mercado de trabalho, a UNESCO sugere o desenvolvimento de comportamentos criativos e inovadores. Ao mesmo tempo, a proposta de criação do pilar “*aprender a empreender*” surge como estratégia educacional para estimular a capacidade individual de geração de renda, por meio do autoemprego.

3.1.2. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)

A Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) é uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas com sede em Santiago do Chile. De acordo com as Nações Unidas, essa Comissão foi criada com o objetivo de coordenar ações que promovam o desenvolvimento econômico dos países da América Latina entre si e com outros países. Posteriormente, sua atuação foi ampliada para os países do Caribe. Incorporou o objetivo de desenvolvimento social e passou a se chamar Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2020?, texto em *html*).

A CEPAL comemorou 70 anos em 2018. Em comemoração lançou algumas publicações como a “*Avaliação de desempenho do Brasil Mais Produtivo*”, que destaca que o Brasil precisa enfrentar o desafio de aumentar a produtividade e reduzir as desigualdades econômicas, regionais e sociais (CEPAL/IPEA, 2018). Essas desigualdades são apontadas pela Comissão como reflexo das diferenças de capital humano não só no Brasil, mas em várias regiões do mundo. Nesse caso, a CEPAL considera o capital humano um “bem” que deve ser adquirido por esforço individual. Para a Comissão, os rendimentos financeiros são vistos como resultados das competências adquiridas que também poderão financiar a aquisição de novas competências (ROCHA *et alii*, 2020).

Com isso, a CEPAL reforça o discurso de que o aumento do desemprego é consequência do precário nível educacional e da falta de qualificação profissional dos trabalhadores. Sendo estas as justificativas para a dificuldade de inserção no mercado de trabalho formal, o que resulta no aumento do número de trabalhadores por conta própria. De acordo com a CEPAL, o investimento em formação profissional se faz necessário para transformar a realidade das regiões pobres do país, que são vistas

como meras fornecedoras de mão-de-obra barata e de trabalho desqualificado. Para mudar tal realidade e promover o desenvolvimento dos países, a Comissão indica o investimento em trabalho e conhecimento, a partir da parceria com um organismo internacional (ABRAMOVAY *et alii*, 2003; CEPAL, 2013). Diante dessas orientações, Macedo (2016) chama atenção para o fato de que no modelo gerencial, as iniciativas relacionadas às políticas públicas de educação visam inseri-la e adequá-la aos modelos de desenvolvimento propostos pelo capital, ao mesmo tempo em que legitima as orientações dos organismos internacionais.

Seguindo nessa direção, Mercadante (2019) destaca que a reforma da Educação Profissional, concebida em parceria com o BID, foi uma maneira de investir na continuidade da política educacional adotada no então governo Lula da Silva. Tal política educacional, considerava a educação um bem público, um direito do cidadão e uma forma de promover o desenvolvimento da nação. De acordo com a CEPAL,

É nesse contexto de avanço geral da educação, ciência e tecnologia que ocorre o fortalecimento da educação profissionalizante, técnica e tecnológica como política pública complementar e articulada a todo esse esforço nacional, procurando, por um lado, dar sustentabilidade ao processo de combate à pobreza e melhoria na distribuição de renda e, por outro, visando impulsionar a educação, a ciência, tecnologia e a inovação como fator estratégico de um novo padrão de desenvolvimento. Um dos grandes desafios da Educação Profissional e Técnica (EPT) é a sua necessária articulação com o progresso tecnológico e o fomento à inovação (MERCADANTE, 2019, p. 15).

Mercadante (2019), no documento citado acima reitera o desafio, apresentado pelo governo federal, de promover uma educação para o trabalho. O autor sugere como medida uma educação ao longo da vida atualizada com as necessidades de aperfeiçoamento das habilidades e das competências dos trabalhadores. Desta forma, a Educação Profissional é apresentada no documento como uma maneira de romper com o modelo dual de educação da nossa sociedade. Além disso, para o autor, as ações da EPT não ficariam restritas à formação profissional. “A EPT precisa contribuir também para o fortalecimento de uma cultura voltada para a inovação tecnológica, o *empreendedorismo* e o cooperativismo” (MERCADANTE, 2019, p. 107 – grifo nosso). Assim, podemos dizer que as políticas destinadas à Educação Profissional

adquiriram novas nuances ao estimular o desenvolvimento da atividade empreendedora. Desta forma,

O mercado é concebido, portanto, como um processo de autoformação do sujeito econômico, um processo subjetivo auto educador *[sic]* e autodisciplinador *[sic]*, pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir. O processo de mercado constrói seu próprio sujeito. Ele é *auto construtivo [sic]* (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 140 – grifo do autor).

O incentivo ao desenvolvimento da atividade empreendedora presente no documento citado, vai ao encontro da visão da CEPAL de que o ambiente institucional, as regras estabelecidas, a cultura e a educação influenciarão no exercício e na criação de bons ou maus empreendedores. Uma das sugestões da Comissão para incentivar o empreendedorismo estaria na redução da burocracia para a criação de novos empreendimentos e instituições que premiassem iniciativas criativas e inovadoras (AMARAL FILHO, 2011). Nesse sentido Mercadante (2019) destaca a sanção da Lei de Formalização do MEI⁹ e de fomento à economia solidária, em 2008, como importante instrumento de formalização do trabalhador por conta própria.

Assim como a OIT, a CEPAL ressaltou iniciativas desenvolvidas pelo governo federal para estimular a atividade empreendedora, ao incorporar essas iniciativas à estrutura, ações e orçamentos de diversos Ministérios. A Comissão destacou o Programa Brasil Empreendedor e o Programa Ação Estruturada para Arranjos Produtivos Locais, desenvolvido por meio da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Além disso, em 2003, foi criado um Grupo Interministerial que mais tarde veio a se tornar Grupo de Trabalho Permanente com o objetivo de coordenar ações nesse âmbito (AMARAL FILHO, 2011).

Já em 2003, a Comissão considerava a atividade empreendedora uma das maneiras de promover o desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento, mas também reconhecia as dificuldades enfrentadas pelos países. O documento *“Mercados do Empreendedorismo de Pequeno Porte no Brasil”*, indicava, já naquela

⁹ É caracterizado como MEI a empresa optante pelo Simples Nacional tenha tido receita bruta, no ano-calendário anterior, de até R\$ 36.000,00 (trinta e seis mil reais) (BRASIL, 2008a, Art.18-A -§1º).

época, que a maior parte da atividade empreendedora exercida no Brasil é de pequeno porte e reflexo da falta de oportunidades no mercado de trabalho. Além disso, o documento apontava que essa realidade não podia ser compreendida apenas como um momento transitório para inserção no mercado de trabalho formal, mas como a realidade de vários indivíduos que não têm opções melhores (ABRAMOVAY *et alii*, 2003, p. 1 - 3). Segundo a CEPAL (2011), parte significativa da desigualdade presente na América Latina decorre do elevado grau de informalidade das ocupações.

A elevada taxa de informalidade citada pela CEPAL se concretiza nos dados apresentados pelo IBGE, em setembro de 2019, referente à taxa de informalidade dos trabalhadores por conta própria no trimestre de junho a agosto do mesmo ano. De acordo com a PNAD, 41,4% da população ocupada atua na informalidade. Esse trimestre apresentou recorde no número de trabalhadores por conta própria que estão na informalidade. São 24,3 milhões de trabalhadores nessa situação. Integra esse grupo os trabalhadores por conta própria e aqueles que exercem alguma atividade informal de auxílio ao empreendimento da família (RENAUX, 2019, texto em *html*). Esses empreendimentos que contam com o apoio familiar, normalmente necessitam de pouco investimento financeiro, segundo Prandi (1978). A meu ver, o que configura, na maioria das vezes, uma atividade improvisada que não pode ser classificada como uma forma de exercer a atividade empreendedora.

No trimestre de dezembro de 2022 a fevereiro de 2023, segundo a PNAD Contínua, a taxa de trabalhadores na informalidade no mercado de trabalho foi de 38,9%. Esse percentual apresentou queda em relação aos dados de 2019 apresentados acima. Também nesse mesmo trimestre, aumentou em 28 mil o número de trabalhadores por conta própria na informalidade, ou seja, sem registro CNPJ, como revela o Jornal Estadão (2023, texto em *html*).

Segundo a CEPAL (2011), a alternativa para diminuir a informalidade e promover o acesso, sobretudo dos jovens, aos empregos de boa qualidade consiste em melhorar a qualidade da educação e fortalecer ações de capacitação profissional, assim como, fortalecer o desenvolvimento da atividade empreendedora. Para a Comissão, o exercício da atividade empreendedora requer tempo e investimento monetário para

acumular capital humano. “Nesses casos, não só o espírito animal como as necessidades explicam grande parte do empreendedorismo” (AMARAL FILHO, 2011, p. 17).

Atualmente, o empreendedorismo e as micro e pequenas empresas tem sido considerados importantes agentes de desenvolvimento econômico, fonte de emprego e promotores da competitividade, segundo a Comissão (CEPAL, 2013). Para Amaral Filho (2011), a mudança de visão em torno dessas atividades, deve-se, dentre outras coisas, às mudanças no ambiente institucional, aos benefícios concedidos aos empreendedores e a percepção da CEPAL de que as grandes empresas não são tão seguras e que nem sempre oferecem as melhores fontes de remuneração para os trabalhadores.

Como podemos observar nos documentos da CEPAL citados, a Educação Profissional é apresentada como oportunidade de qualificação do trabalhador que almeja a inserção no mercado de trabalho. Entretanto, por outro lado, a Comissão aponta que o emprego no mercado de trabalho formal, nem sempre é a melhor opção. É nesse contexto contraditório que o estímulo à atividade empreendedora surge nos documentos da Comissão como aparente fonte promissora de geração de oportunidades e de autonomia para o trabalhador na escolha da sua ocupação. Entretanto, a essência desse estímulo está na promoção de uma EPT voltada para a busca de soluções individuais capazes de manter o trabalhador ativo na geração da própria renda como a atividade empreendedora. Segundo Figueiredo (2019, p. 156), “nesse contexto, a educação para o consenso envolve a radicalização da cultura do individualismo, da competitividade e da meritocracia como critério individual para o desenvolvimento econômico e social”.

3.1.3. Organização Internacional do Trabalho (OIT)

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) é uma agência tripartite das Nações Unidas composta por 187 Estados-Membros que participam igualmente em diversas instâncias, por meio de representantes dos governos, organizações de empregadores e sindicatos para elaborar e desenvolver políticas sociais, normas e programas que assegurem o desenvolvimento sustentável. Segundo as Nações Unidas, esta Organização foi fundada para promover a justiça social e oportunidades de

“trabalho decente e produtivo, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade” (OIT, 2020?, texto em *html*).

Em 2019 a OIT completou 100 anos, na Conferência Internacional do Trabalho a “*Declaración del Centenario de la OIT para el Futuro del Trabajo*”, reiterou a necessidade de os trabalhadores adquirirem qualificação profissional ao longo da vida para acompanhar as mudanças no mundo do trabalho, principalmente em decorrência do aumento de tecnologia nos processos produtivos. A Conferência ainda declarou a iniciativa privada como principal fonte de crescimento econômico e trabalho decente, principalmente por meio do fomento ao empreendedorismo que resultaria na geração de empregos em pequenas e microempresas. Além disso, tal crescimento é encarado, pela Organização, como medida para diminuir os elevados índices de informalidade, assim como para facilitar a regulamentação do trabalhador por conta própria na figura do MEI (OIT, 2018a; OIT, 2019).

À luz do que a Organização propõe, o investimento em qualificação profissional e formação empreendedora, supostamente, reduziria a brecha de habilidades, a partir da criação de uma política nacional de formação que adeque os currículos ao desenvolvimento de habilidades e competências, principalmente na EPT (OIT, 2012; RIHOVA, 2017; OIT, 2018c). Para tal, a OIT estimula parcerias público-privadas e com ONG’s. Nessas parcerias, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizado Comercial (SENAC), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) são citados como exemplos de instituições qualificadoras da força de trabalho e capazes de atender as necessidades do mercado de trabalho brasileiro (OIT, 2012; WILSON, TARJÁNI, RIHOVA, 2017). De acordo com Macedo e Motta (2019), diante do desmonte da educação pública e da falsa ideia de ampliação do acesso à educação, políticas públicas criam “soluções” ineficazes (ou talvez eficazes) que ganham espaço, por exemplo, “na educação básica com as parcerias público privadas ofertando cursos aligeirados de ‘aceleração’ do ensino ou de ‘qualificação’ profissional voltado para o trabalho simples” (MACEDO, MOTTA, 2019, p. 176).

Ainda nessa perspectiva de incentivar a atividade empreendedora, a OIT realizou, em 2016, o Estudo Regional “*Promoção do Empreendedorismo e da Inovação Social na América Latina*”, que teve como objetivo tornar visível iniciativas que promoviam o empreendedorismo e a inovação social juvenil. Nesse estudo, a atividade empreendedora é apresentada como uma oportunidade de inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, sobretudo dos jovens, a partir do desenvolvimento de habilidades e competências individuais. Nesse caso,

O empreendimento surge como uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho e inclusão social dos jovens. A partir de uma perspectiva do desenvolvimento humano, diz respeito ao desenvolvimento de capacidades individuais e organizacionais. As capacidades para *impulsionar o empreendedorismo e o emprego juvenil independente, a partir da criação de empresas próprias*, pode ser um caminho para um trabalho decente, tanto para os *jovens empreendedores* como para aqueles que poderiam ser trabalhadores assalariados destas empresas, em direção a uma empresa sustentável. Este tipo de emprego abrange um conjunto heterogêneo de atividades, incluindo o desenvolvimento de empresas privadas, o *emprego por conta própria*, as empresas sociais e cooperativas (OIT, 2016a, p. 5 -6 – grifos nosso).

De acordo com a OIT (2015), os jovens empreendedores são classificados em dois tipos: empreendedores por necessidade e empreendedores por vocação. Segundo a Organização,

Os empreendedores¹⁰ por necessidade são aqueles que se envolvem em atividades de empreendedorismo, pois não têm melhores alternativas no mercado de trabalho. Os empreendedores por vocação são aqueles que iniciam um negócio com o objetivo de aproveitar as oportunidades de negócio ou porque procuram melhores oportunidades no mercado de trabalho, inclusive tendo um trabalho (OIT, 2015, p. 14).

No primeiro caso, essas ocupações correspondem ao autoemprego, ou seja, correspondem a atividade que é a fonte de renda daquele trabalhador. Normalmente é uma atividade que está restrita aos indivíduos menos favorecidos socioeconomicamente. Por outro lado, o segundo caso é representado pelos pequenos

¹⁰ Tradução livre do trecho em espanhol: A su vez, los jóvenes emprendedores se categorizan en *emprendedores por necesidad o por vocación*. Los emprendedores por necesidad son aquellos que se involucran en actividades de emprendedurismo ya que no tienen alternativas mejores en el mercado laboral. Los *emprendedores por vocación* son aquellos que emprenden un negocio con el objetivo de aprovechar oportunidades de negocio o porque buscan mejores alternativas en el mercado laboral, inclusive teniendo un trabajo seguro.

e microempreendedores das camadas socioeconômicas mais favorecidas; normalmente são os criadores de negócios, ou seja, são indivíduos que optaram por tornar-se o seu próprio patrão e que têm maiores chances de obterem sucesso.

Para a OIT, os quatro fatores que interferem no tipo de atividade empreendedora exercida são: a idade, o sexo, o nível de escolaridade e de renda dos indivíduos. Segundo a Organização, o empreendedorismo por vocação é mais comum em indivíduos jovens, com maior escolaridade e renda, enquanto o empreendedorismo por necessidade, na maioria das vezes, ocorre nos casos opostos. Os homens são a maioria no universo empreendedor, mas por outro lado, são as mulheres que apresentam maior índice de informalidade (OIT, 2015; OIT, 2018c).

De acordo com a OIT (2016b), nos países em desenvolvimento, 70% da população que vive em situação de extrema pobreza ou moderada são trabalhadores por conta própria que atuam no mercado informal. É uma taxa três vezes maior do que os trabalhadores inseridos no mercado de trabalho formal. Nesse caso, a Organização considera que diante do elevado nível de desigualdade, cresce o número de empreendedores por necessidade.

Segundo Clemensson e Christensen (2010), o exercício da atividade empreendedora formalizada, de maneira geral, enfrenta dificuldades na América Latina e Caribe, principalmente no caso dos jovens. Para os autores,

Este é o caso das barreiras associadas com a *falta de uma cultura empreendedora na sociedade* e a falta de *formação em empreendedorismo* oferecido pelo sistema educativo pois as informações são insuficientes ou inadequadas sobre esta alternativa e não induz os jovens a considerá-la em suas decisões de trabalho (CLEMENSSON; CHRISTENSEN, 2010 *apud* OIT, 2015, p. 23 – grifos nosso).

A OIT destaca que, em 2018, houve uma queda no índice de desocupação na América Latina e Caribe, entretanto a taxa de crescimento do emprego por conta própria superou o emprego assalariado. Assim como aumentou a informalidade nas microempresas (28%), o trabalho por conta própria registrou os maiores índices, também (28%). O aumento da informalidade é uma tendência mundial, refletida em mais de 60% das ocupações ao redor do mundo, de forma que na América Latina esse

índice chega a 53% do total das ocupações na área urbana e rural (OIT, 2018c; OIT, 2018b).

Na tentativa de reduzir a taxa de informalidade, a OIT recomenda para a América Latina estratégias de formalização do trabalhador por conta própria, de estímulo a empregabilidade e a atividade empreendedora em programas de qualificação profissional. Nesse aspecto, o Brasil já adotou medidas que convergem com essas sugestões da Organização, como a sanção da Lei Complementar nº 128/2008 (BRASIL, 2008a), que alterou a Lei Geral da Micro e Pequena Empresa e criou o MEI. Na figura do MEI, essa Lei facilitou a transformação dos trabalhadores por conta própria em pequenos e médios empresários (OIT, 2016b; OIT, 2018c; OIT, 2019). Além disso, o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” faz parte da proposta dos programas de governo mais recentes direcionados à qualificação profissional como o PROJOVEM, o PROEJA e o PRONATEC.

Tais programas de governo procuram ajustar a força de trabalho à lógica empresarial por meio dos conteúdos curriculares, do processo pedagógico, dentre outras estratégias. Segundo Macedo (2016), a educação básica pública está sob o efeito de uma lógica de mercado que também se concretiza nas parcerias público-privadas. Diante desse cenário, o discurso de ampliação do acesso à Educação Profissional conserva, na verdade, um tipo de ilusão. Desse modo,

No caso brasileiro, esta ilusão necessária também funciona como mecanismo de conformação ético-política de um imenso contingente de trabalhadores desempregados que, ao submeterem-se a cursos de formação/qualificação profissional de curta duração, em caráter de treinamento, alimentam a esperança de se inserirem no mercado de trabalho (SOUZA, 2021b, p. 41).

De acordo com a OIT (2016a), com auxílio dos programas de governo, os jovens podem encontrar formação, apoio para financiamento e serviços que permitam desenvolver-se como trabalhadores por conta própria como alternativa para enfrentar o desemprego. Segundo a Organização, tais iniciativas visam estimular a atividade empreendedora por meio da relação do empreendedorismo com a educação. Nesse caso,

Com este apoio os jovens podem encontrar no auto-emprego *[sic]* ou no micro negócio *[sic]* uma oportunidade econômica em contextos de desenvolvimento territorial baixo ou quando a possibilidade de inserção assalariada é reduzida. *As intervenções para incentivar os jovens a considerar a opção de estabelecer o seu próprio negócio focam-se na interação do empreendedorismo com a educação.* Entre as intervenções comumente utilizadas encontram-se a introdução de *conteúdos sobre empreendedorismo* e educação financeira no currículo escolar em nível primário, secundário e/ ou superior; o uso de metodologias de “aprender fazendo” na sala de aula que incluam a simulação de projetos e a implementação de negócios na própria escola como parte da aprendizagem; e *o desenvolvimento de habilidades socioemocionais – na escola ou em programas de emprego –* como a iniciativa, o alcance de metas, a resiliência, autorregulação, o trabalho em equipe e a resolução de problemas, *habilidades que constroem empregabilidade em geral e necessárias para um perfil empreendedor* (OIT, 2016a, p. 23-25 – grifos nosso).

A OIT (2016a) considera que as políticas de incentivo à atividade empreendedora para os jovens é uma maneira dos países promover a inovação e o crescimento das suas economias, resultando no aumento do emprego. Para a Organização, esta é uma alternativa, já que os jovens não apresentam as habilidades pessoais e profissionais requeridas pelas empresas, ou seja, não são considerados empregáveis pela OIT. Segundo a Organização, a taxa de atividade empreendedora na América Latina e Caribe é maior do que em outras regiões. Em 2015, em média de duas em cada dez pessoas (30%) tornaram-se trabalhadores por conta própria, representados por empreendedores por necessidade. No Brasil, esse segmento representa, aproximadamente, 40% dos casos que se divide entre trabalhador autônomo e indivíduo empreendedor.

Diante desse contexto, no que se refere as propostas da OIT de incentivo à atividade empreendedora, por meio da educação e da formalização de novos empreendedores, podemos dizer que o Brasil “fez o dever de casa”. Mas simplesmente a adoção dessas medidas não garante o sucesso dos novos empresários o que, por sua vez, também não garante aumento das oportunidades de trabalho formais e, menos ainda, aumento da renda entre os trabalhadores, como podemos observar nos dados divulgados pelo IBGE.

Tomando como referência dados do ano de 2017, divulgados no Estudo “*Demografia das Empresas e Estatísticas de Empreendedorismo 2017*”, o saldo de empresas foi negativo, pois a taxa de saída (15,7%) das empresas do mercado foi

superior a taxa de entrada (15,2%), menos de 22,9 mil empresas. No Estado do Rio de Janeiro o saldo de empresas foi negativo (IBGE, 2019b, p. 28 - 39). Os dados mais recentes divulgados pelo IBGE, a respeito da taxa de sobrevivência das empresas, referentes ao ano de 2020, demonstra que no Estado do Rio de Janeiro a taxa de entrada das empresas no mercado (15,7%) foi superior ao ano de 2017 e a taxa de saída (13,8%) foi inferior a esse ano (IBGE, 2022). Apesar disso, não há garantias de que essas empresas farão parte das estatísticas dos próximos anos como empresas sobreviventes. Desse modo, mesmo com as recomendações da OIT de incentivo à formação e à formalização da atividade empreendedora, os índices de informalidade, desigualdade e pobreza não sofreram alterações significativas e continuam alarmantes. Não é por acaso que em 2018, apenas 1% da população mais rica concentrava a maior parte da renda no Brasil, ou seja, o rendimento dessa pequena parcela foi 34 vezes maior do que a metade da população mais pobre (PERET; NERY, 2019, texto em *html*).

3.1.4. Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)

O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) se considera a principal fonte de financiamento dos países da América Latina e do Caribe. Atua por meio de empréstimos, subsídios, cooperação técnica e realização de pesquisas destinadas à melhoria da saúde, educação e infraestrutura. O Banco afirma que a sua missão consiste em: “alcançar o desenvolvimento numa forma sustentável e ecológica” (BID, 2020, texto em *html*). Segundo o Banco, os desafios atuais de intervenção do BID estão concentrados na “inclusão social e equidade, produtividade e inovação e integração econômica”, que perpassam os temas transversais: igualdade de gênero e diversidade; mudança climática e sustentabilidade do meio ambiente; capacidade institucional do Estado e Estado de direito (BID, 2020, texto em *html*).

Apesar da vasta literatura, o BID reconhece que não há uma única definição para o que seria habilidades. Contudo, o Banco enxerga a qualificação como um conjunto de habilidades, apesar de nem sempre representar as atividades que serão exercidas no emprego real (HOGARTH, 2016). Mesmo assim, o BID parte da concepção de que “as ações de formação são apresentadas como responsáveis pela adaptação da força de trabalho as mudanças técnicas, pelo aumento da produtividade

e dinamização da economia, pelo enfrentamento do desemprego e manutenção da coesão social” (SOUZA, 2012a, p. 86).

Para Bassi (*et alii*, 2012), anteriormente as habilidades eram compreendidas como o conjunto de aptidões de uma pessoa e eram divididas em cognitivas e socioemocionais. As cognitivas estariam relacionadas ao desenvolvimento intelectual e ao domínio dos conhecimentos, enquanto as socioemocionais estariam relacionadas ao comportamento e à personalidade do indivíduo. Já para Busso (*et alii*, 2017), mais recentemente, as habilidades passaram a ser vistas como as capacidades que proporcionam maior produtividade, ou seja, que permitem produzir mais em menos tempo e utilizando as mesmas ferramentas. Além disso, uma nova classificação foi adotada ao acrescentar às habilidades cognitivas e socioemocionais, as habilidades acadêmicas que estão relacionadas ao conhecimento e à capacidade de aplicar estratégias relacionadas à matemática, leitura, ciências e informática.

De acordo com Basco (*et alii*, 2020), estamos vivendo a quarta revolução industrial. Esta, requer um conjunto de habilidades múltiplas e mutantes, que serão a moeda de troca que vai permitir o indivíduo competir no mercado de trabalho. “A flexibilidade¹¹ das pessoas para aprender continuamente e a capacidade de adaptação a condições tecnológicas sempre mutantes são ativos decisivos no atual paradigma produtivo” (BASCO *et alii*, 2020, p. 163).

Avançando nesse sentido Díaz e Rucci (2019) definiram como habilidades do século XXI, um conjunto de habilidades fundamentais para o trabalhador do novo século, que são: habilidades digitais, cognitivas avançadas, relacionadas a autorregulação e à metacognição e as socioemocionais. Para o autor, destacam-se a capacidade de aprender ao longo da vida, a perseverança, a resiliência, a tolerância e a empatia.

Para o BID, a diferença existente entre as habilidades disponibilizadas pelos trabalhadores e as desejadas pelos empregadores, resulta na brecha de

¹¹ Tradução livre do trecho em espanhol: La flexibilidad de las personas para aprender continuamente y la capacidad de adaptación a condiciones tecnológicas siempre cambiantes son activos decisivos en el actual paradigma productivo.

habilidades (BID, 2015). Para reduzir tal brecha, o BID propõe a adoção de políticas públicas de qualificação profissional e a aquisição de novas competências com apoio de empregadores e sindicatos. Além disso, propõe o investimento em reeducação como forma de atualização e desenvolvimento de habilidades ao longo da vida. “A formação¹² continuada não é simplesmente algo desejável, mas absolutamente imprescindível para seguir trabalhando e sendo relevante” (BID, 2019, p. 4). Nesse caso, segundo Márques (2001) e Díaz e Rucci (2019), os bancos multilaterais são essenciais para o fortalecimento dessas ações. “Para isso¹³, em primeiro lugar, requerem *sistemas que permiten aprender ‘a aprender’, a desaprender, a emprender e a actualizar-se continuamente*” (BASCO *et alii*, 2020, p. 74 – grifo do autor). Nesse contexto, a atividade empreendedora emerge como alternativa de mobilidade do trabalhador e antecipação das mudanças no mercado de trabalho.

O Banco sugere que os governos invistam em programas capazes de promover o desenvolvimento de habilidades empreendedoras nas populações em geral e desta forma [...] “sobretudo¹⁴ semear nelas uma mentalidade e cultura do empreendedorismo que ajudará a enfrentar os desafios do século XXI” (DÍAZ; RUCCI, 2019, p. 267). A indicação do BID é que esses programas curriculares desenvolvam as habilidades empreendedoras de forma transversal, da Educação Básica ao Ensino Superior. Segundo o autor, o empreendedorismo e suas ferramentas podem ajudar a preparar os talentos da região, por meio de uma educação voltada para o futuro (DÍAZ; RUCCI, 2019, p. 268-269).

O BID destacou algumas iniciativas voltadas para a capacitação profissional e para o empreendedorismo tecnológico, desenvolvidas no Brasil, para enfrentar a quarta revolução industrial, que, segundo o Banco, podem servir de referência para outros países. Uma delas é a criação do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), em 1972, com o objetivo de apoiar e capacitar

¹² Tradução livre do trecho em espanhol: La formación continua ya no es simplemente algo deseable, sino absolutamente imprescindible para seguir trabajando y siendo relevante.

¹³ Tradução livre do trecho em espanhol: Para ello, en primer lugar, se requieren sistemas que permitan aprender “a aprender”, a desaprender, a emprender y a actualizarse continuamente.

¹⁴ Tradução livre do trecho em espanhol: [...] sobre todo, sembrar en ellas una mentalidad y cultura de emprendimiento que los ayudará a afrontar los retos del siglo XXI.

as micro e pequenas empresas para que desenvolvam seus negócios. Outra iniciativa é o Serviço de Tecnologia do SEBRAE (SEBRAETEC), um programa que visa aumentar a produtividade das empresas por meio de serviços personalizados e, assim, agregar valor às empresas. Também destacou o Programa de Apoio para Pesquisa em Empresas (PAPPE), uma ação do Ministério da Ciência e Tecnologia administrada pela FINEP. A nível estadual o Banco destacou o Programa de Investigação Inovadora em Pequenas Empresas (PIPE) desenvolvido, desde 1997, em São Paulo. O PIPE apoia o desenvolvimento de pesquisas inovadoras em pequenas empresas no estado de São Paulo, que tenham potencial de retorno comercial. O PAPPE também apoia o desenvolvimento de empresas inovadoras em São Paulo, mas como o objetivo de estimular a pesquisa em áreas estratégicas das políticas públicas federais e em empresas de base tecnológica. Destinado à qualificação profissional, o BID destaca o PRONATEC e o Sistema S, administrado por organizações empresariais, que tem tradição na oferta de formação profissional (BASCO *et alii*, 2020, p. 100-106).

Diante desse contexto, identificamos que o empreendedorismo é apresentado em diversos documentos do BID, como uma ferramenta capaz de desenvolver as competências que o Banco considera necessárias para o século XXI. Para Díaz e Rucci (2019), a eficiência de um indivíduo será determinada pela sua capacidade de adaptar-se de forma ágil às mudanças. Para o autor, nesse novo cenário, as mudanças requeridas estão centradas na evolução de três desafios, reconhecidos pelo Banco como os três pilares do empreendedor: *da eficiência à empatia* – busca por eficiência e compreensão das necessidades dos clientes; *da busca pela previsibilidade à gestão da incerteza* – o aumento da incerteza exige maior adaptação e tolerância ao fracasso; *do equilíbrio entre perseverança e adaptabilidade* – a perseverança leva ao sucesso, mas quem não aprende e não se adapta rapidamente não sobrevive. “*Surge então, um novo perfil¹⁵ de trabalhador ideal: um trabalhador cujas habilidades atendem aos novos requisitos de um mundo dinâmico e em mudança, um trabalhador que indaga, aprende, se adapta e não tem medo do fracasso*” (DÍAZ; RUCCI, 2019, p. 260 – grifos do autor).

¹⁵ Tradução livre do trecho em espanhol: Surge, entonces, un nuevo perfil del trabajador ideal: un trabajador cuyas habilidades calzan con los nuevos requerimientos de un mundo dinámico y cambiante, un trabajador que indaga, aprende, se adapta y no le teme al fracasso.

O BID destaca que os trabalhadores precisam compreender a necessidade constante de inovação das empresas e tirar o melhor proveito disso. Essa necessidade das empresas apontada pelo Banco, converge com a ideia de destruição criativa proposta por Schumpeter (1961) que, segundo o autor, revoluciona a estrutura econômica ao destruir incessantemente o antigo para criar elementos novos. Portanto, para o autor, esta é uma estrutura a qual toda empresa capitalista deve adaptar-se. No atual contexto, esse ideal de inovação constante propagada pelo BID e por outros organismos internacionais, ultrapassou os muros das empresas e alcançou outras esferas da vida do trabalhador, o qual deve ser inovador o suficiente para criar as próprias ocupações.

O BID considera que o comportamento empreendedor pode ensinar lições valiosas a respeito de um aprendizado ativo e da capacidade de adaptação a um ambiente acelerado, efêmero e arriscado. Além disso, empatia, curiosidade, gestão de risco, aprendizagem ágil e conforto em face à ambiguidade, são competências fundamentais dos cidadãos modernos. Para o Banco,

O que distingue os empreendedores¹⁶ dos demais trabalhadores é a sua curiosidade e criatividade. *A inovação é a principal função do empreendedor.* Por sua natureza, os empreendedores estão equipados para prevalecer e prosperar no século XXI. Um empreendedor é aquele que ‘assume’ o desafio de gerar valor, independentemente de ser feito por meio de uma nova ideia de negócio, transformando uma empresa já estabelecida ou, mesmo, inovando no governo ou outras instituições. É simples: quem não aprende rápido, não sobrevive (DÍAZ; RUCCI, 2019, p. 261-269 – grifo do autor).

A América Latina é considerada pelo BID, uma região privilegiada para o desenvolvimento dos ideais empreendedores, sugeridos pelo Banco e encarados como habilidades essenciais para o cidadão do novo século. Para Díaz e Rucci (2019) os jovens dessa região apresentam alto nível de autoestima, perseverança, determinação e autoeficácia, que é a capacidade de alcançar metas individuais. Já em 2012, Bassi (*et*

¹⁶ Tradução livre do trecho em espanhol: Lo que distingue a los emprendedores es su curiosidad, esa capacidad de entender mejor el sistema y de actuar de forma creativa. La innovación es la principal función del emprendedor. Por su naturaleza, los emprendedores están equipados para prevalecer y prosperar en el siglo XXI. Un emprendedor es quien “emprende” el reto de generar valor, independiente de si lo hace a través de una nueva idea de negocio, transformando una corporación ya establecida o, incluso, innovando en el gobierno u otras instituciones. Es simple: quien no aprende rápido, no sobrevive.

alii, 2012) destacou a autoeficácia como importante instrumento de desenvolvimento pessoal, já que os indivíduos com maior grau de autoeficácia apresentaram maior participação no mercado de trabalho, mas não necessariamente melhores oportunidades.

Segundo o BID, tomando como referência padrões internacionais, a América latina apresenta déficits educacionais e por isso é considerada, pelos empresários, como a região que apresenta maior dificuldade para encontrar trabalhadores com as habilidades desejáveis (BID, 2019, p. 24). Além disso, de acordo com Bassi (*et alii*, 2012), a região apresenta um atraso acentuado em relação à qualidade da educação oferecida nos países da OCDE. Entretanto, por outro lado, Díaz e Rucci (2019) considera que a região sofreu em menor escala os efeitos da inserção da tecnologia no mercado de trabalho. Diante das análises realizadas por esses autores e pelo BID, é possível observar contradições a respeito da América Latina. Tomando como referência a análise realizada Díaz e Rucci (2019), se a região foi pouco impactada pela inserção da tecnologia no mercado de trabalho, significa que provavelmente a força de trabalho conseguiu se adaptar e correspondeu às expectativas do empresariado, segundo a visão do BID. Então, por que os empresários dizem enfrentar tantas dificuldades para encontrar mão de obra qualificada? Por que estimular com tanta veemência o empreendedorismo?

Na verdade, um estudo realizado pelo Banco anteriormente, já tinha revelado que a América Latina foi duramente impactada pela inserção da tecnologia nos processos produtivos, o que resultou no aumento do desemprego e da informalidade (BID, 2015). Provavelmente, tal realidade tenha sido tomada pelo BID como justificativa para apoiar e para financiar reformas educacionais na região. Essas medidas adotadas pelo Banco convergem com a perspectiva apresentada por Macedo e Motta (2019, p. 178), de que o Estado cria formas de controle do capital sobre a educação. Por meio das políticas públicas, atua de forma a estabelecer o consenso em torno da sua pedagogia. Nesse contexto, segundo Souza (2021a), diante da crise do capital, para que a inserção de tecnologia seja eficiente no aumento da produtividade, é necessário que a educação da força de trabalho seja adequada para esse fim. Com isso,

No que concerne à educação, no nível estrutural, tal fenômeno demanda a gestação de uma nova pedagogia fabril capaz de mobilizar a subjetividade do trabalhador e transformá-la em capacidade humana de trabalho; no nível superestrutural, tal fenômeno propaga a renovação da ideia de que os investimentos individuais em formação/qualificação são a solução para os males causados pelo processo de reestruturação produtiva (SOUZA, 2021a, p. 35).

No Brasil, a reforma da Educação Profissional, assim como as demais políticas públicas propostas pelo BID, reafirmam o compromisso do Banco de promover a qualificação profissional e desenvolver habilidades empreendedoras na EPT. Apesar disso, a verdade é que mesmo de posse das tais habilidades, não temos garantias de que os seus egressos conquistarão uma oportunidade de trabalho formal. Talvez por isso, paralelamente, o BID incentiva na EPT o desenvolvimento da autoestima, perseverança e determinação. Assim como também busca promover o protagonismo individual e o autoemprego como alternativa ao trabalhador que, segundo as empresas, não desenvolveu as habilidades necessárias que o torna empregável. Portanto, esse discurso da empregabilidade, propagado pelo Banco, perpetua a *ideologia do empreendedorismo*, à medida que aciona a autoeficácia para estimular a concretização de empreendimentos por meios próprios. Na verdade, esta seria uma forma autônoma do trabalhador atuar na sociedade e no mercado de trabalho, ao desenvolver estratégias empreendedoras individuais como alternativas geradoras de renda. Em suma, o BID propõe políticas públicas que desenvolvam na EPT um conjunto de habilidades para atender as necessidades das empresas, ao passo que estimula o empreendedorismo para promover o autoemprego. Este é um cenário em que “a radicalização do individualismo direciona as formas de mediação política voltadas para a regulação social pela lógica do mercado, assumindo as formas da cultura empreendedora, do desenvolvimento sustentável, da empregabilidade” (FIGUEIREDO, 2019, p. 156-157).

3.1.5. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional que atua em conjunto com governos, formuladores de políticas e cidadãos para estabelecer “políticas que promovam prosperidade,

igualdade, oportunidades e bem-estar para todos” OCDE, 2019, texto em *html*). Segundo a Organização, essa atuação também abrange o aconselhamento e o estabelecimento de padrões internacionais para promover políticas públicas para a melhoria do desempenho econômico, criação de empregos, educação e no desenvolvimento de soluções para desafios sociais, econômicos e ambientais para “uma vida melhor” (OCDE, 2019, texto em *html*).

De acordo com Chambard (2017), desde o final da década de 1980, organizações internacionais a exemplo da OCDE, atuam em prol da popularização da educação para o empreendedorismo na Europa. Mesmo atuando em diversos segmentos, a bastante tempo, a Organização busca educar a população para o empreendedorismo.

Nesse sentido, a OCDE (2020) destaca que todo o mundo está enfrentando a exigência de novas competências e a demanda por novas habilidades em função da globalização e das mudanças tecnológicas. A Organização adotou como referência a definição de competências apresentada no *“Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais”*,

Neste relatório, competências são definidas como características individuais de promoção de pelo menos uma das dimensões do bem-estar individual e do progresso socioeconômico (produtividade) que, por sua vez, podem ser medidas de forma significativa (mensurabilidade) e modeladas por mudanças ambientais e investimentos (maleabilidade) (OCDE, 2015, p. 34).

Para a OCDE, a América Latina e o Caribe, além das dificuldades enfrentadas em todo mundo, apresentam níveis mais elevados de desigualdade em relação aos países da OCDE. Assim sendo, a Organização considera a necessidade de reforçar as habilidades dos indivíduos com baixa qualificação profissional, pois esta seria uma maneira de combater a informalidade. “As evidências¹⁷ mostram que, em todos os países da América Latina e Caribe, a probabilidade de estar empregado no setor informal diminui drasticamente com o nível de escolaridade do trabalhador” (OCDE, 2020, p. 11).

¹⁷ Tradução livre do trecho em inglês: Evidence shows that in all LAC countries, the probability of being employed in the informal sector decreases dramatically with the level of education of a worker (OCDE, 2020, p. 11).

Além disso, segundo a Organização, a América Latina e Caribe apresenta um elevado número de empreendedores não qualificados que atuam no mercado informal. Estes, por sua vez, também estimulariam níveis persistentes de informalidade, pois a maioria dos negócios criados são de pequeno porte e, com isso, as empresas não conseguem investir no treinamento e/ou na qualificação dos seus trabalhadores, o que resulta em um ciclo vicioso de permanência na informalidade. A Organização destaca que a falta de qualificação e capital humano dos empreendedores informais da América Latina e Caribe é mais significativa do que a falta de demanda na economia (OCDE, 2020).

A OCDE parte da premissa que [...] “competência gera competência” [...] (OCDE, 2015, p. 15). Esta, é considerada pela Organização um dos principais componentes do capital humano. As competências cognitivas e socioemocionais são apresentadas como uma maneira de desenvolver o indivíduo dentro e fora da escola, pois, na visão da Organização, “ajudam crianças a transformar intenções em ações” [...] (OCDE, 2015, p. 3). Além disso, a Organização considera que indivíduos que possuem nível maior de competências, normalmente apresentam desenvolvimento promissor (OCDE, 2015). Essa concepção de competência da OCDE converge com a definição proposta pelo SEBRAE, que considera que o desenvolvimento de competências é capaz de promover o desenvolvimento pessoal e profissional. Para o SEBRAE, “uma competência é a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes no exercício do trabalho que levam a um bom desempenho, promovendo o autodesenvolvimento da pessoa e gerando valor nas organizações” (CER, 2022b?, p. 6).

Corroborando essa visão, os países membros e parceiros econômicos da OCDE, reconhecem a importância de desenvolver as competências socioemocionais nos adultos e nas crianças. Segundo esses países, a ideia é que essas competências sejam desenvolvidas o mais cedo possível, mas também ao longo da vida, principalmente nas populações menos favorecidas como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional. Tais competências são consideradas por esses países como uma forma eficiente de reduzir as desigualdades nos resultados educacionais, sociais e no mercado de trabalho que repercutirá no crescimento e no desenvolvimento dos países. A indicação da Organização é que essas competências

integrem as propostas curriculares nacionais e subnacionais, por meio de disciplinas e atividades extracurriculares que tenham como objetivo desenvolver principalmente autonomia, responsabilidade, tolerância, pensamento crítico e entendimento intercultural (OCDE, 2015, p. 90-109).

Nesse contexto, diante de políticas públicas, propostas e reformas curriculares focadas no desenvolvimento de competências, a escola, os conteúdos programáticos e todo o processo educativo adquiriram outros significados. Segundo Souza (2012a, p. 88),

Nesta direção, o espaço ocupado na escola, outrora, pelos “saberes disciplinares” é substituído pelas competências verificáveis em situações específicas. Desta forma, observa-se que tanto nas organizações produtivas, como nas educacionais há uma centralidade nos atributos dos indivíduos, sejam eles alunos ou trabalhadores.

Alinhado com essa concepção, o *“Panorama das Competências da OCDE 2017: competências e cadeias de valor mundiais”*, destaca a necessidade de desenvolver uma combinação equilibrada de competências cognitivas e socioemocionais em conformidade com as políticas públicas, industriais e comerciais para promover a inserção nos mercados globais e, conseqüentemente, aumento da produtividade e melhores resultados econômicos e sociais. De acordo com a Organização,

Nossa estrutura define competências socioemocionais como capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo. As competências cognitivas também são descritas de outras maneiras, como astúcia, conhecimento ou inteligência. Elas estão envolvidas no processo de aquisição e aplicação do conhecimento (OCDE, 2015, p. 35).

Segundo o documento *“Trabalhando com o Brasil”*, atualmente, um dos principais desafios do país é oferecer oportunidades de inserção dos jovens no mercado de trabalho (OCDE, 2018b, p. 39). De acordo com a OCDE (2015), a partir do aumento do nível de escolaridade, os indivíduos teriam mais chances de conseguir uma ocupação melhor, uma vida mais saudável e uma participação mais satisfatória na sociedade (OCDE, 2015, p. 23). Nesse caso, o desenvolvimento das competências

socioemocionais é apresentado como exigência para que todos tenham acesso aos benefícios do desenvolvimento econômico. De acordo com Ramos (2006, p. 176),

Nesses termos, a competência assume-se como um novo código de comunicação entre os diferentes sujeitos sociais implicados na ressocialização da economia, ao mesmo tempo em que são patrimônios subjetivos que atuam na fronteira inclusão/exclusão sob um novo tipo de contrato social. Assim analisada, a competência associa-se fortemente à noção de empregabilidade.

Para a Organização, a globalização e as mudanças tecnológicas têm aumentado a dificuldade de os empregadores encontrarem trabalhadores com as competências que consideram adequadas. Desta forma, o investimento em ensino e educação profissional, por meio do desenvolvimento de competências que estejam alinhadas com as necessidades dos empregadores, principalmente nos casos dos indivíduos menos favorecidos socioeconomicamente, é sugerido, pela OCDE, como medida necessária para atender a demanda por trabalhadores “qualificados” (OCDE, 2015; OCDE, 2020).

A partir daí, a Organização sugere a adoção de políticas públicas específicas de fomento às parcerias público privadas. Além disso, propõe o desenvolvimento, em todas as etapas escolares, de uma formação flexível que também permita o desenvolvimento da atividade empreendedora. Segundo a OCDE,

Para tal, há que manter um enfoque acentuado nas competências cognitivas, desenvolvendo ao mesmo tempo *estratégias de ensino inovadoras, flexibilidade nas escolhas curriculares e uma formação em empreendedorismo devidamente estruturada* (OCDE, 2017, p. 3 – grifo nosso).

Como exemplo de parceria público privada bem-sucedida no Brasil, a OCDE cita as escolas estaduais bilíngues do Rio de Janeiro, criadas em parceria com o Instituto Ayrton Senna, por meio do Programa Dupla Escola em 2008. Segundo a Organização, esse programa apoia o desenvolvimento de um Ensino Médio mais abrangente, que desenvolva nos alunos as competências cognitivas, socioemocionais e o desenvolvimento de [...] “atitudes e valores essenciais para melhorar suas perspectivas no mercado de trabalho e seu engajamento cívico” (OCDE, 2015, p. 107).

Como já citado, a Organização reconhece a necessidade de o indivíduo desenvolver um conjunto de competências cognitivas e socioemocionais para ter êxito no mercado de trabalho e enfrentar os desafios do século XXI. Contudo, a OCDE (2015) espera que nesse conjunto esteja contemplada a capacidade de desenvolver consciência, sociabilidade e estabilidade emocional. Além disso, para a Organização é importante “aprender as formas adequadas de demonstrar emoções positivas e negativas e administrar o estresse e a frustração é tarefa para toda a vida, especialmente ao lidar com mudanças como divórcios, *desemprego e incapacidades de longo prazo*” (OCDE, 2015, p. 34 – grifo nosso).

Corroborando essa perspectiva da OCDE, a necessidade de desenvolver as habilidades pessoais para enfrentar as dificuldades da vida, diante de uma vida profissional mais longa, o aprendizado ao longo da vida e a requalificação profissional, citada pela Organização como educação de segunda chance, são estratégias importantes para desenvolver a resiliência. Desta forma,

A educação¹⁸ de segunda chance, o reconhecimento da aprendizagem prévia, o acesso e a disponibilidade de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, a reciclagem dos desempregados, são outros exemplos de políticas de educação e treinamento que promovem a resiliência diante as mudanças estruturais no mundo de trabalho (OCDE, 2018a, p. 74).

A OCDE afirma que é necessário promover uma formação que seja capaz de desenvolver nos indivíduos variadas habilidades pessoais para lidar com as incertezas do mercado de trabalho. No entanto, é importante destacar a perversidade desse discurso da Organização, assim como dos demais organismos internacionais, pois mais uma vez a responsabilidade da empregabilidade recai sobre o trabalhador. E mais uma vez, a responsabilidade superou os limites da qualificação profissional e alcançou traços da personalidade do trabalhador. Para Figueiredo (2019), o regime de acumulação capitalista modifica a relação entre o Estado e a sociedade civil, inclusive, no âmbito político ideológico.

Assim, a manutenção da hegemonia burguesa envolve uma renovada pedagogia política voltada para manter a sociedade civil nos limites da

¹⁸ Tradução livre do trecho em inglês: *Seconde chance education, recognition of prior learning, access and availability of lifelong learning opportunities, re-training the unemployed, are other examples of education and training policies that promote resiliency in the face of structural changes in the world of work.*

sociedade de classes, caracterizando o papel do Estado de educar para o consenso, configurando a conformação ética e moral para a sociabilidade burguesa (FIGUEIREDO, 2019, p. 156).

Nesse caso, a essência desse discurso da Organização está pautada na conformação do trabalhador diante da sua dificuldade em se inserir no mercado de trabalho e/ou diante do desemprego. Tal processo de conformação torna-se ainda mais sofisticado quando a OCDE expõe as suas próprias contradições. Se por um lado, a Organização estimula a qualificação profissional e o aumento da escolaridade como estratégia de ascensão socioeconômica e profissional, por outro lado, essa mesma qualificação não garante emprego à população, sobretudo aos jovens, mesmo que as tais competências requeridas pelos empregadores tenham sido desenvolvidas. De acordo com Souza (2018, p. 127), este é um processo de [...] “conformação ética e moral da classe trabalhadora — para a ameaça do desemprego estrutural e para a nova realidade do mercado de trabalho”. Além disso, o discurso aparente da necessidade de desenvolvimento das competências socioemocionais, mascara a essência da promoção de uma formação que prima pela autonomia, pela flexibilidade e pelo aprendizado ao longo da vida. Portanto, a OCDE propõe que seja oferecida nas escolas um tipo de formação que permita o desenvolvimento da resiliência, assim como, as habilidades empreendedoras para que elas sejam acionadas para enfrentar, segundo a Organização, as incapacidades de longo prazo e o desemprego.

3.1.6. Banco Mundial

O Grupo Banco Mundial se considera como “uma das maiores fontes de financiamento e conhecimento do mundo para os países em desenvolvimento”. O Grupo é formado pelas seguintes instituições: Banco¹⁹ Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA); Corporação Financeira Internacional (IFC); Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA); Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID). Essas instituições atuam de forma complementar para

¹⁹ Tradução livre do trecho em inglês: International Bank for Reconstruction and Development (IBRD), International Development Association (IDA), International Finance Corporation (IFC), Multilateral Investment Guarantee Agency (MIGA), International Center for Settlement of Investment Disputes (ICSID).

arrecadar recursos financeiros globais e articulá-los aos conhecimentos e às inovações para atender as necessidades dos países em desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2020b, texto em *html*).

O Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento e a Associação Internacional de Desenvolvimento formam, propriamente, o Banco Mundial, que assiste aos países em desenvolvimento no financiamento, no aconselhamento e na elaboração de políticas. A Associação Internacional de Desenvolvimento atua nos países mais pobres e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento atua nos países de renda média e com crédito (BANCO MUNDIAL, 2020b, texto em *html*).

Segundo o Banco Mundial (2019a, p. 3), a sua missão para o desenvolvimento sustentável dos países consiste em: “promover a prosperidade compartilhada e erradicar a pobreza extrema”. Para a América Latina e o Caribe a sua atuação está centrada em três pilares: crescimento inclusivo, investimento em capital humano e aumento da resiliência.

Nos anos de 1990, o Banco Mundial já indicava a necessidade de os países em desenvolvimento aumentar a produtividade para tornarem-se competitivos diante das rápidas mudanças econômicas e tecnológicas, e a contribuição de uma força de trabalho qualificada nesse processo. “Isto ²⁰ requer não só investimento de capital, mas também uma força de trabalho que tenha a flexibilidade necessária, a fim de adquirir distintas qualificações para novos trabalhos, à medida que as estruturas das economias e das ocupações mudam” (BANCO MUNDIAL, 1992, p. 7). Nesse caso, as proposições do Banco Mundial revelam um cenário que impõe cada vez mais a necessidade de qualificação e adaptação do trabalhador. Portanto, um cenário no qual,

As relações entre educação e trabalho se transmutam para as relações entre competências, educação e trabalho. O deslocamento do espaço ocupado pela qualificação para o de competência permite a disputa na instituição escolar da noção de formação; esta se apresenta com novos atributos,

²⁰ Tradução livre do trecho em espanhol: Esto requiere no sólo inversiones de capital sino también una fuerza laboral que tenga la flexibilidad necesaria a fin de adquirir distintas calificaciones para trabajos nuevos a medida que las estructuras de las economías y las ocupaciones cambian (BANCO MUNDIAL, 1992, p. 7).

dentre os quais se destacam aqueles referentes a formação de indivíduos flexíveis e polivalentes (SOUZA, 2012a, p. 88).

Ainda na década de 1990, o Banco Mundial reconheceu que o aumento da escolaridade e a promoção de uma educação voltada para o atendimento das demandas do mercado de trabalho, não seriam suficientes para aumentar o número de oportunidades. Assim sendo, já vislumbrava formas alternativas de inserção dos trabalhadores no mundo do trabalho, como a atividade empreendedora para promover geração de renda. Para tal, segundo o Banco, as políticas públicas precisariam atuar de forma integrada à qualificação, ao acesso ao crédito e à assessoria ao mercado de trabalho. Para que essas ações fossem eficientes, deveriam ser oferecidas por instituições especializadas como ONG's, que usam fundos de capacitação e reduzem a atuação do sistema público (BANCO MUNDIAL, 1992).

Segundo o Banco Mundial (2011), diante do reconhecimento da incapacidade de a educação desenvolver as competências requeridas pelo mercado de trabalho, principalmente, pelos jovens, o Grupo ampliou o auxílio para que os países em desenvolvimento alcancem Educação para Todos e os objetivos de educação das Metas de Desenvolvimento do Milênio, para promover aprendizagem nos países em desenvolvimento até 2015. Estas, são um conjunto de oito metas que integram a Declaração do Milênio, que é um pacto assinado por 192 países com o objetivo de garantir um planeta mais sustentável. Essas metas são:

1 – Erradicar a extrema pobreza e a fome; 2 – Garantir o ensino básico fundamental a todos; 3 – Promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres; 4 – Reduzir a mortalidade infantil; 5 – Melhorar a saúde materna; 6 – Combater a AIDS, a malária e outras doenças; 7 – Assegurar a sustentabilidade ambiental; 8 – Promover uma parceria mundial para o desenvolvimento (PNUD, 2003).

Segundo o Banco Mundial, a instituição está empenhada em ajudar os países em desenvolvimento a consolidar o progresso. A estratégia na área da educação para acelerar a aprendizagem é que, até 2020, os objetivos das Metas de Desenvolvimento do Milênio sejam transformados em Aprendizagem para Todos nos países com baixo rendimento. Para isso, seria necessário “reformular os sistemas de educação no nível dos países e construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5). O Banco

acredita que as competências adquiridas na infância permitem o aprendizado ao longo da vida e por isso é preciso “investir cedo. Investir com inteligência. Investir em todos” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4). Para isso,

A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula. *No nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades* (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3 – grifo nosso).

Para alcançar as Metas de Desenvolvimento do Milênio, o Banco apoia iniciativas para alcançar os ODS da Agenda 2030 proposta pela UNESCO, como a adoção de programas de transferência de renda a exemplo do Programa Bolsa Família²¹. Este, segundo o Banco Mundial (2019a), se tornou referência para outros países e fator de forte influência no desenvolvimento das sociedades. Ainda segundo a instituição, também é necessário proporcionar acesso à maior número e melhores oportunidades, qualificação profissional e investimentos em infraestrutura, por meio do fortalecimento do setor privado. Desta forma, o Banco Mundial considera que “os desafios atuais de desenvolvimento só podem ser superados se o setor privado fizer parte da solução” (BANCO MUNDIAL, 2020b, texto em *html*). Diante de uma lógica gerencial pautada nos valores neoliberais de Estado-mínimo e governança, os empresários passam a serem vistos como importantes atores no processo de harmonização das políticas neoliberais. Estes, [...] “passaram a se autodenominar como os salvadores da “escola falida” (MACEDO, MOTTA, 2019, p. 178).

O Banco Mundial (2019a) considera que o investimento em capital humano é fundamental para o crescimento e para a prosperidade dos países. Esse investimento seria por meio da ampliação do acesso à educação, saúde e oportunidades de trabalho, como estratégia para preparar os trabalhadores para a evolução e a digitalização do trabalho. O Grupo aponta que é importante desenvolver a resiliência para enfrentar e resistir as dificuldades de ordem natural e/ou econômica dessa

²¹ O Bolsa Família transfere mensalmente um benefício em dinheiro, que é transferido diretamente pelo governo federal. As famílias devem cumprir alguns compromissos, que têm como objetivo reforçar o acesso à educação, à saúde e à assistência social, como frequência escolar e uso de serviços de saúde materna e infantil (MDS, 2015, texto em *html*).

realidade. Com isso, o Banco Mundial sugere como solução maiores investimentos em capital humano e medidas para proteger os trabalhadores vulneráveis, pois,

A era digital também está mudando a demanda por qualificações. A adaptabilidade é cada vez mais valorizada pelo mercado de trabalho, enquanto a evolução da natureza do trabalho significa que a aquisição de competências implica necessariamente uma aprendizagem ao longo da vida (BANCO MUNDIAL, 2019a, p. 51).

Nesse contexto, o Banco Mundial considera que o trabalhador para ter sucesso no mercado de trabalho do século XXI, deve ter um conjunto abrangente de habilidades cognitivas, socioemocionais, técnicas e digitais. Essas habilidades são apontadas pela instituição como uma forma de atender as mudanças na natureza do trabalho e das habilidades requeridas (BANCO MUNDIAL, 2021, texto em *html*).

Corroborando com essa visão, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento afirma que “a formação dessas habilidades requer uma base sólida de capital humano e aprendizagem contínua” (BANCO MUNDIAL, 2019b, p. 3). Além disso, o capital humano está relacionado com a inovação das empresas. A aquisição de habilidades cognitivas e socioemocionais na infância, permite aos adultos serem mais “resilientes a incertezas no futuro” (BANCO MUNDIAL, 2019b, p. 13). Esse é um dos motivos pelos quais “investir no capital humano é prioritário para tirar o máximo proveito dessa oportunidade econômica em evolução” (BANCO MUNDIAL, 2019b, p. 3). Nesse caso, um modo dos governos auxiliarem o retorno desse capital humano acumulado é o aumento dos empregos formais, investimento na criação de negócios e treinamentos para o empreendedorismo. Portanto, “o que quer que o futuro nos reserve, o investimento no capital humano é uma política certa que prepara as pessoas para os desafios futuros” (BANCO MUNDIAL, 2019b, p. 5).

Diante do que foi apresentado é possível identificar que o desenvolvimento do capital humano é um tema de grande relevância para o Banco Mundial. Não é por acaso que o Grupo lançou o Projeto Capital Humano²² (PCH). Segundo o Banco, o Projeto foi adotado em sessenta países, os quais devem investir mais e melhor nas pessoas visando com que “todas as meninas e meninos cresçam bem

²² Human Capital Project.

nutridos e prontos para aprender; aprendam de verdade na escola e ingressem no mercado de trabalho como adultos saudáveis, qualificados e produtivos” (BANCO MUNDIAL, 2019a, p. 52).

A partir do PCH, foi lançado em 2018, o Índice de Capital Humano (ICH), que relaciona os resultados em educação e saúde à produtividade e crescimento econômico dos países. De acordo com o PCH, em 2020, o ICH brasileiro ao longo de dez anos saltou de 0,53 para 0,55, ou seja, a criança brasileira hoje será 55% mais produtiva se tiver acesso pleno à educação e à saúde. Entretanto, este é um valor inferior à média de outros países da América Latina e Caribe, e países de renda média (BANCO MUNDIAL, 2020a, p. 1).

A análise de diversos documentos do Banco Mundial revelou que o Grupo considera que o investimento nas pessoas em todas as esferas ajuda a desenvolver o capital humano. Este, por sua vez, é considerado pela instituição, um fator essencial para o desenvolvimento e o crescimento econômico dos países e da população, para erradicação da pobreza extrema, e para a criação de sociedades mais inclusivas. Desta forma, o Banco Mundial considera que a sua atuação tem se concentrado mais no financiamento de reformas políticas e educacionais, as quais fornece todos os insumos necessários. Desde material até programas curriculares para promover “aprendizagem” nos países em desenvolvimento. Por esse motivo, o Grupo Banco Mundial se autodenomina como o maior financiador de programas voltados para a área da educação em países em desenvolvimento. Atende mais de oitenta países, com o objetivo de [...] “melhorar os resultados em termos de aprendizagem e proporcionar a todos a oportunidade de vencer” (BANCO MUNDIAL, 2019a, p. 52).

Apesar da reforma da Educação Profissional, que inseriu o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” na EPT, ter sido financiada pelo BID, as duas instituições estão afinadas em seus discursos e nas medidas implementadas. Além disso, em diversos documentos das duas instituições, a atividade empreendedora é apresentada como uma competência individual que deve ser desenvolvida pelos sistemas de ensino, de forma que os alunos desenvolvam as ferramentas necessárias que os permitam acionar a alternativa do empreendedorismo quando for necessário gerar renda. Segundo o Banco Mundial, são essas competências que atualmente

garantem uma ocupação no mundo do trabalho e não mais os diplomas ou as supostas qualificações. Nesse contexto Souza (2013) chama atenção para o fato de que,

[...] a burguesia procura redefinir sua política de formação/qualificação profissional. Esta redefinição tem como objetivo limitar o acesso ao conhecimento técnico-científico a um seleto contingente da força de trabalho, enquanto a grande maioria é atendida por um tipo de qualificação profissional fragmentada, em caráter de treinamento. Embora este tipo de qualificação fragmentada não prepare uma parcela significativa da força de trabalho para apropriar-se da ciência e da tecnologia aplicada na produção, pelo menos tem o efeito de conformação ético-política deste segmento da força de trabalho na nova conjuntura excludente do mercado de trabalho (SOUZA, 2013, p. 7).

Nesse aspecto, o *“sujeito auto empreendedor”* é um novo tipo de trabalhador que é apresentado pelo Banco Mundial, assim como por outros organismos internacionais, como o trabalhador do novo século. Seguindo essa linha de argumentação, a concepção de *“sujeito auto empreendedor”* alcançou novos e maiores patamares ao incorporar duas dimensões do mesmo sujeito: a dimensão econômica, voltada para a autopromoção na perspectiva de criar alternativas para geração de renda; e a dimensão pessoal, voltada para o desenvolvimento de um comportamento que o permita se autopromover no ambiente de trabalho e na vida pessoal, de forma que seja capaz de concretizar projetos pessoais e/ou profissionais. A junção dessas duas dimensões concebe um novo tipo de trabalhador que deve ser flexível e ter uma capacidade apurada de adaptar essas duas concepções do mesmo sujeito às flutuantes exigências do mercado de trabalho.

Nesse sentido, trataremos a seguir da articulação entre as medidas adotadas pelo governo federal nos anos de 1990 e 2000 e as orientações dos organismos internacionais citados, a respeito do conteúdo curricular *“empreendedorismo”*.

3.2. IMPACTOS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA AÇÃO GOVERNAMENTAL DE FOMENTO AO EMPREENDEDORISMO

3.2.1. Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC)

O programa “*Mãos à obra, Brasil: proposta de governo*”, apresentado pelo então candidato à presidência da República Fernando Henrique Cardoso, em 1994, já delineava os caminhos da Reforma Gerencial que se consolidou no seu governo, em acordo com o Projeto Neoliberal que se desenvolvia. Além disso, as medidas destinadas à Educação foram destaque em seu programa de governo, principalmente, as destinadas à Educação Profissional. Nesse caso, a Educação Profissional quase sempre era apresentada como estratégia de promoção da qualificação do trabalhador e de parcerias com a iniciativa privada, sob o discurso do atendimento às exigências das empresas. As ações destinadas à área da Educação se deram, dentre outras medidas, por meio de projetos complementares, que tinham como objetivo “obter formação profissional e possibilidades de atualizá-la, em consonância com as exigências de qualificação impostas pela vida moderna e pelas novas demandas do mercado de trabalho, em parceria com empresas, sindicatos, SENAI e SENAC” (CARDOSO, 2008b, p. 54).

Tomando como referência o discurso da necessidade de qualificação profissional, para atender as necessidades do mercado de trabalho, que está em processo de rápidas mudanças, o trabalhador precisa se qualificar mais para tornar-se empregável. De acordo com esse discurso, o programa de governo de FHC já indicava a necessidade de reformas na educação conjugada com a Educação Profissional. De acordo com a sua proposta de governo,

Nessa sociedade e nessa economia duais, setores modernos ressentem-se da falta de mão de obra qualificada, preparada para executar tarefas de maior complexidade, enquanto existem milhões de trabalhadores desempregados ou subempregados, recebendo baixíssimos salários. A falta de qualificação torna extremamente difícil a incorporação de um enorme contingente de trabalhadores ao setor moderno da economia (CARDOSO, 2008b, p. 56-57).

As propostas presentes no seu programa de governo não se restringiram a preparar o indivíduo para ingressar no mercado de trabalho, por meio de capacitação

em massa, havia também propostas destinadas a “aperfeiçoar e desenvolver a iniciativa e a capacidade gerencial dos pequenos e médios empresários e dos trabalhadores por conta própria” (CARDOSO, 2008b, p. 57). Portanto, iniciativas que em alguma medida estimulavam a atividade empreendedora e apoiavam o gerenciamento das micro e pequenas empresas já existentes.

O indicativo da necessidade de reforma da educação, apresentado no programa de governo de FHC, concretizou-se no primeiro mandato. Essa reforma ficou conhecida como reforma da Educação Profissional, a qual consolidou iniciativas, em alguns casos iniciativas frágeis, de promoção da qualificação profissional dos trabalhadores destinadas a atender as necessidades do mercado de trabalho.

Em 1996, época em que a possibilidade de reeleição presidencial ainda não tinha sido aprovada, FHC apresentava apenas 38% de aprovação para a reeleição (FOLHA DE SÃO PAULO, 1996, texto em *html*). À época de candidatar-se para o segundo mandato, FHC apresentou um novo plano de governo, o “*Avança, Brasil: proposta de governo*” (CARDOSO, 2008a). Essa proposta tinha a pretensão de dar continuidade às mudanças implementadas no primeiro mandato. Nesse caso,

Para tanto, haveremos de contar, como contamos nestes quatro anos, com a condução de uma liderança firme, com profundo conhecimento do Brasil e do mundo, a força da convicção no rumo a seguir, a experiência, o equilíbrio e a capacidade de diálogo para manter o país unido nesta grande travessia. Uma liderança acima de tudo democrática, com coragem para mudar e humildade para saber que, numa sociedade tão complexa, com interesses tão diversificados como a brasileira, as mudanças necessárias, ou virão pela via do diálogo, da persuasão, da negociação e do entendimento, ou desaguarão no impasse paralisador, que não poucas vezes vivemos no passado. Por reconhecer que Fernando Henrique tem esse perfil de liderança, sua reeleição é a melhor garantia de que não haverá retrocessos e de que não deixaremos escapar a chance de entregar aos nossos filhos, no novo século, um Brasil mais próximo do país dos nossos sonhos e dos sonhos de nossos pais (CARDOSO, 2008a, p. 1).

Nessa proposta, uma das metas era triplicar as matrículas na Educação Profissional de nível médio e aumentar a oferta de qualificação profissional com auxílio dos recursos do FAT. Essas iniciativas, dentre outras, integravam o conjunto de medidas que se pretendia adotar na reforma da Educação Profissional. De acordo com essa proposta,

A formação para o trabalho exige níveis cada vez mais altos de escolaridade, não mais se restringindo à aprendizagem de algumas habilidades técnicas. Isso não impede, entretanto, a oferta de cursos de curta duração voltados para a adaptação do trabalhador às oportunidades do mercado de trabalho, associados à promoção de níveis crescentes de escolarização (CARDOSO, 2008a, p. 66).

Numa outra perspectiva Souza (2013) revela a verdadeira concepção dessa proposta de governo no que tange a educação. Portanto,

Em suma, o plano de governo de FCH atribuía à educação o papel de formação e qualificação da força de trabalho, com base em um patamar mais avançado de uso diretamente produtivo da ciência e da tecnologia no trabalho e na vida urbano-industrial, com vistas na garantia de maior produtividade e competitividade das empresas como diferencial de competitividade no mercado globalizado. Para isso, buscou explicitar os vínculos da educação com o mundo do trabalho, dentro dos limites da valorização do capital (SOUZA, 2013, p. 21).

Ainda no âmbito dessa proposta de governo, as políticas públicas de geração de emprego e renda destinadas, principalmente, aos jovens não conseguiram atender toda a demanda de emprego formal e, com isso, não tiveram o êxito econômico esperado. Desta forma, as ações passaram a atuar numa outra vertente e não ficaram restritas à preparação para o mercado de trabalho. “Por isso, serão implementadas ações integradas que estimulem o *espírito empresarial, identifiquem oportunidades*, ofereçam qualificação profissional e crédito” (CARDOSO, 2008a, p. 32 – grifo nosso). Nesse sentido, ações complementares de estímulo à atividade empreendedora foram adotadas, como o Programa Jovens Empreendedores.

O Programa Jovens Empreendedores atuou na preparação dos jovens e na concessão de crédito para abertura de novos negócios. No que se refere à qualificação, foram oferecidos treinamentos que incorporassem técnicas de gerenciamento para micro e pequenas empresas, além de habilidades para produção de bens e fornecimento de serviços no âmbito do PLANFOR. A concessão de crédito se deu por meio de programas de crédito produtivo popular, como o Programa de Geração de Emprego e Renda (PROGER) (CARDOSO, 2008a, p. 32).

O PROGER, de acordo com o governo, em 1997, tornou-se um dos principais instrumentos de concessão de crédito às cooperativas, associações e

trabalhadores por conta própria urbano e rurais. Nesse caso, integrando as ações do Programa de Apoio à Agricultura Familiar (PRONAF). Além da “qualificação empresarial” e concessão de crédito, a proposta previa o incentivo à criação de Empresas Júniores nas Universidades. O Programa Jovens Empreendedores tinha a previsão de promover geração de renda a cem mil jovens nos quatro anos seguintes (CARDOSO, 2008a, p. 29).

Para fomentar as ações de incentivo à atividade empreendedora, em outubro de 1999, o governo federal lançou o programa Brasil Empreendedor. Um programa de assessoramento de gerência de negócios e concessão de crédito oriundos do FAT e do Programa de Integração Social/Patrimônio do Servidor Público (PIS-PASEP) desenvolvido pelo Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior²³, Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal, Banco do Nordeste, Banco da Amazônia, Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES) e SEBRAE, que ficou responsável pelo cadastro e treinamento dos empreendedores em busca de financiamento e capacitação. De acordo com o então presidente FHC, o Brasil Empreendedor é um programa emergencial de manutenção e geração de postos de trabalho, com a expectativa de realizar 84 mil operações de crédito. A expectativa inicial foi superada e foram realizadas 120 mil operações de crédito que, segundo o governo, garantiram 360 mil postos de trabalho. A expectativa era garantir 3 milhões de empregos em um ano (BRASIL, 1999a, p. 2-3).

De acordo com o jornalista Paulo Naves, no programa de rádio Palavra do Presidente²⁴ em dezembro de 1999, apesar do clima de comemoração, o Brasil Empreendedor foi uma tentativa de reverter a imagem negativa de FHC. Pois, na época de lançamento do programa, de acordo com pesquisa Datafolha, o então presidente tinha alto índice de rejeição, sendo classificado como ruim ou péssimo por 56% da população (NAVES, 1999, texto em *html*).

²³ Atual Secretaria Especial de Comércio Exterior e Assuntos Internacionais (SECINT). Alteração realizada pela Lei N° 13.844, de 18 de junho de 2019.

²⁴ O programa ia ao ar todas as terças-feiras, em cadeia facultativa de rádio. Foi uma medida adotada pelo governo para enfrentar as dificuldades de comunicação (FRANÇA; SALOMON, 1995, texto em *html*).

Diante desse cenário, segundo Hermida (2012), a reeleição de FHC representou a consolidação do Projeto Neoliberal e a adoção de estratégias gerenciais na área da Educação, determinadas pelos países capitalistas centrais aos países em desenvolvimento. Desta forma,

Pode-se afirmar que a proposta para a educação dos governos de FHC teve como princípio determinante a estreita relação ciência – capital que é quem determina a natureza das políticas educacionais. Na concepção educativa do governo, a escola passa a ser o local social privilegiado da formação do novo homem para uma nova cultura, isto é, a cultura urbano-industrial que tem na organização do mundo do trabalho e do capital um dos seus principais determinantes (HERMIDA, 2012, p. D1449).

Apesar das iniciativas de estímulo e assistência à atividade empreendedora, a ampliação da oferta de Educação Profissional era o carro chefe do seu governo. Além do Decreto 2.208/1997 (BRASIL, 1997a), outros dispositivos legais sancionados nesse período, revelavam o tom das medidas que estavam sendo implementadas. Um desses dispositivos foi a Portaria do MEC Nº 646/97, a qual indicou que a Educação Profissional, em seus diferentes níveis, terá sua oferta condicionada às demandas identificadas pelos setores produtivos, sindicatos dos trabalhadores e patronais. Nesse sentido, as instituições federais de Educação Tecnológica estabelecerão mecanismos para realizar consultas permanentes aos setores interessados na formação de trabalhadores para a “I - identificação de novos perfis de profissionais demandados pelos setores produtivos; II - adequação da oferta de cursos às demandas dos setores produtivos” (BRASIL, 1997c-Art.7º e 9º).

A portaria citada materializa uma das orientações presente nos documentos de organismos internacionais como, por exemplo, do BID de que é necessário adequar a oferta de EPT às demandas dos setores produtivos e que as instituições relacionadas ao patronato devem ser consultadas para definir a oferta dos cursos e a estruturação dos currículos da EPT. Diante desse cenário, é possível observar a mediação do Estado no estabelecimento de uma estreita relação entre as orientações dos organismos internacionais e as políticas públicas para a área da Educação no governo FHC. Ou seja, relações estabelecidas por importantes aparelhos privados de hegemonia. Desta forma,

Como se pode notar, o Governo FHC tomou como base os dispositivos legais previstos na nova LDB para instrumentalizar, por meio de decretos e portarias ministeriais, sua política de educação profissional. Se por um lado acionou seu poder de coerção para sufocar as vozes contrárias à sua política, oriundas das entidades de representação dos trabalhadores das IFET's, por outro lado, o Governo FHC buscou o consentimento ativo dos trabalhadores por meio do discurso da democratização do acesso ao ensino profissionalizante de boa qualidade, o que soa bem aos ouvidos do imenso contingente de trabalhadores desempregados e carentes de qualificação profissional (SOUZA, 2013, p. 18).

O caráter pragmático que se pretendia estabelecer com a Educação Profissional foi se delineando ao longo dos dois mandatos do ex-presidente FHC. Dois importantes documentos que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais da EPT foram sancionados, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica Nº 04/1999 (BRASIL, 1999b) e a Resolução do CNE e do Conselho Pleno nº 3/2002 (BRASIL, 2002), que apresentam em comum a proposta de uma educação voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências.

A primeira estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível médio, de forma que: “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social” (BRASIL, 1999b, Art. 1º). As competências requeridas para a educação profissional técnica são: “I - competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; II - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área; III - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação”. Nesta resolução, “entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999b, Art. 6º).

A segunda, já no final do segundo mandato, estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia”, que tem como objetivo “garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em

setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias” (BRASIL, 2002, Art. 1º). Além disso, destaca como uma das finalidades da Educação Tecnológica:

I - *incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora* e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos; II - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho; III - desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços; IV - propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias; V - *promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho*, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação; VI - *adotar a flexibilidade*, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos; VII - garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular (BRASIL, 2002, Art. 2º— grifos nosso).

No intervalo entre a promulgação dessas duas Diretrizes Curriculares Nacionais, o CNE e a Câmara de Educação Superior propuseram as diretrizes para a “Formação de Tecnólogos”, por meio do Parecer 436/2001. Este, propõe a formação de um profissional apto para atuar de forma plena e inovadora nas atividades referentes à área escolhida. Além da formação referente a sua profissão, o profissional tecnólogo deve ter formação específica para: “a) aplicação, desenvolvimento, pesquisa aplicada e inovação tecnológica e a difusão de tecnologias; b) gestão de processos de produção de bens e serviços; e c) o *desenvolvimento da capacidade empreendedora*”. Tal Parecer justifica a necessidade de formação para a inovação e o “desenvolvimento da capacidade empreendedora”, como estratégia de sintonizar os cursos com o mundo do trabalho e como meio de caracterização dos CSTs como graduação (MEC, 2001, p. 9 e 11 – grifo nosso).

Na verdade, as diretrizes propostas para formação do tecnólogo convergem com o conjunto de medidas adotadas ao longo dos dois mandatos do ex-presidente FHC, que está afinado com as metas da reforma da Educação Profissional, iniciado no seu governo. Este, tem, em seu discurso, a aparência de viabilizar os meios de inserção dos trabalhadores desocupados no mercado de trabalho e/ou autonomia para atuar por conta própria como empreendedor. Entretanto, a essência desse discurso está em promover a conformação dos trabalhadores que não ingressaram no

mercado de trabalho formal e/ou que atuam na informalidade, diante da escassez de oportunidades e da precariedade da maioria das oportunidades existentes.

3.2.2. Governo Lula da Silva e Dilma Roussef

O “*Programa de Governo: Coligação Lula Presidente*” apresentado pelo, então candidato à presidência da República do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, já indicava os caminhos que se pretendiam adotar em relação à Educação e a importância desse tema para o desenvolvimento do país no seu governo. De acordo com o programa, “a educação é antes de tudo um instrumento de promoção da cidadania e, sobretudo nos dias de hoje, instrumento fundamental para o desenvolvimento e a inserção competitiva de qualquer nação no mundo” (PALOCCI FILHO, 2002, p. 44).

De acordo com Bresser-Pereira (2008), a Reforma Gerencial, iniciada no governo do ex-presidente FHC, continuou nos dois primeiros mandatos do presidente Lula da Silva de forma atualizada e, provavelmente, teria continuidade independente de quem fosse o sucessor. Assim sendo, a Reforma Gerencial “já não é mais apenas uma Reforma de uma pessoa ou de um governo, mas uma Reforma adotada e conduzida pela alta Administração Pública brasileira” (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 148).

Aludindo as medidas adotadas no governo anterior, a proposta de governo fez críticas às ações destinadas à área da Educação. Destacou a falta de recursos e as parcerias com a iniciativa privada, principalmente no Ensino Superior. Com o objetivo de promover mudanças nas políticas educacionais, até então adotadas, a proposta de governo estabeleceu como uma das prioridades a ampliação de recursos financeiros e o investimento em todos os níveis educacionais. Nesse caso,

As características da atual política educacional são a descentralização executiva, o controle centralizado e a privatização do atendimento, principalmente no nível superior, e a insuficiência global de recursos. Os desafios qualitativos e quantitativos da educação são de tal magnitude que não pode mais haver vacilação quanto à importância estratégica dos investimentos nessa área. Todos os elos educacionais, da creche à pós-graduação, têm de ser verdadeiras prioridades e contar com recursos progressivamente maiores (PALOCCI FILHO, 2002, p. 45 - 46).

Já no primeiro ano do governo Lula da Silva, o MEC por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC, realizou dois eventos importantes para avaliar o desenvolvimento do Ensino Médio desarticulado da Educação Profissional. O primeiro foi o Seminário Nacional *“Ensino Médio: Construção Política”*, realizado em 2003 e que teve como “objetivo discutir a realidade do Ensino Médio brasileiro e novas perspectivas na construção de uma política para esse nível de ensino”. O segundo foi o Seminário Nacional de Educação Profissional *“Concepções, experiências, problemas e propostas”*, o qual resultou na *“Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”* publicado pelo MEC em 2004, a partir das discussões realizadas nesse evento. Tal Proposta teve como objetivo orientar as ações destinadas à EPT promovidas pela SETEC. Além disso, propôs como princípios norteadores uma EPT comprometida com a “redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico, a vinculação à educação básica e a uma escola pública de qualidade” (BRASIL, 2004d, p. 6).

Ainda a respeito da proposta citada, o investimento em EPT é apontado como fator de redução das desigualdades sociais e um modo de assegurar o mínimo de soberania do país, pois é preciso “assumir que o desenvolvimento econômico é fundamental”. Complementando essa visão, o estímulo ao empreendedorismo é reconhecido como fator de desenvolvimento econômico, já que “o reforço da capacidade produtiva nacional deve mobilizar a sociedade em favor do crescimento, aproveitando toda a *capacidade técnica, empreendedora e criadora do povo*” (BRASIL, 2004d, p. 19 – grifo nosso).

Nesse aspecto, a Proposta sugere a adoção de algumas medidas pelo MEC em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego, consideradas como Linhas Estratégicas para desenvolver a EPT como uma política pública. Dentre elas, destacamos a transformação das instituições que compunha a Rede Federal em principais promotoras da EPT, de forma a “incentivar que os CEFETs tornem-se *[sic]* de fato elementos catalisadores e difusores da educação profissional tecnológica em suas respectivas regiões” (BRASIL, 2004d, p. 41). Além do desenvolvimento de medidas que busquem “*promover a educação empreendedora* e a cultura da cooperação, em sintonia

com os princípios e fundamentos da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2004d, p. 41- grifo nosso).

De acordo com o governo federal, as reflexões oriundas dos dois Seminários Nacionais, demonstraram a necessidade de uma legislação que rearticulasse o Ensino Médio e a Educação Profissional. Num cenário de disputa entre organizações da sociedade civil e o governo federal, o Decreto nº 5.154/2004 foi promulgado. Para promover essa articulação e desenvolver a EPT, como sugere a Proposta citada, foi instituído o Programa Brasil Profissionalizado, por meio do Decreto nº 6.302/2007 (BRASIL, 2007). O Programa busca promover a articulação da Educação Profissional com a formação geral, tendo como referência os arranjos produtivos e as vocações locais. Os objetivos do Programa Brasil Profissionalizado são:

I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira; II - desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos; III - propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais; IV - fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância; V - contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional; VI - incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos; VII - fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação; e VIII - fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio (BRASIL, 2007, Art. 1º).

Além de rearticular o Ensino Médio e a Educação Profissional, o Programa Brasil Profissionalizado pretendia modernizar a rede de Educação Profissional e alcançar as regiões mais distantes do país. O orçamento previsto foi de R\$ 900 milhões para o período de 2008 a 2011. “Ele modernizará e fortalecerá as redes públicas municipais e estaduais que oferecem ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica” (MEC, 2008, p. 11).

Mais adiante, já no governo Dilma Roussef, complementando as iniciativas de expansão da oferta de Educação Profissional, em 2011, o governo federal

lançou o PRONATEC, “com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (BRASIL, 2011, Art. 1º). Segundo o governo federal, tal expansão se daria de forma presencial e à distância, visando além de melhorar a qualidade do Ensino Médio, ampliar as oportunidades educacionais e estimular a articulação da EPT com políticas de geração de trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2011).

Nessa lógica, a Resolução Nº 6/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, já indicava a necessidade de integrar, ao currículo dos cursos técnicos, conhecimentos relacionados ao empreendedorismo. Desta forma, os currículos de Educação Profissional devem proporcionar aos estudantes, dentre outros,

fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho (BRASIL, 2012, Art. 14 –VI – grifo nosso).

Os fundamentos do empreendedorismo, assim como os demais, visam o atendimento e a conciliação das demandas do mundo do trabalho e da sociedade, por meio do desenvolvimento de competências profissionais. Busca-se desenvolver um indivíduo autônomo, que domine as tecnologias pertinentes. Desta forma, o currículo deve [...] “permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual” (BRASIL, 2012, Art. 14 –IV).

Ainda no âmbito do PRONATEC, em 2013 foi lançado uma nova versão do programa, o PRONATEC Empreendedor (MEC, 2013). Como o nome já sugere, era uma versão focada no desenvolvimento do empreendedorismo, por meio da inserção de conteúdos voltados para esse tema aos 646 cursos disponíveis, segundo a quarta edição do Guia PRONATEC de Cursos de Formação Inicial e Continuada (MEC, 2016b). De acordo com o então Secretário de Educação Aloizio Mercadante, “precisamos criar a cultura do empreendedorismo na juventude”. A meta era que essa versão fosse ampliada em 2014 e capacitasse 1,3 milhão de estudantes e 5 mil professores (MEC, 2018, texto em *html*).

Também em 2013, paralelo a sanção de variados dispositivos legais, o SEBRAE lançou o Programa Nacional de Educação Empreendedora (PNEE) com orientações para a promoção de uma educação empreendedora em todos os níveis da Educação Básica, Ensino Superior e Educação Profissional. Tal aparelho privado de hegemonia, afirma que o PNEE “é, portanto, um Programa de capacitação para o desenvolvimento de competências empreendedoras e para a possibilidade de inserção sustentada no mundo do trabalho” (SEBRAE, 2017, p. 7).

De acordo com o SEBRAE (2017), as transformações no mundo do trabalho se consolidam com a necessidade de empreender. Desta forma, “com o Programa, o SEBRAE pretende contribuir para a construção de um novo perfil de estudante, pautado em um modelo de educação que favorece metodologias criativas, linguagem adequada e compromisso com a realidade local” (SEBRAE, 2017, p. 7). A instituição considera que o PNEE atua para promover “a educação e a cultura empreendedora” nas instituições de ensino para atender o aumento na demanda de formação de novos empreendedores. Para tal, a instituição propõe parcerias com instituições de ensino da rede pública ou privada.

Ainda em 2013, a Lei Nº 12.852 (BRASIL, 2013a) “institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE”. O estatuto não prevê iniciativas concretas para incentivar a atividade empreendedora. Com esse fim, a única ação prevista foi a concessão de uma linha de crédito especial destinada aos jovens empreendedores, o que já tinha sido previsto em outros dispositivos legais. Justamente, essa falta de iniciativas foi utilizada como justificativa pelo deputado Rogério Carvalho do PT para o Projeto de Lei N.º 7.082 de 2014. Tal projeto visa alterar o Estatuto da Juventude ao acrescentar a Seção III-A Do Direito ao Empreendedorismo. Segundo o deputado Rogério Carvalho:

O presente Projeto prevê um conjunto de medidas de apoio ao empreendedorismo jovem, com vista à promoção de um ambiente que fomenta o empreendedorismo e os conhecimentos de inovação e de qualidade, enquanto fatores importantes para a emancipação do jovem, da dinamização do tecido empresarial e do mercado das pequenas e médias empresas. [...] Ou seja, para além desse relevante aspecto financeiro, “o direito ao empreendedorismo do jovem” tem por objetivo promover o

desenvolvimento, por parte de jovens qualificados, de projetos de empreendedorismo inovador e, ou, com potencial de elevado crescimento (BRASIL, 2014, p. 4).

Mais adiante o Projeto de Lei foi rejeitado, mas a proposição desse Projeto, junto com outros documentos oficiais, revelou o papel significativo das políticas públicas de incentivo ao desenvolvimento do empreendedorismo nos governos do PT.

Ainda no governo Dilma Roussef, o deputado Reginaldo Lopes do PT, no âmbito da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio apresentou o Projeto de Lei Nº 6840/2013 (BRASIL, 2013b). Este, sugeriu mudanças ao Ensino Médio sob a justificativa [...] “de que o atual modelo de ensino médio está desgastado, com altos índices de evasão e distorção idade/série e de que, apesar dos investimentos e do aumento no número de matrículas, não conseguimos avançar qualitativamente nesse nível de ensino” [...] (BRASIL, 2013b, p. 7). Tal Projeto de Lei já previa o empreendedorismo como um dos temas transversais a serem desenvolvidos no Ensino Médio.

No que se refere especificamente ao desenvolvimento do empreendedorismo na Rede Federal, o MEC, por meio da Portaria Nº 20/2015, instituiu um Grupo de Trabalho com representantes da SETEC e da Rede Federal “com a finalidade de desenvolver um currículo para formação de microempreendedores individuais e pequenos e microempresários”. Esse grupo teve como objetivo desenvolver metodologias e suporte para que os conteúdos contemplem [...] “as dimensões da *formação em serviços, empreendedorismo*, tecnologias educacionais e educação à distância” (BRASIL, 2015a, Art. 1º - grifo nosso).

Aliado aos dispositivos legais destinados à EPT já citados, a Portaria acima reitera o movimento das instituições públicas para promover uma formação destinada ao empreendedorismo, sobretudo na Rede Federal. Ainda mais quando esse grupo é formado por representantes da SETEC e da própria Rede Federal para elaborar um currículo destinado à atividade empreendedora, o que revela

3.2.3. Governo Temer

A principal medida do governo Temer foi o que conhecemos popularmente como Reforma do Ensino Médio. Os primeiros passos em direção a essa reforma foram dados com a proposição do Projeto de Lei Nº 6840/2013 (BRASIL, 2013b), pois a maioria das mudanças aprovadas posteriormente para o Ensino Médio já constavam nesse Projeto de Lei.

A Lei nº 13.415/2017 conhecida informalmente como Lei da Reforma do Ensino Médio reformulou sua organização curricular. Nesse sentido, determinou que o currículo deverá ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e pelos seguintes itinerários formativos: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, Art. 4º).

Ainda nesse aspecto, a Resolução Nº 3/2018 atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o qual deve ser organizado a partir de competências e habilidades articuladas com a sociedade, com o mundo do trabalho, dentre outros. De acordo com essa Resolução, os itinerários formativos devem ser orientados para proporcionar o aprofundamento e a ampliação das aprendizagens, por meio de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil. Tais itinerários, devem estar organizados a partir dos seguintes eixos estruturantes: I - investigação científica; II - processos criativos; III - mediação e intervenção sociocultural; IV - empreendedorismo que: “supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias” (BRASIL, 2018b, Art. 12-IV).

Seguindo nessa direção, a Resolução citada complementou as alterações no plano curricular impostas pela Reforma do Ensino Médio. No caso específico do itinerário Formação Técnica Profissional, a estrutura curricular deve estar alinhada as quatro áreas do conhecimento e ser organizado para promover:

formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho,

objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018b, Art.12-V).

Ainda de acordo com a Resolução citada, os eixos estruturantes, de maneira geral, estão orientados para promover a investigação das demandas da sociedade e para a proposição de soluções. A partir daí, se dá a criação de processos e produtos que atendam às demandas identificadas e dessa forma proporcione desenvolvimento local e melhoria da qualidade de vida da comunidade (BRASIL, 2018b). Na verdade, ao que tudo indica, as orientações dos cinco eixos estruturantes sintetizam as etapas do exercício da atividade empreendedora. Nos parece que as orientações para os demais eixos se concretizam no eixo estruturante empreendedorismo, que toma como referência a identificação de demandas para a prestação de serviços e produtos inovadores.

Os eixos estruturantes das novas Diretrizes Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio coadunam com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional mais recentes. A BNCC define competências como a capacidade de mobilizar [...] “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (MEC, 2018, Art. 3º). Nesse sentido, busca-se já no Ensino Médio promover a formação de um indivíduo autônomo, criativo, proativo, resiliente, produtivo e capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos na resolução de problemas. Um indivíduo capaz de desenvolver a competência de aprender a aprender e que seja protagonista da sua aprendizagem e projeto de vida (MEC, 2018, Art. 4º). Portanto, uma formação pautada no desenvolvimento de competências e habilidades, que dialoga com as orientações dos mais influentes organismos internacionais, como vimos anteriormente. Segundo Vieira e Souza (2023, p. 7),

Deste modo, a nova legislação retoma a certificação intermediária, objetiva-se na comprovação de que o aluno tem determinadas habilidades e competências para a inserção no mundo do trabalho de uma forma aligeirada. Essa medida não beneficia os filhos da classe trabalhadora, pois

a legislação possibilita que o itinerário de formação técnica e profissional seja ofertado em cursos curtos de qualificação profissional e não apenas na forma de um curso técnico estruturado.

As mudanças implementadas na EPT pelo PT tiveram mais impactos na Rede Federal do que aquelas implementadas durante o governo do ex-presidente FHC. No caso do PT, não só pelo tempo maior em que esteve à frente da presidência do Brasil, mas também pelo caráter dos dispositivos legais que foram sancionados como, por exemplo, no caso do Ensino Médio. A organização curricular do Ensino Médio por itinerários formativos impactou a Educação Profissional de nível médio ao criar um itinerário específico para esse fim. Além disso, o componente curricular “*empreendedorismo*” que, anteriormente, estava presente apenas na EPT, passou a ser eixo estruturante de todos os itinerários formativos. Isso significa, de acordo com Vieira e Souza (2023, p. 12), que

A contrarreforma do Ensino Médio se propõe a preparar os jovens da classe trabalhadora para a execução do trabalho simples na contemporaneidade, tendo como foco principal prepará-los para um projeto de vida que lhes conduza à naturalização da precariedade do trabalho e da vida social a partir de assimilação de ideologias disfarçadas como “conhecimentos socioemocionais” que lhes conduzem à conformação em uma sociedade volátil, incerta, precária e sem emprego formal.

Diante desse cenário, podemos dizer que o estímulo à atividade empreendedora tem papel de destaque nos dispositivos legais mais recentes, assim como de forma mais assertiva em programa de governo como, por exemplo, o PRONATEC Empreendedor. No entanto, o mais importante a ser destacado não é o modo como o empreendedorismo é citado nos dispositivos legais, mas a sua presença cada vez mais frequente. Essa presença marcante nada mais é do que uma [...] “orientação, talvez mais disfarçada ou menos imediatamente perceptível, que visa [...] moldar os sujeitos para torná-los empreendedores que saibam aproveitar as oportunidades de lucro e estejam dispostos a entrar no processo permanente de concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 136).

3.2.4. Governo Bolsonaro

O Parecer do CNE/CP nº 17/2020 (BRASIL, 2020) deu origem à Resolução do CNE nº 1/2021 (MEC, 2021b), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT, sendo este o dispositivo legal, direcionado à EPT, sancionado mais recentemente. Tais dispositivos estão, extremamente, alinhados às orientações presentes nos documentos de organismos internacionais como o Banco Mundial, OIT, OCDE, entre outros. Inclusive, termos comuns a esses documentos, integram o texto desses dispositivos.

A meu ver, são os dispositivos destinados à EPT, que expressam de maneira mais explícita os ideais neoliberais e gerenciais presentes nas orientações desses organismos. Essa visão converge com a de Laval (2019, p. 23), de que “os objetivos ‘clássicos’ de emancipação política e desenvolvimento pessoal que eram confiados à instituição escolar foram substituídos pelos imperativos prioritários da eficiência produtiva e da inserção profissional”.

A justificativa apresentada no Parecer para a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT, visa, sobretudo, adequar-se às mudanças no ensino técnico provocadas pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), mais conhecida como Reforma do Ensino Médio. Esta, permitiu a organização curricular do Ensino Médio em itinerários formativos e criou o itinerário Formação Técnica e Profissional. Tais mudanças,

[...] exigem que as atuais Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio se alinhem às demandas dos setores produtivos e que sejam capazes de responder adequadamente aos atuais desafios apresentados às instituições e sistemas de ensino do país, em especial, quanto à oferta de novas alternativas de profissionalização dos novos trabalhadores, de forma a ampliar significativamente a formação de técnicos de nível médio, contribuindo com a aceleração do desenvolvimento socioeconômico do país e rompendo com o imobilismo que compromete a produtividade do trabalhador brasileiro, sobretudo, quando comparado aos trabalhadores dos países desenvolvidos (BRASIL, 2020, p. 3).

O Parecer citado, estabelece como meta o desenvolvimento de uma EPT de qualidade e equitativa. Desta forma, “a integração entre qualidade e equidade será

a via superadora dos dualismos ainda presentes na educação e na sociedade”. Nesse sentido, a melhoria da qualidade da Educação Profissional [...] “constitui condição indispensável para o êxito num mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento” (BRASIL, 2020, p. 2).

Como é possível superar o dualismo socioeconômico, se o projeto educacional é pautado na competitividade? Segundo Laval (2019, p. 23-24), atualmente, estamos diante de uma escola que adotou termos específicos do mercado como produtividade, “atendimento ao cliente, espírito empreendedor, financiamento privado” e, ao mesmo tempo, enfrenta a resistência dos seus profissionais e usuários. É uma escola repleta de contradições, que o autor chama de “escola híbrida”. “De um lado, essa escola híbrida é progressivamente submetida à lógica econômica da competitividade, aplicada diretamente ao sistema de controle social a fim de aumentar o nível de produtividade da população ativa”. Diante dessa perspectiva,

A aposta²⁵ é promover a adaptação dos indivíduos ao meio capitalista em que se desenvolvem, proporcionando-lhes formas de ser, fazer e sentir mais condizentes com a “realidade econômica”; o que, por sua vez, deverá permitir consolidar e alargar (sob a ação dos indivíduos que por ela queiram e tenham interesse, em ambos os sentidos do termo) o modelo da desejada sociedade “empresarial” (CHAMBARD, 2017, p. 453).

A Resolução citada, estabelece como um dos princípios da EPT a formação por itinerários formativos, os quais devem ser criados a partir da articulação com os setores produtivos, visando a construção de competências profissionais para promover empregabilidade e inovação. E, também, promover saberes cognitivos e socioemocionais, o que o BID considera como “*habilidades do século XXI*”. Dentre os princípios da EPT, destacamos,

I - articulação com o setor produtivo para a *construção coerente de itinerários formativos*, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes; IV - centralidade do trabalho assumido como princípio

²⁵ Tradução livre do trecho em francês: Le pari est de favoriser l’ajustement des individus au milieu capitaliste dans lequel ils évoluent, en les pourvoyant de manières d’être, de faire, et de sentir plus conformes à la « réalité économique »; ce qui devrait permettre en retour de consolider et d’étendre (sous l’action d’individus qui y seront *disposés* et y auront *intérêt*, dans les deux sens du terme) le modèle de société « entrepreneuriale » désirée (CHAMBARD, 2017, p. 453).

educativo e base para a organização curricular, *visando à construção de competências profissionais*, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia; V - estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando *saberes cognitivos e socioemocionais*, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da *intervenção que promova impacto social*; XVI - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que *contemplem as competências profissionais requeridas pela natureza do trabalho*, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais; XVIII - fortalecimento das estratégias de colaboração entre os ofertantes de Educação Profissional e Tecnológica, visando ao maior alcance e à efetividade dos processos de ensino-aprendizagem, *contribuindo para a empregabilidade dos egressos*; e XIX - *promoção da inovação em todas as suas vertentes*, especialmente a tecnológica, a social e a de processos, de maneira incremental e operativa (MEC, 2021b, Art. 3º - grifos nosso).

O principal objetivo dos dispositivos citados consiste no desenvolvimento de “competências profissionais” em todas as etapas da qualificação profissional, inclusive na formação inicial dos trabalhadores. Nesse caso,

Para os fins desta Resolução, entende-se por competência profissional a capacidade pessoal de mobilizar, articular, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que permitam responder intencionalmente, com suficiente autonomia intelectual e consciência crítica, aos desafios do mundo do trabalho (MEC, 2021b, Art. 7º- § 3º).

Nesse sentido, as competências socioemocionais ganham destaque como estratégia para desenvolver as “competências profissionais” de cada perfil profissional, seja do ensino técnico ou tecnológico. As competências socioemocionais são apresentadas como estratégias que potencializam o desenvolvimento das habilidades profissionais e pessoais, ao favorecer a relação do indivíduo com os outros e com o meio. Elas também integram as [...] “competências requeridas pelo perfil profissional de conclusão podem ser entendidas como um conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal” [...] (MEC, 2021b, Art. 20 -§ 2º).

A Resolução e o Parecer citados nem sempre estimulam o exercício da atividade empreendedora de forma clara e objetiva. Nesse sentido, a Resolução sugere

como critérios para o planejamento e organização dos cursos da EPT o desenvolvimento da “originalidade” e da “criatividade” para enfrentar os desafios da vida. Desta forma, a partir da

identificação de perfil profissional de conclusão próprio para cada curso, que objetive garantir o pleno desenvolvimento das competências profissionais e pessoais requeridas pela natureza do trabalho, em condições de responder, *com originalidade e criatividade*, aos constantes e novos desafios da vida cidadã e profissional (MEC, 2021b, Art. 8º-IV – grifo nosso).

No caso da Educação Profissional de nível médio, tal orientação está presente, implicitamente, no estímulo à “inovação” e ao “protagonismo individual”. Desta forma, o planejamento curricular deve considerar o “*incentivo à inovação por meio de metodologias que estimulem o protagonismo do estudante na área de atuação profissional*” (MEC, 2021b, Art. 24-X – grifo nosso). Seguindo nessa direção, o itinerário formativo Formação Técnica e Profissional permite que a qualificação profissional seja ofertada por meio de um ou mais cursos [...] “desde que articulados entre si, que compreendam *saídas intermediárias reconhecidas pelo mercado de trabalho*” (MEC, 2021b, Art. 15-§2º – grifo nosso). Apesar de não estar claro, dada a fragilidade do texto, talvez, essa possa ser outra maneira de sugerir alternativas para ingressar no mercado de trabalho, como a atividade empreendedora.

Por outro lado, no caso do Ensino Superior Tecnológico e da Pós-graduação, essa orientação é explícita e destaca-se como uma das obrigações desses cursos ao “*incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos*” (MEC, 2021b, Art. 27-VII – grifo nosso).

De maneira geral, podemos dizer que os dispositivos legais citados têm como principal objetivo desenvolver as “competências profissionais” nos egressos da EPT. Por conseguinte, objetivo convergente com as orientações de variados organismos internacionais, como já citado anteriormente. O desenvolvimento dessas competências é permeado, pelo que podemos chamar de objetivos secundários, que são: a capacidade de aprender ao longo da vida e a capacidade de inovação, que pode ser relacionada ao exercício da atividade empreendedora.

A capacidade de aprender ao longo da vida é apresentada como um dos objetivos do Ensino Superior Tecnológico e da Pós-graduação ao “promover a *capacidade de continuar aprendendo* e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos (MEC, 2021b, Art. 27-IV – grifo nosso). Inclusive, tal capacidade é citada como uma das perspectivas da avaliação da aprendizagem na EPT (MEC, 2021b, Art. 45).

O incentivo à atividade empreendedora está presente, em alguns momentos, de forma indireta, disfarçado de inovação, protagonismo, originalidade, criatividade e, possivelmente, “saídas intermediárias reconhecidas pelo mercado de trabalho”. Tudo isso quer dizer, que os ideais neoliberais de eficiência, produtividade, qualificação profissional e atendimento das demandas do mundo do trabalho, seja como trabalhador formal ou autônomo, foram incorporados com eficiência. “Em outros termos, na nova ordem educacional que vem se delineando, o sistema educacional serve à competitividade econômica, é estruturado como um mercado e deve ser gerido como uma empresa” (LAVAL, 2019, p. 25). Em vista disso, podemos dizer que em mais um dispositivo legal a perspectiva empresarial passou a integrar as orientações curriculares e, com isso, em mais uma Resolução destinada à EPT há a disseminação da *ideologia do empreendedorismo*.

Na próxima seção, retomamos as principais orientações dos organismos internacionais para evidenciar a articulação dessas propostas com as ações governamentais para promover a atividade empreendedora na EPT.

3.3. PROPOSIÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA ADOÇÃO DO EMPREENDEDORISMO COMO CONTEÚDO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Nesta seção dialogamos com algumas ideias já apresentadas nos documentos dos mais influentes organismos internacionais e sua relação com algumas propostas de governo e reformas educacionais.

Possivelmente, diante dos estudos e dos documentos dos organismos internacionais citados, pode-se ter a impressão de que o estímulo ao desenvolvimento

da atividade empreendedora tenha sido mais contundente no Brasil ou nos países da América Latina, mas essa é apenas uma impressão. Assim como no Brasil, Chambard (2017) chama atenção para o fato de que, desde a década de 1980, diferentes atores vêm se articulando na Europa em prol da popularização de uma educação para o empreendedorismo.

Como já citado, de acordo com Chambard (2017), a OCDE exerceu papel de destaque nessa empreitada na Europa, assim como o Fórum Europeu de Pesquisa em Empreendedorismo²⁶, criado especificamente para importar para a Europa os estudos a respeito do empreendedorismo realizados no Estados Unidos. Provavelmente, a justificativa para a criação desse fórum, seja o fato de que o empreendedorismo como disciplina e curso de formação surgiu nos Estados Unidos. A autora aponta que o modelo americano serviu de referência para a implementação da educação para o empreendedorismo na França.

Ainda, segundo Chambard (2017), no final da década de 1980, empregadores e empresários multinacionais se uniram a outros atores para estabelecer um tipo de educação com espírito empresarial, sob a justificativa de solucionar o problema da “falta de empreendedorismo na Europa”, ao mesmo tempo em que naturalizava esse “problema”. As primeiras iniciativas do governo francês a favor da educação para o empreendedorismo, se concretizaram no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, sendo este o período mais significativo na proliferação de estratégias com esse mesmo fim. Mais especificamente, no período de 1996 a 2008, a autora considera que a educação para o empreendedorismo na França tenha sido estruturada em torno de três eixos: acadêmico, econômico e político administrativo.

No Brasil, apesar da relação de parceria entre os organismos internacionais e o governo federal ter ganhado contornos mais nítidos na década de 1990, época em que o Projeto Neoliberal se consolidou, este é um processo iniciado na década de 1980. “Consequentemente, a originalidade do neoliberalismo está no fato de criar um novo [*sic*] conjunto de regras que definem não apenas *outro* ‘regime de

²⁶ European Forum for Entrepreneurship Research.

acumulação’, mas também, mais amplamente, *outra sociedade*” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 24 – grifos do autor).

Na área da Educação, o Projeto Neoliberal revelou uma das suas faces na promulgação de variados dispositivos legais e reformas educacionais. A ação mais emblemática foi a reformulação da LDB em 1996. No período dos anos de 1990 a 2000, a França já desfrutava de ações mais contundentes no que se refere a promoção de uma educação para o empreendedorismo, enquanto no Brasil tais ações estavam se estruturando a passos mais lentos. No entanto, os programas de governo, do então presidente FHC, já buscavam promover o desenvolvimento da Educação Profissional e da atividade empreendedora.

Nessa mesma época, a retomada das teorias de desenvolvimento humano trouxe consigo termos como habilidades e competências. Ao que tudo indica, esses termos vieram para ficar de vez no vocabulário dos formuladores de políticas públicas, organismos internacionais, entre outros. Segundo Frigotto (2006), a teoria do capital humano considera o investimento no indivíduo, seja por parte do governo ou por ele mesmo, como uma forma de gerar resultados econômicos. “O conceito de capital humano — ou, mais extensivamente, de recursos humanos — busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros” (FRIGOTTO, 2006, p. 41). Nesse sentido, Souza (2021a) chama atenção para a atuação do Estado na propagação desse ideário capitalista. Desta forma,

A partir de uma releitura do papel do Estado na política de desenvolvimento de recursos humanos para a produção capitalista, novos teóricos entram em cena em defesa da necessidade individual de investimentos em capital humano como única forma de garantia de empregabilidade, de manutenção dos postos de trabalho, de garantia de renda (SOUZA, 2021a, p. 29).

Também na década de 1990, o Banco Mundial já incentivava ações integradas de fomento e assistência ao trabalhador por conta própria, proprietários de pequenos negócios, programas de criação de empregos e de redução das barreiras para a regulamentação do emprego por conta própria. Mas, segundo o Banco, para essas medidas serem eficientes precisam estar alinhadas à uma capacitação para a atividade

empreendedora e as necessidades do mercado produtivo local. Ainda assim, o Banco considera que a aquisição de habilidades também pode aumentar a produtividade dos trabalhadores por conta própria em pequenas empresas do setor informal (BANCO MUNDIAL, 1992, p. 14-21).

Nos anos 2000, com o início do primeiro mandato do presidente Lula da Silva, apesar das inúmeras críticas ao governo anterior, várias ações foram mantidas e aperfeiçoadas. Na área da Educação, principalmente as ações destinadas à Educação Profissional e ao desenvolvimento do empreendedorismo. Estas, ganharam novo fôlego no seu governo. Inclusive, por meio de programas de governo e da ampliação da reforma da Educação Profissional.

Nesse caso, tal reforma coaduna com o discurso de que o elevado índice de desemprego no Brasil é reflexo da falta de qualificação profissional dos trabalhadores, que precisam estar sempre se atualizando. Um bom exemplo dessa necessidade constante de atualização é a reportagem publicada pelo Jornal Estadão a respeito de uma pesquisa realizada pela Confederação Nacional da Indústria em parceria com o SENAI. Segundo a reportagem,

As rápidas mudanças no sistema de produção industrial, por exemplo, tornaram o aprendizado indispensável tanto para os trabalhadores empregados como para os desempregados. Conhecimento tecnológico e habilidades especiais estão entre as exigências da nova qualificação profissional (ESTADÃO, 2019, texto em *html*).

Reportagens como a do Jornal Estadão reforçam o discurso dos organismos internacionais, dos governos, dentre outros agentes, a respeito da necessidade de se promover uma educação ao longo da vida e, com isso, desenvolver nos trabalhadores a capacidade de “*aprender a aprender*”. De acordo com Lima (2012), se exige que a educação seja eficiente na adaptação e no fornecimento de habilidades e competências necessárias a sobrevivência dos indivíduos no mundo complexo e competitivo em que vivemos. Desta forma,

A “aprendizagem ao longo da vida” é, por essa razão, definida como a “chave” que permitirá o acesso de cada um a esse mundo novo que, parcialmente, existe já, evitando que o indivíduo fique para trás, enclausurado nos seus limites, déficits e lacunas, sem horizontes e sem vantagens competitivas para progredir (LIMA, 2012, p. 16).

Desta forma, a educação ao longo da vida se expande para a vida como um todo e transforma-se em “um jogo de estratégias para melhorar os ativos pessoais” (UNESCO, 2004, p. 29). “A aprendizagem é inevitavelmente uma consolidação de intensas jornadas internas, associadas com ‘o tesouro interior’” (UNESCO, 2004, p. 38). Consequentemente, a aprendizagem é considerada pela instituição, uma jornada para aprimorar as competências e as habilidades individuais, que são vistas como “o tesouro interior” de cada um, pois a aprendizagem é considerada o principal fator de desenvolvimento integral. Segundo Frigotto (2006, p. 40), “a educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro”.

Seguindo essa perspectiva, a respeito dos conceitos de empregabilidade e de “educação e formação ao longo da vida”, a exemplo da Europa, Nóvoa (2015, p. 268) afirma que a educação deixou de ser um direito para se transformar num dever individual do trabalhador que deve ser responsável por se educar ao longo da vida para melhorar a sua empregabilidade. Nesse contexto, “o conceito de empregabilidade é o mais recorrente e tóxico nos debates europeus, sempre seguido por um outro conceito, ainda mais tóxico: “educação e formação ao longo da vida”.

Diante do estímulo ao desenvolvimento de uma formação ao longo da vida e da atividade empreendedora, em documentos oficiais, vinculados às orientações de organismos internacionais, identificamos que a necessidade de o trabalhador investir no seu capital humano adquiriu novas nuances. Atualmente, o trabalhador deve ser capaz também de desenvolver as habilidades empreendedoras e o espírito empreendedor individual para enfrentar as dificuldades de inserção no mercado de trabalho formal, resultantes da crise econômica e política. Não é por acaso que a UNESCO sugeriu a criação de um novo pilar da educação o “*aprender a empreender*”.

A proposta da UNESCO de criação do quinto pilar da educação reforça a perspectiva apresentada por Dardot e Laval (2016) de criação do homem empresário de si mesmo. A consolidação desse “novo tipo de homem” é uma tendência do modelo neoliberal. Desse modo, o trabalhador passa a ser visto como seu próprio produtor e como sua própria fonte de renda. Nessa perspectiva, este novo pilar da educação deve

ser acionado quando o capital exigir do trabalhador aptidão individual para criar alternativas que lhe proporcione geração de renda.

Nesse sentido, consideramos que a escola, um aparelho privado de hegemonia, também passou a ser um ambiente que prepara o indivíduo para ser flexível e capaz de adaptar-se às necessidades econômicas e políticas do mercado de trabalho. Afinal, o Banco Mundial, assim como os demais organismos internacionais já citados, indica que a flexibilidade integra o conjunto de habilidades desejáveis pelo empregador do novo século. A exemplo dos documentos direcionados à União Europeia, Lima (2012) destaca que os organismos internacionais estimulam as competências empreendedoras e associam criatividade à flexibilidade. Para o autor,

Estimula competências empreendedoras, mas tende a ignorar outras de mais largo, e distinto, espectro; associa a criatividade à flexibilidade e à capacidade de adaptação, mas não à transformação; assume uma definição de conhecimento como um bem público, comum, mas sobretudo como um bem comercializável e objeto de competição mundial (LIMA, 2012, p. 21).

A exemplo do que ocorreu na França, de acordo com Chambard (2017), os anos 2000 foram marcados por uma forte atuação do Estado e das instituições patronais para aproximar a escola e a empresa, de modo que a educação para o empreendedorismo surge como uma nova possibilidade de realizar essa aproximação. Diante desse contexto, à época, proliferaram empresas que ofereciam as instituições de ensino superior e até mesmo aos próprios alunos, diversos tipos de projetos e iniciativas ou “produtos educativos” na área de empreendedorismo. Tais empresas atuavam na conscientização, educação e apoio ao empreendedorismo e, na maioria dos casos, recebiam apoio dos governos que incentivavam o desenvolvimento do empreendedorismo no seu território.

Atualmente, a flexibilidade é encarada por vários organismos internacionais como uma habilidade que não deve ficar restrita ao ambiente de trabalho, pois aliada as outras habilidades, como a resiliência, são importantes tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para o profissional. Para essas instituições, tais habilidades supostamente permitiriam o aumento da produtividade individual e a

criação do perfil empreendedor (BANCO MUNDIAL, 1992; OIT, 2016a; OCDE, 2015; BASSI *et alii*, 2012). Diante desse contexto,

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção (FRIGOTTO, 2006, p. 40).

Ainda a respeito da flexibilidade, o Banco Mundial (1992) sugere que o desenvolvimento de uma força de trabalho flexível resultaria no aumento de produtividade da força de trabalho do país. Em contrapartida, Sennett (2015) sugere que um comportamento flexível gera liberdade pessoal, pois “imaginamos o estar aberto à mudança, ser adaptável, como qualidades de caráter necessárias para a livre ação — o ser humano livre porque capaz de mudança” (SENNETT, 2015, p. 176).

Ao que tudo indica, as orientações dos organismos internacionais consideram que “mão de obra qualificada”, é mão de obra flexível. Já Sennett (2015, p. 171 - 172) relaciona a flexibilidade do comportamento humano a uma força tênsil, que é comparada à capacidade que os galhos de uma árvore têm de dobrar-se ao vento, mas sem quebrar e voltar à posição original. Para o autor, significa “ser adaptável a circunstâncias variáveis, mas não quebrado por elas”. Nesse caso, a capacidade do trabalhador ser flexível pode ser ampliada para o exercício da atividade empreendedora. Afinal, para os organismos internacionais, também é preciso “aprender a aprender a exercer o empreendedorismo”. Mesmo que seja por necessidade, em situações precárias e informais, e em períodos de escassez de oportunidades. Além de todas essas situações, ainda é desejável que o trabalhador tenha a capacidade de retornar ao mercado de trabalho formal nos momentos econômicos mais otimistas. Para Antunes (2006, p. 10) a flexibilização do trabalhador não é importante apenas para sua atuação no processo produtivo, mas também para aceitar variados tipos de contrato de trabalho, como o parcial ou *part-time* e terceirizado, ao passo que diminui o número de contratos de trabalho estáveis.

O apelo ao desenvolvimento do empreendedorismo é tão marcante que já em 2013, o Banco Mundial indicava que o investimento na atividade empreendedora era importante para os países em desenvolvimento. Seja esse investimento no setor

formal ou informal, pois o Banco considera que “os empregos — mesmo no setor informal — podem ser transformacionais em três dimensões: padrões de vida, produtividade, coesão social”. Segundo o Banco, a exemplo dos países desenvolvidos, grandes empresas podem surgir com o apoio do Estado, pois [...] “o êxito das microempresas pode romper ciclos de privilégio. E o sucesso é possível: nos países industrializados, muitas empresas inovadoras começaram em garagens. Assim, os empregos são o que ganhamos, o que fazemos e até mesmo quem somos” (BANCO MUNDIAL, 2013, p. 1).

Apesar de todo empenho do Banco Mundial e dos demais organismos internacionais para melhorar a qualificação profissional dos trabalhadores e para promover o empreendedorismo, chegamos em 2023 e as Metas de Desenvolvimento do Milênio, propostas pelo Banco Mundial até 2015, não foram alcançadas. Na verdade, poucas coisas mudaram. Inclusive, diante da pandemia de Covid 19, houve aumento do desemprego e da desigualdade em várias regiões do Brasil e do mundo. Com isso, o empreendedorismo por necessidade continua a aumentar, sendo que esta não é uma opção individual. Talvez esta seja a única alternativa disponível para o trabalhador tentar gerar algum tipo de renda, mesmo que seja uma oportunidade precária e/ou informal. De acordo com Antunes (2019, texto em *html*), a atividade empreendedora

É uma das poucas alternativas que o mundo do trabalho oferece frente à corrosão dos direitos e garantias sociais. É isso ou o desemprego completo. É por isso que o empreendedorismo é poderoso ideologicamente, porque é isso ou nada. Ao mesmo tempo, a maioria expressiva dos empreendedores vive aos solavancos.

Diante desse cenário, podemos dizer que as variadas estratégias de incentivo a atividade empreendedora presentes nos documentos dos organismos internacionais, parecem não ter sido capaz de promover o aumento do desenvolvimento econômico e/ou redução das desigualdades sociais. Além disso, segundo Antunes (2019, texto em *html*), a expectativa de que o empreendedor ao se formalizar como MEI, poderá desfrutar das possíveis vantagens de ser o seu próprio patrão é uma falácia, diante de um Estado que não consegue garantir minimamente o direito da população ao emprego. Nesse caso,

O empreendedorismo é uma forma mistificadora que imagina poder eliminar o desemprego, em uma sociedade que é incapaz de preservar trabalho digno com direitos. E, como essas novas modalidades de trabalho são deprimentes, a mistificação torna-se o remédio que só fará alimentar a doença (ANTUNES, 2019, texto em *html*).

Na verdade, a análise dos documentos dos organismos internacionais, revelou que tais documentos podem ser vistos como um dos mecanismos pelos quais essas instituições, atuam na disseminação do discurso da necessidade constante de qualificação profissional e da promoção da atividade empreendedora. Diante desta realidade, as desigualdades sociais são justificadas, nesses documentos, pelas diferenças no nível de formação profissional individual e não pelas políticas públicas negligentes que privilegiam determinados segmentos sociais ao invés de promover ações consistentes de enfrentamento ao desemprego estrutural e redução das desigualdades. Mesmo que o Brasil enfrente escassez de profissionais em áreas específicas, a falta de qualificação profissional dos trabalhadores não é a única justificativa para, aproximadamente, de acordo com o IBGE, 13 milhões de desempregados ainda em 2019 (IBGE, 2019). Diante desse cenário, observa-se que as ações do Estado se concentram, principalmente, em transferir ao trabalhador a responsabilidade pela sua condição. Desta forma, “a educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda” (FRIGOTTO, 2006, p. 41).

Esta é uma realidade em que, segundo Gramsci (2001, p. 50), a escola não consegue mais conservar a ilusão de uma escola que prepara o indivíduo para ingressar no mercado de trabalho e cada vez mais ficam restritas as possibilidades de oferta de uma base técnica capaz de superar as desigualdades sociais. Na perspectiva de Gramsci (2001, p. 19) em muitos momentos as escolas atuam como aparelhos privados de hegemonia. Essa atuação se dá quando a burguesia usa o aparelho escolar para disseminar sua ideologia.

Nesse caso, o incentivo ao autoemprego, inclusive no setor informal, é apresentado como uma forma de empreendedorismo pelos organismos internacionais. Esse tipo de *ideologia do empreendedorismo* também está presente nos cursos de EPT,

que tem em suas propostas curriculares conteúdos voltados para a área de Empreendedorismo, seja de forma direta ou indireta. Muito provavelmente uma das justificativas para a presença desse tipo de conteúdo curricular, seja a disseminação de que esse tipo de atividade é a alternativa disponível para enfrentar o desemprego estrutural. Portanto, é uma forma de disseminar a ilusão de transformação do trabalhador por conta própria informal em empreendedor de sucesso. De acordo com Sánchez-Vázquez (2007, p. 12), do ponto de vista da produção capitalista, é uma ideologia destinada a “deformar, castrar ou esvaziar” a consciência política do trabalhador, onde o prático é o produtivo, pois tem de gerar um novo valor.

Nesse sentido, a inserção do conteúdo curricular empreendedorismo na EPT, a princípio, para ser uma forma de tentar estimular, sobretudo nos jovens, que são mais vulneráveis, o espírito empreendedor para que sejam capazes de criar as suas próprias ocupações. Isso não quer dizer que os cursos técnicos e tecnológicos perderam a capacidade de preparar os seus alunos para o mercado de trabalho, mas novas nuances foram acrescentadas a essa formação. Atualmente, os indivíduos são responsabilizados duplamente. Primeiro, quando não conseguem conquistar o seu espaço no mundo do trabalho formal; segundo, quando não conseguem ser criativos o suficiente para se transformar num empreendedor de sucesso. Na verdade, o discurso da necessidade de qualificação profissional, educação ao longo da vida e desenvolvimento da atividade empreendedora, apresentado como possível alternativa para promover geração de renda, não revela que existe um processo de produção e reprodução das desigualdades sociais inerente a estrutura da sociedade capitalista.

Apesar desse cenário desalentador, ainda é possível reverter essa realidade a partir da criação de uma escola renovada, ou seja, [...] “um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2001, p. 49). No entanto, para isso, a consciência comum terá de ser superada para alcançar a consciência reflexiva e, assim, o homem transformar criadoramente a sua realidade (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2007, p. 11). Além de uma escola renovada, será necessário que os agentes envolvidos nesse processo encontrem o seu espaço na luta e deixem de atuar em prol

de interesses específicos de uma classe, para atuarem na universalização de uma educação que vise a emancipação das camadas subalternas.

Seguindo nessa direção, apresentamos no próximo capítulo as instituições, os cursos e os sujeitos investigados.

4. DIFERENTES PERSPECTIVAS ACERCA DO CONTEÚDO CURRICULAR “EMPREENDEDORISMO” NA EPT

Este capítulo apresenta os dados da pesquisa empírica. Antes de tratarmos dos sujeitos investigados, apresentamos na primeira seção as instituições investigadas. Na segunda e na terceira seção, apresentamos os cursos técnicos e CSTs tomados como referência e tratamos da oferta desses mesmos cursos nas instituições investigadas. Na quarta seção, apresentamos as iniciativas das instituições investigadas para promover o empreendedorismo. Na quinta e na sexta seção, tratamos dos sujeitos investigados, os coordenadores de curso técnicos e CSTs e professores da disciplina “*Empreendedorismo*”. Na sétima seção, tratamos das diferentes perspectivas a respeito dos termos empreendedorismo e empreendedor. Na oitava e última seção, demonstramos como o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” é acionado pelo capital como estratégia política para mediação do conflito de classes.

4.1. INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INVESTIGADAS

4.1.1. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

O CEFET-RJ, tem suas origens na Escola Técnica Federal situada na cidade do Rio de Janeiro, no bairro Maracanã e que iniciou suas atividades em 1965. A partir de 1978, a Escola Técnica Federal foi reconhecida como instituição de Ensino

Superior, quando foi transformada no CEFET-RJ. Hoje, o CEFET-RJ é uma autarquia vinculada ao MEC e detém autonomia acadêmica e administrativa (CEFET-RJ, 2015, p. 12).

Figura 1: em sentido horário, Fachada dos Campi Nova Friburgo, Maria da Graça, Nova Iguaçu e Maracanã do CEFET-RJ



Fonte: Sou Tijuca (2019); CEFET-RJ (2022)

Ao longo da sua existência, o CEFET-RJ passou e passa por significativas mudanças em sua estrutura educacional. Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), esta instituição de ensino se autocaracteriza como “[...] uma instituição marcada pela formação de qualidade que oferece e pelo reconhecimento da época da Escola Técnica”. Neste documento é assinalado que “estudar no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca passa a significar, então, prestígio social e possibilidade de ascensão profissional” (CEFET-RJ, 2015, p. 12).

Atualmente, o CEFET-RJ apresenta oito *campi* espalhados pelo estado do Rio de Janeiro: bairros Maracanã e Maria da Graça; municípios de Nova Iguaçu, Nova Friburgo, Petrópolis, Angra dos Reis, Itaguaí e Valença. Estes, oferecem cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e subsequente presenciais, cursos de graduação presencial

e à distância, e cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* presencial e à distância (CEFET-RJ, 2015, p. 12 e 16).

Figura 2: distribuição dos Campis CEFET-RJ no estado do Rio de Janeiro



Fonte: CEFET-RJ (2015)

De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) são oferecidos, em suas unidades, os seguintes cursos: 1) Técnico de nível médio: Mecânica, Edificações, Estradas, Meteorologia, Eletrônica, Eletrotécnica, Segurança do Trabalho, Administração, Informática, Telecomunicações, Turismo, Automação Industrial, Enfermagem, Manutenção Automotiva, Alimentos, Química e Portos. 2) Graduação: Administração; Engenharia de Produção; Engenharia Mecânica; Ciência da Computação; Engenharia Ambiental; Engenharia Elétrica; Engenharia Eletrônica; Engenharia de Telecomunicações; Engenharia de Controle e Automação; Engenharia Civil; Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais; Licenciatura em Física; Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo; Turismo; Engenharia Metalúrgica; Engenharia de Alimentos. 3) Pós-Graduação Lato Sensu: Turismo Sustentável; Temas e Perspectivas Contemporâneas em Educação e Ensino;

Matemática Computacional Aplicada; Mecatrônica; Engenharia Mecânica Ênfase em Eficiência Energética; Modelagem Matemática na Educação; Educação, Tecnologia e suas Relações; Ensino de Línguas Adicionais; Relações Étnico-Raciais e Educação. 4) Programa de Pós-Graduação em: Engenharia de Produção e Sistemas; Engenharia Mecânica e Tecnologia de Materiais; Engenharia Elétrica, Ciência, Tecnologia e Educação; Relações Étnico-raciais; Instrumentação e Óptica Aplicada; Filosofia e Ensino; Ciência da Computação; Ensino de Ciências e Matemática (CEFET-RJ, 2018b).

Com base no ano de 2017, o CEFET-RJ (2018b) atende aproximadamente 13.000 alunos, considerando todos os níveis de ensino. Além disso, conta com 864 servidores docentes e 639 servidores técnico-administrativos, distribuídos entre diversos cargos.

Segundo o PPI, a missão do CEFET-RJ consiste em:

promover a educação mediante atividades de ensino, pesquisa e extensão que propiciem, de modo reflexivo e crítico, na interação com a sociedade, a formação integral (humanística, científica e tecnológica, ética, política e social) de profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento cultural, tecnológico e econômico dessa mesma sociedade (CEFET-RJ, 2018b, p. 9-10).

O que é apresentado como vocação da instituição sugere que o CEFET-RJ acompanha as mudanças nos setores produtivos e atua para atender os crescentes níveis de exigências. Nesse sentido, o PPI aponta que, por meio dos conteúdos e das experiências vivenciadas, as propostas curriculares visam o respeito à diversidade e o atendimento das necessidades. Além disso, o documento aponta que a instituição desenvolve a qualificação intelectual, a capacidade de adaptar-se às mudanças e serve de base para o aprendizado contínuo. Nestes termos, o PPI conclui que “é nesse âmbito que se destaca a proposta de um currículo que preconiza a produção coletiva do conhecimento e a formação integral dos sujeitos” (CEFET-RJ, 2018b, p. 33).

O CEFET-RJ tem como objetivo a promoção do desenvolvimento institucional, tendo como perspectiva a associação entre o ensino, a pesquisa e a extensão e a inserção na realidade local com vistas na realidade nacional e internacional...

[...] mantendo o caráter de um centro de excelência e *futura universidade* pública, gratuita, de qualidade, inserida na realidade social, participando da formulação das políticas públicas e contribuindo para o desenvolvimento científico, integrador, inclusivo e tecnológico do país (CEFET-RJ, 2015, p. 20 - grifo nosso).

Inclusive, nesta narrativa fica bastante clara a intencionalidade institucional de vir a se tornar universidade, a exemplo do que ocorreu com o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) que veio a se tornar a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Dentre as finalidades da instituição, destaca-se a formação de profissionais para a área tecnológica e o desenvolvimento da pesquisa, além de “estimular a produção cultural, o empreendedorismo, o desenvolvimento científico e tecnológico e o pensamento reflexivo, com responsabilidade social” (CEFET-RJ, 2015, p. 19-20).

4.1.2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Em 1942 na cidade do Rio de Janeiro a Escola Técnica de Química foi criada, mas suas atividades iniciaram apenas em 1945 com o curso Técnico de Química Industrial. À época, era uma unidade de Educação Profissional que ocupava as dependências do que atualmente é a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mais adiante, em 1946, passou a ocupar as dependências da Escola Técnica Nacional, onde hoje funciona a unidade Maracanã do CEFET-RJ (IFRJ, 2015b, p. 14).

A partir de 1956, o Curso Técnico em Química Industrial transformou-se em autarquia federal, o que permitiu a criação da Escola Técnica de Química (ETQ). Mais adiante, foi denominada Escola Técnica Federal de Química (ETFQ). Em 1999, a ETFQ-RJ transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis (CEFETQ). A partir desse momento, o CEFETEQ transferiu a sua sede do Maracanã para Nilópolis. Somente em 2008, no contexto de expansão da rede federal de Educação Profissional, transformou-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) (IFRJ, 2015b, p. 14-17).

Figura 3: em sentido horário, fachada dos *campi* Rio de Janeiro, Arraial do Cabo, Pinheiral e Nilópolis do IFRJ



Fonte: IFRJ (2020)

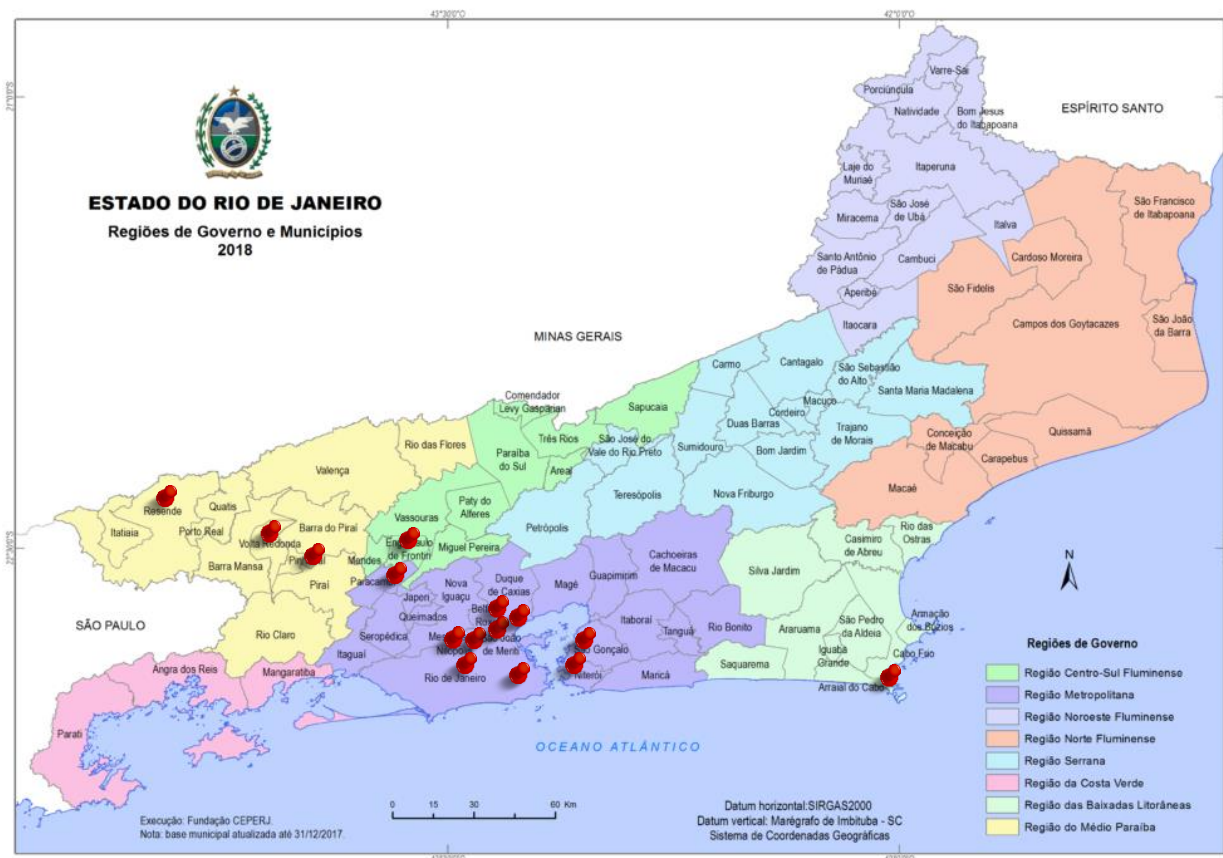
O IFRJ conta com quatorze *campis*, nas seguintes cidades: Arraial do Cabo, Belford Roxo, Duque de Caxias, Engenheiro Paulo de Frontin, Mesquita, Nilópolis, Paracambi, Pinheiral, Realengo, *Campus* Rio de Janeiro – Maracanã, São Gonçalo, São João de Meriti, Volta Redonda e o *Campus* Avançado Resende. Estes, oferecem cursos técnicos presenciais, cursos de graduação presenciais na forma de bacharelado, licenciatura e CST, e cursos pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* (IFRJ, 2015a).

Para o IFRJ (2015a, p. 42), a sua missão consiste em: “promover uma formação humana, ética e profissional, por meio de uma educação inclusiva e de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento regional e do país, em consonância com as mudanças do mundo do trabalho”. A instituição atende aproximadamente 16.422 estudantes, distribuídos em 151 cursos. Além disso, conta com aproximadamente 1.112 servidores docentes e 990 servidores técnico-administrativos (IFRJ, 2020).

De acordo com o PDI, os cursos oferecidos pela instituição visam a integração entre ensino e pesquisa, a qual resultará em interação e inovação tecnológica, social ou cultural. Tal documento indica que “a concepção curricular dos

curso está alicerçada em uma sólida formação profissional, em bases éticas e humanísticas, articulando os conhecimentos teóricos e práticos específicos com uma formação geral” [...] (IFRJ, 2015a, p. 65).

Figura 4: Distribuição dos campi do IFRJ no estado do Rio de Janeiro



Fonte: IFRJ (2015a)

Segundo o PPI, os cursos oferecidos pela instituição são: 1) Técnicos: Informática; Meio Ambiente; Manutenção e Suporte em Informática; Petróleo e Gás; Química; Manutenção e Suporte em Informática; Plásticos; Segurança do Trabalho; Informática para a Internet; Agropecuária; Administração; Agroindústria; Agente Comunitário de Saúde; Lazer; Secretaria Escolar; Serviços Públicos; Controle Ambiental; Química; Eletrotécnica; Mecânica; Massoterapia; Alimentos; Biotecnologia; Farmácia; Automação Industrial; Eletrotécnica; Metrologia. 2) CST: Gestão Ambiental; Processos Químicos; Gestão da Produção Industrial; Jogos Digitais; Rede de Computadores. 3) Bacharelado: Química, Produção Cultural, Farmácia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Ciências Biológicas – Biotecnologia. 4) Licenciatura: Física, Matemática, Química. 5) Mestrado Profissional: Ensino de Ciências; Ciência e

Tecnologia de Alimentos; Programa Multicêntrico de Pós-Graduação em Bioquímica e Biologia Molecular. 6) Especialização: Educação de Jovens e Adultos; Gestão Ambiental; Linguagens Artísticas, Cultura e Educação; Ensino de Ciências com ênfase em Biologia e Química; Gestão da Segurança de Alimentos e Qualidade Nutricional; Ensino de Ciências e Matemática; Educação e Divulgação Científica; Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras (IFRJ, 2015b).

O IFRJ considera que a sua trajetória é marcada por diversas institucionalidades, reflexo das mudanças políticas, educacionais e econômicas, e mesmo assim, [...] “os princípios institucionais mantiveram-se coerentes com as finalidades da educação pública, gratuita e de qualidade em padrões de excelência, diferenciando-se do modelo acadêmico das universidades brasileiras” (IFRJ, 2015b, p. 19). Esse modelo acadêmico não impediu de colocar-se como uma instituição indutora do desenvolvimento, por exemplo, da região Centro-Sul Fluminense, ao produzir e disseminar cultura, ciência e tecnologia. À vista disso,

O IFRJ tem como proposta formar sujeitos contextualizados em seu tempo, críticos, participativos, justos e conscientes dos valores morais e éticos, que possam construir um caminho de dignidade e liberdade, capazes de uma atuação autônoma no mundo do trabalho, na política e nas relações sociais. Dessa maneira, nosso objetivo vai além de preparar o aluno para o mercado de trabalho, formando cidadãos aptos a enfrentar as dificuldades da vida em sociedade. Desejamos contribuir para a formação e preparação de sujeitos que possam refletir sobre sua prática diante de um mundo que exige a capacidade de adquirir conhecimentos e inovar (IFRJ, 2015b, p. 40).

Nesse contexto, a instituição sugere que os cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* oferecidos pela instituição busquem atender [...] “as demandas originadas pela sociedade, o desenvolvimento social, cultural e tecnológico do Estado do Rio de Janeiro” (IFRJ, 2015a, p. 77). Além disso, com apoio da Diretoria de Inovação, a pós-graduação pretende promover a inovação e o empreendedorismo (IFRJ, 2015a, p. 94).

As atividades de extensão desenvolvidas pelo IFRJ, segundo a instituição, fazem parte de um processo educacional capaz de promover a interação do instituto com a sociedade e o mundo trabalho, visando a difusão do conhecimento científico

tecnológico e o desenvolvimento socioeconômico, a nível local e regional. Dentre essas atividades, o Empreendedorismo e Associativismo surgem como área do conhecimento, a partir da “difusão e aplicação dos conhecimentos e práticas de empreendedorismo e associativismo, com ênfase no cooperativismo, por meio de programas institucionais” (IFRJ, 2015a, p. 99). Tais atividades contemplam o empreendedorismo como uma das suas frentes de atuação. A partir de uma...

Formação voltada para o mundo do trabalho e de geração de renda, podendo ser potencializada através de disciplina no currículo, organização de workshops, seminários, concursos, criação de habitat de inovação – pré-incubadoras, incubadoras, apoio à implantação de parques tecnológicos e outros (IFRJ, 2015b, p. 115).

Nessa direção, a implementação de Núcleos de Inovação Tecnológica é uma das metas e compromissos assumidos pelo IFRJ. A partir de “programas de estímulo à organização cooperativa que incentivem a pesquisa, inovação e o empreendedorismo” (IFRJ, 2015a, p. 51).

4.1.3. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

Em 1909, o então presidente Nilo Peçanha, criou as Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos Estados capazes de absorver mão de obra, atendendo aqueles que buscavam novas alternativas de empregos nas cidades e “com o propósito de educar e proporcionar oportunidades de trabalho para os jovens das classes menos favorecidas” (IFF, 2018, p. 29). À época, a força de trabalho do país precisava ser composta por mão de obra livre e os discursos de valorização do trabalho manual, que era desprestigiado, ganharam força. Nesse contexto,

Mais que isso, a educação que se forjava nessas escolas talvez se prendesse mais à preocupação de atuar como um dispositivo de controle social em relação ao segmento da sociedade que acolhia, oriundo das classes proletárias, pessoas consideradas como potenciais adquirentes de vícios e hábitos nocivos à sociedade e à construção da nação (IFF, 2018, p. 29).

A escola de Aprendizes Artífices no Estado do Rio de Janeiro foi a única instalada fora do centro urbano. Ela se instalou na cidade de Campos, no Norte Fluminense, devido as articulações político partidárias da época. A escola que se tornou

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense foi a nona escola criada e passou a funcionar a partir de 1910. Desde aquela época, a instituição já se considerava importante para o desenvolvimento da região (IFF, 2018, p. 29).

Mais adiante, em 1942, as Escolas de Aprendizes Artífices passaram a se chamar Escolas Técnicas Industriais, devido as mudanças de perfil das escolas de formação profissional e foram equiparadas às escolas de Ensino Médio. A partir de 1945, a Escola de Aprendizes Artífices de Campos passou a ser denominada Escola Técnica Federal de Campos “e, como as demais, atrela-se às políticas de desenvolvimento, com interesse voltado para o crescimento e consolidação da indústria” (IFF, 2018, p. 31).

Figura 5: em sentido horário, fachada dos campi Polo de Inovação, Centro, Quissamã, Bom Jesus de Itabapoana do IFF

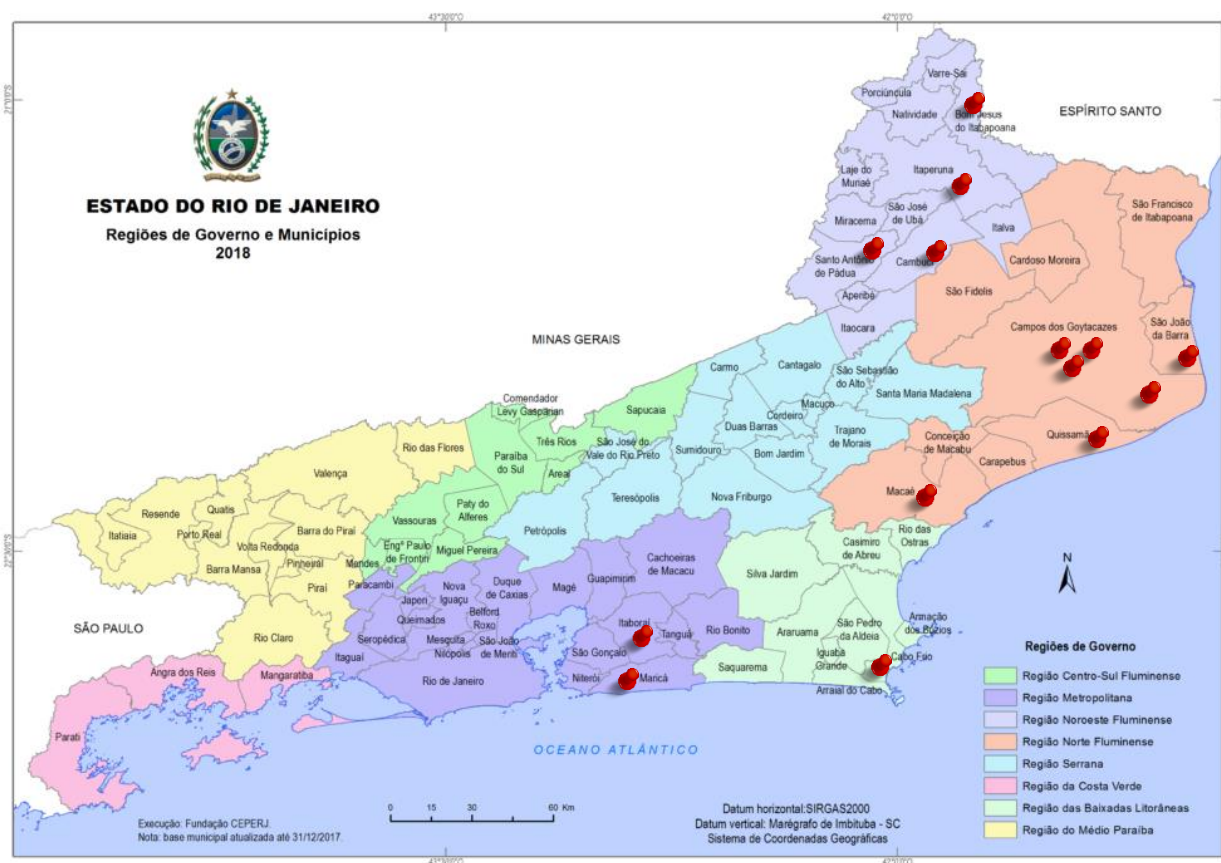


Fonte: IFF (2022)

Segundo o IFF (2018), as mudanças em relação a educação tecnológica trazidas pela LDB, transformaram a Escola Técnica em Centro Federal de Educação Tecnológica. Finalmente, em 2008, no âmbito da expansão da Educação Profissional e Tecnológica, foi criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, portanto, o IFF.

Atualmente, o IFF tem unidades nas cidades de Bom Jesus de Itabapoana, Cabo Frio, Cambuci, Campos dos Goytacazes, Itaboraí, Itaperuna, Macaé, Maricá, Quissamã, São João da Barra, Santo Antônio de Pádua. Polos de Educação à Distância nos municípios de Casimiro de Abreu, Bom Jardim, Porciúncula e Miracema. Tais unidades oferecem Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, subsequentes e concomitantes, e educação no campo. Cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores. Cursos superiores de tecnologia, bacharelados, licenciaturas. Cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Também dispõe de um Polo de Inovação e um Centro de Referência em Tecnologia, Informação e Comunicação na Educação na cidade de Campos dos Goytacazes (IFF, 2018).

Figura 6: Distribuição dos *campis* do IFF no estado do Rio de Janeiro



Fonte: IFF (2022)

Segundo o PDI, a instituição oferece os seguintes cursos: 1) Técnicos: Automação Industrial; Eletromecânica; Eletrônica; Meio Ambiente; Segurança do

Trabalho; Informática; Eletrotécnica; Química; Automação; Enfermagem; Administração. 2) Bacharelado: Ciência e Tecnologia dos Alimentos; Sistemas de Informação; Arquitetura e Urbanismo; Engenharia de Computação; Engenharia de Controle e Automação; Engenharia Elétrica; Engenharia Ambiental; Engenharia Metalúrgica; Engenharia Mecânica; Enfermagem; Design Industrial; Engenharia de Alimentos; Engenharia de Produção. 3) Licenciatura: Física; Química; Biologia; Teatro; Matemática; Geografia; Ciências da Natureza; Letras - Português e Literaturas; Educação Física; Música. 4) Especialização: Análise e Gestão de Sistemas de Informação; Docência no Século XXI; Ensino de Ciências Naturais; Educação Ambiental; Gestão, Design e Marketing; Literatura, Memória Cultural e Sociedade; Arquitetura da Cidade: suas Demandas e Tecnologias; Cultura, Patrimônio e Educação: Diálogos no Território; Geografia; Análise e Gestão de Sistemas de Informação. 5) Mestrado Profissional: Ensino de Física; Engenharia Ambiental; Sistemas Aplicados à Engenharia e Gestão; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino e suas Tecnologias; Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação; Arquitetura e Urbanismo (IFF, 2018).

Com base no ano de 2020, o IFF atende aproximadamente 15.666 estudantes em suas unidades. A instituição conta com aproximadamente 713 servidores técnico-administrativos e 952 servidores docentes (IFF, 2022).

O PDI informa que a missão da instituição consiste em:

Promover a Educação Profissional e Tecnológica nacional e suas relações com a educação básica e superior a partir das regiões noroeste, norte e baixadas litorâneas do estado do Rio de Janeiro, na perspectiva da formação integral dos jovens e trabalhadores e do desenvolvimento regional, articulando os atores socioeducacionais e econômicos, assumindo protagonismo na definição e execução de políticas de educação e trabalho (IFF, 2018, p. 45).

Segundo o IFF (2018), a política de extensão do instituto visa fortalecer o empreendedorismo na instituição, por meio do processo de incubação de empresas e a criação de empresas juniores, vistas como importantes estratégias de formação e de inserção no mundo do trabalho. “A instituição se apresenta como importante agente

de transformação social no seu território a partir da implantação e/ou no apoio a políticas sociais aderentes as demandas regionais” (IFF, 2018, p. 50).

Em 2015, a unidade do IFF na cidade do Campos dos Goytacazes apresentou uma proposta à chamada pública da Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (EMBRAPII). A unidade foi uma das cinco propostas contempladas em toda Rede Federal. Desta forma, a instituição considera reiterar o compromisso “de contribuir para o desenvolvimento local e regional por meio do desenvolvimento de tecnologia e inovação”. Este, se tornou o Polo de Inovação Campos dos Goytacazes:

[...] onde são desenvolvidas ações de pesquisa, desenvolvimento e inovação na área de monitoramento e instrumentação para o meio ambiente com foco em recursos hídricos, energia e resíduos, de forma a promover uma gestão eficiente dos recursos naturais dentro das indústrias que atuam na área de abrangência do IFFluminense (IFF, 2018, p. 42).

A unidade de Campos dos Goytacazes ao se transformar em Polo de Inovação, incorporou a estrutura do Centro de Referência em Sistemas Embarcados e Aeroespaciais e, com isso, se tornou um Centro Multiusuário, que desenvolve ações de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação, extensão tecnológica e ensino.

Seu objetivo central é ser o braço executivo e da política de PDI do Instituto, além de apoiar o setor produtivo e Instituições de Ciência e Tecnologia parceiras na execução de projetos, além de prestar serviços tecnológicos e disseminar conhecimento associado às suas áreas de atuação (IFF, 2018, p. 42).

Para o IFF (2018, p. 74), a inovação tecnológica está associada ao empreendedorismo e às demandas socioeconômicas ou das empresas. Desta forma, o instituto considera que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão são princípios pedagógicos propulsores de ideias que podem resultar em inovação ao serem apoiadas pelo polo de inovação e incubadora de empresas.

4.2. CURSOS TÉCNICOS INVESTIGADOS

Segundo dados disponíveis no Anuário Estatístico da EPT, referentes ao ano de 2019, o número de matrículas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) foi de 1.874.974 matrículas em 2019, o que representa pouca variação em

relação ao número de matrículas nos anos anteriores até 2015. Tais matrículas se concentram na rede privada de ensino (768.418 matrículas), seguida pela rede estadual (724.775 matrículas) e rede federal (355.315 matrículas), que ocupa a última posição em relação ao número de matrículas (INEP, 2021a).

A maior parte das matrículas na EPTNM concentra-se na região Sudeste (42%), seguida da região Nordeste (30%), respectivamente, 786.331 e 554.150 matrículas. Além disso, as matrículas no ensino médio técnico integrado vêm aumentando ano a ano. “Nota-se um incremento consistente nas matrículas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no período, passando de 21% das matrículas em 2015 para quase 30% em 2019” (INEP, 2021a, p. 40). Por outro lado, a rede privada tem maior participação na oferta do ensino técnico subsequente (31,6%), enquanto a rede estadual tem maior participação na oferta do ensino técnico integrado (17,4%) (INEP, 2021a).

Segundo o INEP (2021a), no Estado do Rio de Janeiro 1,2% da população está matriculada na EPTNM, ou seja, são 200.242 matrículas. Do total, 24% estão matriculados no ensino técnico integrado e 44% no ensino técnico subsequente. Em 2019, segundo o Portal Brasileiro de Dados Abertos (PBDA), os cursos de EPTNM mais ativos, ou seja, aqueles que foram ofertados com maior frequência nas instituições de ensino brasileiras foram: 1 - Administração (3.139 cursos ativos); 2 - Informática (3.094 cursos ativos); 3 - Segurança do Trabalho (2.914 cursos ativos). Tais cursos pertencem, respectivamente, aos eixos tecnológicos de Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Segurança. Esses cursos são oferecidos nas unidades do CEFET-RJ, IFRJ e IFF, o que nos permitiu manter nossa proposta original de investigar os três cursos técnicos mais ativos do Brasil. Portanto, esses três cursos representam a nossa amostra (PBDA, 2020).

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), em sua quarta edição, versão preliminar, reduziu a denominação de 227 cursos técnicos para 215, distribuídos em 13 eixos tecnológicos. Desse total, apenas três eixos tecnológicos não apresentam em sua organização curricular a necessidade de contemplar conteúdos voltados para a área de Empreendedorismo, que são: Ambiente e Saúde; Controle e

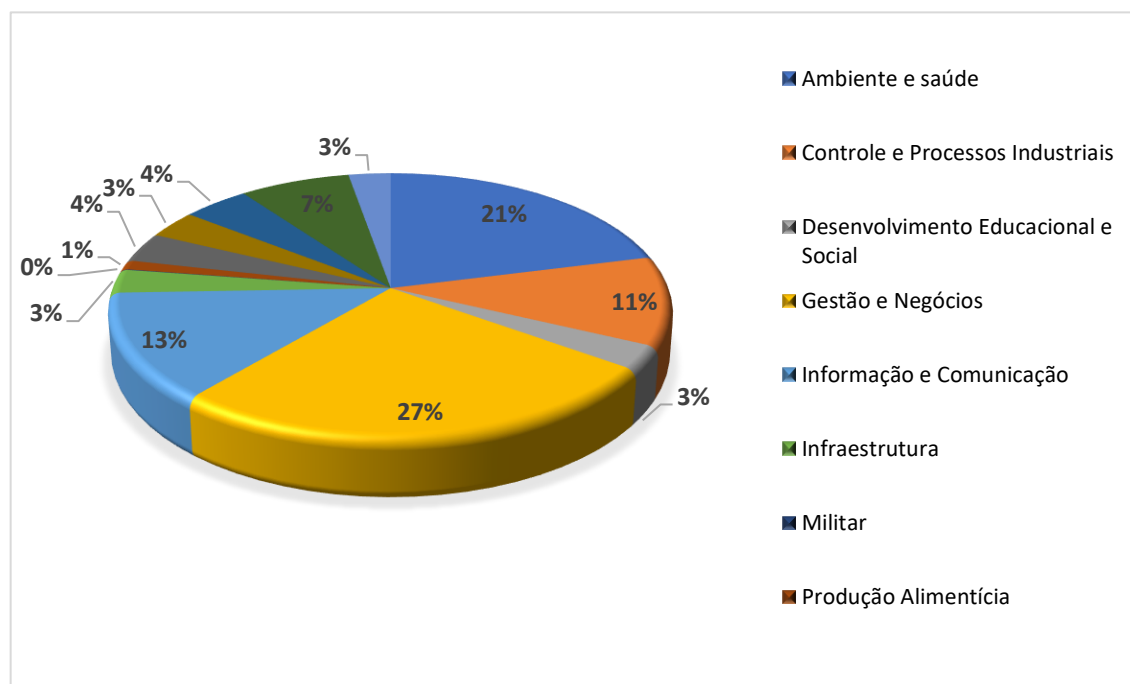
Processos Industriais; Militar. Nos eixos tecnológicos aos que cursos investigados pertencem tal orientação está presente (MEC, 2021a).

No caso do eixo tecnológico Militar, o ingresso na carreira militar se dá por meio de concurso público ou processo seletivo. Talvez, seja esta a justificativa para a ausência da necessidade de desenvolver nos militares, pelo menos por enquanto, competências relacionadas ao desenvolvimento do empreendedorismo. Já os eixos tecnológicos Ambiente e Saúde, Controle e Processos Industriais divergem em suas propostas curriculares, pois para os cursos técnicos não há orientação para que o empreendedorismo seja desenvolvido, mas essa é uma indicação para os CSTs desses mesmos eixos tecnológicos.

Em suma, a necessidade de desenvolver conhecimentos baseados no conteúdo curricular “*empreendedorismo*” é uma prerrogativa presente em dez, dos treze, eixos tecnológicos que compõem o CNCT. Isso quer dizer que tal prerrogativa está presente em 134 cursos técnicos, ou seja, presente em 62% dos cursos técnicos listados no CNCT (MEC, 2021a). Portanto, esses eixos tecnológicos apresentam propostas curriculares condizentes com as orientações de variados organismos internacionais, como apresentado no Capítulo 3.

Tomando como referência os dados disponíveis no PBDA, em 2019, a distribuição dos cursos técnicos ativos no Brasil, de acordo com os eixos tecnológicos disponíveis no CNTC, estão representados no Gráfico 10. Os eixos tecnológicos com mais cursos técnicos ativos no Brasil são, nessa ordem: Gestão e Negócios (10.559 cursos); Ambiente e Saúde (8.443 cursos); Informação e Comunicação (5.263 cursos) (PBDA, 2020). Os cursos pertencentes aos eixos Ambiente e Saúde (76%) são ofertados prioritariamente na rede privada. Já os cursos dos eixos Gestão e Negócios (59%) e Informação e Comunicação (51%) estão disponíveis majoritariamente na rede estadual (INEP, 2021a).

Ao contrário dos CSTs, a maior parte dos cursos técnicos ativos no Brasil, em 2020, estão denominados em acordo com o CNCT. Do total de 214 denominações diferentes, 193 constam no catálogo, ou seja, 90% das denominações dos cursos do ensino técnico (MEC, 2021a).

Gráfico 10: percentual de cursos técnicos ativos no Brasil, por eixo tecnológico – 2019

Fonte: elaboração própria, com base em dados do CNCT (MEC, 2021a)

As informações mais recentes a respeito dos cursos de EPTNM estão disponíveis no Anuário Estatístico da EPT (INEP, 2021a). Esperava-se que os cursos técnicos mais ativos, de acordo com o PBDA (2020), também fossem os cursos que apresentassem maior número de matrículas, mas de acordo com os dados disponíveis no Anuário da EPT, também referentes a 2019, há divergências nesses números. Segundo esse Anuário, os cursos de EPTNM com maiores matrículas são: 1ª posição – Enfermagem 18,4% (333.188 matrículas); 2ª posição – Administração 12,7% (230.105 matrículas); 3ª posição – Informática 6,6% (118.809 matrículas), 4ª posição – Agropecuária 3,9% (71.135 matrículas); 5ª posição - Segurança do Trabalho 3,7% (67.898 matrículas) (INEP, 2021a).

Na época em que a amostra da pesquisa foi definida, as únicas informações disponíveis a respeito da Educação Profissional eram os dados do PBDA, pois o Anuário Estatístico da EPT só foi lançado em 2021. Nesse mesmo período, os dados do Censo da Educação Básica também não estavam disponíveis e, quando foram disponibilizados, as informações a respeito da Educação Profissional não foram contempladas. Com isso, apesar das divergências entre a oferta e a matrícula dos cursos

na EPTNM, mantivemos nossa proposta inicial e adotamos como referência os Cursos Técnicos Integrados em Administração, Informática e Segurança do Trabalho, que são os mais ofertados no país. Estes, serão apresentados detalhadamente a seguir.

4.2.1. Curso Técnico Integrado em Administração

De acordo com a classificação do CNCT, o curso técnico em Administração deve ter carga horária mínima de 800 horas e pertence ao Eixo Gestão e Negócios, que

Compreende tecnologias de suporte e de melhoria da organização da produção e do trabalho de empreendimentos nas rotinas administrativas de comercialização, controle contábil, gestão da qualidade, gestão de pessoas, gestão financeira, logística e marketing (MEC, 2021a, p. 179).

O currículo dos cursos desse eixo tecnológico,

Baseia-se em leitura e produção de textos técnicos, estatística e raciocínio lógico, línguas estrangeiras, ciência e tecnologia, tecnologias sociais e *empreendedorismo*, prospecção mercadológica e marketing, tecnologias de comunicação e informação, desenvolvimento interpessoal, legislação e normas técnicas, saúde e segurança do trabalho, responsabilidade e sustentabilidade socioambiental, qualidade de vida e ética profissional (MEC, 2021a, p. 179 – grifo nosso).

Na Rede Federal do Rio de Janeiro o curso técnico integrado em Administração é oferecido no IFRJ nas cidades de São Gonçalo e de Niterói. No CEFET-RJ, o curso está disponível na cidade de Nova Friburgo e na cidade do Rio de Janeiro na unidade do bairro Maracanã. No IFF o curso é oferecido nas cidades de Itaperuna, Quissamã e Santo Antônio de Pádua.

No IFRJ, o curso tem duração de três anos, distribuídos em seis semestres. Em São Gonçalo, o curso tem carga horária total de 3.180 horas. Oferece no terceiro e último ano a disciplina *“Economia Solidária, Empreendedorismo e Inovação”*, com carga horária total de 120 horas (IFRJ, 2017b). Em Niterói, a carga horária total do curso é de 3.132 horas. A grade curricular contempla a disciplina *“Empreendedorismo e Inovação”*, com carga horária de 54 horas, ofertada no segundo período do curso (IFRJ, 2018d). Apesar das diferenças na carga horária total do curso, as duas unidades não indicam obrigatoriedade de realizar estágio curricular supervisionado. Conforme

o Coordenador 1 aponta, é possível que o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” seja abordado de forma transversal na unidade de Niterói nas seguintes disciplinas: “olha, eu acho que a Gestão de Pessoas, eu acho que a própria Gestão Pública, eu acho que o Direito, a Economia, a Contabilidade, eu acho que Logística” (COORDENADOR 1). Provavelmente, a oferta de disciplinas seja a mesma na unidade de São Gonçalo, mas não foi possível confirmar essa informação.

Nas unidades do CEFET-RJ, o curso é oferecido no formato anual com duração de três anos. Segundo o PPC, na unidade Maracanã, a carga horária total do curso é 3.200 horas mais 400 horas de estágio supervisionado. Este, apresenta em sua grade curricular a disciplina “*Empreendedorismo e Prática Empresarial*”, com carga horária de 66 horas, normalmente oferecida no terceiro e último ano do curso (CEFET-RJ, 2020a). Segundo o Coordenador 4, não há no curso outras disciplinas que contemplem o conteúdo curricular “*empreendedorismo*”. Em Nova Friburgo, o curso também é oferecido no formato anual e com duração de três anos, com carga horária total de 3.800 horas mais 400 horas de estágio supervisionado. O curso oferece a disciplina “*Empreendedorismo e Inovação*”, com carga horária de 67 horas, também ofertada no terceiro ano do curso (CEFET-RJ, 2019b). De acordo com o Coordenador 5, é possível que o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” seja tratado de forma transversal nas disciplinas “*Sistemas de Informações Gerenciais*” e “*Organização, Sistemas e Métodos*”.

Nas unidades do IFF, o curso é oferecido no formato anual e tem duração de três anos, sem obrigatoriedade da realização de Estágio Curricular Supervisionado. Em Itaperuna, a carga horária total do curso é de 3.183 horas, com a oferta da disciplina “*Empreendedorismo*”, com carga horária anual de 80 horas, sendo oferecida no terceiro e último ano do curso (IFF, 2019c). Na unidade de Quissamã, a carga horária total do curso é de 3.350 horas e não tem uma disciplina determinada para tratar do conteúdo curricular “*empreendedorismo*”. De acordo com o PPC, é possível que este conteúdo seja abordado de forma transversal na disciplina “*Fundamentos da Administração e Planejamento Empresarial*”, ofertada no primeiro ano do curso, com carga horária total de 120 horas (IFF, 2019a). Já em Santo Antônio de Pádua, a carga horária total do curso é de 3.320 horas, com a oferta da disciplina “*Fundamentos de Administração e*

Empreendedorismo”. Esta, tem carga horária anual de 80 horas, sendo ofertada no primeiro ano do curso (IFF, 2019d). Provavelmente, em todas as unidades, o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” seja desenvolvido de forma transversal em outras disciplinas, principalmente nas disciplinas em que são desenvolvidos projetos ou seminários, embora não tenha sido possível confirmar essa informação.

4.2.2. Curso Técnico Integrado em Informática

O CNCT determina que o Curso Técnico em Informática deve ter carga horária mínima de 1.200 horas. Segundo a classificação por eixos tecnológicos adotada no CNCT, o curso pertence ao eixo Informação e Comunicação, que

Compreende tecnologias empregadas em infraestruturas, protocolos destinados ao processamento e administração de dados e informações, projetos gráficos para aplicações computacionais e para comutação, transmissão e recepção de dados (MEC, 2021a, p. 215).

A organização curricular dos cursos desse eixo tecnológico,

Baseia-se em leitura e produção de textos técnicos, estatística e raciocínio lógico, ciência, tecnologia e inovação, investigação tecnológica, *empreendedorismo*, desenvolvimento interpessoal, legislação e normas técnicas, saúde e segurança do trabalho, gestão da qualidade, responsabilidade e sustentabilidade socioambiental, qualidade de vida e ética profissional (MEC, 2021a, p. 215 – grifo nosso).

No CEFET-RJ, o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio é ofertado na unidade do bairro Maracanã na cidade do Rio de Janeiro, nas cidades de Nova Friburgo e Nova Iguaçu. No IFRJ, o curso está disponível nas cidades de Arraial do Cabo, Pinheiral e Niterói. No IFF, o curso é oferecido nas cidades de Bom Jesus de Itabapoana, Itaperuna, Quissamã e Campos dos Goytacazes.

Todas as unidades do CEFET-RJ ofertam o curso de forma anual e com duração de três anos. Na unidade de Nova Iguaçu o curso tem carga horária mais enxuta de 1.200 horas (CEFET-RJ, 2015). Nova Friburgo apresenta a carga horária mais extensa com 4.200 horas (CEFET-RJ, 2017). No Maracanã a carga horária é de 3.453 horas (CEFET-RJ, 2019a). Apesar das unidades apresentarem cargas horárias distintas,

segundo os PPCs dos cursos, todas exigem 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado obrigatório.

No CEFET-RJ, nenhuma das unidades que oferecem o curso apresentam em sua grade curricular uma disciplina específica que trate do conteúdo curricular “*empreendedorismo*”. Nesse caso, tal conteúdo pode ser abordado de forma transversal em outras disciplinas, mas isso seria uma opção metodológica do professor. Para o Coordenador 5, é possível que o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” seja abordado de forma transversal no curso, segundo ele: “Eu veria talvez na parte de Design, na parte do Desenvolvimento Web, uma relação, mas assim, não é um foco. [...] Como se houvesse realmente uma transversalidade. Assim, você aborda o tema, mas ele não é o foco da disciplina como um todo” (COORDENADOR 5). Já de acordo com o Coordenador 3, é possível que o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” seja contemplado em outras disciplinas que adotam nomes genéricos e que são mais flexíveis quanto aos conteúdos, como esse mesmo Coordenador aponta:

Então, empreendedorismo na sua essência não. Não temos nenhuma disciplina nem com esse nome, nem com esse viés. O que a gente acaba tendo é disciplinas que tentam ter nomes mais genéricos, por exemplo, Tópicos Especiais, Tópicos Avançados e aí a gente tenta manter esses tópicos bem atualizados de acordo com o mercado e tal. Mas, nada voltado para o empreendedorismo, de maneira específica (COORDENADOR 3).

No IFRJ, em todas as unidades, o curso tem duração de três anos distribuídos em seis semestres. Em Niterói, o curso tem carga horária total de 3.321 horas (IFRJ, 2018e). Na unidade de Pinheiral, a carga horária total é de 3.429 horas (IFRJ, 2017a). Já em Arraial do Cabo, o curso tem carga horária total de 3.060 horas (IFRJ, 2019a). Em todas as unidades, a disciplina “*Estágio Curricular Supervisionado*” não é obrigatória.

Além da carga horária, no IFRJ, as unidades diferem em relação a oferta das disciplinas que abordam o conteúdo curricular “*empreendedorismo*”, mas, apesar disso, apresentam a mesma carga horária total de 54 horas, de acordo com os PPCs (IFRJ, 2017; IFRJ, 2018e; IFRJ, 2019a). Em Niterói, a disciplina oferecida é “*Gestão e Empreendedorismo*” no sexto período (IFRJ, 2018e). Além disso, de acordo com o Coordenador 7, o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” pode ser tratado de forma

transversal na disciplina “*Direito Trabalhista, Tributário e da Empresa*”. Já nas unidades de Pinheiral e de Arraial do Cabo, a disciplina ofertada é “*Ética e Empreendedorismo*”, respectivamente, no sexto e no sétimo período (IFRJ, 2017; IFRJ, 2019a). Segundo o Coordenador 8 e o Coordenador 9, nas unidades de Pinheiral e de Arraial do Cabo não existem outras disciplinas que contemplem o conteúdo curricular “*empreendedorismo*”.

Nas unidades do IFF, o curso é ofertado de forma anual com duração de três anos em todas as unidades. Nas unidades de Itaperuna e Quissamã, o curso tem carga horária total de 3.200 horas e sem a obrigatoriedade de concluir o estágio supervisionado. A disciplina que trata do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” em Itaperuna é “*Empreendedorismo e Organização de Empresas*” e em Quissamã é “*Gestão Organizacional e Empreendedorismo*”. Segundo os PPCs, as duas disciplinas apresentam carga horária total de 80 horas e são oferecidas no terceiro ano (IFF, 2017; IFF, 2019b). Já em Bom Jesus de Itabapoana, a carga horária total do curso é de 3.528 horas e oferece a disciplina “*Empreendimentos em Informática*”, com carga horária de 66 horas, ofertada no terceiro e último ano do curso (IFF, 2021). Infelizmente, não foi possível obter qualquer tipo de informação a respeito da oferta desse curso na unidade de Campos dos Goytacazes.

4.2.3. Curso Técnico Integrado e Subsequente em Segurança do Trabalho

O CNCT indica que o curso técnico em Segurança do Trabalho deve ter carga horária mínima de 1.200 horas e integra o Eixo de Segurança, que

Compreende tecnologias de controle e eliminação de acidentes e riscos à saúde humana e defesa, de resguardo e vigilância de patrimônios, empregadas na segurança pública e privada, na defesa social e civil, na segurança do trabalho e em ações contra incêndio (MEC, 2021a, p. 439).

O currículo dos cursos pertencentes a esse eixo tecnológico,

Baseia-se em leitura e produção de textos técnicos, raciocínio lógico, ciência, tecnologia e inovação, *empreendedorismo*, tecnologias de comunicação e informação, desenvolvimento interpessoal, legislação e normas técnicas, saúde e segurança do trabalho, cidadania e direitos

humanos, responsabilidade e sustentabilidade socioambiental, qualidade de vida e ética profissional (MEC, 2021a, p. 439 – grifo nosso).

Na Rede Federal do Rio de Janeiro, o curso é oferecido no IFRJ nas unidades das cidades de Duque de Caxias, São Gonçalo e Resende. No CEFET-RJ, esse curso está disponível nas unidades dos bairros Maracanã e Maria da Graça na cidade do Rio de Janeiro. No IFF, o curso é oferecido nas cidades de Campos de Goytacazes, Quissamã e Macaé.

Nas unidades do IFRJ, nas cidades de Resende e Duque de Caxias, o curso é oferecido no formato subsequente com duração de um ano e meio, distribuídos em três semestres. O curso tem carga horária total de 1.215 horas, sem obrigatoriedade da conclusão de estágio supervisionado. Essas unidades, oferecem a disciplina “*Empreendedorismo*” com carga horária total de 27 horas, oferecida no terceiro período (IFRJ, 2017c). Segundo o Coordenador 10 e o Coordenador 6, como o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” está contemplado numa disciplina, ele não é abordado em outras disciplinas.

Já em São Gonçalo, a carga horária total do curso é de 1.350 horas distribuída em quatro períodos. Esta unidade também oferece a disciplina “*Empreendedorismo*” também com carga horária total de 27 horas, só que é oferecida no quarto período do curso. É obrigatório a realização de 480 horas de Estágio Curricular Supervisionado (IFRJ, 2015).

Em 2022, iniciou na unidade de São Gonçalo, a primeira turma do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Segurança do Trabalho. O curso é ofertado no formato anual, com duração de três anos e carga horária total de 3.420 horas. Ele oferece a disciplina “*Empreendedorismo*” com carga horária total de 60 horas no terceiro e último ano do curso e, nesse caso, não há exigência de realizar estágio supervisionado (IFRJ, 2021).

Nas unidades do Maracanã e de Maria da Graça do CEFET-RJ, o curso técnico em Segurança do Trabalho é ofertado nos formatos integrado ao Ensino Médio e Subsequente. No formato integrado, na unidade Maracanã, o curso é oferecido de forma anual e com duração de três anos. A carga horária total é de 3.448 horas e mais

320 horas de estágio supervisionado obrigatório (CEFET-RJ, 2020b). Já em Maria da Graça, a carga horária do curso integrado é de 3.836 horas também com duração de três anos e mais 400 horas de estágio supervisionado obrigatório (CEFET-RJ, 2022b).

No formato Subsequente, nas duas unidades, o curso tem duração de dois anos, distribuído em quatro semestres, com carga horária total de 1.200 horas e mais 320 horas de estágio supervisionado obrigatório (CEFET-RJ, 2018; CEFET-RJ, 2016c). Tanto no subsequente, quanto integrado, o curso técnico em Segurança do Trabalho não oferece nenhuma disciplina específica que trata do conteúdo curricular “*empreendedorismo*”, seja na unidade Maracanã ou Maria da Graça. De acordo com o Coordenador 2, é possível que o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” seja abordado de forma transversal nas seguintes disciplinas do curso: “nós temos essa disciplina inserida em Gestão de QSMS, Gestão de Qualidade, Segurança, Meio Ambiente e Saúde e na disciplina de Legislações e Normas Técnicas” (COORDENADOR 2).

Na unidade Macaé do IFF, o curso é oferecido no formato Subsequente com duração de dois anos, distribuído em quatro semestres e com carga horária total de 1.640 horas. De acordo com o PPC, a disciplina “*Empreendedorismo*” tem carga horária total de 40 horas, sendo oferecida no quarto semestre (IFF, 2015).

Em Campos dos Goytacazes, segundo o PPC, o curso também tem duração de dois anos, distribuído em quatro semestres e com carga horária total de 1.480 horas. Nessa unidade, pelo que indica os PPCs, o curso não oferece uma disciplina que trate do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” (IFF, 2009). Já em Quissamã, o curso tem duração de um ano e meio, distribuído em três semestres e com carga horária total de 1.440 horas (IFF, 2019d). A princípio, pelo que indica os PPCs, o curso nas duas unidades não oferece uma disciplina específica que trate do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” (IFF, 2009; IFF, 2019d). É possível que esse conteúdo seja abordado de forma transversal nas disciplinas do curso, mas esse fato não foi confirmado. No *campus* Maricá, o curso está extinto, mas não foi possível identificar o ano em que isso aconteceu, assim como os motivos que levaram a essa extinção.

4.3. CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA INVESTIGADOS

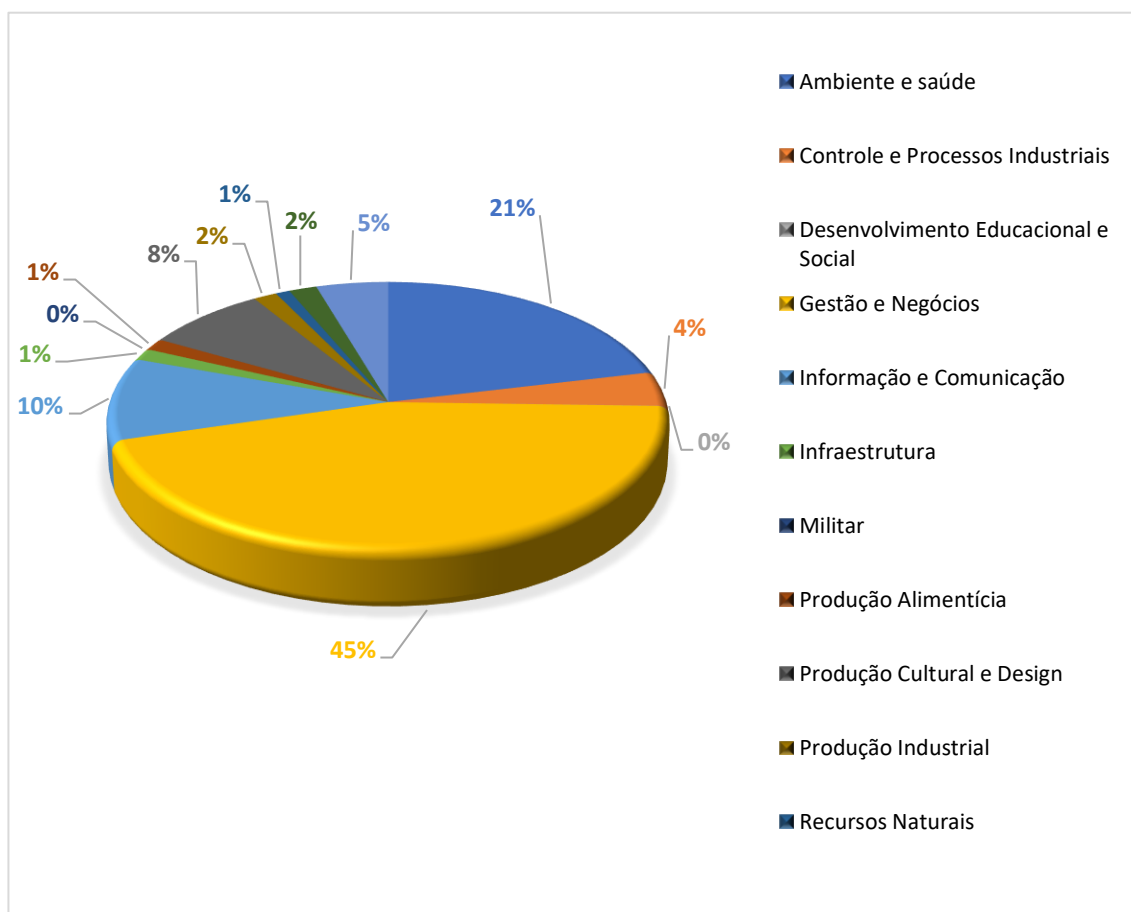
O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) de 2016, em sua terceira edição, acrescentou 21 novas denominações de cursos ao Catálogo, o que resultou no total de 134 denominações diferentes para os CSTs. Estes, estão divididos em 13 eixos tecnológicos. Como já citado anteriormente, o desenvolvimento da capacidade empreendedora é inerente a Educação Superior Tecnológica, consolidada nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT. Assim sendo, com exceção do eixo tecnológico Militar, e consequentemente os seus cursos, os demais 12 eixos tecnológicos presentes no CNCST, apresentam em sua organização curricular a indicação de que o empreendedorismo deve ser abordado, seja na forma de disciplina ou conteúdo programático. Isso quer dizer, que do total de 134 cursos, 123 CSTs devem adotar em suas propostas curriculares conhecimentos voltados para a área de Empreendedorismo. Portanto, está presente em 91% dos CSTs denominados no CNCST (MEC, 2016a).

De acordo com o Anuário Estatístico da Educação Profissional e Tecnológica, em 2019, os CSTs tiveram 1.223.851 matrículas, o que significa pouca variação em relação aos anos anteriores até 2015. A maior parte dessas matrículas foi na rede privada, 1.050.830. A rede estadual ocupa a segunda posição em relação ao número de matrículas, com 91.462 e a rede federal com 78.934 matrículas ocupa a terceira posição (INEP, 2021a).

Segundo o INEP (2021a), o Ensino Tecnológico corresponde a 14,3% dos cursos de graduação. Este, foi o grau acadêmico que obteve maior número de matrículas em relação aos demais e vem aumentando gradativamente. No período de 2016 a 2019, saltou de 11,8% para 14,3% do total de matrículas no Ensino Superior.

Os CSTs, em 2019, foram ofertados principalmente nas Universidades da rede privada, nas Faculdades da rede estadual e nos Institutos Federais. Por outro lado, a maior parte das matrículas na rede privada (58%) foi na modalidade à distância. Uma modalidade que vem crescendo ano a ano e que já corresponde por 66% da oferta do Ensino Superior na rede privada (INEP, 2021a).

Gráfico 11: percentual de CST ativos no Brasil, por eixos tecnológicos – 2019

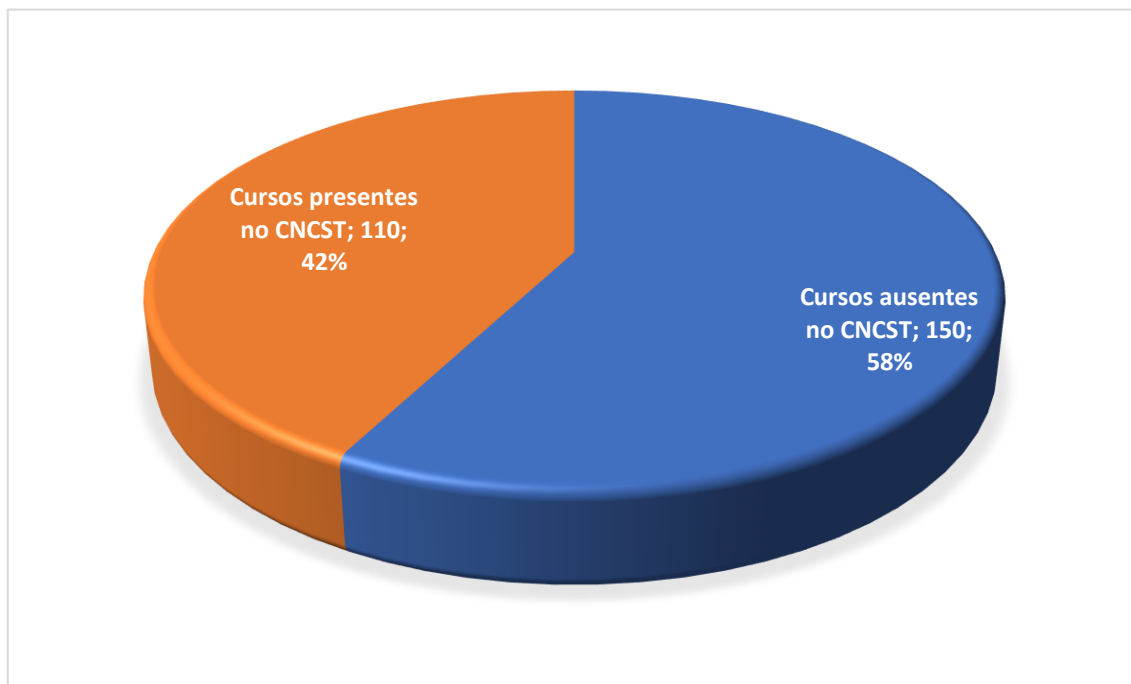


Fonte: elaboração própria, com base em dados do CNCST (MEC, 2016a)

Tomando como referência os dados disponíveis no Censo da Educação Superior de 2019, a distribuição dos CSTs ativos no Brasil, de acordo com os eixos tecnológicos, apresentados no CNCST, estão representados no Gráfico 11.

Os eixos tecnológicos com mais cursos ativos no Brasil são, nessa ordem: Gestão e Negócios (3.447 cursos); Ambiente e Saúde (1.631 cursos); Informação e Comunicação (769 cursos) (INEP, 2019). Fato importante observado na catalogação dos cursos ativos, por eixo tecnológico, é que um número considerável de CSTs ativos no Brasil, em 2019, não está representado no CNCST. Do total de 260 diferentes denominações de CSTs, presentes no Censo da Educação Superior, 150 cursos não estão denominados de acordo com o CNCST, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 10: percentual de CSTs ativos no Brasil, segundo presença ou ausência no CNCST – 2018



Fonte: elaboração própria, com base em dados do MEC (2016a)

Assim como no ensino técnico, o maior número de matrículas no Ensino Superior Tecnológico, em 2019, se deu na região Sudeste (55,1%), seguida pela região Nordeste (17,8%), respectivamente, 282.511 e 91.280 matrículas. Entretanto, é na região Sul que esse nível de ensino é ofertado em maior número de municípios. No estado do Rio de Janeiro 0,17% da população está matriculada nos CSTs, o que corresponde a 28.905 matrículas (INEP, 2021a, p. 79).

Os CSTs mais ativos no país, ou seja, aqueles cursos ofertados com maior frequência no país são: Gestão de Recursos Humanos (858 cursos ativos); Logística (598 cursos ativos); Marketing (403 cursos ativos) (INEP, 2019). Nem todos os CSTs mais ativos, foram os que apresentaram maior número de matrículas. Segundo o INEP (2021a), aqueles que apresentam maior número de matrículas são: 1ª posição – Gestão de Recursos Humanos 14,5% (177.842 matrículas); 2ª posição – Análise e Desenvolvimento de Sistemas 9,7% (118.329 matrículas); 3ª posição – Processos Gerenciais 8,4% (103.167 matrículas).

Como os três CSTs mais ativos do país não são oferecidos na Rede Federal do Rio de Janeiro, tomamos como referência empírica os cinco CSTs disponíveis no IFRJ, que são: Rede de Computadores (8ª posição, 262 cursos ativos); Gestão Ambiental (11ª posição, 202 cursos ativos); Gestão da Produção Industrial (23ª posição, 86 cursos ativos); Jogos Digitais (21ª posição, 97 cursos ativos); Processos químicos (45ª posição, 26 cursos ativos). O curso em Gestão Ambiental pertence ao Eixo Tecnológico Ambiente e Saúde. Os cursos em Rede de Computadores e em Jogos Digitais pertencem ao Eixo Tecnológico Informação e Comunicação. Gestão da Produção Industrial pertence ao Eixo Tecnológico Controle e Processos Industriais. Processos Químicos pertence ao Eixo Tecnológico Produção Industrial (INEP, 2019).

De acordo com a Sinopse Estatística da EPT, em 2019, os CSTs tomados como referência tiveram o seguinte número de matrículas: Gestão Ambiental – 29.018 matrículas; Rede de Computadores – 19.545 matrículas; Gestão da Produção Industrial – 18.880 matrículas; Jogos Digitais – 7.736 matrículas. As matrículas nesses cursos foram majoritariamente na rede privada. Gestão Ambiental e Rede de Computadores têm o segundo maior número de matrículas na rede federal, enquanto os cursos em Gestão da Produção Industrial e Jogos Digitais tem o segundo maior número de matrículas na rede estadual. As informações a respeito das matrículas no CST em Processos Químicos não estavam disponíveis (INEP, 2021b).

A seguir, trataremos especificamente dos CSTs que compõem a amostra da pesquisa, ou seja, aqueles Cursos Superiores de Tecnologia ofertados com maior frequência no país e que estão ativos nos institutos federais investigados.

4.3.1. Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores e Jogos Digitais

Os CSTs em Rede de Computadores e Jogos Digitais pertencem ao Eixo Tecnológico Informação e Comunicação, e devem ter carga horária mínima de 2.000 horas. Este eixo,

compreende tecnologias relacionadas à infraestrutura e aos processos de comunicação e processamento de dados e informações. Abrange concepção, desenvolvimento, implantação, operação, avaliação e manutenção de sistemas e tecnologias relacionadas à informática e às

telecomunicações; especificação de componentes ou equipamentos; suporte técnico; procedimentos de instalação e configuração; realização de testes e medições; utilização de protocolos e arquitetura de redes; identificação de meios físicos e padrões de comunicação; desenvolvimento de sistemas informatizados; e tecnologias de comutação, transmissão e recepção de dados (MEC, 2016a, p. 50).

O currículo dos cursos desse eixo tecnológico deve estar organizado de forma a contemplar conhecimentos a respeito de:

leitura e produção de textos técnicos; estatística e raciocínio lógico; ciência, tecnologia e inovação; investigação tecnológica; *empreendedorismo*; desenvolvimento interpessoal; legislação; normas técnicas; saúde e segurança no trabalho; gestão da qualidade; responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental; qualidade de vida; e ética profissional (MEC, 2016a, p. 50 – grifo nosso).

Os CSTs em Jogos Digitais e em Rede de Computadores são oferecidos na Rede Federal do Rio de Janeiro no IFRJ, respectivamente, nas cidades de Engenheiro Paulo de Frontin e Arraial do Cabo. O curso em Rede de Computadores tem carga horária total de 2.025 horas, distribuída ao longo de seis semestres. Esse curso oferece a disciplina “*Empreendedorismo*”, normalmente no quinto período e com carga horária de 40,5 horas (IFRJ, 2016). Mesmo com a disciplina, segundo o Coordenador 12, o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” pode estar presente de forma transversal nas disciplinas de projeto, como esse coordenador afirma:

Então o nosso curso ele não tem estágio, mas ele tem duas disciplinas, que a gente chama de Projeto Integrador 1 e 2. O empreendedorismo tem em uma disciplina só, mas tem essas duas disciplinas de projeto que tem a possibilidade de aplicar seu conhecimento de empresa e apresentar isso como um projeto, né? [...] Quer dizer, para resumir, a gente só tem uma disciplina com a possibilidade de se trabalhar empreendedorismo no Projeto Integrador (COORDENADOR 12).

Já o curso em Jogos Digitais tem carga horária total de 2.149 horas, também distribuída em seis semestres. Nesse curso, de acordo com o PPC, a disciplina “*Empreendedorismo*” é optativa e tem carga horária de 27 horas (IFRJ, 2019b). De acordo com o Coordenador 11, o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” também pode estar presente de forma transversal em outras disciplinas. Nesse caso,

A própria disciplina *Empreendedorismo* e como eu falei as disciplinas de Gestão de Projeto que dão as ferramentas para o gerenciamento de

projeto. Tem gestão de risco, tempo, aquisição, gestão de pessoas, tem mais. Acho que são cinco ou seis disciplinas de Gestão. Aí, nós temos também uma disciplina chamada TCP, que é Trabalho de Conclusão de Período e ela abrange os seis períodos. Tem TCP um, dois, três, quatro, cinco e seis e em todos esses TCPs, os alunos fazem trabalhos com os recursos técnicos que aprenderam naquele período ou com o tema naquele período, que pode ter sido aprendido a dois, três períodos atrás. [...] Então, assim, mas voltando ao empreendedorismo mesmo, só tem uma matéria de Empreendedorismo, mas a gente acaba vendo e exercitando o empreendedorismo em várias matérias (COORDENADOR 11).

No CEFET-RJ, o CST voltado para área tecnológica disponível na instituição é o curso em Sistemas para Internet, mas a partir de 2017 o curso entrou em extinção, ou seja, deixou de oferecer vagas para ingressantes. Segundo o Coordenador 16, ao que tudo indica, o motivo do curso entrar extinção deve-se ao fato da instituição ter optado em deixar de oferecer CST. Entretanto, na época em que esteve ativo, o curso oferecia a disciplina *“Empreendedorismo”*, normalmente no terceiro período e com carga horária total de 36 horas.

4.3.2. Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental

Segundo o CNCST, o CST em Gestão Ambiental deve ter carga horária mínima de 1.600 horas. Esse curso pertence ao Eixo Tecnológico Ambiente e Saúde, que

compreende tecnologias associadas à melhoria da qualidade de vida, à preservação e utilização da natureza, desenvolvimento e inovação do aparato tecnológico de suporte e atenção à saúde. Abrange ações de proteção e preservação dos seres vivos e dos recursos ambientais, da segurança de pessoas e comunidades, do controle e avaliação de risco e programas de educação ambiental. Tais ações vinculam-se ao suporte de sistemas, processos e métodos utilizados na análise, diagnóstico e gestão, provendo apoio aos profissionais da saúde nas intervenções e no processo saúde — doença de indivíduos, bem como propondo e gerenciando soluções tecnológicas mitigadoras e de avaliação e controle da segurança e dos recursos naturais. Pesquisa e inovação tecnológica, constante atualização e capacitação, fundamentadas nas ciências da vida, nas tecnologias físicas e nos processos gerenciais, são características comuns deste eixo (MEC, 2016a, p. 9).

O currículo dos cursos desse eixo tecnológico deve contemplar conhecimentos relacionados a:

biossegurança, leitura e produção de textos técnicos; raciocínio lógico; ciência, tecnologia e inovação; investigação tecnológica; *empreendedorismo*; prospecção mercadológica e marketing; tecnologias de comunicação e informação; desenvolvimento interpessoal; legislação e políticas públicas; normas técnicas; saúde e segurança no trabalho; gestão da qualidade; responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental; qualidade de vida; e ética profissional (MEC, 2016a, p. 9 – grifo nosso).

Atualmente, o CST em Gestão Ambiental é oferecido no IFRJ na unidade do bairro Maracanã, com carga horária mínima de 2.187 horas ao longo de seis semestres. Nessa instituição, o PPC apresenta em sua matriz curricular a disciplina “*Empreendedorismo em Meio Ambiente*”, com carga horária de 27 horas, normalmente ofertada no quinto período (IFRJ, 2018a). Conforme o Coordenador 13 aponta, o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” pode ser abordado de forma transversal na disciplina Gestão da Qualidade, como ele revela a seguir:

Na disciplina de Gestão da Qualidade, eu coloco uma pitada de empreendedorismo, porque não dá para falar de gestão da qualidade também só do ponto de vista da empresa formal. Eu preciso falar da qualidade na prestação do serviço e nessa nova prestação de serviços. Então, assim eu preciso passar por esses dois pontos (COORDENADOR 13).

No CEFET-RJ, o curso era oferecido na unidade do bairro Maracanã com carga horária total de 2.316 horas, distribuído ao longo de quatro semestres. O curso entrou em extinção, mas não foi possível identificar quais foram os motivos que levaram a essa extinção ou quando aconteceu. Acreditamos que a extinção do curso tenha como justificativa a opção da instituição em deixar de ofertar CST, assim como aconteceu com o CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

A última matriz curricular do curso disponível no *website* do CEFET-RJ é de 2017 e, ao que tudo indica, esse deve ter sido o último ano em que o curso foi ofertado. De acordo com o PPC do curso de 2016, o CST em Gestão Ambiental não oferecia uma disciplina voltada para a área de Empreendedorismo e nem tal conteúdo pareceu ser abordado de forma transversal por outras disciplinas (CEFET-RJ, 2016b).

4.3.3. Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Produção Industrial

O curso Gestão da Produção Industrial pertence ao Eixo Tecnológico Controle e Processos Industriais. O CNCST indica que, com exceção do curso em Energias Renováveis, todos os cursos desse eixo devem ter carga horária total mínima de 2.400 horas. Tal eixo,

compreende tecnologias associadas à infraestrutura e processos mecânicos, elétricos e eletroeletrônicos, em atividades produtivas. Abrange proposição, instalação, operação, controle, intervenção, manutenção, avaliação e otimização de múltiplas variáveis em processos, contínuos ou discretos (MEC, 2016a, p. 50).

O CST em Gestão da Produção Industrial é oferecido na unidade do IFRJ na cidade de Nilópolis. Segundo o PPC do curso, a carga horária total é de 2.403 horas, distribuídos em cinco semestres. A partir de 2017, as disciplinas “*Empreendedorismo I*” e “*Empreendedorismo II*” foram incluídas na grade curricular como disciplinas optativas (IFRJ, 2018b).

De acordo com o Coordenador 14, pelo fato de a disciplina ser optativa e estar disponível para outros cursos, acaba que o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” pode ser tratado de forma transversal no curso em outras disciplinas, como ele mesmo afirma:

Então a questão do empreendedorismo, ele acaba sendo um pouco transversal em outras disciplinas como RH, né? Surge um pouquinho em RH, alguma coisa de tópicos especiais também surgiu, mas assim, não existe a disciplina, vamos dizer assim, o pacote empreendedorismo (COORDENADOR 14).

Como as disciplinas “*Empreendedorismo I*” e “*Empreendedorismo II*” são optativas, tais disciplinas estão vinculadas a outros cursos do *campus*.

4.3.4. Curso Superior de Tecnologia em Processos Químicos

O CST em Processos Químicos pertence ao Eixo Tecnológico Produção Industrial. Exceto o curso em Produção Joalheira, todos os cursos desse eixo devem ter carga horária total mínima de 2.400 horas. Esse eixo,

compreende tecnologias relacionadas a sistemas de produção, técnicas e tecnologias de processos físico-químicos e relacionados à transformação de matéria-prima e substâncias, integrantes de linhas de produção. Abrange planejamento, instalação, operação, controle e gerenciamento de tecnologias industriais; programação e controle da produção; operação do processo; gestão da qualidade; controle de insumos; e aplicação de métodos e rotinas (MEC, 2016a, p. 113).

Os cursos pertencentes aos Eixos Tecnológicos Produção Industrial e Controle e Processos Industriais, como Processos Químicos e Gestão da Produção Industrial, respectivamente, devem adotar em seus currículos conhecimentos relacionados a:

leitura e produção de textos técnicos; estatística e raciocínio lógico; ciência, tecnologia e inovação; investigação tecnológica; *empreendedorismo*; tecnologias de comunicação e informação; desenvolvimento interpessoal; legislação; normas técnicas; saúde e segurança no trabalho; gestão da qualidade e produtividade; responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental; qualidade de vida; e ética profissional (MEC, 2016a, p. 19 e 113 – grifo nosso).

O IFRJ é a única instituição da Rede Federal do Rio de Janeiro que oferece o CST em Processos Químicos. O curso é oferecido na unidade do bairro Maracanã, com carga horária total de 2.592 horas, distribuído ao longo de sete semestres. Este, apresenta em sua grade curricular a disciplina “*Empreendedorismo*” com carga horária semestral de 27 horas, normalmente oferecida no sexto período (IFRJ, 2002). Segundo o Coordenador 15, o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” pode estar presente no curso de forma transversal em outra disciplina, como afirma esse coordenador a seguir:

Fui eu que criei a ementa que chama Mercado da Indústria Química e o depoimento dos alunos quando eles fazem a disciplina, sempre converso com eles, é que abre a cabeça deles em relação às possibilidades de atuação. Ajuda a compreender o próprio curso, a própria carreira, né? (COORDENADOR 15).

Portanto, no CST em Processos Químicos, o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” está presente por meio de uma disciplina e pode ser oferecido de forma transversal em outras disciplinas.

Na próxima seção, trataremos das iniciativas presentes nas instituições investigadas que promovem o empreendedorismo.

4.4. INICIATIVAS INSTITUCIONAIS PARA PROMOÇÃO DO EMPREENDEDORISMO

Nesta seção, vamos apresentar algumas iniciativas voltadas para o empreendedorismo presentes nas instituições investigadas. Vamos tratar das incubadoras, Empresas Juniores (EJ), Agência de Inovação e Polo de Inovação. Algumas dessas iniciativas tem relação com o desenvolvimento da Política de Inovação proposta para as empresas e Instituições Científica, Tecnológica e de Inovação brasileiras.

O Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação, também conhecido como Lei da Inovação, foi instituído pela Lei nº 13.243/2016 (BRASIL, 2016a) e regulamentado pelo Decreto nº 9.283/2018 (BRASIL, 2018a).

Esta Lei estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação tecnológica, ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional do País [...] (BRASIL, 2016, Art. 1º).

As medidas referidas no Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação devem acatar os seguintes princípios:

I - promoção das atividades científicas e tecnológicas como estratégicas para o desenvolvimento econômico e social; II - promoção e continuidade dos processos de desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, assegurados os recursos humanos, econômicos e financeiros para tal finalidade; III - redução das desigualdades regionais; IV - descentralização das atividades de ciência, tecnologia e inovação em cada esfera de governo, com desconcentração em cada ente federado; V - promoção da cooperação e interação entre os entes públicos, entre os setores público e privado e entre empresas; VI - estímulo à atividade de inovação nas Instituições Científica, Tecnológica e de Inovação (ICTs) e nas empresas, inclusive para a atração, a constituição e a instalação de centros de pesquisa, desenvolvimento e inovação e de parques e polos tecnológicos no País; VII - promoção da competitividade empresarial nos mercados nacional e internacional; VIII - incentivo à constituição de ambientes favoráveis à inovação e às atividades de transferência de tecnologia; IX - promoção e continuidade dos processos de formação e capacitação

científica e tecnológica; X - fortalecimento das capacidades operacional, científica, tecnológica e administrativa das ICTs; XI - atratividade dos instrumentos de fomento e de crédito, bem como sua permanente atualização e aperfeiçoamento; XII - simplificação de procedimentos para gestão de projetos de ciência, tecnologia e inovação e adoção de controle por resultados em sua avaliação; XIII - utilização do poder de compra do Estado para fomento à inovação; XIV - apoio, incentivo e integração dos inventores independentes às atividades das ICTs e ao sistema produtivo.” (BRASIL, 2016a, Art. 1º).

Segundo o SEBRAE (2022), o Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação provocou alterações em nove Leis. Este, “visa criar um ambiente mais favorável à pesquisa, ao desenvolvimento e à inovação nas universidades, nos institutos públicos e nas empresas”. Tais mudanças nas Lei beneficiam ICTs públicas e privadas, agências de fomento, serviços sociais autônomos como o próprio SEBRAE, empresas privadas e órgãos da administração pública direta.

Para estimular a inovação e a pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, os espaços propícios ao desenvolvimento do empreendedorismo e da inovação são considerados ambientes promotores de inovação que atuam em duas dimensões: ecossistemas de inovação e mecanismos de geração de empreendimentos. O primeiro corresponde aos espaços com infraestrutura que atraem empreendedores e recursos financeiros, potencializando o desenvolvimento da sociedade do conhecimento. O segundo promove empreendimentos inovadores e apoiam o desenvolvimento de novas empresas de base tecnológica. Estes, por sua vez, contemplam as incubadoras de empresas, polos tecnológicos, aceleradores de negócio, entre outros (BRASIL, 2018a). Algumas dessas estruturas estão presentes nas instituições investigadas e serão apresentadas a seguir.

4.4.1. Incubadoras de Empresas

De acordo com o SEBRAE (2021), “as incubadoras de empresas são instituições que auxiliam micro e pequenas empresas nascentes ou que estejam em operação, que tenham como principal característica a oferta de produtos e serviços com significativo grau de diferenciação”. Para a Associação Brasileira de Startups (ABS, 2017), uma incubadora de empresa “é um local que abriga esses negócios, oferecendo

estrutura capaz de estimular, fornecer e agilizar a transferência de resultados de pesquisa para atividades voltadas à produção”.

Ainda segundo a ABS (2017), as incubadoras incentivam o empreendedorismo. Desta forma, as incubadoras auxiliam e preparam as pequenas empresas desde a fase inicial do projeto até a sua sobrevivência no mercado. Elas oferecem apoio técnico e gerencial nas áreas de contabilidade, jurídica, gestão financeira, gestão tecnológica, marketing, controle de custo, captação de recursos, contrato com financiadores, propriedade intelectual, exportação, entre outras. É possível que também ofereçam estrutura física como sala de reuniões, secretaria, entre outras necessidades para o desenvolvimento do negócio. Além disso, também pode ser um ambiente de formação complementar, que oferece cursos, treinamentos e publicações, possibilitando ao empreendedor estar antenado com o mercado. Facilita o estabelecimento de parcerias com instituições de ensino e pesquisa, órgãos governamentais, iniciativa privada e potenciais investidores. Portanto, [...] “promovem acesso a serviços que as empresas dificilmente encontrariam atuando sozinhas e sem orientação adequada” (SEBRAE, 2021).

Normalmente, as incubadoras aceitam projetos inovadores de empresas novas ou já existentes, de empreendedores ou grupo de empreendedores, pessoa física ou jurídica. “Para tanto, é preciso ter um projeto para melhoria ou desenvolvimento de novos produtos e serviços”. Desta forma, o SEBRAE considera que “as incubadoras são o principal locus de formação de pequenos negócios inovadores” (SEBRAE, 2021).

As incubadoras estão presentes em faculdades e instituições de ensino públicas e privadas. Entretanto, esse é um movimento que já vem sendo delineado há algum tempo e que vem se desenvolvendo aos poucos, a exemplo do que ocorre em outros países, que tem o empreendedorismo acadêmico mais consolidado. As incubadoras operam de acordo com o conceito da Hélice Tríplice. Etzkowitz e Zhou (2017, p. 25) definem a “hélice tríplice como um modelo de inovação em que a universidade/academia, a indústria e o governo, como esferas institucionais primárias, interagem para promover o desenvolvimento por meio da inovação e do empreendedorismo”. De acordo com os autores, a universidade está assumindo novas funções além das funções tradicionais de oferta do ensino superior e de pesquisa

acadêmica. Nesse caso, a universidade deixa de ter um papel secundário e adota um formato empreendedor ao assumir papel de destaque na geração de novas indústrias e empresas, portanto, papel equivalente ao da indústria e do governo, o que facilitaria a inovação institucional.

Nessa perspectiva, o grande diferencial é a participação das universidades na produção e na disseminação do conhecimento, a partir de novas ideias e tecnologias. A “Hélice Tríplice foca a universidade como fonte de empreendedorismo, tecnologia e inovação, bem como de pesquisa crítica, educação e preservação e renovação do patrimônio cultural” (ETZKOWITZ; ZHOU, 2017, p. 23). Para os autores, a Hélice Tríplice propõe uma nova atuação da universidade, uma universidade empreendedora, ou seja, um ambiente em que os professores e os alunos podem aproveitar e aprimorar a tecnologia desenvolvida nos laboratórios bem equipados e financiados das universidades, gerando desenvolvimento econômico regional. Um ambiente que busca soluções inovadoras para os problemas locais, ao passo em que promove o desenvolvimento das potencialidades regionais.

Diante desse contexto de fortalecimento do empreendedorismo nas instituições de ensino, identificamos que as incubadoras estão presentes no IFRJ, no CEFET-RJ e no IFF em consonância com o modelo de Hélice Tríplice. O IFRJ conta com duas incubadoras, a Silício Fluminense - Incubadora de Jogos Digitais, Empreendimentos e Economia Criativa no *campus* Engenheiro Paulo de Frontin e a Incubadora de Empresas de São João de Meriti no *campus* São João de Meriti.

A Silício Fluminense foi criada em 2017. Segundo o IFRJ (2022), a criação da incubadora está contemplada no PPC do CST em Jogos Digitais como uma das ações de fomento à graduação e de justificativa para criação do curso. Esta foi a primeira incubadora de empresas do IFRJ e é a única incubadora especializada exclusivamente em games do país. Desse modo,

Com isso, o Instituto Federal do Rio de Janeiro, pela primeira vez, passou a compor um seleto grupo de instituições, que possuem uma incubadora de empresas tanto de fato, quanto de direito, e a exemplo da maioria das universidades e institutos por todo país (SILÍCIO FLUMINENSE, 2022).

A Silício Fluminense busca atuar na qualificação de startups ligadas ao Eixo Tecnológico Informação e Comunicação, atendendo prioritariamente estudantes do *campus*. A incubadora pretende auxiliar na gestão, criação e desenvolvimento de empresas na área de Jogos Digitais e focadas na economia criativa. Com isso, a Silício Fluminense, a partir de 2020, passou a integrar o Polo de Tecnologia da Informação de Engenheiro Paulo de Frontin²⁷, o que vai permitir, segundo a incubadora, acelerar o desenvolvimento do setor de tecnologia na região de acordo com os Arranjos Produtivos Locais.

Como unidade de negócios, o Polo se propõe a fomentar a prática da economia criativa e da riqueza empresarial, com produtos e serviços das empresas associadas que serão apresentados ao mercado, principalmente os da cadeia consumidora nacional e internacional de produtos tecnológicos (SILÍCIO FLUMINENSE, 2022).

A incubadora mais recente do IFRJ é a Incubadora de Empresas de São João de Meriti. Criada em 2021, que tem como objetivo:

estimular ou prestar apoio logístico, gerencial e tecnológico ao empreendedorismo e/ou a economia solidária com o objetivo de facilitar a criação e o desenvolvimento de empresas e/ou redes que tenham como diferencial a realização de atividades voltadas à inovação, ao desenvolvimento científico, tecnológico e social, bem como a sustentabilidade e a justiça social; Desta forma buscaremos apoiar, preferencialmente, empreendedores da comunidade interna, bem como empreendedores da comunidade externa do IFRJ interessados em criar, desenvolver ou consolidar empresas, criativas e inovadoras, cujos produtos ou serviços tenham relevantes perspectivas de mercado (IESJM, 2022).

A IESJM presta apoio a empresas de base tecnológica e de outros setores nascentes ou já existentes que necessitem tornar-se mais modernas e competitivas. Tais empresas devem, preferencialmente, desenvolver atividades relacionadas aos eixos tecnológicos dos cursos que são: Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Controle e Processos industriais; Desenvolvimento Educacional e Social (IESJM, 2022).

²⁷ Esse Polo é um Projeto da prefeitura do município de Engenheiro Paulo de Frontin, que apoia três startups do IFRJ aprovadas no Programa Startup Rio promovido pela FAPERJ de incubação de startups (IFRJ, 2022).

Além das incubadoras já citadas, o IFRJ apresenta outras iniciativas voltadas para o desenvolvimento do empreendedorismo na instituição. Uma dessas iniciativas foi a participação do *campus* Maracanã na competição nacional de startups Células Empreendedoras IFs 2018, realizada pela SETEC. Essa foi a primeira competição nesse sentido realizada pela SETEC e contou com a participação, além do IFRJ, dos IFs de Goiás, Rondônia, Paraíba, Pernambuco e Paraná. “O objetivo geral do programa é promover a criação e o desenvolvimento de ecossistemas de educação empreendedora nas instituições de ensino participantes” (IFRJ, 2018c). Cada instituto foi representado por startups oriundas de projetos de alunos. O IFRJ concorreu com cinco projetos e foi vencedor com a startup Polimex: Soluções em Biopolímeros. A Polimex Bioplásticos é uma startup de desenvolvimento de material plástico biodegradável, a partir de biomassa e resíduos da agroindústria. Ela se tornou a primeira spin-off²⁸ acadêmica do IFRJ (IFRJ, 2022).

O IFRJ é a única instituição, dentre as pesquisadas, que conta com uma Agência de Inovação. Segundo o IFRJ (2022), a diretoria da Agência de Inovação busca estimular a pesquisa aplicada e a inovação dentro da instituição por meio de programas e editais próprios, assim como, busca promover acordos e parcerias com o setor produtivo, dentre outras ações que tenham como objetivo a inovação. Desta forma,

A Agência de Inovação tem como uma de suas atribuições apoiar difusão da cultura empreendedora no IFRJ, estimulando a geração de empreendimentos tecnológicos e sociais por seus servidores e discentes através de eixos básicos de ação, como definidos na Política de inovação do IFRJ, entre os eixos principais o empreendedorismo está intimamente ligado as ações a seguir: incentivo à criação de *startups*, *spin-offs* (startups oriundas de pesquisas desenvolvidas no IFRJ) e das chamadas empresas filhas do IFRJ (empresas criadas por egressos da instituição) com atividades baseadas em tecnologias, produtos, serviços ou processos inovadores; apoio a oferta de serviços de pré-incubação e incubação de empreendimentos e empresas no IFRJ, através das incubadoras e programas de pré-incubação dos campi; apoio à projetos de Pesquisa Aplicada com outras ICTs e empresas nos mais diversos setores; apoio ao desenvolvimento de Tecnologias Sociais e Ambientais, assim como ambientes promotores de projetos sociais com base na inovação social,

²⁸ “*Spin-off* é o nome dado a uma companhia que foi fundada como uma derivação de outra organização empresarial ou acadêmica” (WARREN, 2023, texto em *html*).

incremental e fugal; Promoção de palestras, workshops e capacitações para difusão da cultura empreendedora no âmbito do IFRJ (IFRJ, 2022).

Para o IFRJ a criação da Agência de Inovação encontra justificativa na lei que instituiu os IFs, que segundo a instituição, tem em seu DNA a inovação, os quais devem, dentre outras ações, estimular o empreendedorismo. Desta forma, “em um mundo em constante transformação, a Inovação é a chave para o sucesso das organizações e dos indivíduos” (IFRJ, 2022). A inovação no IFRJ é responsabilidade da Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação (PROPPI). A gerência da Agência de Inovação fica a cargo da sua diretoria, que é composta pela Coordenação-Geral de Transferência de Tecnologia e Propriedade Intelectual (CTPI) e a pela Coordenação-Geral de Parcerias, Prospecção e Empreendedorismo (CGPEM).

A Agência de Inovação foi criada em 2018 em substituição ao Núcleo de Inovação Tecnológica que, por sua vez, é uma estrutura obrigatória das Instituições Científicas e Tecnológicas (ICT). A transformação do Núcleo de Inovação Tecnológica em Agência de Inovação se deu, dentre outras justificativas, da necessidade de adequar a Política de Inovação do instituto ao Marco Legal da Inovação. Segundo a CGPEM,

O papel da Agência de Inovação, né? e até a mudança de nome é exatamente esse, né? É que a gente além de zelar, que é obrigação do NIT, né? pela política de propriedade intelectual, pela disseminação da parte de propriedade intelectual, de proteção de ativos de propriedade intelectual e patentes, né?, etc. Você também atua como um agenciador junto ao *campus* e junto aos contatos externos, né? Muito no âmbito do Marco Legal de Inovação, que tem esse papel de cooperação mesmo, né? (COORDENADOR 15).

Nesse caso, uma das atribuições da CGPEM, segundo o Coordenador 15, é:

Tudo que não é propriedade intelectual e transferência de tecnologia, que cabe a uma Agência de Inovação foi designado a minha coordenação, por isso que ela tem o nome enorme, né? [...] Em alguns institutos federais a área de empreendedorismo está na extensão, né? Não é padronizado na rede, mas no IFRJ está dentro da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação. Então a Agência de Inovação fica dentro da PROPI, né? e aí o empreendedorismo também está na Agência de Inovação. Então a prospecção, que está no nome da minha coordenação, ela é entendida como prospecção interna, de mapeamento do capital intelectual do IFRJ, que seja passível de pesquisa aplicada e parcerias. Aí vem as parcerias.

Então as parcerias na minha coordenação são entendidas como parcerias de PDEI, ou seja, de desenvolvimento tecnológico para pesquisa aplicada em parcerias com instituições internas ou externas. Internas não, entre *campus* ou com parceiros externos. Então o papel é o tempo todo intermediar, né? e atender as demandas dos *campus* (COORDENADOR 15).

Já no CEFET-RJ, as incubadoras estão um pouco mais consolidadas na instituição, pois foram criadas há mais tempo e atuam em diferentes áreas. No CEFET-RJ, as incubadoras fazem parte da política de extensão. No *campus* Maracanã, estão sediadas, na área tecnológica, a Incubadora de Empresas Tecnológicas (IETEC) e, na área de empreendedorismo social, a Incubadora Tecnológica de Empreendimentos Solidários Sustentáveis (ITESS).

A IETEC foi criada em 1996. Apoia negócios, projetos/ideias e empreendimento nascentes de processo ou de serviço internos ou externos inovadores, que precisem de suporte e apoio tecnológico para se transformarem em negócios. Segundo a incubadora, “constitui, assim, um meio inovador que gera condições para aumentar as chances de sobrevivência, crescimento e consolidação de microempresas inovadoras” (CEFET-RJ, 2022a). Além disso, presta apoio gerencial e de consultoria, favorece articulação com instituições parceiras e fornece formação empreendedora às empresas incubadas. De acordo com o CEFET-RJ, a missão da IETEC é:

[...] propiciar, articular e expandir um ambiente favorável a iniciativas empreendedoras e apoiar a criação de empresas inovadoras em âmbito interno e externo, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico do Estado do Rio de Janeiro, em estreita relação com seus parceiros e com o mercado (CEFET-RJ, 2022a).

No CEFET-RJ, voltada para o empreendedorismo social, a ITESS presta apoio aos empreendimentos de economia solidária que buscam conquistar autonomia organizativa e viabilidade econômica em todas as etapas do processo. A incubadora também se considera um espaço de formação, que tem:

[...] o objetivo de geração de trabalho e renda e é, também, um espaço de estudos, pesquisas e desenvolvimento de tecnologias sociais voltadas para a organização do trabalho, com foco na autogestão e dentro dos princípios da Economia Solidária – ECOSOL (ITESS, 2022?).

Outra iniciativa na perspectiva do empreendedorismo social presente no CEFET-RJ é a ENACTUS Brasil. O nome do programa tem origem nas palavras Empreendedorismo – Ação – Nós (ENACTUS)²⁹. É uma organização internacional sem fins lucrativos que chegou ao CEFET-RJ em 2003, o que a torna a iniciativa de empreendedorismo social mais antiga da instituição. O programa está presente em 37 países e no Brasil conta com 120 times, que recebem apoio de grandes empresas e líderes de negócios. Segundo a própria ENACTUS, por meio de projetos de empreendedorismo focados no social, ambiental e econômico, busca transformar a realidade de comunidades socialmente vulneráveis e empoderar universitários para que se tornem líderes do futuro e mude a qualidade de vida dessas comunidades, desenvolvendo soluções que integrem tecnologia e inovação no Brasil. A ideia é conectar o mundo acadêmico e corporativo (ENACTUS-CEFET/RJ, 2023; ENACTUS, 2022?). “O time Enactus Cefet/RJ é o mais antigo em atividade, realizando projetos de empreendedorismo social há quase 19 anos, conquistando diversos prêmios e levando o nome do Cefet/RJ para o mundo” (ENACTUS-CEFET/RJ, 2023).

A missão da ENACTUS consiste em: “engajar a próxima geração de líderes empreendedores a utilizarem inovação e princípios de negócios para melhorar o mundo” (ENACTUS, 2022?). Nesse sentido, a ENACTUS-CEFET/RJ busca:

transformar a nossa realidade com inovação social de alto impacto. Inspirar mudanças através de ideias, ideais, resultados e pessoas sendo protagonistas na busca por um mundo melhor. Unir e desenvolver pessoas em torno de uma causa que amamos (ENACTUS-CEFET/RJ, 2023).

No CEFET-RJ, dentre as unidades investigadas, há também incubadoras de empresas na unidade de Nova Iguaçu. No *campus* Nova Iguaçu do CEFET-RJ está sediada a Incubadora de Empresas Tecnológicas do CEFET/RJ Nova Iguaçu (IETEC-NI). Criada em 2019, esta é outra incubadora de base tecnológica. Para o CEFET-RJ, a incubadora [...] “garante ao *campus* uma característica de agente de apoio à inovação tecnológica e ao empreendedorismo da Baixada Fluminense, permitindo o surgimento e consolidação de empresas no ecossistema empreendedor da região” [...] (CEFET-RJ/NOVA IGUAÇU, 2021).

²⁹ O nome ENACTUS tem origem nas palavras: entrepreneurial, action, us (ENACTUS, 2022).

Além da incubadora, o *campus* Nova Iguaçu do CEFET-RJ desenvolve outras atividades de protagonismo estudantil na área tecnológica e que estão relacionadas aos cursos de engenharia do *campus*, como a Liga Acadêmica de Segurança ao Paciente; a equipe de robótica Bodetronic - Meninas na Robótica; a Sátirus, Equipe do Projeto Fórmula SAE³⁰ e a Brabode; Equipe do Projeto SAE Aerodesign. Segundo o CEFET-RJ, “uma característica marcante do *campus* [sic] é o engajamento de seus alunos e o apoio de seus professores em atividades de protagonismo estudantil” (CEFET-RJ/NOVA IGUAÇU, 2021). Tais atividades podem ser encaradas também como uma forma de empreendedorismo, principalmente, se no futuro transformarem-se em produtos ou serviços.

A primeira incubadora de empresas da região Norte Fluminense foi criada em 2006 no *campus* do IFF na cidade de Campos dos Goytacazes. A TEC Incubadora é uma incubadora de base tecnológica focada na inovação. Segundo a instituição, a incubadora foi criada a partir da parceria com várias instituições do Norte Fluminense comprometidas com o desenvolvimento regional. É considerada pela instituição, um instrumento de desenvolvimento da região Norte e Noroeste do Estado do Rio de Janeiro. A TEC Incubadora monitora e presta apoio a empresas recém-criadas, e promove cursos de capacitação para novos empreendedores (IFF, 2020).

Numa outra vertente, foi criada no *campus* Bom Jesus de Itabapoana do IFF, a Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares do Instituto Federal Fluminense, que apoia empreendimentos de economia solidária em várias frentes, da gestão à capacitação técnica para o empreendedorismo (ITCP/IFF, 2023?). Infelizmente, não foi possível obter maiores informações a respeito dessa incubadora. Ao que tudo indica, dentre as unidades do IFF investigadas, aquelas que oferecem os cursos tomados como referência, o IFF só apresenta essas duas incubadoras.

³⁰ A Sociedade de Engenheiros da Mobilidade no Brasil corresponde a Society of Automotive Engineers (SAE). A competição Fórmula SAE BRASIL consiste no desenvolvimento do projeto de um veículo do tipo Fórmula por estudantes de Engenharia, ou seja, um veículo que atenda ao conjunto de regras estabelecido pela competição (SAE BRASIL, 2023?).

4.4.2. Empresa Júnior

A Confederação Brasileira de Empresas Juniores (Brasil Júnior) destaca que, apesar do nome, a Empresa Júnior (EJ) não é uma empresa, e sim, uma associação civil sem fins lucrativos, pois o objetivo principal não é gerar lucros. As Empresas Juniores estão presentes somente em instituições educacionais que ofertam cursos superiores e podem estar vinculadas a um ou mais cursos. Os alunos que atuam nas Empresas Juniores são chamados de empresários juniores, sendo responsabilidade deles todas as atividades desenvolvidas na empresa, desde a criação à gerência, assim como o sucesso do empreendimento (GIBERTINI, 2020).

A Brasil Júnior, considera que as EJ contribuem para o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional dos estudantes de graduação ao aprimorar habilidades e competências. Para a Confederação, a união dos estudantes para o desenvolvimento de projetos relacionados aos seus cursos é o principal aspecto das EJ. “Nesse caso, a empresa possui finalidades educacionais, na medida em que capacita os acadêmicos para o mercado de trabalho, incutindo-lhes senso de responsabilidade e desenvolvendo habilidades” (GIBERTINI, 2020).

De acordo com o SEBRAE (2020), as EJ têm como um dos seus principais objetivos permitir um aprendizado prático na área de atuação, a partir da elaboração de projetos de consultoria ao mesmo tempo em que aproxima o mercado de trabalho da universidade e dos alunos. Com isso, os alunos aprendem, as empresas contratam um serviço de qualidade por um baixo custo, as universidades ganham com a divulgação, com possíveis parcerias e novos clientes. Desta forma, as EJ contemplam as necessidades dos alunos, das universidades e dos clientes.

Segundo Gibertini (2020), os jovens inconformados com a realidade socioeconômica do Brasil atuam cooperativamente para mudar essa realidade, colocando em prática o aprendizado da sala de aula. Ao mesmo tempo, a EJ impulsiona a economia e o mercado, e inspira valores como ética e atitude empreendedora. “Isso tudo com um objetivo maior de transformar o Brasil”.

Apesar das EJ atuarem como consultoras e não como criadoras de empresas, o que talvez possa trazer algumas dúvidas na sua relação com o

empreendedorismo, na Lei Nº 13.267 (BRASIL, 2016b), que regulamenta as EJ, a primeira no mundo nesse sentido, identificamos forte apelo ao desenvolvimento do empreendedorismo por seus membros, como podemos observar nos seguintes objetivos da Lei:

I - proporcionar a seus membros as condições necessárias para a aplicação prática dos conhecimentos teóricos referentes à respectiva área de formação profissional, dando-lhes oportunidade de vivenciar o mercado de trabalho em caráter de formação para o exercício da futura profissão e aguçando-lhes o espírito crítico, analítico e empreendedor; II - aperfeiçoar o processo de formação dos profissionais em nível superior; III - estimular o espírito empreendedor e promover o desenvolvimento técnico, acadêmico, pessoal e profissional de seus membros associados por meio de contato direto com a realidade do mercado de trabalho, desenvolvendo atividades de consultoria e de assessoria a empresários e empreendedores, com a orientação de professores e profissionais especializados; IV - melhorar as condições de aprendizado em nível superior, mediante a aplicação da teoria dada em sala de aula na prática do mercado de trabalho no âmbito dessa atividade de extensão; V - proporcionar aos estudantes a preparação e a valorização profissionais por meio da adequada assistência de professores e especialistas; VI - intensificar o relacionamento entre as instituições de ensino superior e o meio empresarial; VII - promover o desenvolvimento econômico e social da comunidade ao mesmo tempo em que fomenta o empreendedorismo de seus associados (BRASIL, 2016b, Art. 5º).

De acordo com o SEBRAE (2020),

Empresa Júnior se apresenta como uma excelente alternativa para alicerçar uma revolução em toda a metodologia de ensino superior do Brasil e do mundo. Substitui arraigados paradigmas, rumo à uma política de completo incentivo ao empreendedorismo acadêmico.

Por ser uma instituição sem fins lucrativos, o lucro financeiro gerado com os projetos e com os serviços prestados pelas EJ é revertido na capacitação dos seus integrantes, na compra de equipamentos, dentre outras necessidades para o funcionamento da EJ e para o aperfeiçoamento dos seus membros. É “considerada como a principal ferramenta de educação empreendedora no ambiente acadêmico” [...], pela Brasil Júnior (GIBERTINI, 2020).

O CEFET-RJ conta com duas EJ, uma no *campus* Maracanã, que está em funcionamento a mais tempo, e outra no *campus* Nova Iguaçu. A CEFET Júnior

Consultoria está sediada no *campus* Maracanã. Foi criada em 2000 e desenvolve soluções na área de Administração e Engenharia, por meio de consultoria em Gestão de Negócios.

Nosso propósito é transformar os universitários através da aplicação da vivência empresarial, pelo aprendizado em gestão, projetos de alto impacto e cultura empreendedora. Dessa forma, conseguimos torná-los empreendedores comprometidos e capazes de transformar o Brasil em um país melhor (CEFET-RJ, 2016).

A CEFET Jr Consultoria busca mudar a realidade de empreendedores, pequenas, médias e grandes empresas. “Temos como missão desenvolver líderes, que sejam agentes de transformação em prol de um Brasil empreendedor” [...] (CEFET JR, 2022).

No CEFET-RJ *campus* Nova Iguaçu temos a Onix Júnior Consultoria, criada em 2014 e vinculadas aos cursos de Engenharia de Produção, Mecânica, Controle e Automação ofertados pela instituição. A EJ oferece soluções nas áreas de Engenharia e Gestão Empresarial e [...] “tem a prestação de serviços tecnológicos como mecanismo de aprendizado baseado em experiência dos seus membros, e ao mesmo tempo, oferecer apoio ao desenvolvimento econômico das empresas no entorno, através de consultoria de negócios” (CEFET-RJ/NOVA IGUAÇU, 2021).

O IFRJ conta com duas EJ. Uma delas é a Recombina Jr que oferece serviços na área de Biotecnologia e está vinculada ao curso de Bacharelado em Ciências Biológicas da unidade Maracanã, onde está sediada. A outra é a Baixada Júnior Produções Culturais, sediada na unidade de Nilópolis e vinculada ao curso de Bacharelado em Produção Cultural. Nos dois casos, infelizmente, não foi possível obter informações mais detalhadas a respeito das EJ, pois essas informações não estão disponíveis no *website* do IFRJ. Tais informações foram obtidas em conversas informais durante as entrevistas realizadas.

Das instituições investigadas, o IFF é a que apresenta o maior número de EJ distribuída em diversas unidades. Também é a instituição em que encontramos maior dificuldade em obter informações a respeito dessas EJ, pois no *website* do IFF há pouca informação disponível e muitas dessas informações como, por exemplo, a

respeito dos membros da EJ, telefones, emails, dentre outras, estão desatualizadas. Destacamos as unidades do IFF investigadas, aquelas que oferecem os cursos tomados como referência. A primeira EJ criada no IFF foi a Lignum Ambiental Jr, em 2016 no *campus* Campos Guarus, vinculada ao curso de Engenharia Ambiental. Promove educação ambiental e presta consultoria, atuando na recuperação de áreas degradadas, gerenciamento de resíduos sólidos, dentre outras (IFF, 2017).

A BitStorm é a EJ do *campus* Itaperuna. Está vinculada ao curso de Sistemas de Informação e atua no segmento de desenvolvimento web. A AlQualis Jr. é a EJ vinculada ao curso de Ciência e Tecnologia de Alimentos do *campus* Bom Jesus de Itabapoana. Atua na promoção de soluções para o segmento de alimentos. Na unidade de Macaé, a Root Locus Serviços em Automação está vinculada ao curso de Engenharia de Controle e Automação. A EJ atua na prestação de consultoria de serviços e de projetos para a automação de empresas, residências, desenvolvimento de sistemas, solução e análise de dados automatizados. A Áurea Soluções e Projetos é a EJ do *campus* Campos Centro e está vinculada aos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Elétrica e Engenharia da Computação. Por reunir diversos cursos, a EJ atua em diferentes segmentos como arquitetura e urbanismo; desenvolvimento e tecnologia; soluções elétricas, gestão de negócios; máquinas e equipamentos. As quatro EJ foram fundadas na instituição em 2016 (IFF, 2016).

Em 2019, o IFF foi reconhecido pela Federação das Empresas Juniores do Estado do Rio de Janeiro (RioJunior) como Instituição de Ensino Superior Júnior. A instituição é a única da rede federal do Rio de Janeiro a conquistar esse título. Tal título é concedido as instituições em que pelo menos 25% dos seus cursos estão vinculados a EJ federadas e que apoiam o empreendedorismo e movimento EJ no ambiente universitário (IFF, 2019).

Na próxima seção, vamos apresentar os sujeitos investigados, as informações coletadas com as entrevistas e as diferentes perspectivas a respeito do conteúdo curricular “*empreendedorismo*”.

4.5. O CONTEÚDO CURRICULAR “*EMPREENDEDORISMO*” NA PERSPECTIVA DOS COORDENADORES DE CURSO

Do total de 30 coordenadores, sendo 6 coordenadores de CST e 24 de Curso Técnico, nossa amostra tomou como referência 22 coordenadores distribuídos nos dois cursos. Foram entrevistados todos os coordenadores de CSTs. Todos os CSTs investigados são ofertados no IFRJ, pois os cursos elencados para a investigação entraram em extinção no CEFET-RJ e no IFF esses cursos não são oferecidos. Nos cursos técnicos foram entrevistados 16 coordenadores, distribuído da seguinte forma: seis coordenadores do IFRJ; quatro coordenadores do CEFET-RJ e seis coordenadores do IFF, o que representa 73% dos profissionais.

Os coordenadores dos cursos técnicos apresentam as mais variadas formações, seja na graduação ou na pós-graduação, como por exemplo, Música, Economia, entre outros. A graduação em Informática e em Engenharia Química, são as mais comuns na formação desses coordenadores. Alguns coordenadores são professores de disciplinas da área de formação técnica e outros de disciplinas de formação geral. Assim como nos cursos técnicos, a graduação em Informática é a mais comum entre os coordenadores dos CSTs. Ela foi concluída por três dos cinco coordenadores entrevistados.

O tempo de atuação no magistério dos coordenadores tanto do curso técnico como do CST também é bastante variado. No curso técnico, o tempo de atuação varia de 5 anos até 21 anos. Já nos CSTs, os coordenadores apresentam mais experiência no magistério, sendo que 13 anos é o tempo mínimo e o máximo são 25 anos. É também bastante variável o tempo de atuação na coordenação. Nos cursos técnicos e nos CSTs o menor tempo na coordenação é de um ano, enquanto no curso técnico o coordenador mais experiente ocupa o cargo há 15 anos e no CST o maior tempo na coordenação é de 7 anos.

Os coordenadores dos cursos técnicos entrevistados vivenciaram algumas mudanças e reformas curriculares na Rede Federal. Apesar da Reforma do Ensino Médio ser a mais recente, foi citada somente por quatro coordenadores, principalmente no que se refere a resistência dos profissionais e dificuldades para sua

implementação. Outra mudança citada foi a possibilidade de os cursos técnicos terem pelo menos 20% da sua carga horária ofertada na modalidade EaD, como indica as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (MEC, 2021b). Mas a principal mudança vivenciada pela maioria dos cursos técnicos e que trouxe mais impacto foi a alteração na carga horária dos cursos como, por exemplo, afirma um dos coordenadores: “então é sabido que no IFRJ muito dos nossos cursos, eles são inchados. A gente brinca que eles chegam a ser mini graduações e hoje as nossas diretrizes curriculares já não permitem mais isso, né?” (COORDENADOR 1). Com isso, quase todos os coordenadores apontam que a duração de alguns cursos foi reduzida de quatro para três anos, como fica bem expresso em um dos relatos a seguir:

Depois disso eles fizeram uma reforma, mudaram, juntaram o técnico e o médio como se fosse no mesmo horário. Até aí tudo bem. Eu não achei tão ruim, mas aí depois disso eles transformaram para quatro anos. Fizeram um Ensino Médio de quatro anos. Essa mudança no currículo foi uma coisa que eu sinceramente sempre achei uma ideia horrível. Nunca vi nenhum Ensino Médio ser de quatro anos. Muita gente estava desistindo no quarto ano. Eles perceberam isso e voltaram atrás agora para três anos (COORDENADOR 4).

Ao contrário dos coordenadores dos cursos técnicos, os coordenadores dos CSTs vivenciaram poucas mudanças curriculares. Uma dessas mudanças se deu em função da adequação do nome do curso ao CNCST como aconteceu, por exemplo, com o curso em Gestão da Produção Industrial.

Todos os coordenadores entrevistados participaram da elaboração do PPC e das ementas das disciplinas do curso, inclusive da disciplina “*Empreendedorismo*”. Essa elaboração contou com a participação dos professores do colegiado do curso e com os professores que atuam na disciplina. Além disso, os coordenadores apontam que existem situações em que o PPC de algum curso já implementado em outro *campus* serve de referência para a elaboração do primeiro PPC. Um dos depoimentos que exemplifica muito bem essa dinâmica nos IFs afirma:

Bom. Na verdade, a gente tem uma base curricular, que a gente tem que seguir, né? [...] Então a gente tem um conteúdo meio que básico, que a gente tem que se basear ali para dar e aí a gente procura dividir isso de acordo com a formação dos professores, né? Então assim, não há uma orientação em termos de: ah, você vai ter que fazer desse jeito ou daquele

jeito. Existe alguma coisa que é aprovado, como eu disse em diversas instâncias, inclusive instâncias máximas da unidade sede e aí isso é repassado para o campus, onde você tem um colegiado. E esse colegiado decide ali quem vai ficar com qual matéria e aí o professor é meio que livre dentro daquele conteúdo, que é obrigatório, para acrescentar alguma coisa. Tirar não, né? Mas, acrescentar alguma coisa que ele achar pertinente, modificar ou atualizar sem problema e a gente procura fazer isso, como eu disse, de acordo com a formação (COORDENADOR 3).

Nenhum dos coordenadores entrevistados recebeu qualquer tipo de orientação do MEC ou da SETEC em relação aos conteúdos, ementas e/ou estratégias metodológicas para a disciplina “*Empreendedorismo*”. Alguns coordenadores relataram que tomaram como referência as informações disponíveis no CNCST e no CNCT, mesmo não tendo determinações específicas, como, por exemplo, aponta o Coordenador 14:

Assim, não tem uma orientação direta não. O que acontece, o que normalmente ocorre é que você pega o curso, você divide lá e observa lá quais são as áreas temáticas que você tem que ofertar conhecimento, né? E você separa isso em disciplinas, vamos dizer assim. Você desenha lá as disciplinas e tal. Os conteúdos vão muito da experiência ou da pesquisa de cada área. Não tem um padrão (COORDENADOR 14).

Apesar do CNCST e do CNCT não apresentarem determinações específicas de como o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” deve ser abordado no curso, esses catálogos são as referências mais citadas pelos coordenadores para elaboração das ementas. Nos dois catálogos há apenas a indicação de que o conteúdo deve ser contemplado na organização curricular. Nesse cenário de crise do emprego e do aumento de oportunidades precárias e informais, as ações que estimulam o desenvolvimento do empreendedorismo se multiplicam, sob a justificativa de atender a necessidade de flexibilização do trabalhador. Segundo Macedo e Lamosa (2015), para atender o momento de reestruturação da sociedade capitalista, é necessária a realização de uma reforma educacional para estabelecer um novo paradigma, que também serve como instrumento de perpetuação do atual padrão de acumulação do capital. Desta forma, as políticas públicas educacionais para o século XXI, diante da noção do neoliberalismo e da globalização, partem de uma nova lógica de articulação entre as novas formas de organização do trabalho e do capital, que se materializa em “[...] uma nova lógica de disciplina e controle do trabalho e da vida social dos

trabalhadores, sendo a educação elemento indispensável para a materialização desse ideal”.

Apenas coordenadores dos CSTs participaram de formações voltadas para a área de Empreendedorismo promovidas pelo MEC. Foram dois coordenadores do total de cinco. Entretanto é importante ressaltar que tais coordenadores apresentam uma especificidade, pois eles já atuaram como professores da disciplina “*Empreendedorismo*” naqueles cursos que coordenavam. Provavelmente, por conta disso, esses coordenadores tenham participado desse tipo de formação. Na verdade, a falta de atividades de capacitação de um modo geral foi apontada, por exemplo, no curso em Segurança do Trabalho.

Um dos coordenadores que participou da capacitação promovida pela SETEC, fez alguns questionamentos a respeito dessa formação. Na visão dele, a formação promovida estava deslocada da realidade dos alunos e, portanto, distante da realidade da sala de aula, sendo pouco proveitosa. Como esse mesmo coordenador relata:

Eu participei de um deles, né? Mas ainda assim é um preconceito da minha pessoa. É... Vem aquela coisa pasteurizada de que o empreendedor é aquele camarada que ficou muito rico, que ficou muito milionário, que deu muito certo, que teve uma ideia genial. [...] Então assim eu acho que é muito pasteurizada as falas. É... Com todas as aspas possíveis, é muito empreendedorismo Jardins, São Paulo. Então não cabe para mim, mas eu trabalho com o pessoal da Babilônia (COORDENADOR 13).

Nos cursos investigados, seja técnico ou tecnológico, o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” ou a disciplina, a princípio, está presente desde o início do curso, pois até aquele momento, os coordenadores não tinham lembranças de qualquer alteração curricular nesse sentido. Além disso, especificamente no caso dos CSTs, o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” faz parte das diretrizes da maioria dos eixos tecnológicos presentes no CNCST, o que justifica a presença desse conteúdo desde o início, como indica o seguinte relato:

Tem que ter. Na época que o curso foi lançado, as Diretrizes dos Cursos Superiores de Tecnologia demandavam que o conteúdo, você não precisa ter uma disciplina, mas você tem que abordar o conteúdo, [tá?]. Então a forma mais simples que os cursos têm de fazer isso é criando uma

disciplina. Então o Curso Superior de Tecnologia sempre teve uma disciplina de Empreendedorismo (COORDENADOR 16).

Provavelmente, a presença da disciplina “*Empreendedorismo*” desde a criação dos cursos ou, pelo menos, desde a implantação dos cursos naquelas instituições, seja uma especificidade dos cursos técnicos investigados, pois tal orientação não está presente em todos os eixos tecnológicos do CNCT. Já nos CSTs, como confirmaram os coordenadores, a presença desse conteúdo ou da disciplina é uma das diretrizes para a organização curricular desses cursos presentes no CNCST. Tal organização vai ao encontro das orientações dos organismos internacionais e dos dispositivos legais destinados a EPT. Estes, desde a década de 1990, vem traçando em paralelo ao cenário político e social, os caminhos da inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” na educação, de forma cada vez mais contundente, principalmente a partir dos anos 2000. Tomando como referência a análise de Macedo e Motta (2019), as mudanças relacionadas às políticas públicas de educação são ajustadas ao processo de contrarreforma do Estado, implementado nos anos de 1990 e alicerçadas nos princípios difundidos por organismos internacionais e nas políticas neoliberais.

Diante da diversidade de cursos, identificamos nas entrevistas realizadas com os coordenadores que as disciplinas voltadas para o empreendedorismo apresentam variações nos nomes, conteúdos, metodologias, entre outros. Inclusive, nem sempre o termo “empreendedorismo” está presente no nome da disciplina. Para os coordenadores, a disciplina dentre outros aspectos, é capaz de apresentar aos alunos as novas nuances do mercado de trabalho, no qual a atividade empreendedora ganha cada vez mais destaque. Segundo o Coordenador 14, “o mercado e a sociedade mudaram. É reativo e não proativo”. Dentre outros objetivos dessas disciplinas, destacamos:

Então os principais objetivos de ter a disciplina, além dos que eu já mencionei é o aluno ter essa visão do mercado de trabalho. Além do que eu havia falado antes, pensar de modo empreendedor, né? Então ele pode ter contato com essa visão de ele poder empreender, saber elaborar um plano de negócios, saber trabalhar com essas questões ligadas ao empreendedorismo, né? (COORDENADOR 12).

Os objetivos das disciplinas de Empreendedorismo são bastante variados e estão adequados às propostas dos cursos. Por exemplo, no Curso Técnico em Administração são apresentadas diferentes vertentes do empreendedorismo:

Na verdade, cada empreendedor vai ter um perfil e de repente a forma de empreender desse aluno seja através da aquisição de uma franquia, né? Que os riscos são menores ou ele de repente queira empreender dentro do seu ramo de trabalho. Ele é um funcionário público, mas ele quer lançar aí uma nova rotina administrativa, um novo jeito de pensar, um novo jeito de fazer o serviço público, né? Então ele vai estar empreendendo ali também (COORDENADOR 1).

No caso do Curso Técnico em Segurança do Trabalho, os coordenadores consideram que a atividade empreendedora pode ser uma possibilidade de atuação do profissional que conclui o curso, seja atuando em consultorias para comércio e empresas ou como representante de produtos e equipamentos, como fica bem explícito em um dos depoimentos a seguir:

O empreendedorismo para o profissional de segurança, ele é muito importante, porque ele pode procurar um concurso público. Ele pode procurar uma grande empresa para trabalhar, mas ele também pode prestar serviços nessa área para esse tipo de mercado, que são empresas que não tem obrigação de contratar por regime de trabalho um profissional de Segurança. Então ele pode trabalhar como consultor (COORDENADOR 6).

Há evidências de que o Curso Técnico em Informática já tem uma tradição de incentivar a atividade empreendedora. Inclusive, esta é uma vertente presente no CNCT para os cursos que pertencem ao Eixo Tecnológico Informação e Comunicação. Dentre os objetivos das disciplinas voltadas para a área “*Empreendedorismo*” apontados por um dos coordenadores estão:

Primeiro lugar, como é ética, ela lida com as relações trabalhistas, a relação de convívio laboral e a relação do empreendedorismo com o que você pode fazer como técnico para se auto empreender ou empreender outros negócios. O que que você precisa saber, quais são as noções básicas disso. Você pode criar uma empresa sozinho, você pode gerenciar ela, então são passadas essas noções de como fazer isso. Não necessariamente de criar uma empresa, mas você criar uma ideia e administrar essa ideia, porque empreendedorismo parte não necessariamente da criação de uma empresa em si. Basta a criação de uma ideia e o desenvolvimento dela, então a gente dá mais ou menos essa visão para o aluno (COORDENADOR 9).

Nos três cursos técnicos citados, o empreendedorismo é considerado por todos os coordenadores uma possibilidade de atuação profissional, o que justificaria o desenvolvimento de uma educação empreendedora nesses cursos. Inclusive, a presença do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” é uma orientação presente no CNCT. Contudo, essa suposta opção profissional também revela a ineficiência do Estado na promoção do emprego formal, à medida em que dissemina o que podemos considerar como *ideologia do empreendedorismo* dentro das escolas. De acordo com Krawczyk (2014), o que se entende por empreendedorismo é um conjunto de técnicas e instrumentos do mundo empresarial que se transformaram em conhecimentos passíveis de serem adquiridos pelos alunos e aplicados em vários contextos por meio de uma proposta pedagógica que visa desenvolver a cultura empresarial e o protagonismo juvenil. Conforme observa este autor,

Isso se materializa tanto nos objetivos da proposta pedagógica, quanto na transposição progressiva da linguagem do mundo empresarial para a escola, identificando-a com a vida na empresa e o jovem, com o trabalhador/empreendedor. Uma cultura da trabalhabilidade e de empreendedorismo que lhe permita inserir-se e atuar no "novo" mundo do trabalho e desenvolver a capacidade de autogestão (KRAWCZYK, 2014, 31-32).

Superando a perspectiva do desenvolvimento de negócios, metade dos coordenadores consideram que a disciplina “*Empreendedorismo*” é capaz de oferecer ferramentas para o desenvolvimento pessoal que são importantes em diferentes aspectos da vida do aluno. Tais conteúdos também podem auxiliar no desenvolvimento de um projeto pessoal, na projeção da vida profissional mesmo para uma carreira que não tenha afinidade com a atividade empreendedora, conforme explica o Coordenador 11.

Então o curso de Jogos vende muito a ideia de que o menino vai conseguir ter a ideia de um jogo maravilhoso, que às vezes o jogo nem vai ser muito bom, mas vai cair no gosto das pessoas. Eles têm essa ideia de que de uma hora para outra vai ficar rico. E... A ideia de empreendedorismo, ela vem em cima de você conseguir se organizar, de você conseguir fazer uma apresentação. Até mesmo porque a gente tem um perfil muito, muito característico de aluno né? [...] E muitas dessas pessoas tem muita dificuldade de comunicação. Você vai conversar é assim uma frase, outra. Você capta às vezes até frases meio desconexas e eles não tem essa visão de negócio. Então, até mesmo quando vai apresentar um projeto, eles não têm a vivência de tentar apresentar o projeto e pensar como ele vai me

convencer a gostar do projeto dele, sabe? Então essas aulas de empreendedorismo, elas vêm de encontro [sic] a expor o aluno, a fazer com que ele vá lá na frente e fale. Ele saiba se organizar, ele saiba algumas ferramentas que vão ajudar a organizar o pensamento deles, mas é muito nesse sentido, sabe? (COORDENADOR 11).

Uma questão importante destacada por todos os coordenadores é que mesmo que o nome da disciplina seja “*empreendedorismo*”, o que inicialmente pode passar a impressão de que está relacionada a abertura de negócios e ao desenvolvimento de um perfil empreendedor pelo aluno. Para eles, a disciplina é capaz de oferecer muito mais. Segundo esses coordenadores, de fato, a disciplina pode ter um viés voltado para o mundo dos negócios, mas esta não é a única abordagem. Em diferentes perspectivas, a disciplina é capaz de contribuir para outras áreas da vida pessoal e profissional do aluno. Além disso, para alguns coordenadores, apenas cursar uma disciplina em um semestre não é o suficiente para formar empreendedores. Um dos depoimentos que expressa bem tal perspectiva afirma:

Então eu vejo que é uma disciplina que abre os seus olhos, que abre os seus horizontes e te dá algumas ferramentas, mas que ainda falta alguma coisa que venha trabalhar junto dela para que a pessoa consiga realmente empreender. Porque também eu vejo que assim, existem muitos gurus do empreendedorismo por aí que prometem que vão te ajudar e tal. E parece que tudo aos olhos das pessoas, parece que tudo vai ser muito fácil e não é (COORDENADOR 11).

Podemos dizer que os coordenadores que enxergam outras possibilidades para a disciplina “*Empreendedorismo*” adotam uma visão mais focada no desenvolvimento de um comportamento. Logo, fazem referência a uma visão comportamentalista que busca desenvolver habilidades e competências. É uma visão que parte do princípio de que “o comportamento empreendedor impulsiona o indivíduo e transforma contextos” (BAGGIO; BAGGIO, 2014, p. 27). Esse ponto de vista tem relação com a pedagogia das competências, mais especificamente no que se refere às competências socioemocionais, assim como está presente nas orientações de organismos internacionais, nos documentos governamentais e no discurso de diversos aparelhos privados de hegemonia burguesa.

À propósito, de acordo com o discurso do SEBRAE, um dos mais importantes aparelhos privados de hegemonia burguesa de formação de

empreendedores, as habilidades socioemocionais “dizem respeito à capacidade de administrar as próprias emoções e de se relacionar consigo mesmo e com os outros” (CER, 2022a, texto em *html*). Elas se referem à capacidade de gerenciar as emoções, agindo de forma proporcional às exigências do meio social adaptando-se de forma harmoniosa. “Isso envolve a forma de pensar, de agir, de relacionar, de lidar com as emoções positivas e negativas, de tomar decisões, de enfrentar o novo e o desconhecido e [...] de ser capaz de levar uma vida perseguindo o que se almeja” (CER, 2022a, texto em *html*).

O SEBRAE é apenas mais uma das instituições que atuam na formação para o empreendedorismo e que tem suas ações ancoradas no desenvolvimento do que a instituição considera como competências empreendedoras, oriundas das competências propostas pelos estudiosos comportamentalistas. Afinal se, “você tem proatividade, é criativo, gosta de tirar planos do papel e pensar soluções para a sociedade. Mas não tem vontade de abrir a própria empresa. Talvez você seja um empreendedor e nem se dê conta disso” (CER, 2022b, p. 3). Assim, o SEBRAE reitera a visão de que é possível ser empreendedor mesmo sem abrir um negócio em diversas publicações. Para este órgão do Sistema S, é possível agir de modo empreendedor dentro de uma organização ou empreendendo projetos pessoais. Nesse contexto, a educação para o empreendedorismo visa desenvolver no aluno uma postura de proatividade na construção e execução do seu projeto de vida pessoal e profissional, o qual também inclui a criação de alternativas de geração de renda. De acordo com o SEBRAE,

Para isso, é preciso ter em mente que, independentemente do método ou da disciplina adotada para ensinar empreendedorismo, o objetivo principal é fazer com que o estudante tenha atitude empreendedora. Ela é formada com base em uma série de competências e habilidades que podem ser treinadas até que se tornem naturais, como independência, persistência, comprometimento e empatia (CER, 2022b, p. 4).

Esta perspectiva também é propagada pelo Instituto Ayrton Senna, outro importante aparelho privado de hegemonia burguesa. Para esta organização social, além do domínio de conteúdos e técnicas, o fortalecimento das competências socioemocionais dos estudantes são cada vez mais relevantes em um mundo cada vez mais volátil, incerto, ambíguo e dinâmico. Nesta perspectiva, ressaltam a necessidade

de os indivíduos aprenderem e desenvolverem habilidades socioemocionais para atingir seus objetivos, de modo a relacionarem-se com os outros e consigo mesmo, sabendo lidar com suas próprias emoções e com os desafios impostos pelo meio social (IAS, 2022, texto em *html*). Assim, definem as competências socioemocionais como

[...] capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social (IAS, 2022, texto em *html*).

Desta forma, por mais que a disciplina “*Empreendedorismo*” não busque seguir o caminho dos negócios, talvez, até com o objetivo de se opor ao pensamento dominante que logo a relaciona com a criação de negócios, a disciplina de modo geral não se opõe a ordem capitalista. A opção pelo desenvolvimento de competências aponta para a busca do adestramento do então aluno, e futuro trabalhador, aos discursos que pregam a flexibilidade, a resiliência, a proatividade e o aprendizado ao longo da vida como forma de atender aos requisitos do mercado de trabalho. Segundo Dardot e Laval (2016, p. 140), numa espécie de “autogoverno do sujeito”, o homem se conduz pelo mercado, que é também um processo de formação. Desta forma,

Esboça-se assim, dessa vez de maneira indireta, o tipo de ação ligado à governamentalidade neoliberal: a criação de situações de mercado que permite esse aprendizado constante e progressivo. Essa ciência da escolha em situação de concorrência é, na realidade, a teoria do modo como o indivíduo é conduzido a governar a si mesmo no mercado (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 140-141).

Já o Coordenador 14 enxerga a disciplina sob um outro ponto de vista. Para ele, este talvez seja o primeiro contato do aluno com o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” e caso venha despertar interesse, o aluno já terá uma noção do que deve buscar para se aperfeiçoar e assim se desenvolver como empreendedor. Para esse coordenador, a ideia é apresentar o conteúdo ao aluno e não, necessariamente, criar empreendedores.

Então eu acho que a questão da oportunidade de ele estar estudando empreendedorismo é para poder ajudar a despertar essa vontade dele conhecer mais do que além daquilo que é apresentado a ele. Eu tenho isso,

mas é muito subjetivo. Esse objetivo é muito subjetivo, né? Depende muito da vontade de cada um (COORDENADOR 14).

A elaboração do Plano de Negócios foi apontada pela maioria dos coordenadores como a principal atividade prática realizada pelos professores da disciplina “*Empreendedorismo*”. Esta não é a única atividade prática realizada, mas foi a atividade citada na maioria das entrevistas. Além do Plano de Negócios, alguns professores realizam projetos individuais ou interdisciplinares como Seminários, Congressos, Semanas Acadêmicas, entre outros.

A relevância do ensino de empreendedorismo na formação dos estudantes do Ensino Técnico foi apontada por todos os coordenadores, mas sob diferentes perspectivas, pois cada curso técnico tem as suas especificidades a respeito dessa relevância. Por exemplo, os coordenadores do Curso Técnico em Informática consideram que esse curso é de uma área que favorece o desenvolvimento da atividade empreendedora. Nesse caso, todos os coordenadores desse curso enxergam a disciplina “*Empreendedorismo*” como relevante para esses estudantes. A fala que melhor expressa essa visão é a do Coordenador 9: “Eu acho que é mais que necessário, é obrigatório no meu ponto de vista”.

Já para outros coordenadores, é interessante que os alunos tenham contato com o conteúdo curricular “*empreendedorismo*”, pois eles podem se interessar pela atividade empreendedora em outro momento da vida profissional. Para esses coordenadores, é importante que o aluno saiba que existe essa possibilidade, como relata o depoimento a seguir:

Sem querer ser repetitivo, mas assim, é fundamental que aqui hoje a formação profissional não esteja restrita a formação de empregados, né? Assim, eu pelo menos vejo o empreendedorismo como um investimento de recursos na obtenção de futuros benefícios, seja recursos financeiros, que seja. Então eu acho fundamental que o aluno tão jovem, já no Ensino Médio, ele tenha esse horizonte aberto para o empreendedorismo, para ser empreendedor. Para não pensar somente em trabalhar dentro de uma empresa para os outros. Ter essa capacidade de pelo menos abrir a mente, eu acho que é plantar essa semente. Para que ele possa, quem sabe, alcançar voos maiores, né? Essa é a ideia (COORDENADOR 8).

Assim como nos cursos técnicos, a presença do conteúdo ou da disciplina “*Empreendedorismo*” é visto como relevante por todos os coordenadores dos CSTs. Além de ser uma orientação presente em diversos dispositivos que regulamentam esse nível de ensino, por exemplo, segundo o Coordenador 12, é uma maneira de estar em sintonia com as exigências do mercado de trabalho, como indica esse mesmo Coordenador:

É. São cursos de tecnologia, né? No caso do tecnólogo em grande parte tem que se pensar no mercado de trabalho. Não tem como dizer que um curso de tecnologia não vai ser voltado ao mercado de trabalho, né? (COORDENADOR 12).

A crença em que os CSTs “preparam para o mercado de trabalho” tem relação com as proposições dos dispositivos legais que regulamentam esse nível de ensino. É uma necessidade que está presente no Parecer Nº 436/2001 (MEC, 2001), o qual estimula o desenvolvimento da capacidade empreendedora com a justificativa de formar profissionais sintonizados com o mundo do trabalho. Nessa direção, a Resolução Nº 3/2002 (MEC, 2002) estabelece que o incentivo ao desenvolvimento da capacidade empreendedora é uma das finalidades da Educação Tecnológica, assim como a capacidade de continuar aprendendo e a flexibilidade. À luz da análise realizada por Stroobant (1997), as competências se opõem aos saberes escolares e provavelmente são mais eficientes e reais do que os saberes formais.

De maneira geral, os coordenadores estão preocupados com a realidade do mercado de trabalho que os alunos encontrarão após a conclusão do curso. Eles reconhecem que existem pouquíssimas oportunidades no mercado de trabalho formal e acreditam que os alunos recém-formados terão ainda mais dificuldades para conquistar essas oportunidades. Diante desse contexto, para eles, a presença do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” é vista muito mais do que como relevante, pois talvez esta será a única oportunidade de geração de renda para esses alunos, como um dos coordenadores afirma:

A gente está vivendo um mundo de transformações no mercado de trabalho e cada vez mais aquele emprego formal vai se perdendo. Então, o empreendedorismo é uma questão de sobrevivência, se esses alunos não aprenderem a criar os seus próprios negócios, as suas próprias empresas,

cada vez menos vai ser possível encontrar empregos (COORDENADOR 7).

Apesar de no relato acima, assim como nas demais entrevistas com os coordenadores, não está claro qual o tipo de empreendedorismo eles desejam para os seus alunos, ou seja, não fica claro se estão referindo-se a um tipo de empreendedorismo precário e improvisado ou uma atividade empreendedora organizada. Porém, ao longo das entrevistas foi possível perceber que os coordenadores se referem a atividade empreendedora de fato. Há uma preocupação dos coordenadores com o futuro profissional dos alunos e, nesse caso, eles enxergam no empreendedorismo uma alternativa profissional diante da crise do modelo de desenvolvimento do capital, que tem como um dos seus desdobramentos o desemprego estrutural.

Tal crise, modificou a natureza das capacitações requeridas pelos empregadores, de forma que os trabalhadores devem ser criativos, flexíveis, proativos e resilientes diante da necessidade de criar as suas próprias ocupações, à medida em que o empreendedorismo é apontado como alternativa de geração de renda. Isso acontece, pois, segundo Dardot e Laval (2016, p. 145), no receituário neoliberal o empreendedorismo é um modo do governo de si, já que se considera que “todo indivíduo tem algo de ‘*empreendedorístico*’ dentro dele, e é característica da economia de mercado liberar e estimular esse ‘empreendedorismo humano’”.

De maneira geral, a oportunidade de os alunos terem contato com a disciplina “*Empreendedorismo*” é visto como relevante por todos os coordenadores, seja do curso técnico ou CST. Nesse caso, mesmo que o aluno não tenha interesse em empreender, pois aquele conhecimento pode ser relevante para o aluno em outro momento da sua vida profissional. Inclusive, para alguns coordenadores, a disciplina é vista como uma oportunidade para o aluno avaliar se tem ou não aptidão para exercer a atividade empreendedora. Ao mesmo tempo, para eles, o aluno deve compreender que é uma atividade complexa e que exige muita dedicação. Nesse caso, os coordenadores se referem a um interesse genuíno e não o resultado da influência da mídia, modismo de uma época, política públicas ou quaisquer outras possíveis influências. Um dos depoimentos que expressa bem esta perspectiva afirma:

Isso tudo num primeiro momento parece que é um dificultador para as ideias, mas eu acho que te cerca de erros muitos comuns de pessoas que só tem boa vontade. A pessoa tem boa vontade de fazer, mas ela não tem a ideia. Ela não tem o conhecimento técnico para colocar aquilo em ordem e tirar a ideia do papel ou da cabeça dela. Então, eu acho que é muito importante para esse início e até mesmo para as pessoas que olham e falam: não. Eu não sou empreendedor. Eu quero trabalhar para alguém. Tem gente que opta, então optar já é uma grande vantagem (COORDENADOR 11).

Já nos CSTs, o interesse dos alunos pelo empreendedorismo foi apontado por todos os coordenadores. Esse interesse se deu principalmente nos cursos do Eixo Tecnológico Informação e Comunicação, que abarca os cursos de Jogos Digitais, Redes de Computadores, Sistemas para Internet. O mesmo interesse também foi apontado pelos coordenadores dos cursos técnicos desse eixo tecnológico, o que confirma a afinidade dos cursos da área tecnológica com o empreendedorismo. O relato a seguir exemplifica da melhor maneira esse interesse dos alunos.

Sim. Temos muitos alunos lá, inclusive esse interesse, ele surge em diferentes momentos do curso. É... Tem gente que está ali, as vezes até meio desanimado e tal. Aí pinta o TCP, que o cara tem que fazer um projeto, ele começa a fazer e aí ele se apaixona pelo projeto. As pessoas começam a elogiar e tal, tal. Aí daqui a pouco ele: putz! Eu quero montar uma empresa para vender esse jogo. E aí ele vai. E aí ele vai, entendeu? E a gente tem ali alguns (COORDENADOR 14).

Para todos os coordenadores dos cursos do Eixo Tecnológico Informação e Comunicação é imprescindível a presença de conteúdos curriculares voltados para o empreendedorismo, inclusive, no curso técnico, diante dos variados campos de atuação desse profissional, como indica o seguinte coordenador:

No caso do curso técnico, é totalmente pensado nesse estudante ter a possibilidade de trabalhar numa empresa. No caso do curso de Informática, de trabalhar numa empresa de software, trabalhar numa indústria que também pode absorver esse egresso e outros setores. Quer dizer, são cursos no qual é impensável não se trabalhar essa questão do aluno inserido nesse ambiente pensado em termos de empreendedorismo, né? Enfim, é intimamente ligado, intimamente ligado a esses cursos (COORDENADOR 12).

No caso dos cursos técnicos, identificamos que os alunos do curso em Informática despontam no interesse em exercer a atividade empreendedora. De acordo

com os coordenadores desse curso, talvez esse interesse tenha relação com a possibilidade desses alunos, já exercerem algum tipo de atividade remunerada nessa área antes mesmo de concluir o curso, quando comparamos com os cursos dos demais eixos, mas isso não significa que os alunos se tornarão empreendedores, como aponta o seguinte coordenador tomado como referência:

Empreendedores não necessariamente, né? Eles vão trabalhar muito de forma muito precoce no curso. Lá para o terceiro período, terceiro para o quarto, ele já tem um conjunto mínimo de conhecimentos, que permite que ele vá para o mercado. Até no terceiro período, mesmo. E esse ir para o mercado, como eu te falei, pode ser como pessoa jurídica, pode ser como estagiário, pode ser como empregado eventualmente de alguma empresa que abra uma vaga. É um programa de *trainner* (COORDENADOR 16).

Segundo penso, as variadas possibilidades de atuação dos concluintes dos cursos do Eixo Tecnológico Informação e Comunicação ratifica o perfil autônomo do profissional da área Tecnológica como trabalhador por conta própria e não necessariamente como empreendedor ou microempreendedor. Trabalhador autônomo é diferente de empresário por mais que a *ideologia do empreendedorismo* se esforce para apresentar como se fosse tudo a mesma realidade. Cabe aqui questionarmos o que de fato pode ser considerado empreendedorismo. O depoimento acima revela uma sociedade em crise, ao mesmo tempo em que evidencia o desemprego estrutural e o discurso da promoção do autoemprego. Segundo a análise de Antunes (2020, p. 3), “como tem uma massa de desempregados você tem que criar os fetiches e os mitos: o empreendedorismo é o elixir do mundo desprovido de sentido. Então claro, o discurso é para você ser um empreendedor”.

Para o profissional técnico em Segurança do Trabalho o empreendedorismo é uma das possibilidades de atuação e por isso a maioria dos coordenadores reconhecem a relevância desse tipo de conteúdo. Inclusive, como meio de despertar o interesse por outras áreas. Mas, por outro lado, um dos coordenadores reconhece que uma atuação empreendedora exitosa é uma possibilidade ainda distante no horizonte para a maioria desses alunos. Observamos os diferentes posicionamentos nas seguintes falas:

O empreendedorismo para o curso de Segurança é importante não só para, como eu já disse aqui, para que o aluno possa utilizar a técnica que ele

aprendeu para buscar seu espaço, como também ele vai colaborar naquele contexto de cidadania, né? Todo estudante que entra em contato com empreendedorismo ele vai se reconhecer como um cidadão, que ele pode sim buscar o seu espaço para sustento, para inovação, para aquilo que ele deseja em cima não só daquilo que ele se dedicou a aprender no curso, como também em outra área, né? Muitas vezes as explicações que os professores possam dar como exemplo podem abrir o campo de visão para o aluno. Eu ouço, hoje eu sou coordenador de Segurança do Trabalho a nível médio, o curso concomitante subsequente no nível médio, mas o empreendedorismo pode estar abrindo o campo de visão para o aluno fazer uma graduação em outra área que não seja ligada diretamente a Segurança do Trabalho. Pode estar de repente abrindo ou criando aí o seu campo de visão para que vislumbre outras áreas para ele, né? (COORDENADOR 6).

Eu sou suspeito para falar. Eu já deixei, se não insinuado, bastante claro que no nosso curso técnico de Segurança do Trabalho, o empreendedorismo não é assim o foco e os aplausos a essas falas governamentais que vamos empreender, vamos aprender mais. [...] Não com a ênfase dada pela propaganda. Agora, ensinar empreendedorismo é válido sim, porque eu não sei se amanhã eu vou despertar em algum desses jovens essa vontade ferrenha de vencer empreendendo na área de formação dele, entendeu. Então se existe conhecimento, ele deve sim ser transmitido. Agora daí a esperar que haja um mergulho profundo do técnico nessa área e mais distante ainda com sucesso nesse mergulho, eu acho perigoso pensar tão otimistamente assim (COORDENADOR 2).

As falas dos coordenadores acima, apesar de ser do mesmo curso, revelam algumas contradições. Se para o Coordenador 6, o contato com a disciplina *“Empreendedorismo”* é uma maneira de promover cidadania, para o Coordenador 2 é necessário que se tenha cautela diante dos discursos que incentivam o empreendedorismo, mas que não demonstram a realidade do mercado de trabalho. Afinal, este não é o foco do curso. A meu ver, realmente é necessário que se tenha cautela, já que vivenciamos de forma cada vez mais concreta a transferência dos princípios políticos e ideológicos do empreendedorismo para dentro da escola, à medida que as oportunidades de trabalho formal vão se tornando cada vez mais escassas. Isso acontece, pois, segundo Dardot e Laval (2016, p. 146), “somos todos empreendedores, ou melhor, todos aprendemos a ser empreendedores. Apenas pelo jogo do mercado nós nos educamos a nos governar como empreendedores”.

Os coordenadores que relataram terem observado interesse dos alunos em exercer alguma atividade empreendedora, destacaram que esta é uma percepção

informal e que está mais atrelada ao convívio com os alunos no período anterior a pandemia, pois com as atividades remotas o contato com os alunos foi prejudicado em relação aos anos anteriores.

Outro fato importante destacado por um coordenador do Curso de Segurança do Trabalho, mas que, provavelmente, também se aplica aos demais cursos, é que o interesse pelo exercício da atividade empreendedora é flutuante e que não está presente em todas as turmas, por exemplo. Portanto, a partir desse relato, podemos concluir que esse interesse é influenciado por diversas questões e pode até ser considerado um tipo de “moda”, como destaca o Coordenador 14.

Isso é fase. Eu acho que tem fases. É que a gente está quase um ano e meio afastado do convívio, é difícil dizer alguma coisa para hoje, né? Mas assim, eu via isso muito como algo de fase, né? Eu não sei, talvez um grupo. O perfil de uma turma, por exemplo, a questão da idade, das experiências pregressas, da interação da turma. Eu acho que isso afeta muito o desempenho do grupo como um todo. É claro que tem um ou outro que consegue passar bem ou passar mal em tudo, eu não sei. Mas essa questão do interesse por qualquer área, seja Empreendedorismo ou qualquer outra área eu percebo como cíclico. Não é uma coisa assim, que surgiu e ficou, né? (COORDENADOR 14).

O interesse dos alunos, mesmo que cíclico, pelo exercício do empreendedorismo sinalizado pelo Coordenador 14, revela de certa forma, o sucesso de todo mecanismo criado para incentivar esse interesse, desde os dispositivos legais sancionados até a abordagem maçante da mídia. Porém, todo processo teve como referência, segundo o governo federal, as mudanças no mundo do trabalho e as necessidades dos trabalhadores. Nesse sentido, o estímulo à atividade empreendedora pode ser encarado como uma maneira de atender às “novas” exigências do mundo do trabalho. Segundo Macedo e Motta (2019), o Estado com sua função educadora está estabelecendo novos mecanismos políticos e ideológicos, por meio da escola, que intensificam suas contradições e ajusta a força de trabalho de acordo com as necessidades econômicas, políticas e ideológicas.

Contudo, foi sinalizado pelo Coordenador 15 a percepção de que ultimamente os alunos têm apresentado interesse maior por atividades relacionadas ao empreendedorismo nas instituições como, por exemplo, incubadoras, empresas

juniores e outras atividades nesse sentido. Ele considera que há uma demanda maior dos alunos por esse tipo de atividade e as instituições não conseguem atender, conforme explica este mesmo coordenador:

Eu acho que cada vez mais. Eu acho até que a gente está bem defasado em atender essa demanda. Eu acho que tem uma demanda muito maior deles hoje do que a gente consegue atender e hoje eu vejo isso, desde o início da faculdade (COORDENADOR 15).

Apesar do interesse dos alunos pela atividade empreendedora e da possível influência que a disciplina *“Empreendedorismo”* possa ter no exercício profissional desses alunos, o empreendedorismo, ao que tudo indica, não se concretiza como uma atividade glamourosa e rentável para a maioria dos alunos, principalmente, do curso técnico. O Coordenador 2 destacou a falta de maturidade desses alunos para ingressar no universo do empreendedorismo, que demanda tantas responsabilidades. “O que repito, é muito difícil. Praticamente fica impossibilitado pelo poder econômico, pelo poder financeiro que os alunos egressos têm e na faixa etária que tem”. Mas, mesmo assim, o aluno deve ter a oportunidade de ter contato com o conteúdo curricular *“empreendedorismo”*. Para esse coordenador, esse tipo de conteúdo,

A nível técnico é uma ideia que deve ser plantada sim, porque amanhã esse técnico pode chegar lá na frente a ser um empreendedor. Ter condições de se associando conseguir empreender, mas de imediato com um diploma fresquinho na mão, empreendedorismo, repito, fica na esfera da teoria (COORDENADOR 2).

Para o Coordenador 2, até a dificuldade de se inspirar em alguém da família contribui para que o empreendedorismo permaneça como um “sonho” distante para esses alunos. Tal realidade apresentada por esse Coordenador se confirma na análise realizada por Fillion (1999). Segundo o autor, as chances dos indivíduos se tornarem empreendedores, de fato, são maiores quando se tem como referência alguém da família ou do seu convívio que exerça a atividade empreendedora.

Para todos os coordenadores dos CSTs, a possibilidade dos alunos dos cursos que pertencem ao Eixo Tecnológico Informação e Comunicação terem contato com o conteúdo curricular ou com a disciplina *“Empreendedorismo”* é ainda mais relevante. Como são cursos voltados para a área tecnológica estão intimamente

relacionados com a inovação e, ao mesmo tempo, por ser uma profissão dinâmica e que permite variadas possibilidades de atuação, como a atividade empreendedora, esse tipo conhecimento é extremamente relevante para esse público, como indica o relato a seguir:

Acho que eles precisam ter a consciência, assim de que a profissão ela é extremamente dinâmica. Oferece muitas oportunidades, não vou dizer infinitas que pode parecer pretensão. Mas assim, tudo envolve Computação na sociedade atual e as oportunidades em empresas, organizações é um subconjunto do que pode ser feito em Computação. Então é ter a visão de que você pode, se tiver bem estruturado e souber o básico da teoria de como é empreender, né? A pessoa tem chance de ter um razoável sucesso. Mas assim, é como toda pessoa empreendedora, ela compra um risco, né? (COORDENADOR 16).

Apesar do perfil autônomo do profissional da área tecnológica, segundo os documentos oficiais que regulamentam os CSTs, espera-se que independente da área, os concluintes desses cursos estejam aptos a atender as necessidades do atual mercado de trabalho que prima, dentre outras habilidades, pela flexibilidade, seja como funcionário ou proprietário de negócios. Desta forma, os princípios ideológicos dos CSTs propõem um tipo de formação voltada para a criação de protagonistas que, por meios próprios, devem alcançar o sucesso profissional e a realização pessoal. Como afirma Marcondes Jr. (2017, p. 19), “no que diz respeito aos cursos tecnológicos, estes vêm atender a uma demanda do mercado por especialistas dentro de uma área de conhecimento e estão orientados por características como foco, rapidez e flexibilidade”.

Por outro lado, três coordenadores do Ensino Técnico destacaram que no Ensino Médio os alunos estão muito focados no ENEM e, portanto, no ingresso na Educação Superior. Um desses coordenadores relatou o que vivenciou na época em que era estudante. Algumas pessoas próximas, provavelmente da sua família, estavam preocupadas com que ele fizesse faculdade. Como esse mesmo coordenador relata: “colocando aqui entre aspas, mas a salvação era fazer uma faculdade, fazer uma faculdade, fazer uma faculdade, sem efetivamente pensar que aquilo implica numa carreira, no que que implica” (COORDENADOR 5).

Apesar das mudanças na natureza das capacitações requeridas pelo mercado de trabalho, a preocupação das famílias com a educação dos seus filhos não mudou. Sennet (2006) aponta que na época da Grande Depressão, os trabalhadores acreditavam que a educação e a capacitação que seus filhos receberiam seria um remédio pessoal para a inutilidade e garantiria que estivessem empregados. Atualmente, na “sociedade das capacitações”, o contexto mudou, mas o desejo de não ser inútil permanece e o desemprego também alcançou os “capacitados”.

De acordo com esses três coordenadores, mesmo com toda dificuldade, ainda hoje, o ingresso na Educação Superior é visto como algo de prestígio por muitas famílias, o que gera expectativas, cobranças e nesse momento não há espaço para se pensar na abertura de negócios. Em alguns casos, diante da insistência das famílias para ingressar na Educação Superior, os alunos encaram a disciplina “*Empreendedorismo*” apenas como mais uma disciplina dentre as demais. Como um desses coordenadores afirma:

Então eu acho que é difícil um aluno adolescente persistir no empreendedorismo, porque ou de um lado ele vai estar sendo cobrado a passar para uma universidade, o que não impede de ele empreender, mas consome boa parte do seu tempo, entendeu? Então acho que ele vai ficar um pouco nessa questão de ah, eu me dedico integralmente a um negócio ou faço uma graduação ou faço as duas coisas juntas? Acho que ele fica um pouco entre essas opções (COORDENADOR 7).

Apesar de ainda manter um certo prestígio, a formação oferecida nos cursos técnicos federais, assim como a conclusão de uma graduação, não é capaz de garantir a todos os egressos de seus cursos uma oportunidade no mercado de trabalho formal. Nesse sentido, a Educação Superior, em alguns casos, atua para conformar um amplo número de indivíduos diante do desemprego. À medida que o Estado perde a capacidade de garantir emprego formal à população, a escola se torna também espaço de disseminação do que podemos considerar como uma *ideologia do empreendedorismo*, na qual o trabalhador deve ser responsável pela criação de suas próprias oportunidades de trabalho e empreender na vida como um todo.

A valorização do ingresso na Educação Superior por parte dos alunos e seus familiares reflete o discurso da necessidade constante de qualificação profissional

propagado pelo Estado e que já está entranhado na sociedade. Segundo Chauí (2008), a busca por um diploma universitário é efeito da ideologia da competência, pois os diplomas são instrumentos de seleção das empresas. Nesse sentido, os universitários estão convencidos de que a função da Educação Superior é adaptar-se às exigências das empresas, portanto, do mercado de trabalho e que essa é uma realidade que não vai mudar. As entrevistas com os coordenadores revelaram que os familiares de alguns alunos absorveram o discurso de que,

O diploma confere ao que procura emprego a condição de “especialista” e de “competente” e uma posição superior na hierarquia de cargos e funções. Dessa maneira, as universidades alimentam a ideologia das competências e despoja-se de suas principais atividades, a formação crítica e a pesquisa (CHAUÍ, 2008, p. 108).

Quase que de forma unânime os coordenadores reconheceram que, no atual contexto do mercado de trabalho, o empreendedorismo pode ser uma possibilidade de se promover trabalho e renda. Ainda destacaram as oportunidades trazidas pelo comércio virtual, que permite que esta seja uma atividade complementar de renda. Na verdade, independentemente do contexto, o empreendedorismo sempre foi visto por eles como uma possibilidade de promoção de trabalho e renda, não só para o empreendedor, mas também para aqueles que são beneficiados indiretamente por aquele negócio, como indica o relato de um dos coordenadores a seguir.

Mas eu tenho inclusive ex-alunos de antes de eu entrar para o IFRJ, que montaram empresas estão super bem com ela, sabe? Eu acho que empreender é sim uma atividade que não é para qualquer pessoa, mas ela é uma atividade que vai proporcionar renda não só para quem empreende, mas para outras pessoas também (COORDENADOR 11).

Em contrapartida, o Coordenador 2 do Curso Técnico em Segurança do Trabalho, foi o único que não considerou o empreendedorismo capaz de promover trabalho e renda no atual contexto do mercado de trabalho. Segundo esse mesmo coordenador:

O mercado financeiro não vai permitir que o cidadão brasileiro de pequeno porte empreenda e tenha sucesso. Em quatro, cinco anos a pessoa já desistiu, porque se endividou de tal maneira que perdeu o carro, perdeu a casa, perdeu tudo endividado junto aos bancos, junto ao sistema financeiro que é devorador (COORDENADOR 2).

Na sequência, o Coordenador 2 destacou que apesar de no seu curso ter a disciplina *“Empreendedorismo”* esse não é o foco. Além disso, demonstrou preocupação com as possíveis armadilhas do sistema financeiro, que pode levar ao endividamento e a destruição das pretensões dos alunos, diante do forte apelo, inclusive, dos governos ao desenvolvimento do empreendedorismo. Esse coordenador, ao mesmo tempo, almeja que esse cenário desolador seja revertido. Nesse caso,

Na verdade, larga isso tudo nas mãos de um sistema financeiro devorador, destruidor, na verdade, de anseios e enfim eu não tenho nada a acrescentar não. A não ser torcer para que realmente essa minha opinião seja derrotada em curto prazo e o cidadão comum brasileiro, principalmente, os que buscam formação técnica consigam realmente se desenvolver, porque na pirâmide social o técnico está embaixo, na base da pirâmide (COORDENADOR 2).

Entretanto, em compensação, somente três coordenadores questionaram os casos em que qualquer tipo de atividade, que não tenha tido planejamento prévio ou que seja exercida por alguém em decorrência do desemprego é considerada uma forma de empreendedorismo. Para o Coordenador 13, foram estabelecidas novas relações no mercado de trabalho e o contato com a disciplina *“Empreendedorismo”* pode ser útil para que o aluno entenda esse novo mundo do trabalho. Ele considera que,

Mas assim, o principal benefício para o aluno é que ele não fique com esse choque, que ele não tome esse choque quando ele perceber que mesmo na grande empresa a relação de trabalho dele vai ser essa nova relação. Para mim é precarizada, mas para sua tese é uma nova relação. Precarizada é meu valor, né? Para essa nova forma de organização do trabalho, que é questão de que todo mundo tem que ser uma pessoa jurídica e com ônus e bônus também (COORDENADOR 13).

Nesse sentido, o Coordenador 15 relatou ter convivido em diversas instituições, em que atuou como docente, com alunos que complementavam a renda com um tipo de empreendedorismo improvisado. Para ele o empreendedorismo, independente do contexto, sempre foi uma possibilidade de renda.

Eu acho que não é só nesse contexto não. Eu acho que desde sempre, né? Tanto o empreendedorismo que a gente está falando aqui tecnológico, quanto o empreendedorismo que eu sempre vivi desde que eu dou aula, principalmente público, né? [...] Eu sempre tive aluno que fazia pizza e

vendia pizza, que fazia docinho e vendia docinho para poder pagar a faculdade, que tinha o seu negócio em paralelo de iniciativa empreendedora para custear os seus estudos e para ajudar em casa (COORDENADOR 15).

Os exemplos citados pelo Coordenador 15, assim como outros que foram relatados durante as entrevistas, revelam um Estado e uma sociedade que vem buscando cada vez mais naturalizar atividades improvisadas, que são acionadas diante da urgência financeira para complementar renda, como uma forma de exercer o empreendedorismo. Para Sennet (2006), na “economia das capacitações” não será possível empregar todos aqueles que foram treinados e a situação se torna ainda pior, pois o sistema educacional gera grande número de jovens que também não conquistarão oportunidades nas áreas em que foram formados. Eventualmente, a “sociedade das capacitações” vai precisar de poucos sujeitos educados e dotados de talento, principalmente, nos setores de ponta.

Atualmente, podemos dizer que a mídia, os governos e as instituições consideram como empreendedorismo qualquer tipo de atividade autônoma, informal e precarizada. Esse tipo de empreendedorismo promovido por instituições como, por exemplo, o SEBRAE foi classificado pelo Coordenador 13 como “glamourizado”, pois não reflete a realidade da população que está fora do mercado de trabalho formal, conforme explica este mesmo professor:

Mas ainda assim é um preconceito da minha pessoa. É... Vem aquela coisa pasteurizada de que o empreendedor é aquele camarada que ficou muito rico, que ficou muito milionário, que deu muito certo, que teve uma ideia genial. Enquanto para mim, [...] que é essa aluna que eu acabei de contar, é uma empreendedora maravilhosa. Ela não precisa necessariamente ter uma atividade empreendedora que mude, que saia do Alemão. Ela quer continuar ali. É ali que ela cria os filhos dela. É ali que ela está. Ali é a comunidade dela, mas ela está sendo uma empreendedora de sucesso. Ela prover o sustento dela de forma organizada e de segunda a sexta ela vem para a escola (COORDENADOR 13).

Inclusive, dois coordenadores relataram que já tiveram alunos que exercem algum tipo de atividade empreendedora. Tais experiências são consideradas por eles exitosas, pois se encaixam na realidade daqueles alunos. Portanto, um tipo de empreendedorismo completamente diferente do que é apresentado, por exemplo, em

formações promovidas pela SETEC, ou seja, “formações pasteurizadas” como citou o Coordenador 13 e oposta ao exemplo abaixo citado por outro coordenador.

Tem um ex-aluno que montou um curso de desenvolvimento de jogos para ele. Tem alunos que estão morando fora do país hoje através do IFRJ. Tem ex-alunos que estão para Rio, para São Paulo. Eu tenho uma aluna que atualmente está trabalhando em São Paulo (COORDENADOR 11).

Nesse sentido, mais uma vez os cursos que pertencem ao Eixo Tecnológico Informação e Comunicação se destacam, pois seja ainda como estudante ou profissional formado, o exercício da atividade empreendedora é visto como viável, pois, dentre outras justificativas, requer poucos investimentos financeiros, como indica o relato a seguir.

Eu conheço vários casos de pessoas que, inclusive, largaram tudo para trabalhar no seu próprio negócio. Largaram empregos e foram investir nas suas ideias. [...] Mas de uma forma geral, assim em termos percentuais, as incursões, elas não costumam gerar grandes fracassos, não. [...] Então esse tipo de coisa em Computação não é muito comum até onde eu sei, até porque você não precisa fazer grandes investimentos, né? Você pode se valer de uma estrutura mais simples, né? para começar (COORDENADOR 16).

Logo, segundo penso, que o empreendedorismo para os profissionais da área tecnológica é uma possibilidade viável de promoção de trabalho e renda por ser uma especificidade dessa carreira. Isso também não quer dizer que todos os profissionais dessa área que optam pelo empreendedorismo terão sucesso. Diante desse contexto, Sennet (2006) nos alerta que vivemos uma verdadeira “extinção de capacitações”. Um processo que vem se acelerando e que afeta não só as profissões de ordem técnica, mas várias áreas, pois ao adquirirmos uma capacitação isso não significa que conquistamos um bem durável. Por exemplo, “no caso dos técnicos de computação, estima-se que precisam reaprender suas técnicas três vezes ao longo da vida profissional” (SENNET, 2006, p. 91).

Para Sennet (2006), diante de condições sociais instáveis, as instituições não são capazes de proporcionar um contexto profissional de longo prazo. Além disso, o trabalhador ainda tem de ter tempo para estar sempre buscando novas atividades, empregos e lugares, portanto, é quase que obrigatório improvisar a narrativa da

própria vida. É importante questionarmos “como desenvolver novas capacitações, como descobrir capacidades potenciais, à medida que vão mudando as exigências da realidade” numa economia moderna, onde as capacitações têm vida útil curta (SENNET, 2006, p. 13). Desta forma, os exemplos de empreendedorismo trazidos pelos coordenadores consolidam as análises realizadas pelo autor e nos faz refletir. É nesse contexto urgente de sobrevivência material, que resulta na improvisação da vida profissional, que os ideais de incentivo ao desenvolvimento da atividade empreendedora encontram terreno fértil para serem assimilados pelos trabalhadores que buscam o seu espaço no mercado de trabalho. Como já citado anteriormente, de modo geral, a atividade empreendedora é reconhecida pelos coordenadores entrevistados como uma das possibilidades de atuação para os alunos que conclui os Cursos Técnicos e Tecnológicos tomados como referência. Ao que tudo indica, por parte desses coordenadores, não há críticas concretas a respeito da inserção da disciplina “*Empreendedorismo*” ou do conteúdo curricular “*empreendedorismo*”. Nesse contexto, em paralelo a concepção do empreendedorismo como fonte de renda, há uma preferência da maioria dos coordenadores entrevistados pelo viés comportamental do empreendedorismo, sob a justificativa de que esse tipo de conteúdo é capaz de contribuir em diferentes aspectos da vida pessoal e profissional do aluno. Consequentemente, esta é uma concepção que converge com a ideia de que o empreendedorismo “é a busca do auto-conhecimento [*sic*] em processo de aprendizado permanente, em atitude de abertura para novas experiências e novos paradigmas” (BAGGIO; BAGGIO, 2014, p. 26).

No entanto, esses coordenadores, mesmo tendo uma predileção pelo viés comportamentalista do empreendedorismo, eles não estão questionando a estrutura capitalista na qual o conteúdo curricular ou a disciplina *Empreendedorismo* foram inseridos. Talvez, até mesmo sem terem se dado conta disso, estão perpetuando os ideais de autopromoção pessoal e profissional do capital, também proclamados pelos organismos internacionais em suas orientações, dispositivos legais e documentos oficiais. Desta forma,

O ajustamento de cada um de nós ao mundo do nosso tempo é considerado indispensável, mas insuficiente; será imprescindível que sejamos mais performativos e mais competentes para responder aos

imperativos de eficácia e eficiência, de inovação e de competitividade, impostos por uma sociedade cada vez mais complexa (RAMOS, 2006, p. 16).

A necessidade do indivíduo ser eficiente, inovador, eficaz, flexível, dentre outras características, reflete o discurso de que o trabalhador da atualidade deve desenvolver um leque de competências, seja para se inserir ou para se manter ativo no mercado de trabalho e, num contexto de escassez de oportunidades formais, se aventurar no mundo empreendedor. Para Chambard (2017, p. 465) a educação para o empreendedorismo cumpre o papel de reforçar a responsabilidade individual pela empregabilidade, à medida em que esse tipo de educação não é capaz de promover de forma eficiente a integração no mercado de trabalho.

Nesse caso, a presença de conteúdos voltados para o viés comportamentalista do empreendedorismo passa a impressão de que está sendo oferecida uma formação mais atualizada, mais adequada às exigências do mercado. Mas, na verdade, e talvez o que esses coordenadores não percebam é que, por meio do consentimento ativo, reforçam a perspectiva hegemônica do capital, que toma a *ideologia do empreendedorismo*, como alternativa para promover geração de renda. Portanto, uma ideologia que tem a aparência de promover o sucesso profissional, afastando a informalidade, o desemprego e a precariedade ao proporcionar autonomia e sucesso para quem aposta na atividade empreendedora. Nesse contexto, aspectos subjetivos do trabalhador, como atitudes e comportamentos, são mobilizados como mecanismos de mediação do conflito de classes, ao serem apontados como responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso da autopromoção do indivíduo.

4.6. A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DA DISCIPLINA “EMPREENDEDORISMO” ACERCA DESTES COMPONENTES CURRICULARES

Do total de 24 professores, sendo 5 professores de CST e 19 de Curso Técnico, nossa amostra tomou como referência 15 professores distribuídos nos dois cursos. Foram entrevistados todos os professores dos CSTs investigados. Nos cursos técnicos foram entrevistados 11 professores, distribuído da seguinte forma: cinco

professores do IFRJ, dois professores do CEFET-RJ e quatro professor do IFF, o que representa 73% dos profissionais.

Os professores que ministram a disciplina “*Empreendedorismo*” apresentam variadas formações e na maioria dos casos é uma formação que está mais atrelada ao curso em que atuam do que a área de Empreendedorismo. Por exemplo, temos professores com graduação em Engenharia de Produção, Informática, Química, Processos Gerenciais, entre outros, mas Administração é a formação da maioria dos professores. Segundo Dolabela (2004), o fato de o Brasil ter professores com diferentes formações que ministram a disciplina “*Empreendedorismo*” é considerado, pelo autor, uma inovação, pois na Europa e na América do Norte, normalmente a disciplina fica a cargo do professor de Administração.

O IFRJ foi a única instituição pesquisada que promoveu concurso público para contratação de professores especificamente para a área de Gestão e Empreendedorismo. De acordo com um dos professores aprovados nesse concurso,

Na realidade o concurso, ele foi focado em Empreendedorismo, Gestão de negócios, Sustentabilidade e Economia Criativa, porque o *campus* é um *campus* novo e o objetivo do *campus* é ser orientado para a economia criativa [...]. Então concurso foi direcionado para empreendedorismo. De fato, eu tive que estudar empreendedorismo para fazer o concurso e muito dessas literaturas que eu tive que estudar, eu usei. Eu usei e uso nas minhas aulas, enfim (PROFESSOR 2).

No IFF e no CEFET-RJ, os professores ingressaram nas instituições por concurso público voltado para o curso em que atuam. Diante da necessidade da instituição, alguma formação e/ou interesse pessoal, esses professores assumiram a disciplina “*Empreendedorismo*”, como exemplifica a fala a seguir. “Eu fui concursada para o curso de Administração. Eu estou lá há onze anos, só nos três últimos agora, que eu estou com essa disciplina Empreendedorismo” (PROFESSOR 3).

O tempo de atuação no magistério desses professores varia de 3 a 29 anos, mas não é necessariamente o mesmo tempo de atuação na disciplina “*Empreendedorismo*”. Nesse caso, temos professores que atuavam em média há um ano, contrapondo professores com larga experiência que atuam, aproximadamente, há 24 anos na área a exemplo do Professor 4.

Nossa, eu acho que desde 97. Desde 97 eu trabalho com essa disciplina de Empreendedorismo. Eu já vi, fui professor de dez faculdades diferentes [...]. Então eu dei aula em dez faculdades e em quase todas elas eu dei aula de Empreendedorismo (PROFESSOR 4).

Em contrapartida, há o caso de dois professores que tiveram a primeira experiência com a disciplina “*Empreendedorismo*” em 2020, justamente quando as restrições em função da pandemia de Covid 19 foram estabelecidas. A mudança para o formato remoto exigiu que esses professores, assim como os demais, se reinventassem, conforme explica um desses professores:

Com a pandemia eu precisei mudar. A ideia que eu tinha era fazer um trabalho. Porque eu comecei lá no IF, um mês antes de começar a pandemia. Então a minha ideia era levar uma aula que fosse baseada em dinâmica. É... Uma aula mais participativa para os alunos. Só que com a pandemia eu precisei me reinventar, né? (PROFESSOR 6).

Apenas um professor que atua no IFRJ participou de uma formação voltada para a área de Empreendedorismo, mas foi no ano 2000. Nesse período, foi estabelecida uma parceria da instituição com o SEBRAE. Todavia, esse tipo de iniciativa foi pioneira na instituição, que à época ainda era escola técnica. Essa formação foi ofertada no âmbito do PROEP, por meio do Projeto Integrado de Formação Empreendedora na Educação Profissional de Nível Técnico. O professor concluiu o curso de Capacitação a Distância de Professores para o Empreendedorismo, que fazia parte do Programa Integrado MEC/SEBRAE de Técnicos Empreendedores. Nesse caso,

O Programa propõe uma forma mais concreta para as pessoas definirem a vida produtiva, por meio da educação profissional. A proposta de educação conforme as competências empreendedoras, estimula o desenvolvimento e a criação de novos negócios. Atendendo as estratégias da Secretaria da Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) do Ministério da Educação (MEC), o objetivo do Programa é executar diferentes projetos integrados que possibilitem a capacitação de educadores do ensino profissional para as competências empreendedoras, com a certificação dos participantes e a atualização permanente (UFSC, 2000, p. 21).

Já os demais professores do IFRJ, do IFF e do CEFET-RJ não participaram de formações voltadas para o empreendedorismo promovidas por tais instituições. Segundo os professores, essas instituições oferecem algumas formações, mas são voltadas para outras áreas ou abordam temas específicos relacionados ao

empreendedorismo. Todas as formações que esses professores participaram foi por iniciativa própria, como afirma o seguinte relato:

As minhas formações, de fato foram extracurriculares. Então, quando eu me vi naquela situação, né? Naquela condição de ministrar essas disciplinas, claro que eu já tinha uma experiência enquanto negócio, porque eu já tive oportunidade de atuar numa consultoria. Então assim: eu antes do IFR, eu vim do mercado de trabalho, então já tinha de fato alguma experiência. Mas, eu tive que buscar muitas literaturas, eu tive que fazer atividades extracurriculares para não só trazer literatura, mas trazer de fato a realidade para os alunos (PROFESSOR 2).

Em todas as instituições investigadas, todos os professores relataram terem autonomia para ministrar a disciplina *“Empreendedorismo”* a seu modo. Desta forma, os professores procuram adotar estratégias metodológicas, assim como, adequar os conteúdos abordados na disciplina a sua realidade, visando atender às necessidades daqueles alunos. Mas, segundo eles, sempre tendo como referência a ementa da disciplina, conforme expressa este depoimento:

Tem uma autonomia é claro que quando a gente prepara o plano de curso, né? A gente tem ali as ementas que estão previstas. [...] Mas eu tenho autonomia, sim de usar a literatura que eu acredito que é mais atual, né? Claro que eu não fujo muito daquilo que está previsto na ementa, mas de certa forma tenho sim. Tenho autonomia para trazer ferramentas, trazer algumas metodologias novas para os alunos (PROFESSOR 2).

Todos os professores entrevistados tiveram a oportunidade de participar da elaboração do plano de ensino da disciplina *“Empreendedorismo”*. De maneira geral, ao iniciar a disciplina os professores procuram contextualizar o tema, apresentam o que é o empreendedorismo e as características do empreendedor. Da mesma forma, a elaboração de um Plano de Negócios parece ser a atividade prática adotada com maior frequência e que muitas vezes se torna a atividade de conclusão da disciplina. O depoimento que expressa bem como a disciplina é desenvolvida afirma:

Para o curso de Química, eu dou um panorama geral do conceito de empreendedorismo, entro com os fundamentos, o contexto histórico, o contexto aqui no Brasil. Falo um pouco sobre as competências e habilidades empreendedoras, o tipo de empreendedor que ele pode ser, os tipos de negócios que ele pode se inserir. Apresento alguns estudos de casos, né? para ele aprender com experiências positivas ou negativas, plano de negócio. Ensino o aluno de fato, ele pensar em como estruturar um

negócio de maneira muito mais rápida fazendo canvas e pensando o curso de Química, é... Faço elaboração do canvas e apresento também o contexto de como é que ele poderia de fato se formalizar, caso ele decidisse virar um empreendedor ou empresário (PROFESSOR 2).

Diante dos relatos dos professores, observamos que a disciplina permite diferentes abordagens. Nesse caso, segundo a maior parte dos professores, a autonomia docente permite que a disciplina seja desenvolvida de forma dinâmica e contextualizada com a realidade. Inclusive, por meio de estudo de casos, séries focadas no empreendedorismo como, por exemplo, Shark Tank e O Sócio, dentre outras estratégias, como destaca o seguinte professor.

Então eu sempre tento trazer para eles estudos de casos reais, muito focado na área deles, não são aquelas avaliações. Então eu trabalho com projetos, o aluno faz autoavaliações do perfil que ele pode vir a ter como empreendedor. Eu trago estudo de casos reais, então o aluno se sente motivado, né? Então ajuda o aluno aprender algumas ferramentas, ferramentas de gestão de negócio. Então o aluno entra com um olhar e já sai com outro olhar (PROFESSOR 2).

Todos os professores entrevistados, em diferentes perspectivas, consideram como relevante a oferta da disciplina “*Empreendedorismo*”, seja para a criação de negócios e/ou desenvolvimento pessoal. Um dos depoimentos que expressa bem esta perspectiva afirma:

Eu acho que é importante para a formação deles não apenas enquanto estudante, mas enquanto cidadão, porque ele vai levar para toda vida. [...] Então eu vejo que para o meu aluno, eu quero agregar para ele um conhecimento que ele vai levar para toda a vida dele, que de repente ele não vai usar imediatamente. Mas vai ficar ali algo na mente dele que pode se despertar em algum momento e ele vai lembrar de mim lá, daquilo que nós vimos, do plano de negócios dele e vai mudar a vida dele em algum momento (PROFESSOR 5).

Em contrapartida, o Professor 8 indicou que, na opinião dele, a relevância da disciplina “*Empreendedorismo*” também está atrelada à metodologia adotada pelo professor que ministra a disciplina. De acordo com essa visão, disciplinas engessadas e/ou desatualizadas pode ser que tenham pouco a contribuir, conforme explica este mesmo professor:

Olha, eu acho assim: eu acho muito relevante quando ela efetivamente é uma disciplina relevante, porque o que a gente mais vê são disciplinas de

Empreendedorismo que não fazem diferença nenhuma na vida do aluno. Então o professor chega ali e fala uma coisa totalmente dissociada da experiência que o aluno precisa naquele momento e aí aquilo realmente vira mais uma, né? Então, assim: eu acho que quando realmente existe um esforço tanto do professor quanto do curso, do coordenador de fazer aquilo, fazer a diferença, eu acho muito relevante. Mas a gente tem que ter ciência que tem muita coisa acontecendo do empreendedorismo que o professor chega ali, dar vinte slides, né? Dar uma disciplina estritamente sem experiência para passar, que eu acho que às vezes o professor chega ali e conta a história de Bill Gates, a história de Trump, história de empreendedores do mundo. E assim: o que que é aquilo? Aquilo vira uma história, uma recontação de heróis e eu acho que empreendedorismo não é isso, né? Então assim: o empreendedorismo precisa efetivamente construir nesse aluno o que é empreender e o processo de se empreender, né? Que é um processo que às vezes é muito mais doloroso do que prazeroso e exige muito esforço. Então assim: é... Eu acho isso. Eu acho que é muito relevante desde que seja bem-feito (PROFESSOR 8).

Na sequência, o Professor 8 também comentou a respeito de professores que exigem uma postura inovadora dos alunos em suas aulas, mas que adotam uma prática docente engessada e pouco inovadora. Portanto, essa postura revela uma contradição entre o que é cobrado dos alunos e o que é realizado pelo professor em sala de aula. Segundo a perspectiva deste professor:

Mas, eu acho que, inclusive os professores que entram em instituições já mais consolidadas, eles podem sim construir sua disciplina de Empreendedorismo. Até porque uma das minhas maiores críticas ao empreendedorismo é isso. São professores que querem falar para o aluno ralar, querem falar para o aluno inovar, querem falar para o aluno tentar milhões de vezes, mas ele próprio é o mais acomodado de todos, né? A escola é a mais acomodada de todas. Ele está nas mesmas bibliografias de sempre. Ele está dando aula em *powerpoint* como todos dão há mais de 20 anos. Então assim: o que que ele está inovando e saindo do seu quadrado, né? Então assim: você entrar numa instituição mais antiga pode ser mais desafiante para você como professor (PROFESSOR 8).

Talvez contrariando o senso comum e alguns autores da área de Empreendedorismo, focados apenas no desenvolvimento de negócios, oito professores enxergam na disciplina “*Empreendedorismo*” a possibilidade de desenvolver nos alunos habilidades e competências que poderão ser usadas em outras esferas da vida e independente da profissão exercida. Entretanto, é importante destacar que esta é uma opção metodológica do professor como, por exemplo, indica este professor:

Eu acho fundamental, porque como eu falei na questão anterior é uma postura, né? e a gente associa muito empreendedorismo a abertura de empresa, de novo negócio, de muita empresa e não é. Não é somente isso. O empreendedor pode trabalhar para alguém, né? Ele pode ter essa postura empreendedora no serviço público, no serviço privado, trabalhando para outras pessoas. Então por isso que o empreendedor é aquele que tem uma postura de melhorar, de buscar inovação, de pensar uma nova forma de fazer, mais econômica, mais justa. Então eu acho que é importante nesse sentido. Ele pode levar essa postura para a Faculdade. Ter uma postura ativa, crítica (PROFESSOR 3).

Ao que tudo indica, esses professores, em suas aulas buscam superar as visões reducionistas do empreendedorismo focadas na abertura de negócios como aquelas propagadas em alguns livros da área de Administração, os quais assimilam que “os empreendedores são heróis populares do mundo dos negócios. Fornecem empregos, introduzem inovações e incentivam o crescimento econômico” (CHIAVENATO, 2007, p. 4).

Nesse caso, podemos dizer que esses oito professores que optaram por uma abordagem comportamentalista do conteúdo curricular ou da disciplina “*Empreendedorismo*”, procuram desenvolver habilidades e competências que eles consideram importantes em qualquer profissão. Enquanto isso, apresentam outras possibilidades de atuação empreendedora no lado pessoal e profissional que supera a criação de negócios. Afinal, segundo um desses professores, “empreendedorismo também é um comportamento” (PROFESSOR 8).

Diante das entrevistas realizadas com os professores, a meu ver, a adoção dessa opção metodológica seria uma tentativa de extrair o que o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” tem, na visão desses professores, talvez de melhor e mais acessível aos alunos. Isso não significa que eles acreditam no “milagre do empreendedorismo”, pois esses professores reconhecem as dificuldades para se exercer a atividade empreendedora de fato e não atividades improvisadas. Além disso, eles também reconhecem que apenas cursar uma disciplina não é suficiente para formar empreendedores. Mas, em contrapartida, não podemos desconsiderar que as teorias comportamentalistas do empreendedorismo não questionam as intensas desigualdades entranhadas na estrutura organizacional da sociedade capitalista e que tentam mediar o conflito de classes tomando como referência aspectos subjetivos do

trabalhador, como os aspectos comportamentais e assim transferir para o lado pessoal a responsabilidade pela exclusão do mercado de trabalho. Os professores que não fizeram esses questionamentos e simplesmente adotaram essa abordagem comportamentalista, talvez nem tenha se dado conta de que estão endossando o discurso do capital que prega a necessidade de desenvolver competências para ter empregabilidade como aponta a pedagogia das competências.

Não é por acaso que a visão adotada por esses professores coaduna com os princípios do SEBRAE, pois, segundo a instituição, o empreendedorismo está intimamente relacionado com o domínio de competências socioemocionais, as quais destacam-se: criatividade, integridade, diversidade, resiliência, colaboração, empatia, resolução de problemas. Portanto, uma visão que considera que “o empreendedorismo é o despertar do indivíduo para o aproveitamento integral de suas potencialidades racionais e intuitivas” (BAGGIO; BAGGIO, 2014, p. 26).

Outra vertente do empreendedorismo apontada por metade dos professores e que, segundo eles, também pode ser desenvolvida na disciplina é o intraempreendedorismo. Ou seja, o trabalhador de uma empresa pode atuar de forma empreendedora, proativa, inovadora num ambiente corporativo. Como fica bem expresso em um dos relatos a seguir:

Então, por exemplo, para o intraempreendedorismo você só tem essas habilidades, você só consegue intraempreender, vamos dizer assim, criar uma solução dentro de uma organização se você tem competências que outras pessoas não têm, né? Que é a capacidade de gerar soluções. Capacidade de planejar, visão sistêmica, essas coisas todas. Então assim, já é um caminho, né? (PROFESSOR 7).

A perspectiva do Professor 7 vai ao encontro da perspectiva de Drucker (1994) ao considerar que espírito empreendedor e inovação são necessários nas instituições públicas e privadas. Nesse caso, não é necessário que grandes alterações sejam realizadas, pois pequenas mudanças nas instituições já são capazes de manter o ambiente renovado. Segundo o autor:

É precisamente porque a inovação e o empreendimento não constituem “algo radical”, mas “um passo de cada vez”, um produto aqui, uma diretriz lá, um serviço público acolá; porque eles não são planejados mas enfocados nesta oportunidade e naquela necessidade; porque eles são

tentativas e desaparecerão se não produzirem os resultados esperados e necessários; porque, em outras palavras, eles são pragmáticos e não dogmáticos, e modestos e não grandiosos – que eles prometem manter qualquer sociedade, economia, indústria, serviços públicos, ou empresas, flexíveis e autor-renovadores [*sic*] (DRUCKER, 1994, p. 349).

Contrapondo tais perspectivas, podemos considerar que o intraempreendedorismo, assim como outras vertentes do empreendedorismo, estão afinadas com o ideal de desenvolvimento de competências e habilidades. De acordo com Tanguy (1997, p. 167), já se sabe que a noção de competências integra as políticas de emprego e de organização do trabalho. Estas, proliferam nas empresas e em outros setores da sociedade na busca pela flexibilidade. Podemos dizer que essa noção de competência também se materializa no intraempreendedorismo, que demanda habilidades como a flexibilidade e a proatividade dos seus “colaboradores” como exigências do atual mundo corporativo.

A maioria dos professores entrevistados reconhecem que o empreendedorismo pode ser uma estratégia para promover trabalho e renda, não só para o empreendedor, mas para uma cadeia de indivíduos que podem se beneficiar daquele negócio. Também foi destacado por alguns professores que se os conteúdos curriculares voltados para o empreendedorismo estivessem presentes em mais níveis de ensino, poderíamos ter mais empreendedores no mercado. Os depoimentos que melhor representam essas visões são:

Com certeza. É... Não apenas para a pessoa, mas ela também poderia gerar trabalho e renda para outros, né? Então eu acho até que deveria ser mais explorado. A questão do empreendedorismo mais incentivado. A gente deveria ter mais pessoas estudando isso, não apenas em alguns cursos. Mas se qualquer aluno do estado, do município, da escola privada, se todos estudassem empreendedorismo e tivesse um incentivo maior por parte do governo, né? Nós poderíamos ter mais empreendedores no futuro (PROFESSOR 5).

Olha, eu acho que empreendedorismo hoje é vital. Assim porque, o empreendedorismo é você entender a dinâmica de vazios que qualquer mercado deixa e você ter a visão ou a sagacidade de você apostar naquele buraco. Ah, mas eu não tenho essa capacitação. Ah, mas eu vou estudar, vou correr atrás daquela vaga. Então eu acho que no Brasil, diante da crise, diante das mazelas que o mercado de trabalho apresenta, eu acho que se você não for empreendedor, você vai estar fora. Assim, você vai ser aliado verdadeiramente (PROFESSOR 8).

Seguindo nessa direção, foi destacado pelo Professor 9 que os microempreendedores contribuem significativamente para o desenvolvimento econômico do país. “Até porque a maior parte dos negócios hoje, na realidade, a grande parte dos negócios no país estão relacionados ao microempreendedor e à microempresa, [tá?]” (PROFESSOR 9). Tal afirmação é confirmada na reportagem do SEBRAE (2021, texto em *html*) ao apontar que os nove milhões de micro e pequenos negócios representam 27% do Produto Interno Bruto (PIB) do país e respondem por 52% dos empregos formais com carteira assinada.

Entretanto, a participação cada vez maior dos pequenos negócios na geração de empregos é uma realidade que já vem sendo delineada desde os anos de 1990, segundo Filion (1999, p. 20). Nessa época, o autor já indicava que os empreendimentos menores eram responsáveis pela maior parte do empreendedorismo no país e não mais as grandes empresas. Com isso, podemos considerar que a partir do início da década de 1990, o mercado de trabalho adquire uma nova configuração, na qual houve aumento do número de indivíduos que se transformaram em trabalhadores por conta própria, por meio do autoemprego. É o empreendedorismo dos novos tempos.

Como já citado anteriormente, a possibilidade de atuar por conta própria ou como MEI é mais comum aos cursos que pertencem ao Eixo Tecnológico Informação e Comunicação, que estão voltados para a área tecnológica, seja desenvolvendo sites, aplicativos, na área de manutenção, entre outros. Nesses casos, todos os professores consideram que os conteúdos voltados para o empreendedorismo sejam primordiais para esses alunos, como mostra o exemplo a seguir:

Aí muitas das vezes e aí a gente tem até casos disso. De aluno que fez o Técnico com a gente, empreendeu, começou a montar, fazer site para fora, fazer manutenção em site e aí o cara foi (PROFESSOR 9).

Ao mesmo tempo, todos os professores reconhecem que diante do desemprego estrutural, para o empreendedorismo promover trabalho e renda necessita de uma atuação mais efetiva do poder público, uma organização econômica e política. Ou seja, existem lacunas que não serão supridas apenas com uma disciplina independentemente do nível de ensino, como afirma o seguinte depoimento:

Olha, assim a toque de caixa, eu acho que não. Porque eu vou dizer, muitas pessoas ficaram empobrecidas, né? [...]. Então, eu acho assim muito difícil você ser empreendedor numa situação de Brasil do jeito que está agora sem um incentivo. Tem que ter um governo olhando (PROFESSOR 10).

Na verdade, a maioria dos professores reconhecem que no atual contexto econômico as pessoas buscam meios de promoverem geração de renda, o que acaba resultando em atividades precárias, com pouco valor econômico agregado, que não primam pela inovação e que, portanto, não deveriam ser consideradas como uma atividade empreendedora. Nesse caso, são atividades que visam atender uma necessidade econômica urgente ao invés de desenvolver a economia e criar empresários. O relato que melhor expressa essa visão, afirma:

Mas, de fato é uma oportunidade sim para aquelas pessoas, diz que é o empreendedor por necessidade ou por oportunidade. A grande maioria é por necessidade aqui no Brasil, então nesse contexto de pandemia, sim. É uma oportunidade. Inclusive, é uma necessidade. Muitos veem como uma necessidade. E a gente está numa condição de mercado competitivo, a gente vê que as oportunidades de carreiras, elas diminuem ao longo dos anos e de fato você precisa se comprometer muito para você... [...] Então sim, há oportunidade sim. A gente incentiva sim e nesse contexto de pandemia a gente percebe que muita gente está se tornando empreendedor por conta da necessidade. Por conta de não haver tantas oportunidades. É aquilo, eu preciso manter a minha família, não posso ficar desempregado. Então uma alternativa é virar empresário, virar empreendedor (PROFESSOR 2).

Filion (1999) traz outra nomenclatura para os empreendedores por necessidade, o empreendedor involuntário. Já nos anos de 1990, os trabalhadores que perdiam seus empregos em função do fechamento ou reestruturação das empresas foram forçados a criar as próprias ocupações. O mesmo aconteceu com os recém-formados que chegavam ao mercado de trabalho sem experiência e não encontravam o seu espaço, sendo obrigados a buscar o autoemprego. Para o autor, esses casos não podem ser considerados como empreendedorismo, pois “os empreendedores involuntários tendem a optar pelo auto-emprego *[sic]*, mas não são empreendedores no sentido geralmente aceito do termo” (FILLION, 1999, p. 20).

Ao mesmo tempo, tais professores questionam o que de fato pode ser considerado empreendedorismo e destacam que atividades precárias e informais são

apresentadas, por exemplo, pela mídia como uma atividade empreendedora de sucesso, conforme explica o seguinte professor:

O triste é quando se glamouriza esse tipo de coisa. A gente está vivendo um momento difícil. Não é um momento para se fazer propaganda no intervalo comercial do horário... Que nem a globo tem feito com o VAE. O fulaninho está vendendo crochê de colocar no bujão de gás e vai mundo. Não é por aí, né? Não é por aí (PROFESSOR 11).

O depoimento acima reflete uma sociedade em crise, ao exemplificar a realidade de diversos trabalhadores desempregados que, diante da urgência financeira, buscam qualquer alternativa na expectativa de gerar renda. Este é um exemplo que ao mesmo tempo evidencia o desemprego estrutural e o discurso da promoção do autoemprego. Afinal, segundo Antunes (2019, texto em *html*), “o empreendedorismo é uma forma mistificadora que imagina poder eliminar o desemprego, em uma sociedade que é incapaz de preservar trabalho digno com direitos”.

O empenho dos trabalhadores em buscar o seu “sustento”, infelizmente, muitas vezes sujeitando-se as situações humilhantes e degradantes é uma atitude que deve ser reconhecida como louvável. A perversidade desse cenário, muito mais comum do que deveria, ou melhor que nem deveria existir, está no capital que distorce a dura realidade do desemprego, da miséria e da fome para um cenário que se resume a uma questão de desenvolvimento de habilidades e competências ou uma questão de aptidão individual. É uma realidade degradante que desvaloriza o trabalhador, num contexto em que:

É preciso que se diga de forma clara: desregulamentação, flexibilização, terceirização, bem como todo esse receituário que se esparrama pelo “mundo empresarial”, são expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução desse mesmo capital (ANTUNES, 2006, p. 177).

Ainda nesse contexto, um fato importante destacado pelo Professor 4 é que o empreendedorismo por necessidade não é algo recente. É uma realidade que vem sendo delineada há pelo menos quinze anos, conforme explica este mesmo professor:

Sinceramente, eu acho válido, mas eu tenho uma visão que pensa no sistema, entendeu? Por exemplo, há quinze anos eu me lembro de um Congresso de Empreendedorismo em que eu estava e era um inglês falando, ele disse o seguinte: o Brasil era o país em número mais empreendedor do mundo. Isso há 15 anos atrás, um negócio que estão falando agora na televisão sobre o assunto. Entretanto, o nosso empreendedorismo era um empreendedorismo de necessidade. As pessoas não estavam abrindo empresas, porque elas realmente queriam abrir empresa. Elas estavam abrindo empresa, porque elas estavam ficando desempregadas. Então a pessoa não quer ser empreendedora, ela quer ter comida. Então vendo por esse prisma é válido você ajudar com técnicas, pessoas que estão passando fome, pessoas que querem melhorar um pouquinho a qualidade de vida. Elas estão abrindo um negócio não porque elas querem. É um paradoxo, né? Você está ensinando um negócio, mas na realidade você está ensinando um negócio para um país subdesenvolvido, para um país pobre para que as pessoas tenham uma vida, uma qualidade de vida melhor. É um paradoxo. Então é importante, mas ao mesmo tempo você quer que o seu país seja um país melhor e se ele for um país melhor, as pessoas não vão mais abrir negócios, porque elas estão com fome. Elas não vão abrir por necessidade, mas porque realmente querem, porque gostam da coisa. Tudo vai mudar. Então é uma coisa meio doida, né? (PROFESSOR 4).

O Professor 4 destaca o fato de que muitos cursos têm oferecido o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” mais por um tipo de modismo do que pela busca do desenvolvimento e estruturação dos negócios. Como ele mesmo afirma:

É muito estranho. Porque quando as pessoas criam as grades, as pessoas não criam por causa disso que eu estou falando contigo. Elas criam porque está na moda e tal. A galera pensa nisso. É até interessante você criar pensando nisso. Pensando em dar o empreendedorismo como uma forma de subsistência, é interessante, né? Mas ao mesmo tempo você sabe que isso está atrelado ao subdesenvolvimento, a pobreza. Então há um conflito, né? (PROFESSOR 4).

De maneira geral, baseado nos relatos dos professores, percebemos que a maioria deles reconhecem que a maior parte das atividades ditas empreendedoras, na verdade, se enquadram no que a OIT classifica como empreendedorismo por necessidade. Nesse caso, o objetivo do trabalhador é garantir a sua sobrevivência e não o desenvolvimento da economia de forma criativa. Em vista disso, uma realidade que contradiz a ideia apresentada por Baggio e Baggio (2014, p. 26) de que “o empreendedorismo pode ser compreendido como a arte de fazer acontecer com criatividade e motivação”.

Também foi destacado por três professores que, na verdade, poucos alunos terão chances efetivas de se tornarem empreendedores, dentre outros motivos, devido as dificuldades impostas por questões políticas e econômicas do Brasil, como indica um dos depoimentos tomado como referência:

Quanto ao empreendedorismo, eu sinceramente eu não sei, porque a gente não tem mais aquela linha de financiamento que se tinha antes. A gente já não tem mais o apoio, então é um grupo muito restrito, muito seleto. Isso que eu comecei a ver quando eu comecei a estudar empreendedorismo, né? As pessoas que dão certo como empreendedores é um grupo muito pequeno de pessoas. É o filho de fulano. É o cara que já tinha dinheiro, ele só pegou o dinheiro e começou uma empresa. Então é difícil alguém empreender nessa situação. É muito complicado (PROFESSOR 11).

Segundo o Professor 11, de fato, o empreendedorismo não é para todos e não é só por uma questão de aptidão individual. Para iniciar um negócio é necessário um investimento financeiro que, por menor que seja, não é acessível a todos como apontou esse mesmo professor. Desta forma, basta refletirmos um pouco para concluir que se o trabalhador busca a atividade empreendedora por necessidade, muito provavelmente, este mesmo trabalhador não dispõe de reserva financeira para investir em novas ideias. Desta forma, a chance de se tornar um empresário de sucesso está restrita a um grupo favorecido socioeconomicamente que consegue financiar a si próprio, pois “a máquina econômica pode ser capaz de funcionar de maneira eficiente e lucrativa contando apenas com uma elite cada vez menor” (SENNET, 2006, p. 84).

Em compensação, segundo o Professor 7, não se pode atribuir ao empreendedorismo o aumento de oportunidades precárias no mercado de trabalho, como esse mesmo professor afirma:

Algumas discussões estão falando que precarização do trabalho se dá em razão do empreendedorismo, ou seja, a pessoa vai lá vender bolo de pote, mas ela tem que trabalhar muito mais. Ela produz o bolo. Ela vai vender o bolo. É tudo isso e tudo muito mais. Então, esse é um fenômeno que não está somente associado ao empreendedorismo, por quê? Outras questões que fazem as pessoas empreenderem são as mudanças políticas, regulamentárias e as mudanças sociais e econômicas. Então, quando nós temos um sistema econômico extremamente desigual, extremamente mal gerenciado como nós estamos vivenciando hoje, as pessoas se veem na necessidade de fazer alguma coisa para sobreviver. Seja um brigadeiro, seja um bolo de pote, seja o que ela tem condições de fazer, mas isso é por

conta do empreendedorismo? Não. A precarização do trabalho se dá, porque nós temos uma sociedade que empurra as pessoas para o subemprego, né? Uma economia que empurra as pessoas para o subemprego. O que o empreendedorismo preconiza é exatamente a capacidade de gerar lucro a partir da exploração de uma oportunidade, de uma tecnologia, né? O que nós observamos nesses casos e isso é um grande problema, é exatamente por falta de oportunidades eu vou lá e vou fazer, né? Às vezes dá certo. Às vezes o cara se torna um grande empresário, mas muitas vezes como a competição é muito alta e a tecnologia é muito baixa, né? Então, para o negócio dar certo tem que ter um mínimo de tecnologia, uma capacidade de promover uma solução. Então como é uma solução que todo mundo oferece e aí acaba realmente precarizando o trabalho, né? (PROFESSOR 7).

Na verdade, para a maioria dos professores, tal situação é o reflexo de políticas econômicas e sociais ineficientes para combater o desemprego estrutural. Sendo justamente pela falta de ocupações formais que os trabalhadores são obrigados a improvisar oportunidades e estabelecer estratégias para geração de renda que não podem ser consideradas empreendedorismo. Portanto, uma realidade que contraria a perspectiva do SEBRAE de que empreender é solucionar problemas (CER, 2022b?). Nesse caso, diante de atividades geradoras de renda improvisadas, consideradas como empreendedoras, podemos afirmar que o problema do desemprego em massa não foi solucionado. Diante de um cenário em que as políticas públicas atuam de forma mais eficiente na conformação da classe trabalhadora, diante do desemprego e na mediação do conflito de classes, temos um ambiente fértil para a proliferação de formas alternativas de geração de renda como os “empreendedorismos” improvisados.

Infelizmente, essa é uma realidade que vem se tornando cada vez mais comum. Antunes (2018) nos alerta que o enxugamento das empresas, a reestruturação produtiva e das inovações tecnológicas da indústria 4.0, operada pelos gerentes de recursos humanos e pelos formuladores de tecnologia do capital, tem como consequência maior número de oportunidades precárias, aumento da informalidade, mais subemprego e desemprego. Desta forma, “para ‘amenizar’ esse flagelo, propaga-se em todo canto um novo subterfúgio: o ‘empreendedorismo’, no qual todas as esperanças são apostadas e cujo desfecho nunca se sabe qual será” (ANTUNES, 2018, p. 38).

O interesse dos alunos em exercer algum tipo de atividade empreendedora foi apontado por metade dos professores entrevistados. Mas, segundo eles, é um interesse que está mais presente em alguns cursos do que em outros. Afinal, algumas profissões apresentam afinidade com esse tipo de atividade enquanto outras não. Um dos depoimentos que expressa bem esta perspectiva afirma:

Olha, muito mais do que eu imaginava viu, [...]. Essa aula para você ter uma ideia, essa aula geralmente é sexta-feira nos últimos tempos da noite. Então, prender aluno com uma matéria dessa sexta-feira no último tempo na noite é complicado e a galera fica. Eles participam, eles querem saber. Sempre tem, claro, um ou outro que é mais interessado. Tem alguns que já tem alguma coisa e ficam perguntando. Poxa, eu estou com o problema assim, assim, como é que eu resolvo e tal. Então, me surpreendeu o interesse deles pela matéria (PROFESSOR 1).

Apesar do interesse dos alunos em exercer o empreendedorismo, metade dos professores destacaram que, apenas a conclusão de uma disciplina, que provavelmente é o primeiro contato com o universo empreendedor, não é capaz de capacitar o aluno de forma eficiente para desenvolver um negócio próprio, pois, segundo o Professor 9, “o aluno, ele sai da faculdade, do Ensino Médio com muita técnica daquele curso que ele está fazendo e pouca visão de negócios”. Nesse caso, a disciplina pode ser encarada muito mais como uma oportunidade de o aluno conhecer o processo de criação de uma empresa e descobrir se tem interesse, aptidão ou não para exercer aquela atividade. Segundo a perspectiva de outro professor:

Muitos alunos veem com uma perspectiva de que está fazendo essa disciplina porque você vai aprender sobre abrir negócio, gestão de negócios, mas a realidade não é essa. Então o aluno ele vem e entra na disciplina com um olhar e ele sai da disciplina com outro olhar (PROFESSOR 2).

Desta forma,

Existe um contrassenso aí no ensino de Empreendedorismo, há de se ter muito cuidado, né? Porque ao mesmo tempo em que essa matéria, ela visa preparar as pessoas que têm intenção de abrir um negócio, abrir sua empresa, ela ao mesmo tempo também, como uma política mais abrangente, ela fala assim: olha não tem emprego para todo mundo não. Se vira aí e aprenda a empreender, porque você não vai conseguir emprego. Então é complicado né? Assim, é preciso nortear bem o aluno (PROFESSOR 1).

Ao mesmo tempo, dois professores relataram que ao falar sobre empreendedorismo, procuram ser cautelosos para evitar gerar expectativas que podem causar frustração, levar ao endividamento ou ao mau uso dos poucos recursos financeiros dos alunos e de suas famílias, como esses professores afirmam:

Porque quando você dá uma aula de empreendedorismo, ele não pode pensar que ele já está apto a abrir uma empresa e que ele vai ter muito sucesso. Porque, como eu te falei, a gente tem lá alunos mais simples e captar recursos para esse pessoal é muito difícil. Então você pode estar encorajando um aluno a pegar um dinheiro de um fundo de garantia que ele ganhou, a pegar uma economia lá que os pais têm e colocar isso por água abaixo. Então eu coloco também muita, muita cautela em capacitar esse aluno, né? Ele precisa saber que ele está tendo noções, que ele não está totalmente capacitado para abrir uma empresa e que isso vai ter lucro (PROFESSOR 1).

Mas exatamente por ter uma vivência em empresa, eu tenho essa preocupação com os meus alunos. Eu não quero enganar ninguém. Eu não quero que ninguém perca dinheiro para o banco, então, alguns até falam, poxa, você está falando que não é para eu abrir um negócio. Não. Não estou falando isso para você. Eu estou falando para você qual é a verdade. Se você for para abrir, abra. Mas eu não posso deixar de dizer isso para você. Eu não posso pegar e fazer como os outros que dizem para você, que você vai ser empresário, vai ser empreendedor e vai ficar rico, e você vai trabalhar pouco, porque você teve uma ideia mirabolante. Eu tenho que dizer para você qual é a real, porque eu não quero que você perca o seu carro, o seu apartamento aos bancos. Porque quase todos que tentaram abrir empresa, perderam apartamento, casa, perderam tudo na vida. Vocês estão sabendo disso? Eles já ficam meio assim, pois é então minha obrigação dizer para vocês isso, que existe um risco. Empresa é um ato de risco. Empresa, o nome já diz, empresa é risco (PROFESSOR 4).

Os professores citados partem da concepção de que não basta cursar uma disciplina para que o aluno esteja apto a criar um negócio, portanto, para se transformar em um empreendedor. A perspectiva desses professores vai ao encontro da análise apresentada por Coan (2011, p. 235), que tece críticas ao fato de que “a educação para o empreendedorismo fundamenta-se *[sic]* nos discursos da empregabilidade e das competências e sinaliza para a formação de um novo perfil de trabalhador, o que toma iniciativa e gera seu próprio posto de trabalho”.

Apesar do interesse dos alunos pelo empreendedorismo, uma outra importante questão destacada pelo Professor 8 foi o fato de que alguns alunos

enxergam o empreendedorismo “como um luxo”. Para esses alunos, esta é uma atividade mais acessível aos jovens que pertencem às famílias com melhores condições econômicas. Segundo este mesmo Professor:

Eles têm interesse, mas eles acham que é um luxo ser empreendedor. No fundo eles acham que é uma tentativa de luxo. Assim, geralmente aqueles alunos que têm pais que dão um pouco mais de suporte são aqueles que despertam mais o interesse. Aqueles alunos que já têm que trabalhar no final do Ensino Médio, que não pensam em fazer Ensino Superior, eles, cara, não estão pensando em empreender, porque eles têm medo realmente, sabe. Então acho isso (PROFESSOR 8).

No extremo oposto do empreendedorismo por necessidade, está o que a OIT classifica como empreendedorismo por oportunidade, que é mais acessível aos jovens mais favorecidos socioeconomicamente. É o tipo de empreendedorismo que Fillion (1999) define como empreendedorismo voluntário. Nesse caso, mesmo que não tenham aptidão, o acesso ao capital financeiro permite que esses jovens experimentem o empreendedorismo sem que isso comprometa as finanças da família, o que nos permite questionar se a busca pelo empreendedorismo se dá em função de uma aptidão real, um interesse ou simplesmente pela facilidade econômica. Apesar disso, Drucker (1994) considera que para o desenvolvimento da inovação é importante que um país desenvolva alta tecnologia e conte com uma economia empreendedora. Para isso, “é preciso existir uma economia plena de inovadores e empreendedores, com visão empreendedora e valores empreendedores, com acesso a capital de risco e pleno de vigor empreendedor” (DRUCKER, 1994, p. 353). Portanto, os autores citados refletem a atual realidade que continua a perpetuar as desigualdades socioeconômicas, pois o acesso ao capital financeiro não é acessível a maioria desses jovens.

No caso dos alunos dos cursos técnicos, para três professores, além das questões econômicas, ainda há os casos dos alunos que praticamente não demonstram interesse em empreender, pois estão focados na realização do ENEM e no ingresso no Ensino Superior. Um dos depoimentos que exemplifica esta perspectiva afirma:

Olha, a minha turma, como eu desenvolvo para esse lado que é a necessidade da postura e não de abrir negócio, eles estão muito ainda orientados para o vestibular. Eu dou aula no terceiro ano, então eles estão assim enlouquecidos com o vestibular. Estão voltados totalmente para o ENEM. É outro público, né? (PROFESSOR 3).

Talvez contrariando algumas expectativas, de que a disciplina ou o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” estimulariam o interesse pela atividade empreendedora entre os alunos, todavia, há casos em que acontece justamente o oposto e os alunos começam a questionar o próprio interesse. Três professores relataram casos em que os alunos inicialmente tinham interesse em se tornar empreendedores e após o contato com a disciplina desistiram, pois, dentre outros motivos, compreenderam a complexidade que envolve esse tipo de atividade. Por exemplo, de acordo com o Professor 7:

Quando eles percebem como é uma atividade complexa, né? Uma atividade multifacetada, sistêmica, eles começam a dizer olha, eu acho que não é para mim. Não é para mim. Eu quero ser empregado mesmo. [...] Inibe, [tá?]. E eu percebi isso na minha prática docente. Quando ele observa, quando ele faz o planejamento operacional, o planejamento de contas e ele observa que para aquilo dar lucro, para aquela ideia dar lucro, é muita coisa que ele precisa pensar. É muita coisa que ele precisa fazer, ele fala professor, não quero abrir uma empresa. Então isso acontece. Isso acontece. [...] E aí ele vê o trabalho, vê o dinheiro que vai ser gasto. Ele vê tudo aquilo e com um risco gigantesco de dar errado, né? Porque eu sempre digo isso para os meus alunos, você vai tentar. O planejamento, ele envolve isso, diminuição de risco e incerteza, mas não existe nenhuma técnica de empreendedorismo, de administração, de engenharia que tire totalmente o risco e a incerteza. O risco e a incerteza sempre vão acompanhar o empreendedor. Se ele consegue lidar com isso e dormir à noite, ótimo (PROFESSOR 7).

Nesse sentido, de acordo com o Professor 2, há alunos que iniciam a disciplina iludidos com o ideário do empresário que pouco trabalha e que muito ganha. Segundo este mesmo professor: “a diferença é que você vai continuar trabalhando muito, só que você vai trabalhar para você”. Nesse caso, os alunos pensam que ao se tornarem empreendedores terão mais flexibilidade de horário e menos trabalho do que se atuassem numa empresa, mas a realidade se apresenta de outro modo. Segundo a perspectiva de outro professor:

Vocês têm que saber que vocês serão empresários e que para vocês terem sucesso, vocês vão ter que trabalhar muito mais do que qualquer empregado. Eu não quero enganar vocês para vocês acharem que vocês vão ficar ricos e depois vocês perderem o dinheiro de vocês. Vocês têm que entrar sabendo do risco e tem que entrar sabendo que vocês têm que trabalhar duro, mas muito duro, muito mais duro do que quando vocês eram funcionários. Eles têm que saber disso. Eu não quero que lá na frente

ninguém me encontre na rua e fale ah, você me enganou. Eu virei empresário e fui para a rua da amargura, entendeu? (PROFESSOR 4).

O Professor 11 revelou preocupação com a formação dos estudantes como um todo, diante da realidade econômica do país. Além disso, destacou que a dificuldade de ingresso no mercado de trabalho acaba que nos obriga a repensar sobre a importância do empreendedorismo na formação dos estudantes em algumas áreas que já tem esse viés como, por exemplo, a área tecnológica, como revela o trecho da entrevista a seguir:

Eu acho que isso tem sido uma preocupação um pouco maior para mim, porque ultimamente eu tenho ficado muito preocupado com os alunos. Porque o mercado não está mais tão receptivo quanto a gente esperava. Não tem mais vaga de emprego nem para quem já está formado, quem tem experiência, quanto mais para quem está se formando agora. Então, a gente tem discutido muito isso em sala de aula sobre possibilidades, sobre coisas que eles podem fazer e pensar e aí a minha matéria de Fundamentos do Sistema de Informação tem seguido esse caminho. A gente tem usado para isso. A gente tem discutido possibilidades de carreira dentro da carreira de Sistemas de Informação, isso para a graduação, né? É uma maneira de a gente tentar discutir o que que é o curso e como eles devem se posicionar, se preparar para depois de, sei lá, quatro virtuosos anos como excelentes alunos, se tornarem um desempregado no dia seguinte da formatura, né? Mas assim, é uma expectativa meio tenebrosa, porque hoje o momento que a gente está vivendo é muito triste, é muito duro. São quase 15.000.000 de desempregados, né? Muita gente com formação, muita gente com mestrado e que está na rua, que não tem como se colocar no mercado. Então é muito, muito duro (PROFESSOR 11).

Como já exposto, o profissional da área tecnológica pode ingressar no empreendedorismo não só por uma questão de afinidade profissional, mas, talvez, por essa ser a única alternativa disponível para a geração de renda desses alunos. Situação que se torna ainda mais grave pela falta de experiência profissional desses alunos. É a verdadeira improvisação da vida, que não revela nada de próspero ou glamoroso, mas que tenta mascarar a precariedade e a incerteza diante de ideologias que tentam promover o autoemprego como sinônimo de profissional de sucesso. Nesse caso, segundo Sennet (2006, p. 13), quando as instituições não proporcionam um contexto profissional de longo prazo, os sujeitos são obrigados a improvisar a própria vida.

Diante de tudo que já foi exposto, observamos que todos os professores têm a expectativa de que a disciplina “*Empreendedorismo*” ministrada por eles seja

capaz de contribuir para o lado profissional do aluno, independentemente da criação de um negócio próprio. Além disso, existem professores que julgam que a disciplina também é capaz de contribuir para o desenvolvimento de habilidades pessoais. Com isso, nutrem diferentes expectativas após os alunos concluírem a disciplina. Dentre essas expectativas destacamos:

As minhas expectativas é que eles saiam dessa disciplina com um olhar muito voltado não só para o mercado, mas que eles saiam dessa disciplina com o olhar muito voltado para as oportunidades. Que as oportunidades, elas existem, que de fato esses alunos se sintam estimulados a trabalhar essas competências, a se planejar, a definir metas. A gente ver muitos alunos com dificuldade nisso em cumprir metas. Os alunos, a grande maioria que não tem essa cultura de planejamento, mas que pelo menos se o aluno, ele não se sentir à vontade de lá na frente abrir um negócio ou apoiar, mas que ele possa usar todo esse conteúdo que foi dado e usar ou dentro de um ambiente corporativo ou de repente de uma alternativa de trabalho como uma consultoria. Então é fazer com que o aluno, a minha expectativa é que o aluno saia dali estimulado a pegar todo esse conteúdo e trazer para a prática, independente do mercado de trabalho que ele deseja se inserir, independente da atividade, independente do negócio. É por isso que eu tento fazer que a disciplina seja muito prática. É trazer de fato a realidade do mercado. Então se o aluno for incentivado e ele se sentir ali feliz, né? E motivado e tudo mais. Isso já é, já entendo que já fiz muita coisa dentro da disciplina (PROFESSOR 2).

Minha expectativa é que assim talvez ele não vá ser um empreendedor de imediato. Talvez, inicialmente ele pense em outras alternativas como o emprego formal. Mas o que eu espero é que se em algum momento ele precisar ou desejar, ele consiga empreender. Então por isso que eu peço a eles, na minha disciplina, que eles pensem num negócio não apenas para a disciplina, mas que seja algo que eles gostariam de fazer. Aí fica na cabeça dele aquilo ali adormecido, né? Não. Um dia de repente ele pode puxar aquele negócio ali e transformar em algo real. Tirar do papel e fazer se tornar real (PROFESSOR 5).

Uma outra expectativa citada por alguns professores é a possibilidade de os alunos desenvolverem uma atuação empreendedora, mesmo como trabalhador dentro de uma empresa, por meio do intraempreendedorismo, como indica um desses professores.

Eu quero que eles tenham noção, né? Leitura de mundo. [...]Então eu quero que ele tenha essa noção da realidade que está inserido, que oportunidade ele tem de mudar aquela realidade que ele está inserido, seja

criando uma empresa ou seja empreendendo na empresa mesmo que ele trabalha (PROFESSOR 7).

Portanto, a visão desses professores converge com a concepção de que “o sucesso de uma empresa depende hoje diretamente do comprometimento dos seus funcionários, os quais devem ser essencialmente inovadores, e da capacitação de seus empreendedores” (MARCONDES Jr, 2017, p. 19). Desse modo, reflete uma visão pautada no desenvolvimento de competências, ao considerar que o empreendedorismo pode ser desenvolvido em qualquer contexto profissional, desde que as habilidades corretas sejam desenvolvidas. Uma visão que corrobora a definição proposta pelo SEBRAE a respeito do intraempreendedorismo, que o define como:

Habilidade empreender, ser criativo e buscar solução para os problemas mesmo não sendo dono do próprio negócio. Um aluno pode ser intraempreendedor dentro de sua escola, assim como o professor. O mesmo acontece com empregados de grandes empresas ou até mesmo do setor público (CER, 2022c?, p. 28).

Ainda a respeito das expectativas dos professores, foram citadas outras perspectivas para o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” que mais uma vez não tem relação com a abertura de negócios como, por exemplo:

Que eles levem essa postura para a vida, [...]. Como eu falei, né? Não a teoria. Não se eles vão sair de lá transformado em empreendedores, mas que eles levem esse pensamento do empreendedorismo, um pensamento que estimula a postura crítica. Então crítica, não pela crítica. Crítica de perguntar, por que tem que ser assim? Por que eu tenho que trabalhar de segunda a sábado x horas? Por que isso? Não pode ser mudado? Por que tem que ser dessa forma esse formulário aqui que vocês usam? Essa é uma postura empreendedora. Esse departamento aqui, que atende a esse servidor, porque tem que passar por tantos trâmites, tantas etapas até chegar na mão do contribuinte? Isso é uma postura empreendedora. Então eu sou sim uma entusiasta do empreendedorismo, porque é um leque muito amplo, né? De possibilidade do sujeito na sua vida. Então eu acho que é bem benéfico (PROFESSOR 3).

Como já citado anteriormente, os professores destacaram outras perspectivas para a disciplina “*Empreendedorismo*”. A tendência inicial de relacionar o tema com a abertura de negócios ficou em segundo plano, diante dos variados relatos de professores que primam por uma abordagem comportamentalista. Estes, trazem para as suas aulas a perspectiva do empreendedorismo como uma ferramenta, uma

atitude, um comportamento. Portanto, algo que não pode ser ensinado, ou seja, mais próximo de virtudes pessoais do que de um conteúdo. Assim como sugere o SEBRAE, “empreendedorismo não é só abrir uma empresa. Desenvolver uma postura empreendedora permite que as pessoas construam e executem seus projetos e se tornem protagonistas da própria vida” (CER, 2022d?, p. 22).

Nessa seara de concepções, uma outra vertente do empreendedorismo citada foi o empreendedorismo acadêmico. Nas instituições investigadas esse tipo de parceria ainda é pouco incentivado, mas há casos exitosos em instituições que conquistam financiamento dos fundos de pesquisa e que desenvolvem incubadoras e Empresas Juniores. De acordo com o Professor 6, a falta desse tipo de investimento compromete o desenvolvimento de pesquisas promissoras desenvolvidas pelos alunos.

Eu acho que o IFRJ deveria ter um foco maior no empreendedorismo acadêmico. [...] Você ver boas pesquisas precisando de apoio. Eu acho que é uma forma da gente... Eu acho que é uma forma da instituição, inserir esse pessoal no mercado de trabalho de alguma forma, de mudar algumas realidades (PROFESSOR 6).

Para o Professor 6, o empreendedorismo acadêmico é visto como uma ferramenta e uma oportunidade de o aluno conhecer a respeito de fontes de financiamento de pesquisa e modelos de negócios. Segundo este mesmo professor, empreender de fato não é o principal objetivo da disciplina.

Olha, eu espero que eles... Não precisa sair empreendedor, não tenho essa ideia. Eu falo isso para eles. Mas eu espero que eles aprendam as ferramentas, os principais conceitos, vejam que existe o empreendedorismo acadêmico. No último semestre, o aluno me falou: nossa! Eu nem sabia que isso era possível. Só achei que existisse o SEBRAE. Falei: não, tem outros, né? Tem outros, outras ferramentas. Existe FAPERJ, existe FINEP, existe tanta coisa que você pode buscar financiamento para desenvolver sua pesquisa. Mas a minha expectativa é que eles aprendam as ferramentas, saibam usá-las. Tenham pelo menos... Quando eles ouvirem falar o que é uma startup, o que é pivotar, empreendedorismo acadêmico, pelo menos que eles saibam o que que é isso (PROFESSOR 6).

Ainda sob essa perspectiva, dois professores sugeriram a presença de conteúdos curriculares voltados para a área de Empreendedorismo já na Educação

Básica. Para tais professores, esses conteúdos são considerados como positivos tanto para o desenvolvimento profissional como para o pessoal dos alunos. Uma das sugestões foi a presença da educação financeira nos currículos das escolas, a exemplo do que já ocorre em outros países. Esta seria uma maneira de aproximar o tema do empreendedorismo dos alunos. Segundo as perspectivas desses professores:

Acho que é extremamente importante a gente ter isso nas escolas, na graduação, no técnico, na educação infantil, inclusive hoje a gente tem visto muito isso. Há muitas escolas que trabalham com projetos, dão autonomia para esses alunos. Desde pequeno ajudam esses alunos a interagir, a ter autonomia. Tem muitas escolas inclusive que trabalham até com educação financeira, então os alunos de fato ali têm um cartãozinho que ele consegue administrar aquele recurso, que ele tem para usar na semana inteira, então acho que é... Por que que é importante a gente incentivar? Porque a gente está ali trabalhando com habilidades, trabalhando com competências que isso você leva para a vida, né? Então eu aqui enquanto professora, eu de fato preciso ajudar esse aluno a desenvolver essas habilidades. Eu preciso ajudar esse aluno a desenvolver essas competências, a fazer relacionamento e de fato apoiar ele para conseguir identificar oportunidades por meio dessas habilidades, essas competências. Então o aluno quando ele está ali trabalhando com o projeto, ele está ali. Ele consegue, por exemplo, ter uma ideia de maneira criativa, solucionar um problema de maneira criativa, que mais? Ele consegue interagir, ele consegue ter momentos de liderança, de troca, de autoconfiança, de responsabilidade nas suas entregas (PROFESSOR 2).

Uma outra questão também que está associada ao empreendedorismo seria educação financeira, a gente fala isso lá para o empreendedor. Se essa criança tivesse noção da importância da poupança prévia, empreender o seu próprio dinheiro, guardar aquela moedinha lá, isso aqui é para o futuro, juntamente com essa educação empreendedora, como em muitos países já tem educação financeira e educação empreendedora, isso seria fantástico, né? Não só para os meninos, porque quando eles chegam lá no Ensino Médio, que eu entro em sala de aula no último ano, no terceiro ano, professora, como assim? Que que isso? Que você está falando aqui? A gente está indo para a Faculdade. Eu sinto que esse *time* passou. Eu sinto que não era a hora. Eles deviam ter visto isso lá no básico, um pouquinho em cada ano do Ensino Médio e isso se concretizar no terceiro ano, né? Mas, ok. É assim que está posto. Mas, eu percebo muito benéfico para o cidadão e para um país, volto a dizer não para abertura de empresa, mas para o país que pensa, para um país que é crítico, né? Então isso é importante desde a infância (PROFESSOR 3).

As sugestões dos Professores estão de acordo com o que é vivenciado em outros países a exemplo da Europa. Desta forma, as ações destinadas ao

desenvolvimento do empreendedorismo em diversos níveis educacionais não é um “privilegio” do Brasil. Segundo Almeida e Chaves (2015), a União Europeia orienta que seus Estados-membros desenvolvam ações e projetos com o propósito de fomentar o “espírito empreendedor”, por meio de uma formação empreendedora do ensino básico ao superior e conectada com as políticas de aprendizagem ao longo da vida. “A esse propósito, vale acrescentar que a promoção do empreendedorismo tem se tornado uma espécie de nova função assumida pelo ensino superior, que se soma a todas as demais missões por este incorporadas” [...] (ALMEIDA; CHAVES, 2015, p. 515).

Como já citado, na maioria dos cursos técnicos a disciplina “*Empreendedorismo*” é ofertada no último período. Porém, há instituições que permitem o adiantamento da conclusão do Ensino Médio, principalmente, em razão da aprovação no ENEM e com isso alguns alunos deixam de cursar a disciplina. Tal fato é visto pelo Professor 5 como prejudicial para o desenvolvimento do aluno em função do quanto a disciplina pode contribuir para o lado pessoal e profissional do aluno, como afirma esse mesmo Professor:

Eu estou tendo uma grande dificuldade com essa disciplina, porque eu não consigo fazer exatamente da maneira como eu gostaria pelo seguinte motivo. Essa disciplina, ela dada no último período. A gente trabalha por períodos e não por ano. Então ela é dada no último período do curso e aí tem um problema, porque no último período o aluno, ele passa para o ENEM, ele passa para faculdade, no vestibular e ele tem o direito de pedir o adiantamento da formação dele. [...] Ele passou para a faculdade, ele vai ser aprovado comigo sem ter concluído a disciplina. Então eu não consigo trabalhar o conteúdo da maneira como eu gostaria. [...] Então eu começo a turma ali, sei lá, trinta alunos e depois de um mês e pouco ela está esvaziada. Eu já cheguei a concluir com turmas que tinha assim quatro alunos, seis alunos, então fica bem complicado (PROFESSOR 5).

Ainda nesse contexto, a possibilidade de concluir o Ensino Médio sem cursar a disciplina “*Empreendedorismo*” é vista, pelo Professor 5, como uma maneira de desvalorizá-la em relação as demais. Inclusive, na visão dele, os alunos deveriam ter a oportunidade de cursar a disciplina, pois é possível que aquele conhecimento adquirido seja significativo para o aluno ao longo da sua vida num outro contexto, como ele mesmo afirma:

Mas eu acho que a gente precisa ter uma visão mais de longo prazo, né? Porque talvez o aluno não vá lembrar do que ele aprendeu em Matemática, em Física um, dois anos depois, mas de repente aquilo que ele ver em empreendedorismo poderia ser útil a vida toda, não apenas um módulo (PROFESSOR 5).

A visão expressa pelo Professor 5 corrobora a ideia de que o conteúdo curricular e/ou a disciplina *“Empreendedorismo”* é capaz de contribuir em vários setores da vida do aluno. Uma visão que também está presente nas orientações de organismos internacionais, documentos oficiais e instituições ligadas ao empreendedorismo como o SEBRAE, a qual considera que:

A educação empreendedora busca desenvolver nos estudantes, por meio da vivência de práticas de empreendedorismo, as habilidades e as competências necessárias para que se tornem protagonistas na escola, na família, na comunidade, em empregos ou como empreendedores que criam e mantêm negócios bem-sucedidos (CER, 2022b?, p. 3).

Em contrapartida, o Professor 4 apresenta outra perspectiva para o ensino de empreendedorismo. Uma perspectiva que, ao mesmo tempo, reforça a ideia de que o empreendedorismo não pode ser ensinado e que contradiz a visão de uma educação para o empreendedorismo capaz de desenvolver competências e contribuir em diversos aspectos da vida do aluno. Segundo esse professor, na verdade, o que se ensina nas aulas de empreendedorismo é administração. De acordo com esse professor:

Eu acho que ajuda muitas pessoas. Só que o ensino de empreendedorismo [...], se você for pensar no que eu acabei de falar para você, que na realidade a gente ensina administração para quem quer empreender. A gente ensina administração. Eu não ensino empreendedorismo, eu ensino administração. Eu ensino empresarismo, porque o empreendedorismo você não ensina. Porque o empreendedorismo e o empreendedor ele é de ímpeto. Você não ensina o ímpeto. Você não ensina o risco. Você não ensina, você não muda a natureza do ser humano. A natureza é natureza. Então o que você está ensinando? Você está ensinando empreendedorismo? Não, você está ensinando administração. Eu estou ensinando administração, que pegaram e botaram um outro nome e chamaram ele de empreendedorismo. Só que eu pego um curso inteiro de administração, que é um curso de três anos, e boto ele em seis meses (PROFESSOR 4).

De modo geral, os professores entrevistados reconhecem que criar um negócio próprio é uma das possibilidades que a disciplina “*Empreendedorismo*” oferece, mas que esta não é a única. Além disso, a maioria desses professores consideram que apenas o contato com a disciplina não é suficiente para que os alunos estejam aptos a exercerem de forma bem-sucedida a atividade empreendedora e não atividades improvisadas. Para eles, a disciplina pode até ser o primeiro passo, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido.

De fato, existe uma preocupação desses professores com o futuro profissional dos seus alunos. Além dos depoimentos, as observações e até as entonações em algumas entrevistas levaram-me a essa conclusão. Talvez, seja esta a justificativa para o fato de que a maioria dos professores entrevistados terem adotado uma abordagem do empreendedorismo mais voltada para o lado comportamental do que econômico em sua disciplina. Nesse sentido, suponho que esses professores realmente buscam contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, assim como, creem que ao adotar essa abordagem assim o estão fazendo, mesmo que ainda não tenhamos provas das reais contribuições da educação para o empreendedorismo na vida dos alunos. Na visão deles, algumas características do perfil empreendedor são importantes para todos os indivíduos, independente da profissão escolhida. Entretanto, por outro lado, há um esforço da maioria dos professores em desvelar o glamour, todos benefícios e facilidades que constantemente são atrelados ao empreendedorismo.

Porém, quando esses professores adotam essa concepção de empreendedorismo e, talvez nem tenham se dado conta disso, estão legitimando o projeto social do capital, que propõe uma educação ancorada na necessidade de o aluno desenvolver as habilidades e as competências requeridas pelo mercado de trabalho, mas sem questionar a realidade na qual estão inseridos. Mesmo que o desenvolvimento de negócios não seja o foco da disciplina, a opção metodológica desses professores está ancorada na pedagogia das competências, pois ao adotarem o discurso de que determinadas competências são importantes para todos os profissionais independente da área, estão corroborando com as orientações de organismos internacionais e

documentos oficiais, mesmo que seja por consentimento ativo. Diante desse contexto, segundo Lima (2012), à educação,

Exige-se-lhe que seja mais eficaz na criação das condições propícias à adaptação dos indivíduos ao mundo complexo e competitivo em que vivem, dotando-os das competências e habilidades necessárias à sua sobrevivência e, ainda, das qualificações e dos conhecimentos que permitirão a inovação científica, tecnológica e empresarial requerida pela “economia do conhecimento” e pela “sociedade da informação” (LIMA, 2012, p. 15-16).

Nesse âmbito, a disciplina “*Empreendedorismo*” e/ou conteúdo curricular “*empreendedorismo*” são exigências do projeto burguês de sociedade para conformar, perante sua condição, a população em idade economicamente ativa que está fora do mercado de trabalho formal ou que ocupa subempregos. Em paralelo, a *ideologia do empreendedorismo* tem a aparência de incentivar a ascensão profissional do trabalhador, mas a sua essência revela uma estratégia do capital que busca o conformismo diante da crise do emprego, do aumento da precariedade e da informalidade. As tais competências empreendedoras também são estratégias ideológicas que buscam o mesmo fim, pois também incentivam um comportamento empreendedor nos indivíduos que já conquistaram as suas ocupações. Sendo assim, quando o indivíduo não conquista o sucesso pessoal e/ou profissional a responsabilidade é dele que não desenvolveu as competências e as habilidades corretas para se autopromover.

4.7. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PERSPECTIVAS DOS SUJEITOS INVESTIGADOS ACERCA DO EMPREENDEDORISMO

Nesta seção, vamos trazer algumas considerações a respeito do termo “*Empreendedorismo*”. Primeiramente, é importante destacar que não há uma definição precisa do termo e as possíveis definições foram se modificando ao longo do tempo. Assim, buscamos traçar um paralelo entre as definições propostas pelos professores nas entrevistas com as definições de alguns estudiosos da área. Partimos da ideia de que não há diferentes definições para o termo “empreendedorismo”, o que existe, na verdade, são variadas compreensões que são influenciadas pela área de atuação e de formação dos seus autores.

Segundo Robert (1996 *apud* COAN, 2011, p. 64-65), o termo “empreendedorismo” tem origem na palavra francesa *entrepreneur* (*euse*). Na tradução para a língua inglesa, o termo francês tem como correspondente *intrepreneurship*, que tem origem no termo latino *imprehendere* ou *prehendere*. Ele surgiu por volta de 1430, mas era relacionado ao indivíduo que criava negócios, o *entrepreneur* (empreendedor). Já em 1614, o termo passou a ser relacionado aos indivíduos que executavam um trabalho e aqueles que gerenciavam negócios, produzindo e fornecendo bens e serviços. Nesse caso, o termo passou a incorporar atividades comerciais em diversos ramos, desde a agricultura até a indústria. “O ‘*entrepreneur*’ pode ser um patrão, agricultor, artesão, comerciante ou um industrial”. Portanto, pelo menos em sua origem, o termo “empreendedorismo” não se refere ao trabalhador assalariado.

De acordo com Vérin (1982 *apud* FILION, 1999, p. 6), as primeiras tentativas de definição se deram em torno do indivíduo empreendedor e não do empreendedorismo. Inicialmente, no século XII, era relacionado a um indivíduo que incentivava brigas. Já no século XVII, se relacionava a uma pessoa que dirigia uma ação militar. Apenas no final do século XVII e início do século XVIII, que o termo *entrepreneur* adquiriu o significado que atualmente conhecemos, voltado para os negócios, passando a ser relacionado a criação e a condução de empreendimentos.

Apesar da origem francesa do termo, no dicionário francês *Le Robert*, por exemplo, não há uma definição para a ação empreendedora de fato. Há definições para o sujeito dessa ação, que é o termo empreendedor. *Entrepreneur* é definido de quatro modos diferentes:

Pessoa que assume a execução do trabalho sob um contrato comercial.
Pessoa, empresa que é responsável pela execução de obras. Uma pessoa que administra um negócio em seu próprio nome – chefe.
Empreendedor; industrial com espírito empreendedor (LE ROBERT, 2023?, texto em *html*).

Já o *Dicionário de Cambridge* define o termo *entrepreneurship* como “habilidade em iniciar novos negócios, especialmente quando isso envolve ver novas oportunidades” (CAMBRIDGE, 2023, texto em *html*).

Como podemos observar, assim como acontece com o termo “empreendedorismo”, Filion (1999, p. 6) destaca que não há uma definição única para o termo “empreendedor”. De acordo com o autor, parte dessa indefinição deve-se ao fato de que os diferentes pesquisadores tendem a enxergar e usar as “premissas de suas próprias disciplinas” como referência para definir o que seria o empreendedor. Por exemplo, para um dos autores de livros didáticos mais propagados em cursos de administração, o empreendedor é aquele que enxerga oportunidades onde os outros ainda não enxergaram. “Mais ainda: ele é quem fareja as oportunidades e precisa ser muito rápido, aproveitando as oportunidades fortuitas, antes que outros aventureiros o façam” (CHIAVENATO, 2007, p. 3).

Assim como Filion, Drucker (1986, p. xiii), destaca a dificuldade para se definir o empreendedor nas diferentes línguas, inclusive, na Língua Portuguesa. Para o autor, *entrepreneur* poderia ser definido como empresário, mas, ao mesmo tempo, revela que nem todo empresário é empreendedor, assim como, nem todo empreendedor é empresário, o que ressalta a complexidade do termo. Diante da dificuldade em se definir o termo empreendedor, Filion (1999, p. 19), tenta sintetizar os elementos que considera como essenciais na seguinte definição: “um empreendedor é uma pessoa que imagina, desenvolve e realiza visões”.

As primeiras investigações a respeito do empreendedorismo tiveram início com os economistas, mas não ficou restrita às Ciências Econômicas. O pioneiro no campo do empreendedorismo foi Richard Cantillon, pois ele foi o primeiro a propor uma definição do termo “empreendedor”. Para Cantillon, os empreendedores eram os indivíduos que compravam uma matéria-prima por um preço e a revendia por outro preço posteriormente definido. De acordo com essa visão, “os empreendedores eram, portanto, pessoas que aproveitavam as oportunidades com a perspectiva de obterem lucros, assumindo os riscos inerentes”. O segundo autor a se interessar pelo estudo dos empreendedores foi Jean-Baptiste Say. Entretanto, “como Say foi o primeiro a lançar os alicerces desse campo de estudo, pode-se considerá-lo como o pai do empreendedorismo” (FILION, 1999, p. 6-7).

Com o passar dos tempos o termo “empreendedorismo” ganhou novos significados. O economista Joseph Schumpeter foi o autor quem mais se destacou no

campo do empreendedorismo, principalmente, ao relacioná-lo com a inovação que, por sua vez, levaria ao desenvolvimento econômico. Ele não foi o único autor a relacionar o empreendedorismo com a inovação, assim como não foi de sua autoria essa relação, mas ele foi o autor de maior prestígio nessa vertente, pois “ele próprio era um empreendedor e foi o primeiro a definir as fronteiras do que é ser empreendedor na concepção moderna do termo” (FILION, 1999, p. 7). A relação dos empreendedores com a inovação, proposta por Schumpeter, marcou os estudos no campo do empreendedorismo, principalmente, entre os economistas que se sentiram contemplados, a partir de seus estudos, por uma possível “teoria de empreendedorismo” (FILION, 1999, p. 17).

O termo “destruição criativa” cunhado por Schumpeter pode ser associado às concepções “modernas” do termo “empreendedorismo”, que estão relacionadas à inovação. Segundo Schumpeter (1961), a destruição criativa representa a necessidade de transformação, ou seja, de eliminar o antigo para surgir o novo. Já Drucker (1994, p. 25), considera que “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”.

Assim como Schumpeter, a concepção de empreendedorismo de Drucker (1994, p. 25) tem relação com a inovação, pois, para o autor, “os empreendedores precisam buscar, com propósito deliberado, as fontes de inovação, as mudanças e seus sintomas que indicam oportunidades para que uma inovação tenha êxito”. Essa relação também é reproduzida nos livros didáticos amplamente utilizados em cursos de administração escritos por Chiavenato (2007, p. 3), nos quais o empreendedor “significa aquele que assume riscos e começa algo novo”. Ele não é apenas o fundador de novas empresas e negócios. “Ele é a energia da economia, a alavanca de recursos, o impulso de talentos, a dinâmica de idéias *[sic]*”.

Segundo Filion (1999), McClelland foi o autor que iniciou os estudos a respeito das ciências do comportamento para o empreendedorismo. Essa corrente de estudo ficou conhecida como comportamentalista, pois se concentra nos aspectos criativos e intuitivos do indivíduo. McClelland era psicólogo e estudioso do comportamento humano. Foi o autor que mais se destacou no estudo do

comportamento empreendedor ao tentar estabelecer relação entre a prosperidade e o desenvolvimento social com a necessidade de realização e poder. Autores teceram críticas a sua tese de prosperidade e de desenvolvimento social, pois estava baseada apenas na necessidade de realização e de poder.

Os comportamentalistas dominaram o cenário até o início dos anos de 1980. Os autores dessa vertente buscavam definir o empreendedor e suas características depois dos estudos realizados por McClelland. Os estudos a respeito do comportamento humano estavam se expandindo em diversas áreas e, inclusive, no empreendedorismo. Esses estudos atribuíam ao empreendedor diversas características. Filion elencou 24 características que são atribuídas com mais frequência aos empreendedores. Dentre elas destacamos aquelas que identificamos com mais frequência na literatura, em documentos de organismos internacionais e em dispositivos legais. São elas: inovação, criatividade, flexibilidade, liderança, necessidade de realização, tolerância à ambiguidade e à incerteza, iniciativa, originalidade, dentre outras (FILION, 1999, p.9).

Os estudos comportamentalistas do empreendedorismo foram ganhando cada vez mais espaço. Um estudo realizado por McClelland serviu de referência para a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, que buscava identificar as características de um empreendedor de sucesso. Primeiramente, foram identificadas sete características. Após uma revisão, mais três foram identificadas, estabelecendo dez características do comportamento empreendedor de sucesso, segundo o SEBRAE:

1. Perceber e buscar oportunidades e tomar a iniciativa de aproveitá-las; 2. Persistir diante de obstáculos; 3. Correr riscos calculados; 4. Exigir qualidade e eficiência; 5. Comprometer-se com o trabalho contratado; 6. Ter disponibilidade e interesse de buscar informações; 7. Estabelecer metas; 8. Planejar e monitorar sistematicamente; 9. Persuadir e estabelecer redes de contato; 10. Ter independência e autoconfiança (CER, 2022d?, p. 6).

Mais adiante, essas características, identificadas por McClelland, serviram de base para a ONU desenvolver a metodologia do Seminário Empreendedores e Tecnologia (EMPRETEC), que é aplicada no Brasil pelo SEBRAE,

desde 1993, em parceria com a Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento. O Seminário EMPRETEC adota uma concepção comportamentalista do empreendedorismo, que não está restrita aos negócios. Segundo o SEBRAE, diante das variadas concepções contemporâneas do termo empreendedorismo, a instituição adota uma concepção ampliada que também está presente na metodologia EMPRETEC.

Nela, para se tornar empreendedor, o indivíduo deve desenvolver mentalidade e atitudes empreendedoras, agregando valor em qualquer contexto em que esteja. Assim, a atividade de empreender está ligada à capacidade de colocar em prática o potencial criativo e inovador, criando e implementando soluções (CER, 2022d?, p. 6).

As teorias comportamentalistas acreditam que o indivíduo de posse das competências corretas, podem atuar de forma empreendedora em diversos contextos pessoais e profissionais. Por outro lado, autores tecem críticas a essas teorias, pois desconsideram as relações sociais excludentes estabelecidas pelo capital e atribuem às competências individuais o sucesso. Nesse caso,

O que pode ser dito é que o trabalho investigativo de McClelland naturaliza a ordem social existente e centra-se muito nos aspectos relacionados ao comportamento dos indivíduos com pouca atenção aos aspectos objetivos da realidade, como, por exemplo, a organização social dividida em classes, a existência de hierarquias, a impossibilidade de realização econômica, social, política e cultural para todas as pessoas (COAN, 2011, p. 123).

Apesar de algumas modificações sofridas ao longo do tempo, podemos observar que as tentativas de definir os termos “empreendedorismo” e “empreendedor” tem uma tendência de serem relacionadas ao mundo dos negócios, principalmente, numa perspectiva de inovação e de valorização do capital. Entretanto, por outro lado, as entrevistas com os professores da disciplina “*Empreendedorismo*” nos revelaram outras perspectivas para esses termos que são diferentes das definições clássicas. Tais entrevistas apontaram que o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” é abrangente e que permite várias abordagens. Com isso, verificamos que a maioria dos professores adotam em sala de aula uma abordagem mais plástica do termo voltada para uma perspectiva comportamentalista e que não está restrita a abertura de negócios.

De maneira geral, os professores entrevistados almejam que a disciplina contribua de alguma forma para a vida do aluno e que as características empreendedoras, definidas pelo SEBRAE, como competências empreendedoras, sejam transmutadas para a vida profissional independente da área e até para a vida pessoal. Todavia, é importante destacar que a visão clássica do empreendedorismo voltado para a área de negócios, adotada principalmente pelos economistas, não foi deixada de lado, apenas essa não é sua única vertente. Nesse caso, o empreendedorismo é visto como uma oportunidade de transformar uma ideia em algo concreto. Desta forma, o empreendedorismo pode ser definido como:

Empreendedorismo, olha eu defino que é... De fato, você identificar uma ideia. Você tem uma ideia e você de fato precisa converter essa ideia em uma oportunidade e essa oportunidade é um produto ou um serviço, não só um produto como serviço, mas pode ser um processo, pode ser qualquer atividade que você acredita que é nova e que você pode de fato ter algum tipo de retorno financeiro, mas não é só isso. Não é só a gente converter a sua ideia em uma oportunidade no sentido de um produto ou serviço, né? [...] Você a partir das suas habilidades, a partir das suas competências você saber identificar oportunidades e essa oportunidade pode ser um produto, um serviço, um processo, uma cultura, enfim. Está tudo associado em você converter a ideia em uma oportunidade seja ela qual for e aí a gente estimula isso (PROFESSOR 2).

Nesse contexto, a disciplina “*Empreendedorismo*” é apontada como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e de concretizar projetos, sejam profissionais ou pessoais. Como sugerido em livros didáticos da área de Administração, “o empreendedor é a pessoa que inicia e/ou opera um negócio para realizar uma idéia [sic] ou projeto pessoal assumindo riscos e responsabilidades e inovando continuamente” (CHIAVENATO, 2007, p. 3). Podemos dizer que esta é uma perspectiva que vai ao encontro da seguinte visão:

Então, eu vejo o empreendedorismo como uma área de desenvolvimento pessoal, mesmo. Uma pessoa empreendedora é aquela pessoa que vai e faz acontecer, né? E como uma área empresarial de organização, mesmo da empresa, de você se sentar e usar como uma ciência mesmo para você (PROFESSOR 10).

As entrevistas com os professores nos permitiram conhecer “um outro lado” da disciplina “*Empreendedorismo*” que é oposto a tendência de relacionar ao mundo dos negócios. Como podemos identificar na seguinte fala:

Para mim empreendedorismo é a capacidade do indivíduo agregar valor as coisas, né? [...] Mas, tem o próprio empreendedorismo individual, que é você agregar valor à sua construção de ser humano. Então, de maneira bem ampla, é a capacidade de você agregar valor, não necessariamente tendo resultado financeiro, né? (PROFESSOR 8).

Nesse caso, é uma abordagem que supera o desenvolvimento de negócios e que busca o desenvolvimento pessoal. Na verdade, seria o desenvolvimento de habilidades como organização, planejamento, gerenciamento do tempo, portanto, habilidades consideradas pelos professores como importantes para todos ao longo da vida. É agregar valor a si mesmo e com isso se desenvolver profissionalmente. São visões que primam pelo desenvolvimento pessoal, a partir da construção de habilidades que consequentemente impactariam no lado profissional, mas que não têm como foco a abertura de negócios. É uma perspectiva que parte do princípio de que não precisa ter um negócio para ser empreendedor, assim como a perspectiva do SEBRAE. Desta forma,

Hoje eu defino empreendedorismo, além desse fato de procurar oportunidades, de identificar oportunidades, né? A ação de identificar oportunidades e explorar essas oportunidades de maneira que gere benefícios econômicos, benefícios sociais, ambientais, tecnológicos, que criem soluções para problemas reais que as pessoas enfrentam com criatividade. Eu também entendo empreendedorismo como um fenômeno que compreende uma série de competências, né? Então a capacidade de lidar com pessoas, a capacidade de gerenciar o tempo, a capacidade de organizar, a capacidade de planejar, a capacidade de antever, a visão sistêmica, a capacidade de olhar o todo e ao mesmo tempo compreender as partes, que não necessariamente são competências para se abrir uma empresa. São competências que caminham para toda sua vida, então hoje esse é meu entendimento de empreendedorismo (PROFESSOR 7).

Nessa perspectiva comportamentalista, que é mais voltada para o desenvolvimento pessoal, o empreendedorismo é definido pelo Professor 1 como um sonho:

Assim depende muito do conceito que quer se dar para empreendedorismo [...]. Porque, ao mesmo tempo em que você precisa mesmo preparar as pessoas que querem desenvolver seus planos... Eu sempre falo para eles que o empreendedorismo não é só o cara que quer montar uma empresa, né? É aquele que sonha. Ele tem um plano (PROFESSOR 1).

Uma outra possível definição para o empreendedorismo é a possibilidade de estabelecer e alcançar metas. Esse planejamento pessoal, a concretização de um sonho, seja pessoal ou profissional, é apontada como uma das possíveis definições de empreendedorismo pelo seguinte professor:

Ele tem uma perspectiva e vai planejar para atingir aquele objetivo seja na parte empresarial, seja na parte pessoal também. Porque a primeira pergunta que eu faço para eles lá quando eu quero conceituar empreendedorismo é: onde que vocês querem estar daqui a 5 anos? Ah, professor eu não sei. O outro fala: eu quero estar falando inglês, quero estar formado, quero estar fazendo faculdade e tal. Então, a primeira aula mesmo é esse conceito que o empreendedorismo não tem relação só com a vida corporativa, a vida de negócios. Ela também pode ser um planejamento pessoal (PROFESSOR 1).

A perspectiva do Professor 1 é referenciada no método da Pedagogia Empreendedora proposto por Dolabela, no qual o autor propõe a ideia do empreendedorismo como um sonho, independentemente de ser pessoal ou profissional. Nesse método, o autor leva para a sala de aula as seguintes perguntas: “a primeira é: ‘Qual é o seu sonho?’ A segunda é: ‘O que você vai fazer para transformar seu sonho em realidade?’” (DOLABELA, 2004, p. 128).

Nesse sentido de protagonismo individual, Baggio e Baggio (2014) propõem uma atuação empreendedora na vida pessoal e profissional, tendo como referência a seguinte definição:

O empreendedorismo pode ser compreendido como a arte de fazer acontecer com criatividade e motivação. Consiste no prazer de realizar com sinergismo e inovação qualquer projeto pessoal ou organizacional, em desafio permanente às oportunidades e riscos (BAGGIO; BAGGIO, 2014, p. 26).

Na perspectiva de outros professores, o empreendedorismo pode ser definido como um misto de habilidades pessoais e administrativas. Portanto, pode ser entendido como uma mistura de atributos pessoais e de atributos que podem ser adquiridos.

O empreendedorismo, eu defino como algo que depende da personalidade da pessoa e também tem coisas que podem ser aprendidas ligadas a administração e tem um outro componente, que é o componente do risco, da força física, da persistência. Então o empreendedorismo é um assunto

que demanda de todas essas características para que dali nasça uma pessoa empreendedora de sucesso (PROFESSOR 4).

Nesse contexto, o Professor 3 também enxerga o empreendedorismo com uma habilidade pessoal. Mas, nesse caso, ele vê como uma virtude pessoal e que, portanto, não pode ser ensinada. Nesse caso, como é algo relacionado à personalidade pode ser apenas estimulado e nem sempre tem relação com abertura de negócios:

Bom, eu acho que empreendedorismo não é algo que se ensine, né? Empreendedorismo é muito mais alguma coisa que você estimula. É muito mais comportamento do que teoria, né? Não se ensina alguém a ser empreendedor. Você mostra para ele o que que é, por que que é importante ter essa postura empreendedora, não necessariamente para abrir uma empresa, abrir um negócio. Mas, empreendedorismo é muito mais comportamento, forma de pensar do que transformar alguém em empreendedor, por meio de teorias. Então acho que é uma postura (PROFESSOR 3).

Seguindo nessa direção, o Professor 11 propõe uma definição relacionada a inovação e a geração de valor para a sociedade. Entretanto, ele busca ampliar essa definição para que não fique restrita aos aspectos econômicos, mas a resolução de problemas como um todo.

Pois é. Eu acho que é um pouco mais amplo, né? Quando você gera algum tipo de valor para a sociedade, quando você assume alguns riscos. Você faz coisas inéditas, coisas que talvez você não estivesse acostumado. Eu acho que é um pouco por aí, por essa linha (PROFESSOR 11).

Na tentativa de definir o que seria empreendedorismo, o Professor trouxe outra vertente do tema que é o empreendedorismo social, apesar de não ser uma definição propriamente dita. Nesse caso, seria uma vertente que não está focada na obtenção de lucro, mas no atendimento das demandas sociais.

O empreendedorismo social também, né? Você tem que ter uma percepção do que a sociedade está precisando. Você tem que ter uma percepção de resolução para além dos números, do resultado monetário. Então assim, é muito louco. Não é uma definição simples, né? (PROFESSOR 7).

Para o SEBRAE,

O empreendedorismo social é caracterizado por ter como objetivo principal produzir bens e serviços que beneficiem a comunidade local e a

sociedade em geral, com foco em áreas como educação, violência, saúde, alimentação, meio ambiente, etc. Mais do que obter o simples lucro, o objetivo do empreendedorismo social é gerar transformação nas comunidades em que ele está inserido (CER, 2022c?, p. 18).

Ainda numa perspectiva comportamentalista, para Dolabela (2006, p. 29) “o empreendedor é alguém que sonha e busca transformar seu sonho em realidade”. Para o autor,

O empreendedor é um insatisfeito que transforma seu inconformismo em descobertas e propostas positivas para si mesmo e para os outros. É alguém que prefere seguir caminhos não percorridos, que define a partir do indefinido, acredita que seus atos podem gerar conseqüências [*sic*]. Em suma, alguém que acredita que pode alterar o mundo (DOLABELA, 2006, p. 31).

Numa perspectiva diferente daquela apresentada pelos professores pesquisados, Dardot e Laval (2016) não definem o empreendedorismo, e sim, o empreendedor. Nesse caso, os autores adotaram uma visão focada nos aspectos econômicos.

O empreendedor não é um capitalista ou um produtor nem mesmo o inovador schumpeteriano que muda incessantemente as condições da produção e constitui o motor do crescimento. É um ser dotado de espírito comercial, à procura de qualquer oportunidade de lucro que se apresente e ele possa aproveitar, graças às informações que ele tem e os outros não. Ele se define unicamente por sua intervenção na circulação dos bens (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 145).

Diante do percurso analítico adotado, percebe-se que realmente os termos empreendedorismo e empreendedor não apresentam uma única definição, ouso até dizer que seria impossível defini-los. Além disso, também é possível observar o quanto as concepções desses termos foram se modificando ao longo do tempo. O que não é nenhuma novidade, pois, como já citado anteriormente, esses termos refletem os contextos sócio-históricos em que estão inseridos.

As orientações de vários organismos internacionais estão permeadas pela ideologia da empregabilidade, pautada no desenvolvimento das competências e pela *ideologia do empreendedorismo*, como alternativa para superar o desemprego. Numa análise superficial, pode-se ter a primeira impressão de que esses discursos são

duas frentes diferentes de atuação desses organismos. Mas, diante de um olhar mais minucioso, é possível perceber que esses discursos se complementam.

Ao analisar as publicações mais recentes de organismos internacionais, ONGs e instituições voltadas para o desenvolvimento do empreendedorismo como o SEBRAE, ficam muito nítidas as mudanças em torno da concepção dos termos empreendedorismo e empreendedor. Essas concepções foram se desvencilhando dos aspectos econômicos, à medida que os aspectos comportamentais vão ganhando cada vez mais espaço. A concretização dessas mudanças está presente, por exemplo, nos documentos produzidos pelo Centro SEBRAE de Referência em Educação Empreendedora (CER), que é instituição de referência no apoio ao desenvolvimento da atividade empreendedora no Brasil. Não é por acaso que a instituição elencou, o que classifica como competências empreendedoras (CER, 2022b?) ou como características da mentalidade empreendedora (CER, 2022d?) o que, na verdade, são as competências socioemocionais citadas nos documentos de diversos organismos internacionais. Em vista disso, “o que está em causa, no fundo, é a difusão, juntamente com a noção de empreendedorismo, de um conjunto de axiomas que ultrapassam os limites da própria criação de empresas para passarem a assumir o estatuto de virtudes públicas” (ALMEIDA; CHAVES, 2015, p. 516).

Diante desse cenário, identificamos que a ideologia da empregabilidade e a *ideologia do empreendedorismo* atuam em paralelo para que, na verdade, seja criado, o que o SEBRAE considera como comportamento empreendedor. Ou seja, um comportamento proativo, inovador, flexível e resiliente para atuar no meio social e profissional.

Por essa ótica, a emergência da noção de competência é fortemente associada a novas concepções do trabalho baseadas na flexibilidade e na reconversão permanente, em que se inscrevem atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência (RAMOS, 2006, p. 66).

Portanto, um comportamento que, segundo os teóricos do viés comportamentalistas do empreendedorismo, é importante para todos os indivíduos no contexto pessoal e profissional. Esse comportamento pode ser aplicado na concretização de projetos pessoais ou profissionais e dentro das empresas. Estas, são

as novas nuances do empreendedorismo. De acordo com Chambard (2017), a educação para o empreendedorismo é apresentada como um meio de criar competências que ajudariam os jovens a desenvolverem o lado profissional e pessoal. Desta forma,

Educar³¹ para o empreendedorismo abriria, segundo a expressão consagrada, “o campo de possibilidades” para os jovens formados. A ênfase é então colocada menos no crescimento econômico para o qual contribuiria o aumento do número de criações empresariais (tanto do ponto de vista econômico como macro) do que nos caminhos individuais que permitiriam enriquecer a aquisição de um novo registo de competências (ponto de vista mais social e micro) (CHAMBARD, 2017, p. 464).

Isso não significa que aquela ideia clássica do empreendedor que se aventura no mundo dos negócios, que teve uma ideia extraordinária com a qual enriqueceu, que tem flexibilidade de horário e autonomia tenha sido deixada de lado. A atividade empreendedora e o empreendedor, sobretudo supostamente de sucesso, ainda tem o seu espaço garantido, principalmente na mídia. Na verdade, essa ideia foi renovada. Renovada, porque a ideia de empreendedorismo, propagada por essas instituições, é a da promoção do autoemprego como alternativa para geração de renda. Só que para se autopromover, o indivíduo precisa acionar as tais competências socioemocionais, habilidades do século XXI, competências empreendedoras, não importa os diferentes nomes que as instituições adotem.

Então, na verdade, aquilo que muitas das vezes os organismos internacionais e o SEBRAE, por exemplo, se referem como empreendedorismo não é a atividade empreendedora de fato. Mas talvez aquilo que podemos considerar como um conjunto de atributos, um misto de habilidades e competências que resultem na geração de renda. Nesse caso, acaba que o empreendedorismo passa a ser o meio pelo qual o discurso de que os trabalhadores precisam desenvolver habilidades e competências é propagado. Assim como bem pouco tempo atrás esse discurso permeava a ideologia da empregabilidade, pautada no discurso da falta de qualificação profissional dos trabalhadores, atualmente esse discurso também foi reivindicado pela

³¹ Tradução livre do trecho em francês: Eduquer à l'entrepreneuriat ouvrirait, selon l'expression consacrée, « le champ des possibles » des jeunes diplômés. L'accent est alors moins mis sur la croissance économique à laquelle contribuerait l'augmentation du nombre de créations d'entreprises (point de vue à la fois économique et macro) que sur les parcours individuels que permettrait d'enrichir l'acquisition d'un nouveau registre de compétences (point de vue plus social et micro) (CHAMBARD, 2017, p. 464).

ideologia do empreendedorismo. Afinal, se o indivíduo não é capaz de se auto empreender pessoal e/ou profissionalmente é porque não desenvolveu as competências corretas. O que as duas ideologias têm em comum? Nas duas situações a responsabilidade recai sob o trabalhador.

Nesse cenário, a pedagogia das competências vai galgando cada vez mais espaço, em paralelo ao apelo quase que generalizado para que o trabalhador desocupado busque a atividade empreendedora como alternativa para promover geração de renda, por meio do autoemprego. Além disso, uma atuação ineficiente do Estado, diante de uma crise do emprego, é terreno fértil para propagação de qualquer discurso, ideologia, crença ou qualquer outra coisa do gênero para tentar justificar as desigualdades socioeconômicas. Afinal, já não é de agora que o empreendedorismo não está restrito ao mundo dos negócios. Ele está presente em todo lugar. Está presente na vida pessoal e profissional, validando a perspectiva de organismos internacionais, de instituições como o SEBRAE, dentre outras de que “o empreendedor está em qualquer área. Não é somente a pessoa que abre uma empresa”, proposta por Dolabela (2006, p. 30), considerado por muitos um tipo de *coaching* do empreendedorismo.

4.8. EMPREENDEDORISMO COMO PEDAGOGIA POLÍTICA DO CAPITAL

Ao longo de todo percurso analítico adotado, conseguimos observar um emaranhado de estratégias acionadas pelo capital para desenvolver sua pedagogia política, às vezes de forma objetiva e por vezes de forma subjetiva. Ao que tudo indica, a pedagogia política do capital tem se mostrado eficiente na disseminação da atividade empreendedora como possível solução para aqueles que amargam o desemprego. Na verdade, observamos um forte apelo à *ideologia do empreendedorismo* nas orientações dos mais relevantes organismos internacionais, assim como nos dispositivos legais que regulamentam a EPT e outros níveis, em diferentes modalidades de ensino, nos currículos escolares, nos projetos político pedagógicos de instituições de ensino, em livros didáticos, na mídia e em variados outros contextos que acredito não ser possível enumerá-los.

Diante desse contexto, conseguimos captar a essência da pedagogia política do capital, ao perceber que variados nomes podem ser adotados, aparentemente tentando camuflar seus reais objetivos. Na atual estrutura capitalista, talvez os termos que melhor representam essa pedagogia política e que provavelmente tenha se tornado um dos termos mais populares é “*Pedagogia Empreendedora*”. Tais termos se referem a um dos livros de maior sucesso de Dolabela (2023), que também nomeia a metodologia criada por ele para ensinar empreendedorismo em todos os níveis de ensino.

Dolabela (2023, texto em *html*), na primeira página do seu *website* se autodenomina o “criador dos maiores programas de ensino de empreendedorismo do Brasil na educação básica e universitária”. Ele é reconhecido por ser autor de quinze livros sobre empreendedorismo, criador do *software* de Plano de Negócios *MakeMoney* e tem o seu trabalho respeitado em diversos países. Podemos dizer que Dolabela é considerado por muitos como uma das maiores autoridades do empreendedorismo no Brasil, se não for considerado a maior.

A propósito, tomando como referência o conceito de intelectual orgânico proposto por Gramsci (2001), podemos classificar Dolabela como intelectual orgânico do capital. Além da sua capacidade de influência, ele pode ser considerado um expoente na divulgação da educação para o empreendedorismo, ou seja, uma educação proposta pelo capital que está respaldada em leis, políticas públicas, reformas, dentre outros, e que os seus reflexos são sentidos em toda sociedade. Além da questão educacional, há o que podemos considerar como uma “cultura do empreendedorismo” que, por sua vez, envolve todas as dimensões dos indivíduos, ou seja, captura os aspectos objetivos e subjetivos que se desdobram no lado pessoal e profissional do indivíduo. A disseminação dessa cultura e de uma educação para o empreendedorismo é um trabalho pedagógico realizado por esse intelectual que está a serviço do capital.

Dolabela, segundo ele próprio, desenvolveu um conceito de empreendedor que supera a relação com o meio empresarial e é aplicado a todas as atividades humanas. Até mesmo porque, segundo o autor, a decisão de criar uma empresa deve ser exclusivamente do aluno e não uma decisão que foi direcionada por outras pessoas. Desta forma, para o autor,

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 (DOLABELA, 2006, p. 25).

Nesse aspecto, ainda de acordo com Dolabela (2006, p. 30), a espécie humana é empreendedora, o que significa que todos nós nascemos empreendedores e por isso, acredita ele, o empreendedorismo não é novidade ou modismo. Ele “existe desde sempre, desde a primeira ação humana inovadora, com o objetivo de melhorar as relações do homem com os outros e com a natureza”. Além disso, “não é um fenômeno apenas econômico, mas sim social”. Para o autor, o empreendedorismo não é o tipo de conteúdo que pode ser ensinado, pois não é um conteúdo convencional e para aprender a ser empreendedor é necessário que se adote um modelo de educação diferente do convencional.

A exemplo de autores mais voltados para o lado comportamentalista do empreendedorismo, Dolabela parte do princípio de que é possível aprender a ser empreendedor e ter uma atuação empreendedora na vida que extrapola o desenvolvimento de negócios. Como já citado anteriormente, tal noção é referenciada no discurso de vários organismos internacionais, leis e diversos outros documentos, amplamente difundidos por documentos governamentais, ao mesmo tempo em que tal noção também é compartilhada pela maioria dos professores e coordenadores entrevistados.

No caso dos organismos internacionais, por exemplo, esta é uma visão que vai ao encontro da proposta do PRELAC que, baseada nos quatro pilares da educação propostos por Delors (1996), sugere a criação do quinto pilar da educação, o *aprender a empreender*. Diante dessa sugestão, talvez a UNESCO tenha sido a organização internacional que apresentou de forma mais explícita os seus postulados a respeito da necessidade de se formular uma educação para o empreendedorismo como preconiza o capital.

As concepções que adotam a perspectiva de que todos podem ser empreendedores, que o empreendedorismo está presente em diversos contextos e que as competências empreendedoras são aplicáveis em diferentes aspectos da vida são

adotadas por diferentes autores e instituições. Se Dolabela é tido como um importante intelectual orgânico do capital, o SEBRAE pode ser considerado um dos mais representativos aparelhos privados de hegemonia. Nesse caso, a instituição, além de atuar no desenvolvimento de negócios, adota uma visão comportamentalista a respeito do empreendedorismo em suas publicações e cursos, ao sugerir que é possível ser empreendedor mesmo sem criar um negócio, desde que determinadas competências sejam desenvolvidas por meio de uma educação empreendedora. Segundo o SEBRAE,

Ao mesmo tempo que estimula o indivíduo a ter uma posição ativa na sociedade, a educação empreendedora tem o objetivo de estimular que o aluno tenha um olhar crítico apurado, para que ele seja capaz de identificar problemas e, então, agir efetivamente em soluções. Esse processo de aprendizagem é muito desafiador, pois quer formar cidadãos que atuem de forma consciente, responsável e com propósito no mundo (CER, 2022?, p. 3).

O discurso da empregabilidade, do empreendedorismo e da educação ao longo da vida preconizado por organismos internacionais, converge com a concepção de empreendedorismo proposta pelo SEBRAE que também está afinada com a pedagogia política do capital. Desta forma,

Competências empreendedoras são consideradas como chave, *[sic]* transversais no processo de aprendizagem durante a vida, *[sic]* e que formam o espírito empreendedor, em quaisquer contextos, e são a base do desenvolvimento da cidadania, da empregabilidade e da inclusão social (BACIGALUPO; PUNIE; VAN DEN BRANDE *apud* CER, 2022b?, p. 7).

A exemplo do SEBRAE e da Pedagogia Empreendedora proposta por Dolabela, a criação de negócios é apenas uma das possibilidades do empreendedorismo, pois, para o autor, [...] “a atividade empreendedora torna-se universal” (DOLABELA, 2004, p. 128). O foco é desenvolver o indivíduo para que aprenda a ser empreendedor em diversos contextos, como se fosse uma competência socioemocional a ser necessariamente formada e desenvolvida em todos os indivíduos pela escola. “Porém, trabalha-se o indivíduo porque, dentro da Pedagogia Empreendedora, o empreendedor é um indivíduo que gera utilidade para os outros, que gera valor positivo para sua comunidade” (DOLABELA, 2004, p. 128).

Como podemos observar, a educação empreendedora surge nos discursos de diversas instituições como verdadeira estratégia de promoção da “ideologia do empreendedorismo” que proclama o individualismo como valor moral a ser seguido e como estratégia para enfrentar o desemprego estrutural. À vista disso, o empreendedorismo é sugerido como se fosse uma solução imediata para a criação de empregos e para o alívio da pobreza. Segundo Coan (2011, p. 30), “os postulados do empreendedorismo e suas abordagens na educação têm vinculações estreitas com as discussões do trabalho e suas exigências em tempos de crise do emprego formal e dos discursos da empregabilidade e inovação”. Com isso, percebemos cada vez mais a valorização das competências, recentemente também consideradas competências empreendedoras, em todos os níveis da educação.

O incentivo ao desenvolvimento do empreendedorismo deve-se ao desemprego estrutural que é um dos reflexos da recomposição burguesa frente à crise do capital. Diante da crise, o capital estabeleceu algumas estratégias para recompor as suas bases de acumulação. Inicialmente, dentre as estratégias adotadas pelo capital, destacamos a “ideologia da empregabilidade” que aciona o discurso da falta de qualificação profissional dos indivíduos, justificando a existências de vagas de emprego que não são preenchidas em razão da falta de qualificação profissional dos trabalhadores. De acordo com Souza (2018), além da empregabilidade, há a apologia aos ideais de sustentabilidade e empreendedorismo como medida de conformação diante do desemprego estrutural.

Nesse contexto, exige-se que os indivíduos busquem por meios próprios tornarem-se empregáveis. Além disso, a pedagogia política do capital naturaliza o fato de uma parcela da população ocupar vagas no mercado de trabalho formal, enquanto uma outra parcela bem significativa deve se contentar com ocupações precárias e informais e até se contentar com circunstâncias de não ter nenhum tipo de ocupação. Portanto, cria-se um consenso em torno da ideia de que é natural uns terem emprego e outros não. Inclusive, a própria expectativa de se obter um emprego formal passa a ser vista como comodismo, enquanto a ação individual para gerar renda sem romper com a condição de desempregado (trabalho informal, trabalho por aplicativo, trabalho intermitente etc.) passa a ser vista como forma de empreendedorismo louvável. Nesse

aspecto, à medida em que o consenso em torno do ideal de empregabilidade vai conquistando espaço, o Estado vai se tornando cada vez mais mínimo na garantia dos direitos básicos dos cidadãos como emprego, saúde, educação, em detrimento do atendimento dos interesses do empresariado. Ao mesmo tempo, o Estado atua na disseminação da ideologia da classe dominante, de forma a transmitir os seus valores como se fosse das outras classes em vista de que se tornem o senso comum.

De acordo com Souza (2021a), a resposta da burguesia perante a crise do capital culmina num processo de recomposição orientado para a reestruturação do regime de acumulação, enquanto há o enxugamento do Estado no que se refere às questões sociais em detrimento do capital.

Assim, procura-se implantar uma forma renovada de metabolismo social capaz de garantir a retomada das condições de acumulação de capital, utilizando-se de novos e velhos mecanismos de gestão do trabalho e da produção, combinando a vocação antidemocrática da sociedade de classes com inusitadas estratégias de socialização da política capazes de angariar o consentimento ativo da classe trabalhadora organizada sob condições renovadas e, assim, reestruturar os mecanismos de mediação do conflito de classes, inaugurando um novo Bloco Histórico (SOUZA, 2021a, p. 22).

Além disso, neste cenário, as políticas públicas educacionais e de qualificação profissional são moldadas de acordo com os interesses do capital. Todo esse processo político fomentado pelos organismos internacionais se desenvolve com absoluta anuência dos Estados nacionais, inclusive do Brasil, por meio de reformas, promulgação e atualizações de documentos oficiais. Esse cenário é terreno fértil para a apologia ao empreendedorismo, inclusive na área da educação, de forma que a presença da disciplina e/ou conteúdo curricular “*empreendedorismo*” é a materialização da pedagogia política do capital na educação.

Assim, no campo educacional, a ofensiva do capital tem se materializado em ações e formulações no sentido de reconfigurar o sistema educacional para atender de modo mais eficiente as novas demandas produtivas. Seja preparando a força de trabalho para ocupar postos de trabalho em condições mais flexíveis, seja conformando um contingente excedente da força de trabalho que deve ser preparado para conformar-se com as condições de precariedade, informalidade ou desemprego (SOUZA, 2021b, p. 41).

Nesse caso, o Estado atua pedagogicamente na construção do consenso em torno do modelo de desenvolvimento estabelecido pelo capital, renovando seus mecanismos de mediação do conflito de classes, sejam eles de ordem persuasiva ou coercitiva. Uma mediação que busca conformar a população diante da sua condição de desemprego e precariedade. Esta é uma estratégia para que a população não questione as dualidades da sociedade, ou seja, para que não questione as diferenças no acesso à educação, de rendimento, de moradia, dentre outras. Entretanto, o ideal da empregabilidade proposto pelo capital vem cada vez mais perdendo espaço e já não tem sido suficiente para conformar a população diante do desemprego estrutural. Nesse caso, tomando como referência a análise de Gramsci (2001), a escola não consegue mais conservar a ilusão de ser capaz de preparar o indivíduo para ingressar no mercado de trabalho, o que restringe a capacidade dessa educação ser capaz de superar as desigualdades sociais. Num contexto de contradição e de disputa de interesse entre as classes, as escolas atuam como aparelhos privados de hegemonia.

Segundo Souza (2021b), as políticas públicas sociais atuam de forma contraditória, pois ao mesmo tempo em que atuam como estratégia de mediação política, atendem as necessidades de valorização do capital. A esse respeito, afirma o autor:

Por esta razão, a educação, como política social do Estado capitalista, conserva em si esta contradição, pois ao mesmo tempo em que responde às necessidades da valorização do capital, por meio da formação do capital humano necessário à ampliação das taxas de mais-valia, também se constitui em um espaço de disputa de hegemonia permeado de contradições, onde a burguesia procura construir o consenso em torno de sua concepção de mundo (SOUZA, 2021b, p. 40-41).

Sendo assim, o capital precisou renovar a sua pedagogia política e, com isso, mobilizou a *ideologia do empreendedorismo*. Se até bem pouco tempo atrás o trabalhador deveria buscar meios próprios para se qualificar e para se manter atualizado, de forma a atender as exigências do capital, agora esse mesmo trabalhador deve ser capaz de dar um passo além e ao invés de buscar as ocupações, ele deve ser capaz de criá-las.

A ideologia da empregabilidade e a *ideologia do empreendedorismo* apresentam em comum o fato de que a responsabilidade por conquistar uma ocupação recai sobre o trabalhador. Nesse cenário, mais uma vez o indivíduo deve buscar qualificação, mas desta vez é um tipo de formação um pouco diferente que, além de preparar para conquistar formas de geração de renda, também deve ser capaz de prepará-lo para a autopromoção na vida pessoal e profissional. Também mais uma vez as políticas públicas educacionais foram acionadas como arcabouço para justificar a presença da disciplina “*Empreendedorismo*” ou do conteúdo curricular “*empreendedorismo*”, subsidiada por organismos internacionais que paralelamente ao discurso das competências incentiva a atividade empreendedora.

Assim como ocorre com o ideal de empregabilidade proposto pelo capital, recai sobre o indivíduo a responsabilidade quando o sucesso por meio do exercício do empreendedorismo não é conquistado. Nesse caso, mais uma vez a justificativa é que as habilidades pessoais necessárias não foram desenvolvidas. Se não há uma história de empreendedorismo supostamente de sucesso, a justificativa está na falta de criatividade. Segundo esta retórica, existem brechas no mercado e o trabalhador não foi capaz de percebê-las. Outra justificativa sob a perspectiva desta retórica é a de que, supostamente, os consumidores anseiam por novos produtos, mas falta criatividade por parte do trabalhador para criá-los. Nesta perspectiva, além dos produtos, existem os serviços de que toda sociedade precisa e estes precisam ser renovados, precisam ser mais eficientes e o trabalhador não foi flexível para captar essa demanda e, por isso, não conseguiu se adequar à nova realidade do mercado. Portanto, essa concepção de empreendedorismo que extrapola o lado econômico e alcança outros aspectos da vida do trabalhador, como a esfera socioemocional, é uma pedagogia política do capital. Tal pedagogia política pode ser considerada um tipo de pedagogia das competências renovada, pois a necessidade de desenvolver competências propagada pela ideologia da empregabilidade permaneceu e foi renovada, de modo a alcançar um novo patamar, ao propor a necessidade de formar e desenvolver competências empreendedoras como uma competência que se soma a várias outras da esfera das competências socioemocionais. Desse modo, segundo Chambard (2017), a ideia é promover uma postura ativa, criativa e flexível no campo profissional, assim como no campo existencial.

Este³² "habitus empreendedor", que será definido como um conjunto de modos de pensar, sentir, fazer, susceptíveis de gerar comportamentos nos indivíduos que se ajustariam em todos os aspectos a uma sociedade dominada pelo modelo empresarial, deverá ser capaz de ser colocado a serviço de qualquer carreira, ou mesmo ser valorizado fora do espaço profissional num contexto social onde o empresário se configura cada vez mais como uma figura de referência (CHAMBARD, 2017, p. 452).

Ao mesmo tempo, a ideia de educação ao longo da vida adquire um novo significado quando deve ser criado um processo educacional a longo prazo que inclui o empreendedorismo como integrante desse processo. Quando o emprego formal não é a opção disponível, a atividade empreendedora surge como alternativa para geração de renda, mas para que isso seja efetivo é preciso que se tenha um tipo de educação que acompanhe esse processo e que eduque o indivíduo para que ele entenda que essa é uma alternativa ou, talvez, que seja esta a única alternativa. Portanto, é um processo de educação permanente para que o indivíduo busque alternativas para se colocar no mercado de trabalho. Recentemente, os trabalhadores buscavam o emprego e agora a busca é pelo empreendedorismo. Todo esse processo tem como referência as orientações dos organismos internacionais e as leis que regulamentam a EPT, que se materializaram na disciplina "*Empreendedorismo*" e no conteúdo curricular "*empreendedorismo*" que são, na verdade, formas mais sofisticadas do capital estabelecer consenso em torno do seu modelo de desenvolvimento enxuto e flexível em uma sociedade cuja vida social é marcada pela volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade.

Nos pressupostos dessa pedagogia política do capital, identificamos diversas lacunas que apontam a sua fragilidade na criação de oportunidades empreendedoras concretas. Na verdade, as atividades consideradas por essas instituições como empreendedoras são atividades improvisadas que nasceram da criatividade ou talvez da urgência do trabalhador em garantir suas condições de

³² Tradução livre do trecho em francês: Cet « habitus entrepreneurial », qu'on définirait comme un ensemble de manières de penser, de sentir, de faire, susceptibles de générer chez les individus des comportements qui seraient ajustés en tous points à une société dominée par le modèle de l'entreprise, est censé pouvoir être mis au service de n'importe quelle carrière, voire même être valorisé hors de l'espace professionnel dans un contexte social où l'entrepreneur est de plus en plus érigé comme une figure de référence (CHAMBARD, 2017, p. 452).

sobrevivência numa sociedade sem empregos. Até mesmo porque a criatividade foi elencada pelos estudiosos do empreendedorismo de viés comportamentalista e adotadas por diversas instituições como, por exemplo, o SEBRAE, como uma das competências necessárias ao “*sujeito autoempreendedor*”. Esses discursos trazem uma essência de perversidade quando transferem ao trabalhador que já se encontra vulnerável diante da necessidade financeira urgente, diante da fome e da miséria, a responsabilidade por sua condição. São discursos que não desvelam a realidade das políticas neoliberais, que buscam a conformação dos trabalhadores diante do projeto social do capital que exclui os mais vulneráveis, que cria formas alternativas de geração de renda que cada vez mais intensificam a precariedade e a informalidade.

Contrariando todas as perspectivas promissoras de Dolabela para o desenvolvimento do empreendedorismo, dentre outros autores, Antunes (2018) chama nossa atenção para o fato de que na era da expansão do trabalho por aplicativos e do teletrabalho houve aumento na precariedade do trabalho. Uma realidade, segundo o autor, na qual os trabalhadores “oscilarão entre o desemprego completo e, na melhor das hipóteses, a disponibilidade para tentar obter o *privilégio da servidão*” (ANTUNES, 2018, p. 34 – grifo do autor). Diante de um cenário econômico e social que pode se apresentar ainda mais caótico, “a esses se somam ainda uma massa de ‘empreendedores’, uma mescla de *burguês de si próprio e proletário-de-si-mesmo*” (ANTUNES, 2018, p. 34 – grifo do autor). O empreendedorismo é uma exigência do atual projeto burguês de sociedade que tem a aparência de combater a exclusão social e a desigualdade, quando na essência busca conformar o trabalhador por meio da naturalização da intensificação da precariedade do trabalho e da vida em sociedade.

CONCLUSÃO

Antunes (2020) inicia o quarto capítulo do livro *“O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital”* com a seguinte pergunta: “quem é a classe trabalhadora hoje?” (ANTUNES, 2020, p. 91). Essa pergunta nos leva a refletir sobre as mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e suas consequências sobre a classe trabalhadora. Hoje, como o próprio autor revela, temos diversos tipos de contrato de trabalho como o zerado, uberizados, pejotizados, intermitentes, flexíveis.

Apesar de a atividade empreendedora não ter sido citada pelo autor como uma dessas alternativas de trabalho, considero que este tipo de atividade faz parte dos “novos tipos de trabalho”, ou melhor dos novos tipos de ocupações precarizadas propostas pelo capital. Aqui, não me refiro a atividade empreendedora de fato, ou seja, aquela atividade organizada e planejada de criação de negócios, mas sim aquelas atividades improvisadas que o atual estágio de organização do capital passou a considerar como atividade empreendedora. Afinal, atualmente, qualquer tipo de atividade improvisada pode ser reconhecido como forma de empreendedorismo.

Como já citado anteriormente, não é de hoje que a conquista de uma ocupação no mercado de trabalho é concebida como uma questão de mérito individual, o que justificaria o sucesso de alguns e o fracasso de outros. Apesar de ter perdido espaço para estratégias renovadas de mediação do conflito de classes, o ideal de empregabilidade proposto pelo capital, ainda propaga o discurso de que há vagas de emprego e que faltam profissionais devidamente qualificados para assumi-las. Diante desse discurso de falta de qualificação profissional, os trabalhadores se veem

obrigados a buscar estratégias para minimizar “essas faltas” ao longo de sua trajetória profissional.

Nesse contexto, segundo tal discurso, os trabalhadores devem estar sempre buscando atualizar-se e desenvolver as habilidades e as competências requeridas pelo mercado de trabalho para garantir a empregabilidade. Mesmo com todo empenho dos trabalhadores, hoje em dia, a empregabilidade não pode ser garantida. Na verdade, nunca pode. É diante desse contexto que nos propusemos a analisar as implicações políticas e ideológicas da inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” em cursos da EPT, tomando como referência empírica os cursos oferecidos na Rede Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Como já citado, desde a década de 1990, há um movimento a favor do empreendedorismo em diversos setores da sociedade. Ao longo do texto, evidenciamos que, no campo educacional, esse movimento tem início com as políticas públicas de formação profissional, perpassa reformas educacionais e documentos oficiais. A exemplo da reforma da Educação Profissional, iniciada nessa década que, provocou mudanças significativas na EPT e que já demonstrava tendências de estar afinada com os ideais empreendedores. Tendências que foram tornando-se cada vez mais concretas. Todo esse movimento se consolidou nas alterações na estruturação curricular da EPT até alcançar a sala de aula. Ao longo desse processo, o empreendedorismo como disciplina e/ou conteúdo curricular foi conquistando espaço, sobretudo no Ensino Superior Tecnológico e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Ao longo da pesquisa, confirmamos a suposição de que com o passar do tempo a concepção de trabalhador qualificado para o mercado de trabalho vem se modificando. Mas independente das mudanças, estas foram acompanhadas pelas políticas públicas destinadas à EPT. Inicialmente, tínhamos políticas públicas de trabalho e renda destinadas a esse nível de ensino focadas na qualificação profissional dos trabalhadores. A escola que anteriormente “qualificava” os indivíduos para o mercado de trabalho adquiriu novas funções e, atualmente, também “forma” para o empreendedorismo, o que confirma a hipótese levantada de que a ideia de empreendedorismo, de empregabilidade e de sustentabilidade constituem a base

ideológica que legitima a ação do capital para a inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” na EPT. Afinal, quando aquela oportunidade de trabalho não se concretiza, o trabalhador deve estar apto a buscar a atividade empreendedora como alternativa. Diante dessa perspectiva, a escola se tornou também um espaço de disseminação da ideologia do empreendedorismo, à medida que ganha cada vez mais espaço nos discursos dos intelectuais orgânicos dos aparelhos privados de hegemonia a serviço do capital.

Nesse contexto, o empreendedorismo emerge como ideologia política acionada pela burguesia para a mediação do conflito de classe e manutenção do consenso frente ao desemprego estrutural e a intensificação da precariedade. Portanto, os ideais empreendedores emergem como alternativa para geração de renda, sendo estes valores proclamados também por instituições de ensino que, como espaços de contradição, também atuam como aparelhos privados de hegemonia. Desse modo, a presença do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” e/ou da disciplina “*Empreendedorismo*”, não só na EPT, é o caminho pelo qual esses ideais se concretizam.

O estímulo à atividade empreendedora proposto pela reforma da Educação Profissional e pelos dispositivos legais que regulamentam a EPT no Brasil, seguem uma perspectiva mundial. Esse estímulo se consolida como uma pedagogia política do capital que busca promover a ideologia do empreendedorismo. Tal ideologia é uma estratégia do capital que se articula com as ações governamentais sugeridas pelos organismos internacionais, de modo a materializar a ofensiva do capital no campo educacional para garantir a recomposição burguesa diante da crise orgânica do capital. Além disso, a ideologia do empreendedorismo reflete uma concepção de educação pautada no desenvolvimento de competências e na educação ao longo da vida proposta pelos mais influentes organismos internacionais e consentida pelos governos nacionais.

As competências devem ser desenvolvidas para que, diante do desemprego, o trabalhador esteja apto a criar as suas próprias ocupações para gerar renda. Desta forma, a formação para o empreendedorismo, proposta pelo capital, surge como uma espécie de aprendizado ao longo da vida ou talvez como uma das etapas desse tipo de educação. Nesse caso, a educação ao longo da vida pode ser considerada

como uma estratégia de preparar os indivíduos para os percalços do mundo do trabalho e para as adequações que o trabalhador deve fazer ao longo da sua trajetória profissional, sendo que a formação para o empreendedorismo é a mais recente dessas adaptações. Não foi por acaso que a UNESCO propôs a criação de um quinto pilar da educação, o *aprender a empreender* (UNESCO, 2004). Até mesmo porque a adoção dessa concepção de educação pautada no desenvolvimento de competências e na educação ao longo da vida não está restrita ao Brasil, pois o mesmo cenário vem sendo delineado nos países europeus.

Em face do exposto, tomamos como referência os documentos institucionais e os PPCs das instituições investigadas para analisar as ações concretas por parte do Estado para promover a *ideologia do empreendedorismo*, da empregabilidade e da sustentabilidade nas práticas curriculares da EPT. Tal análise, revelou uma certa afinidade desses documentos com a perspectiva empresarial inerente aos dispositivos que regulamentam a EPT no que se refere ao empreendedorismo. Contudo, sob uma outra perspectiva, as entrevistas com os professores e com os coordenadores dos Cursos Técnicos e dos CSTs investigados, revelaram uma predileção desses profissionais por uma concepção de empreendedorismo mais focada no desenvolvimento de um comportamento empreendedor do que para o desenvolvimento econômico. Nesse caso, a perspectiva adotada não se refere necessariamente à criação de negócios, mas a uma perspectiva empresarial do indivíduo como um todo, ou seja, uma concepção de autopromoção.

Tal concepção de empreendedorismo parece estar mais atualizada, ser crítica ou até mesmo passa a impressão de que tenha abandonado aqueles ideais de desenvolvimento de competências das políticas públicas voltadas para a qualificação profissional de alguns anos atrás, mas esta é apenas uma impressão. Além disso, somente a adoção desse tipo de concepção de empreendedorismo, sem uma análise da realidade na qual está inserida, não significa que há um posicionamento crítico em relação à inserção da disciplina ou do conteúdo curricular "*empreendedorismo*". Nesse caso, mesmo que por consentimento ativo, a pedagogia política do capital não está sendo confrontada pelos profissionais que adotam essa concepção e, provavelmente, mesmo sem perceber continuam a perpetuar aqueles ideais de desenvolvimento de

competências das políticas públicas de qualificação profissional recentes voltadas para a empregabilidade.

Apesar de a maioria dos professores entrevistados reconhecer que apenas concluir uma disciplina não é suficiente para que os alunos tenham sucesso no mundo dos negócios, não é o bastante para se afirmar que há um posicionamento crítico diante da inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*”. Nem mesmo a adoção de estratégias que contradizem o aspecto de desenvolvimento econômico inerente à atividade empreendedora, e que privilegiam aspectos subjetivos do comportamento empreendedor, também não revela um posicionamento crítico. Portanto, identificamos que a disciplina e/ou o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” surgem como um modo mais sofisticado de conformar os trabalhadores que não conquistaram uma ocupação no mercado de trabalho formal, ao mesmo tempo em que incentiva os trabalhadores a buscar as próprias soluções para gerar renda. Inclusive, aqueles que precisam complementar a renda. Na verdade, como já citado, o conteúdo curricular “*empreendedorismo*” é uma estratégia renovada para desenvolver nos indivíduos o conjunto de competências socioemocionais desejáveis pelo capital, diante de uma concepção do empreendedorismo como um tipo de educação ao longo da vida “atualizada”.

Isso significa que seja numa perspectiva de desenvolvimento de negócios ou de desenvolvimento pessoal, os ideais de protagonismo, personalidades produtivas, eficiência e espírito empreendedor, importantes para o universo empreendedor, foram incorporados com sucesso aos cursos investigados mesmo sem garantias de que essa inserção vai promover a criação de novos empreendimentos ou o sucesso deles. Assim sendo, reconhecemos que a *ideologia do empreendedorismo* é um meio atualizado, e até um pouco mais sofisticado, de mais uma vez transferir para o trabalhador a responsabilidade por não conquistar o seu espaço no mundo do trabalho, à medida em que o Estado deixa de ser o responsável por garantir emprego formal à população. Portanto, confirma a hipótese de que a função pedagógica do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” é bem mais subjetiva do que operacional, constituindo-se mais como estratégia de conformação ética e moral do que de formação técnica e

profissional propriamente dita, cujo propósito é conformar a população jovem para enfrentar com naturalidade o desemprego e a precariedade do trabalho e da vida.

Diante desse contexto mundial de recomposição das bases de acumulação do capital, a inserção e a permanência no mercado de trabalho se consolidam como uma responsabilidade individual, assim como a busca por alternativas de geração de renda. Desta forma, a atividade empreendedora surge como um “novo” fator de empregabilidade e de inovação. Com isso, o trabalhador da atualidade deve ser capaz de se reinventar em diversos momentos da sua vida profissional. Mesmo aqueles que já conquistaram a sua ocupação devem buscar um aprendizado constante e em paralelo, por meio do intraempreendedorismo, devem adotar uma postura empreendedora para manter o posto de trabalho já conquistado.

Para aqueles que estão excluídos do mercado de trabalho, a atividade empreendedora é a opção. Porém, este é um caminho que nem sempre leva ao sucesso, mas é necessário ter criatividade e ser resiliente para se reinventar, já que a atividade empreendedora é apresentada como possível solução para enfrentar o desemprego, desde que o trabalhador tenha flexibilidade para desenvolver o “espírito empreendedor” e *feeling* para captar as demandas dos consumidores. Esta é uma atividade caracterizada pelo risco e pela inovação, e está intimamente atrelada ao desenvolvimento econômico, então “ninguém pode ser contra” (NÓVOA, 2015, p. 268).

Atualmente, a necessidade constante de inovação, não só mais das empresas, mas também dos trabalhadores, fez com que qualquer atividade geradora de renda, desde a mais simples até a mais complexa, seja considerada uma forma de empreendedorismo. Um bom exemplo dessa concepção, de formas alternativas de empreendedorismo, que superestimam a criatividade aconteceu no carnaval de Recife em 2023, onde um músico vendeu o metro do papel higiênico por R\$ 1,00 real em frente aos banheiros químicos de rua (PORTAL G1 PERNAMBUCO, 2023). É inegável a criatividade desse músico, mas tal iniciativa não pode ser classificada como uma atividade empreendedora propriamente dita. Iniciativas improvisadas de geração de renda como essa, refletem que a concepção de empreendedorismo proposta pela pedagogia política do capital foi assimilada com sucesso pelos trabalhadores.

Nesse caso, tal pedagogia almeja que os trabalhadores desocupados criem a consciência de que o trabalhador da atualidade deve desenvolver as competências empreendedoras necessárias que o permita atuar de forma flexível e criativa para gerar renda. Infelizmente, exemplos como esse são tomados como referência pela pedagogia política do capital para reforçar o discurso de que a dificuldade de conquistar uma ocupação capaz de gerar renda não se deve ao desemprego estrutural, mas à falta de criatividade e incapacidade do trabalhador desocupado captar as necessidades do mercado e com isso oferecer um novo produto ou reinventar um serviço. Tal discurso converge com a visão de Dolabela (2006, p. 30) de que “o empreendedorismo é a melhor arma contra o desemprego”.

Em um contexto mais amplo do projeto de sociedade do capital, assim como o ideal de empregabilidade e de empreendedorismo são dimensões da pedagogia política do capital, o discurso da sustentabilidade é outra dimensão que é acionada como valor moral a ser seguido pela sociedade. Esta, deve ser a responsável por recuperar o meio ambiente que foi devastado diante da busca incessante de acumulação do capital, de forma que mais uma vez a responsabilidade recai sobre a sociedade. A ideologia da sustentabilidade, assim como a ideia de falta de qualificação profissional, de falta de criatividade para se tornar empreendedor é apresentada por esse projeto de sociedade como uma questão individual. Passa a ser tarefa da sociedade zelar pelo meio ambiente, enquanto os empresários e o Estado que são os verdadeiros responsáveis pelos danos causados não são responsabilizados. Entretanto, dada a complexidade da questão da sustentabilidade, esta carece de uma pesquisa mais aprofundada para revelar as implicações políticas e ideológicas desse conceito tomado pelo capital, o que o limite dessa pesquisa não nos permitiu investigar. Além da questão da sustentabilidade, é necessário que se investigue as implicações políticas e ideológicas da inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” nos demais níveis de ensino, assim como em outros cursos da Rede Federal e em outras instituições como, por exemplo, as redes estaduais e as redes privadas de ensino.

Ao longo do percurso analítico adotado, identificamos que a perspectiva empreendedora está presente nos currículos da Educação Básica à Pós-graduação, em diferentes níveis e modalidades de ensino, no Brasil e na Europa. Tal perspectiva está

conectada com as políticas públicas, reformas educacionais e dispositivos legais destinados a formação profissional e à EPT. Essas medidas estão articuladas com as orientações de organismos internacionais, os quais reforçam a ideia de que a conquista de uma ocupação capaz de gerar renda é uma questão de mérito individual. Com isso, deve-se formar no trabalhador desocupado as competências socioemocionais necessárias para levá-lo a responsabilizar-se por sua formação ao longo da vida, a ser flexível para se adequar ao estágio atual do mundo do trabalho. Basicamente, seria dizer que para um mercado de trabalho excludente e precário, exigem-se indivíduos com competências socioemocionais empreendedoras.

No entanto, diante das entrevistas realizadas, a inserção do conteúdo curricular “*empreendedorismo*” na EPT se mostrou pouco eficiente na criação de oportunidades empreendedoras de fato. Portanto, tal conteúdo foi ineficiente como fator de indução da geração de emprego e renda e de combate ao desemprego. Contudo, por outro lado, esse tipo de conteúdo se mostrou muito eficiente na construção do consenso em torno do projeto social do capital que aponta para uma concepção de mundo na qual a solução para a geração de renda decorre de a capacidade individual do trabalhador desocupado ser criativo e flexível para criar alternativas geradoras de renda. Nesse sentido, esse conteúdo é ainda mais eficiente na promoção do ideário de que é necessário desenvolver o empreendedorismo como uma competência individual, assim como as competências socioemocionais, pois a nova ordem mundial requer um profissional capaz de se autopromover, seja no contexto profissional ou pessoal.

Logo, o empreendedorismo, seja sob a forma de conteúdo curricular ou disciplina, se insere num contexto de recomposição burguesa do capital para mediar o conflito de classes. Esta é uma pequena fração de um projeto político de sociedade que, por meio da pedagogia política do capital, quer consolidar na consciência dos trabalhadores a formação de um novo tipo de trabalhador capaz de promover o autoemprego, diante da crise orgânica do capital. Em vista disso, a perspectiva empresarial passou a integrar o PPC dos cursos técnicos e CSTs da Rede Federal. Portanto, seja num contexto de desenvolvimento econômico ou de desenvolvimento pessoal, a ideia de autopromoção e de formação de um “*sujeito autoempreendedor*” se consolida como uma das responsabilidades dos cursos técnicos e CSTs.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo *et alii*. **Mercados do empreendedorismo de pequeno porte no Brasil**. Brasília, DF: CEPAL/ Escritório no Brasil, 2003. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28345/1/LCbrsR137_pt.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

ABS, Associação Brasileira de Startups. **Incubadora de Empresas: o que é e para que serve?** São Paulo: ABS, 2017. Disponível em: <https://abstartups.com.br/incubadora-de-empresas-o-que-e-e-para-que-serve/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

AGÊNCIA SENADO. Sistema S. **Senado Notícias**, 2023?. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 07 maio 2023.

ALVES, Giovanni. A crise do capital e as transformações no mundo do trabalho. **Novos Rumos**, Marília, v. 11, n. 25, p. 24-32, 1995.

ALMEIDA, Rachel de Castro; CHAVES, Miguel. Empreendedorismo como escopo de diretrizes políticas da União Europeia no âmbito do ensino superior. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 513-526, junho. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/mFw686hMmCBBmLc38NYnpqc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

AMARAL FILHO, Jair do. **Micro e pequenas empresas (MPes)**. Brasília, DF: CEPAL, Escritório no Brasil/IPEA, 2011. (Textos para Discussão CEPAL-IPEA, 36).

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 11. ed., 2006. 103 p.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 1. ed., 2018. 644 p.

ANTUNES, Ricardo. Empregos e Carreira. Empreendedorismo é mito em país que não cria trabalho digno, diz sociólogo. Entrevista concedida a Ricardo Marchesan. **UOL**, São Paulo, 14 set. 2019. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2019/09/14/entrevista-sociologo-ricardo-antunes-trabalho-emprego-empreendedorismo.htm>. Acesso em: 10 nov. 2019.

ANTUNES, Ricardo. Entrevista com Professor Dr. Ricardo Antunes (Unicamp – Campinas-SP). Entrevista concedida a Lucas Martins Soldera. **Psicologia em Estudo**, Mato Grosso do Sul, v. 25, p. 1-8, 2020.

BANCO MUNDIAL. **Documento de Política del Banco Mundial: Educación Técnica y Formación Profesional**. Washington, DC: Banco Mundial, 1992. Disponível em: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/994211468176945865/pdf/96790PUB0SPANISH0Box54261B001PUBLIC1.pdf> Acesso em: 15 mar. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial, Aprendizagem para Todos:** investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Washington, DC: Banco Mundial, 2011. Disponível em: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese Exec Summary ESS2020 FINAL.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese%20Exec%20Summary%20ESS2020%20FINAL.pdf). Acesso em: 28 nov. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2013:** os empregos no foco principal. Washington, DC: Banco Mundial, 2013. Disponível em: [http://siteresources.worldbank.org/EXTNWDR2013/Resources/8258024-1320950747192/8260293-1322665883147/Main messages Portuguese.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EXTNWDR2013/Resources/8258024-1320950747192/8260293-1322665883147/Main%20messages%20Portuguese.pdf). Acesso em: 28 nov. 2019.

BANCO MUNDIAL. **O Banco Mundial adverte a respeito da “crise da aprendizagem” na educação global.** Comunicado à Imprensa. Washington, DC: Banco Mundial 2017. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education>. Acesso em: 28 nov. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Relatório Anual de 2019: erradicar a pobreza, investir em oportunidades.** Washington, DC: Banco Mundial, 2019a. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/921181570464852907/The-World-Bank-Annual-Report-2019-Ending-Poverty-Investing-in-Opportunity>. Acesso em: 28 nov. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2019: a Natureza Mutável do Trabalho.** Washington, DC: Banco Mundial, 2019b. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/232751580940525237/pdf/Overview.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019.

BANCO MUNDIAL. Human Capital Project. Brazil. **Human Capital Index 2020.** Washington, DC: Banco Mundial, 2020a.

BANCO MUNDIAL. **Quem Nós Somos.** Washington, DC: Banco Mundial, 2020b. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/who-we-are>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Skills Development.** Washington, DC: Banco Mundial, 2021. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/topic/skillsdevelopment#3>. Acesso em: 18 dez. 2021.

BAGGIO, Adelar Francisco; BAGGIO, Daniel Knebel. Empreendedorismo: conceitos e definições. **Revista de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 1, p. 25-38, 2014. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/basico-em-empreendedorismo-apostila02.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

BASCO, Ana Inés *et alii*. **América Latina en Movimiento: competencias y habilidades em la Cuarta Revolución Industrial.** Washington, DC: BID, 2020.

BASSI, Marina *et alii*. **Desconectados:** habilidades, educação e emprego na América Latina. Educação. Washington, DC: BID, 2012. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/Desconectados-Habilidades-educa%C3%A7%C3%A3o-e-emprego-na-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2019.

BERNARDO, Nathalia Rana Rosa. **A Instituição Pública de Ensino Superior Tecnológico e a formação para o empreendedorismo:** um estudo de caso. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento Regional), Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

BID, Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Situación de empleo en los jóvenes de América Latina:** Primer estudio suplementario del Plan de Aprendizaje para el Programa “Nuevos Empleos y Oportunidades” (NEO)”. Estudios Suplementarios. Ciudad de México: Centro de Estudios Educativos y Sociales (CEES), 2015. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/viewer/Situación-de-empleo-en-los-jóvenes-de-América-Latina.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2019.

BID, Banco Interamericano de Desenvolvimento. **El futuro del trabajo en América Latina y el Caribe** ¿Cuales son las ocupaciones y las habilidades emergentes más demandadas en la región? Washington, DC: BID, 2019. Disponível em: <https://publications.iadb.org/es/el-futuro-del-trabajo-en-america-latina-y-el-caribe-cuales-son-las-ocupaciones-y-las-habilidades-0>. Acesso em: 04 nov. 2019.

BID, Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Conheça o BID**. Washington, DC: BID, 2020. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/sobre-o-bid/visao-geral>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BONDAN, Girlane Almeida. **O ensino de empreendedorismo nos cursos superiores de tecnologia do IFSC campus Florianópolis – Continente**. 2016. 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21564>. Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília: DF, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm . Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 126, de outubro de 1996.** Aprova critérios para a utilização de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional - SEFOR, com vistas à execução de ações de qualificação e requalificação profissional, no âmbito do Programa do Seguro-Desemprego, no período de 1997/1999. Brasília: DF, 1996b. Disponível em: <http://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2016/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-126-de-23-de-outubro-de-1996.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.

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. Brasília, DF, 1997a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. **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. Brasília: DF, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. **Portaria MEC Nº 646/97 de 14 de maio de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Brasília: DF, 1997c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em: 25/07/2018.

BRASIL. **Resolução do Senado Federal nº 112, de 18 de novembro de 1997.** Autorizou o empréstimo com o BID de 250 milhões de dólares. Brasília: DF, 1997d.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/ressen/1997/resolucao-112-18-novembro-1997-453769-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 jul. 2018.

BRASIL. Biblioteca da Presidência da República. **Programa transmitido em 14 de dezembro de 1999**. Brasília: DF, 1999a. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/programas-de-radio/1999-programas-de-radio/121.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 04/99**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: DF, 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf. Acesso em: 27 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília: DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. **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. Brasília: DF, 2004a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 24 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.224, de 1 de outubro de 2004**. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília: DF, 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5224.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.225, de 1 de outubro de 2004**. Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília: DF, 2004c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5225.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Proposta em discussão: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica.** Brasília: DF, 2004d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília: DF, 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm. Acesso em: 29 dez. 2019.

BRASIL. **Portaria Nº 2.080, de 13 de junho de 2005.** O Ministro de Estado da Educação, no uso de suas atribuições legais, considerando o disposto nos arts. 37, 38, 39, parágrafo único, e 87, § 3º, inciso II, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, bem como o disposto nos arts 3º e 4º do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, resolve: Brasília: DF, 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaportaria2080.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília: DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em: 28 dez. 2019.

BRASIL. **Lei Complementar nº 128, de 19 de dezembro de 2008.** Altera a Lei Complementar no 123, de 14 de dezembro de 2006, altera as Leis nos 8.212, de 24 de julho de 1991, 8.213, de 24 de julho de 1991, 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil, 8.029, de 12 de abril de 1990, e dá outras providências. Brasília: DF, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp128.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação

profissional e tecnológica. Brasília: DF, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **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. Brasília: DF, 2008c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 24 jul. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília: DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. **Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 12.852, de agosto, de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília: DF, 2013a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei Nº 6.840, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos

currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília: DF, 2013b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/602570>. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei Nº 7.082, de 2014.** (Do Sr. Rogério Carvalho). Altera a Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 (Estatuto da Juventude), para instituir o Direito ao Empreendedorismo do Jovem. Brasília: DF, 2014. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1225936&filename=Avulso%20PL%207082/2014. Acesso em: 25 maio 2023.

BRASIL. **Portaria nº 20, de 03 de julho de 2015.** Institui Grupo de Trabalho com a finalidade de desenvolver currículo para formação de microempreendedores individuais e pequenos e microempresários. Brasília: DF, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21941-portaria-n20-2015-setec-pdf&category_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016.** Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei nº 12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 8.010, de 29 de março de 1990, a Lei nº 8.032, de 12 de abril de 1990, e a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, nos termos da Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015. Brasília: DF, 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Lei/L13243.htm. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.267, de 6 de abril de 2016.** Disciplina a criação e a organização das associações denominadas empresas juniores, com funcionamento perante instituições de ensino superior. Brasília: DF, 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13267.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.267%2C%20DE%206%20DE%20ABRIL%20DE%202016.&text=Disciplina%20a%20cria%C3%A7%C3%A3o%20e%20a,perante%20

0institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino%20superior. Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.html. Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. Decreto Nº 9.283, de 7 de fevereiro de 2018. Regulamenta a Lei n.º 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei n.º 13.243, de 11 de janeiro de 2016, o art. 24, § 3.º, e o art. 32, § 7.º, da Lei n.º 8.666, de 21 de junho de 1993, o art. 1.º da Lei n.º 8.010, de 29 de março de 1990, e o art. 2.º, caput, inciso I, alínea "g", da Lei n.º 8.032, de 12 de abril de 1990, e altera o Decreto n.º 6.759, de 5 de fevereiro de 2009, para estabelecer medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação tecnológica, ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional. Brasília: DF, 2018a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9283.htm. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: DF, 2018b. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP Nº 17/2020. Reanálise do Parecer CNE/CP n.º 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei n.º 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: DF, 2020. Disponível

em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=166341-pcp017-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192.

Acesso em: 25 set. 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Os Primeiros Passos da Reforma Gerencial do Estado de 1995. **Revista Brasileira de Direito Público**, Belo Horizonte, ano 6, n. 23, p. 145-186, out/dez. 2008.

BUSSO, Matias *et alii*. **Aprender Melhor**: políticas públicas para o desenvolvimento de habilidades. Sumário Executivo. Washington, DC: BID, 2017.

CAMBRIDGE DICTIONARY. **Make yours words meaningful**. England: Cambridge University Press e Assesment, 2023. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/entrepreneurship>. Acesso em: 01 nov. 2019.

CAMPOS, Elziane Bouzada Dias. **Competências empreendedoras**: uma avaliação no contexto de Empresas Juniores brasileiras. 2015. 160 f. Tese. (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB8d77a20930040c776b33676f8a7edf3a>. Acesso em: 20 dez. 2019.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Avança, Brasil**: proposta de governo [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008a. 172 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/62rp6>. Acesso em: 02 out. 2019.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra, Brasil**: proposta de governo [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008b. 131 p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/b27wf/pdf/cardoso-9788599662663.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

CARLUCCI, Roseina Braga. **A Qualidade da Educação Superior do Tecnólogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM**. 2016. 200 f. Tese (Departamento de Didáctica General, Específica y Teoría de la Educación), Universidade de León, 2016.

Caruso, Luiz Antonio Cruz. **Desequilíbrios entre oferta e demanda de educação profissional técnica de nível médio**. Brasília: UNESCO, 2019.

CEFET-RJ, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro. **Cefet Jr Consultoria**. Rio de Janeiro: CEFET-RJ, 2016a. Disponível em: <http://www.cefet-rj.br/index.php/cefet-jr-consultoria>. Acesso: em 20 dez. 2022.

CEFET-RJ NOVA IGUAÇU. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro. **Campus Nova Iguaçu**: apresentação. Rio de Janeiro, Nova Iguaçu: CEFET-RJ, 2021. Disponível em: <http://www.cefet-rj.br/index.php/nova-iguacu>. Acesso: em 25 jan. 2023.

CEFET-RJ, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro. **Incubadora de Empresas Tecnológicas (IETEC)**. Rio de Janeiro: CEFET-RJ, 2022a. Disponível em: <http://www.cefet-rj.br/index.php/incubadora-de-empresas-tecnologicas-ietec>. Acesso em 27 fev. 2023.

CEFET JR. CEFET Júnior Consultoria. **Ser, depois de você, quem mais entende sobre o seu negócio**. Rio de Janeiro: CEFET Jr, 2022. Disponível em: <https://cefetjr.com/>. Acesso em 20 jan. 2023.

CEPAL, Comissão Econômica para América Latina e Caribe. Secretaria-Geral Ibero-America (SEGIB). **Espaços Ibero-Americanos**: a uma nova arquitetura do Estado para o desenvolvimento. Santiago, Chile: Nações Unidas, 2011. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3134/1/S2011998_pt.pdf. Acesso em: 01 dez. 2019.

CEPAL, Comissão Econômica para América Latina e Caribe. **Sobre a CEPAL**. Santiago, Chile: CEPAL, 2020? Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/cepal0>. Acesso em: 30 abr. 2020.

CEPAL Comissão Econômica para América Latina e Caribe. **Cómo mejorar la competitividad de las pymes en la Unión Europea y América Latina y el Caribe**: propuestas de política del sector privado. Santiago, Chile: CEPAL/AL-INVEST, 2013.

CEPAL, Comissão Econômica para América Latina e Caribe; IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Avaliação de desempenho de Brasil Mais Produtivo**. Brasília: CEPAL/ IPEA, 2018.

CER, Centro SEBRAE de Referência em Educação Empreendedora. **Conheça as 5 competências socioemocionais da BNCC**. Cultura Empreendedora. Brasília, DF: SEBRAE, 2022a. Disponível em: https://cer.sebrae.com.br/blog/_conheca-as-5-competencias-socioemocionais-da-bncc/. Acesso em: 22 mar. 2023.

CER, Centro SEBRAE de Referência em Educação Empreendedora. **Comportamento Empreendedor**: um guia para conhecer características e competências empreendedoras. Brasília, DF: SEBRAE, 2022b?

CER, Centro SEBRAE de Referência em Educação Empreendedora. **Educação Empreendedora de A a Z**. Brasília, DF: SEBRAE, 2022c?

CER, Centro SEBRAE de Referência em Educação Empreendedora. **Empreender sem abrir um negócio?** Descubra como aplicar o empreendedorismo em sua vida sem ser dono de um negócio. Brasília, DF: SEBRAE, 2022d?

CHAMBARD, Olivia. **La fabrique de l'homo entreprenans**: Sociologie d'une politique éducative aux frontières du monde académique et du monde économique. 2017. 582 f. Tese (Formation doctorale Sciences de la Société), École des hautes études en sciences Sociales, 2017.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 2. ed., 1980. (Coleção Primeiros Passos, 13). 119 p.

CHIAVENATO, Idalberto. **Empreendedorismo**: dando asas ao espírito empreendedor: empreendedorismo e viabilidade de novas empresas: um guia eficiente para iniciar e tocar seu próprio negócio. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2007. 296 p.

CHING, Hong Yuh; KITAHARA, Jose Renato. Propensão a empreender: uma investigação quantitativa baseada nas características empreendedoras de alunos do Curso de Administração. **Revista de Ciências da Administração**, v. 17, n. 43, 2015,

p.99-111, dez. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2015v17n43p99/pdf_92. Acesso em: 05 maio 2018.

CHRISTOPHE, Micheline. **A legislação sobre a Educação Tecnológica, no quadro da Educação Profissional brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, 2005. Disponível em: <http://www.do.ufgd.edu.br/paulolima/arquivo/ept/texto%2003.pdf>. Acesso em: 29 out. 2019.

COAN, Marival. **Educação para o Empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas**. 2010. 540 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, mai/ago. 2009.

CRUZ, Vania Jussara da. **Ensino técnico-profissional: o desafio estratégico da FAETEC**. 2003. 150 f. Dissertação. (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016. 413 p.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1996. 281 p.

DÍAZ, Mateo Mercedes; RUCCI, Graciana (Orgs.). **El futuro ya está aquí**: habilidades transversales en América Latina y el Caribe em el siglo XXI. EUA, Washington: BID, 2019. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-futuro-ya-est%C3%A1-aquí-Habilidades-transversales-de-América-Latina-y-el-Caribe-en-el-siglo-XXI.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DOLABELA, Fernando. *Pedagogia Empreendedora*. Entrevista concedida a Mariana Hoeltgebaum. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 127-130, abril/junho 2004.

DOLABELA, Fernando. **O segredo de Luísa**. São Paulo: Editora de Cultura, 30. ed., 2006. 304 p.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia Empreendedora**: empreendedorismo na educação básica e universitária. 2023. Disponível em: <https://fernandodolabela.com.br/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Inovação e Espírito Empreendedor (entrepreneurship)**: prática e princípios. Tradução de Carlos Malferrari. 4. ed. - São Paulo: Livraria Pioneira, 1994. 371 p.

DURÃES, Marina Nunes. Educação Técnica e Educação Tecnológica Múltiplos Significados no Contexto da Educação Profissional. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 159-175, set/dez. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9365>. Acesso em: 20 dez. 2022.

ENACTUS, Empreendedorismo – Ação – Nós. **Transformamos o mundo através da ação empreendedora**. São Paulo: ENACTUS, 2022. Disponível em: <http://enactus.org.br/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

ESTADÃO. **Falta de mão de obra qualificada**. São Paulo: Estadão de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://opinioao.estadao.com.br/noticias/notas-e-informacoes,falta-de-mao-de-obra-qualificada,70003109115>. Acesso em: 10 dez. 2019.

ESTADÃO. **País tinha taxa de informalidade de 38,9% no trimestre até fevereiro, revela IBGE**. Estadão Conteúdo. Rio de Janeiro: Estadão, 2023. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2023/03/31/pais-tinha-taxa-de-informalidade-de-389-no-trimestre-ate-fevereiro-revelalbge.htm#:~:text=Pa%C3%ADs%20tinha%20taxa%20de%20informalidade,%2F03%2F2023%20%2D%20UOL%20Economia>. Acesso em: 08 abr. 2023.

ETZKOWITZ, Henry; ZHOU, Chunyan. Hélice Tríplice: inovação e empreendedorismo universidade-indústria-governo. **Estudos Avançados**, v. 31, n. 90, p. 23-48, 2017.

FILION, Louis Jacques. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. Tradução de Maria Letícia Galizzi, Paulo Luz Moreira e Fernando Dolabela. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 05-28, abril/junho. 1999.

FILION, Louis Jacques. Entendendo os Intraempreendedores como Visionistas. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 65-80, abril/junho 2004.

FIGUEIREDO, Bruno de Oliveira. **A contribuição do Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD) na reconfiguração da gestão de sistemas públicos de ensino no Brasil**. 2019. 285 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu - RJ, 2019. Disponível em: <https://tede.ufrjr.br/jspui/handle/jspui/5343>. Acesso em: 25 set. 2020.

FIGUEIREDO, Bruno Oliveira. O Papel do CLAD na Ofensiva do Capital na Gestão Pública. In: José dos Santos Souza, Jussara Marques de Macedo. (Org.). **Crise do Capital, Recomposição Burguesa e sua Ofensiva no Campo Educacional**. 1ed. Curitiba: CRV, 2021, p. 61-75. 216 p.

FOLHA DE SÃO PAULO. Especial Reeleição. Sobe apoio à disputa da reeleição por FHC. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 dez. 1996. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fol/pol/reelei/datafo.htm>. Acesso em: 21 dez. 2019.

FONTENELE, Raimundo Eduardo Silveira; MOURA, Heber Jose; LEOCADIO, Aurio Lucio. 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.scielo.br/pdf/ram/v12n5/a08v12n5.pdf>. Acesso em: 06 maio 2019.

FRANÇA, William; SALOMON, Marta. FHC imita Sarney e cria programa de rádio. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 abr. 1995. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/4/29/brasil/41.html>. Acesso em: 30 dez. 2019.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 4. ed. rev., 1980. (Coleção Educação Universitária).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 8 ed., 2006. 233 p.

GIBERTINI, Thuany. **Como funciona uma Empresa Júnior?** Descubra agora. Brasília, DF: SEBRAE, 2020. Disponível em: <https://brasiljunior.org.br/conteudos/como-funciona-uma-empresa-junior-descubra-agora>. Acesso em: 05 dez. 2022.

GRAMSCI, Antonio, **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2. ed., v. 2, 2001. 332 p.

GRAMSCI, Antonio. **Introdução ao Estudo da Filosofia e do Materialismo Histórico**. In: Concepção Dialética da História. Tradução de Carlos Nelson Coutinho 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

HENRIQUE, Daniel Christian; CUNHA, Sieglind Kindl da. Práticas didático-pedagógicas no ensino de empreendedorismo em cursos de graduação e pós-graduação nacionais e internacionais. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 9, n. 5, p. 112-136, set/out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ram/v9n5/a06v9n5.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2018.

HERMIDA, Jorge Fernando. A Reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9, 2012, João Pessoa, PB. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: UPB, 2012. Disponível em: http://www.Histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.48.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

HOGARTH, Terence. **Diseño de una encuesta de habilidades para el empleador:** notas sobre cómo desarrollar una encuesta para satisfacer problemas de política pública relacionados a la demanda y oferta de habilidades. Washington, DC: División de Mercados Laborales y Seguridad Social/BID, 2016.

IAS, Instituto Ayrton Senna. **Competências socioemocionais dos estudantes:** conheça as competências socioemocionais e saiba como professores podem apoiar o socioemocional dos estudantes. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/socioemocional-estudantes/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas Sociais. PNAD Contínua: taxa de desocupação é de 12,4% e taxa de subutilização é de 24,6% no trimestre encerrado em fevereiro de 2019. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 29 mar. 2019a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-gencia-de-noticias/releases/24109-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-12-4-e-taxa-de-subutilizacao-e-de-24-6-no-trimestre-encerrado-em-fevereiro-de-2019>. Acesso em: 05 abr. 2019.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Demografia das Empresas e Estatísticas de Empreendedorismo:** 2017. Rio de Janeiro: Coordenação de Cadastros e Classificações/IBGE, n. 33, 2019b. 121p. (Estudos e pesquisas. Informação Econômica). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101671.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Demografia das empresas e Estatísticas de Empreendedorismo:** 2020. Rio de Janeiro: Coordenação de Cadastros e Classificações/IBGE, n. 36, 2022. 132p. (Estudos e pesquisas. Informação Econômica). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101969>. Acesso em: 17 abr. 2023.

IESJM, Incubadora de Empresas de São João de Meriti. **Histórico.** São João de Meriti: IFRJ, 2022. Disponível em: <https://incubadorasjm.ifrj.edu.br/>. Acesso em: 27 dez. 2022.

IFF, Instituto Federal Fluminense. **Alunos do *Campus Itaperuna* fundam empresa júnior na área de Informática.** Rio de Janeiro: IFF, 2016. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/itaperuna/noticias/alunos-do-campus-itaperuna-fundam-empresa-junior-na-area-de-informatica>. Acesso em: 22 maio 2023.

IFF, Instituto Federal Fluminense. **Empresa Júnior do *Campus Guarus* é federada à Rede Organizada do Estado do Rio.** Rio de Janeiro: IFF, 2017a. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-guarus/noticias/empresa-junior-do-campus-guarus-e-federada-a-rede-organizada-do-estado-do-rio>. Acesso em: 27 abr. 2023.

IFF, Instituto Federal Fluminense. **Empresas Júniores do IFF são premiadas no Rio Júnior 2019.** Rio de Janeiro: IFF, 2019. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/reitoria/noticias/empresas-juniores-do-iff-sao-premiadas-no-riojunior>. Acesso em: 11 mar. 2023.

IFF, Instituto Federal Fluminense. **TEC Campos é primeira incubadora do interior do Sudeste a receber Certificação Nacional de Qualidade.** Rio de Janeiro: IFF, 2020. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/reitoria/noticias/tec-campos-e-primeira-incubadora-do-interior-do-sudeste-a-receber-certificacao-nacional-de-qualidade>. Acesso em: 27 fev. 2023.

IFF, Instituto Federal Fluminense. **Conheça o IFF.** Rio de Janeiro: IFF, 2022. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/conheca-o-iff-fluminense/conheca-o-iff-fluminense>. Acesso em: 08 dez. 2022.

IFRJ, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. **IFRJ se classifica no Programa Células Empreendedoras:** startup intitulada “Polimex” representará o IFRJ na penúltima etapa do programa. Rio de Janeiro: IFRJ, 2018c. Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/ifrj-se-classifica-programa-celulas-empreendedoras>. Acesso em: 27 out. 2022.

IFRJ, Instituto Federal do Rio de Janeiro. **Sobre o Instituto Federal do Rio de Janeiro-IFRJ.** Rio de Janeiro: IFRJ, 2020. Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/institucional/sobre-instituto-federal-rio-janeiro-ifrj>. Acesso em: 08 dez. 2022.

IFRJ, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. **Empreendedorismo**. Rio de Janeiro: IFRJ, 2022. Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/inovacao>. Acesso em: 27 out. 2022.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019**. Microdados. Brasília, DF: INEP/MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 25 nov. 2020.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Anuário Estatístico da Educação Profissional e Tecnológica**: ano base 2019. Brasília, DF: INEP/MEC, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/anuario%20-a-educacao-profissional-e-tecnologica/resultados>. Acesso em: 12 nov. 2021.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística do Anuário da Educação Profissional e Tecnológica - 2019**. [on line]. Brasília, DF: INEP, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/anuario%20-a-educacao-profissional-e-tecnologica/resultados>. Acesso em: 04 dez. 2020.

ITCP/IFF, Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares do Instituto Federal Fluminense. **Quem Somos**. Rio de Janeiro: IFF, 2023? Disponível em: <https://itcpiff.blogspot.com/>. Acesso em: 27 fev. 2023.

ITESS, Incubadora Tecnológica de Empreendimentos Solidários Sustentáveis. **ITESS - CEFET/RJ**. Rio de Janeiro: CEFET-RJ, 2022? Disponível em: <http://itess.cefet-rj.br/>. Acesso em: 25 jan. 2023.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 128 p.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 126, p. 21-41, março. 2014.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n126/02.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2019.

LAKATO, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana de Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LE ROBERT. **Le Robert Dico en Ligne**. 2023? Disponível em: <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/entrepreneur>. Acesso em: 01 dez. 2019.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na sociedade da aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Questões da Nossa Época: v. 41)

MÁRQUEZ, Gustavo. **Capacitación de la fuerza laboral en América Latina**: ¿Qué debe hacerse? Washington, DC: Departamento de Investigaciones/BID, 2001.

MACEDO, Jussara Marques de; LAMOSA, Rodrigo. A regulação do trabalho docente no contexto da Reforma Gerencial da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 361-381, julho/dezembro. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2288/2291>. Acesso em: 23 maio 2021.

MACEDO, Jussara Marques de. Direito à Educação no Brasil. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 41-60, 30 dez. 2016. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/399>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MACEDO, Jussara Marques de; MOTTA, Vânia Cardoso. Veias abertas para a privatização na educação brasileira. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 171-188, jul.-dez. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/229/708>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MARCONDES JÚNIOR, Paulo Roberto. **Metodologias ativas como instrumento de inovação no Ensino Superior Tecnológico para formação empreendedora**. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Design, Tecnologia e Inovação), Centro Universitário Teresa D'Ávila, Lorena, 2017.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. O Processo de Produção do Capital. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. V.1, Livro I – O processo de produção do capital. (Coleção Os Economistas). 473 p.

MDS, Ministério Da Cidadania. Secretaria Especial De Desenvolvimento Social. O que é. **Conheça o Programa Bolsa Família**. Brasília: DF, 2015. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e>. Acesso em: 30 dez. 2019.

MEC, Ministério Da Educação. **Portaria MEC nº 1.005, de 10 de setembro de 1997**. Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP). Brasília: DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC100597.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

MEC, Ministério Da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 436, de 02 de abril de 2001**. Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. Brasília: DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

MEC, Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 376, de 02 de fevereiro de 2005**. Transfere ao FNDE a gestão do Proep. Brasília: DF, 2005. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3533-portaria-mec-n%C2%BA-376-de-02-de-fevereiro-de-2005>. Acesso em: 28 dez. 2019.

MEC, Ministério Da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **PROEP 2008**: Sumário Executivo. Brasília: DF, 2008. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/proep/sumario_xecutivo_proep2008.pdf. Acesso em: 22 set. 2019.

MEC, Ministério da Educação. **Ministério lança programa para incentivar o empreendedorismo**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pronatec-empendedor>. Acesso em: 05 fev. 2021.

MEC, Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. 3. ed. Brasília, DF: 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/catalogos-nacionais-de-cursos-superiores-de-tecnologia>. Acesso em: 05 fev. 2021.

MEC, Ministério da Educação. **Guia Pronatec de Cursos FIC**. 4. ed. Brasília, DF: 2016b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41261-guia-pronatec-de-cursos-fic-2016-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 fev. 2021.

MEC, Ministério da Educação. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2016c. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/> . Acesso em: 05 nov. 2018.

MEC, Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. Conselho Pleno. **Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília: DF, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jul. 2018.

MEC, Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 4. ed. Brasília: DF, 2021a. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 fev. 2020.

MEC, Ministério Da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília:

DF, 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 25 set. 2020.

MERCADANTE, Aloizio. **Educação e capacitação técnica e profissional no Brasil**. Documentos de Projectos. Santiago, Chile: CEPAL, 2019. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44696/1/S1900443_pt.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, Método e Criatividade. 21.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (Coleção Temas Sociais). 80 p.

MIRANDA, Amilton José. **Elaboração de uma metodologia para introdução do ensino de empreendedorismo nos cursos técnicos de nível médio**. 2002. 131 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MODER, Maximiliano. **Estudo sobre as concepções curriculares no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2019.

MOTTA, Vânia Cardoso. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 549-571, nov. 2008/fev.2009.

NAVES, Paulo. Brasil Empreendedor. Programa de crédito já conta com 98,2 mil inscritos no país. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 dez. 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/tudo/ct2612199904.htm#:~:text=Cerca%20de%2098%2C2%20mil,R%24%208%20bilh%C3%B5es%20ao%20setor>. Acesso em: 30 dez. 2019.

NEVES, Edson Oliveira. **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. 2010a. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação agrícola), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital:** intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010b. 223 p.

NÓVOA, António. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, março. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-41-1-0263.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

OCDE, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. **Estudos da OCDE sobre competências:** competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais. Tradução de Maria Carbajal. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: https://www.moderna.com.br/_lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A82511476410151158EF501439E. Acesso em: 02 dez. 2019.

OCDE, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. **Panorama das Competências da OCDE 2017:** competências e cadeias de valor mundiais. Sumário em Português, 2017. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2017/summary/portuguese_16dbb911-pt#page1. Acesso em: 02 dez. 2019.

OCDE, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. **Getting Skills Right:** Brazil. Paris, França: Getting Skills Right, OECD Publishing, 2018a.

OCDE, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. **Trabalhando com o Brasil.** Paris, França: Secretaria de Relações Globais, 2018b. Disponível em: <http://www.oecd.org/latin-america/Active-with-Brazil-Port.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

OCDE, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. **Quem Somos.** Paris, França: 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/about/>. Acesso em: 30 abr. 2020.

OCDE, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. **Effective Adult Learning Policies: challenges and solutions for Latin American countries.** Paris, França: OCDE Skills Studies, 2020.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **Competencias para el empleo: orientaciones de política.** Formulación de una política nacional sobre el desarrollo de competencias laborales. Ginebra, Suíça: OIT, 2012.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. Juventud y Empresa. **Promoción de la iniciativa empresarial y el empleo independiente de los jóvenes en América Latina y El Caribe:** experiencias innovadoras. Lima, Peru: OIT/ Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2015. Disponível em: https://www.ilo.org/ame-ricas/publicaciones/WCMS_448048/lang--es/index.htm. Acesso em: 02 dez. 2019.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). **Promoção do Empreendedorismo e da Inovação Social Juvenil na América Latina.** Estudo Regional. Panamá: Centro Regional para América Latina e o Caribe, 2016a. Disponível em: https://www.ilo.org/global/docs/WCMS_536479/lang--en/index.htm. Acesso em: 02 dez. 2019.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo 2016:** transformar el empleo para erradicar la pobreza. Ginebra, Suíça: OIT/ Oficina Internacional del Trabajo, 2016b. Disponível em: https://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/2016-transforming-jobs/WCMS_480923/lang--es/index.htm, acesso em acesso em: 02 dez. 2019.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **Futuro do Trabalho no Brasil:** Perspectivas e Dialogos Tripartites. Ginebra, Suíça: OIT, 2018a.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **Panorama Laboral 2018 America Latina y el Caribe.** Edición aniversario. Peru, Lima: OIT / Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2018b.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **Preparando el futuro del trabajo que queremos en las Américas a través del diálogo social.** 19ª Informe del Director General. Reunión Regional Americana. Panamá: OIT, 2018c.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **Conferência Internacional del Trabajo**. Declaración del Centenario de la OIT para el Futuro del Trabajo Adoptada por la Conferencia em su Centésimo Octava Reunión. Ginebra, Suíça, 2019.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **Conheça a OIT**. Ginebra, Suíça, 2020? Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/conheca-a-oit/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 30 abr. 2020.

OLIVEIRA, Márcia Aparecida de. **O ensino do empreendedorismo na formação do discente do Curso de Administração**: um estudo em instituições privadas de Ensino Superior do Estado de São Paulo. 2014. 103 p. Dissertação. (Mestrado em Administração), Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

OLIVEIRA, Ramon. Empregabilidade. In: PEREIRA, Isabel B.; LIMA, Julio C. F. (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em Saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Fundação Oswaldo Cruz, 2008. 478 p. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l43.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

ONIX JR CONSULTORIA. **Decida chegar mais longe, decida Onix Jr. Consultoria**. Rio de Janeiro: ONIX JR CONSULTORIA, 2023. Disponível em: <https://www.linkedin.com/company/onixjrconsultoria/about/>. Acesso em: 28 abr. 2023.

PALOCCI FILHO, Antônio (Coord.). Programa de Governo 2002. **Um Brasil para Todos**: Crescimento, Emprego e Inclusão Social. São Paulo, 2002. Disponível em: <https://www1.uol.com.br/fernandorodrigues/arquivos/eleicoes02/plano2002-lula.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

PBDA, Portal Brasileiro de Dados Abertos. **Relação de Cursos Técnicos Ofertados**. Brasília: DF, 2019. Disponível em: <http://dadosabertos.mec.gov.br/images/conteudo/EPT/Relatrio Unidades de Ensino Brasil.csv>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PERET, Eduardo; NERY, Carmen. PNAD Contínua. **Renda do trabalho do 1% mais rico é 34 vezes maior que da metade mais pobre.** Agência IBGE Notícias, Rio de Janeiro, 25 out. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25702-renda-do-trabalho-do-1-mais-rico-e-34-vezes-maior-que-da-metade-mais-pobre>. Acesso em: 29 nov. 2019.

PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2003.** As Metas de Desenvolvimento do Milênio. Nova York, EUA, 2003. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/metadesenvolvimentomilenio.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

PORTAL G1 PERNAMBUCO. 'Um Metro é R\$ 1': músico vende papel higiênico em frente a banheiros químicos do carnaval do recife. **Portal G1 Pernambuco**, Pernambuco, 17 fev. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/carnaval/2023/noticia/2023/02/17/um-metro-e-r-1-musico-vende-papel-higienico-em-frente-a-banheiros-quimicos-do-carnaval-do-recife.ghtml>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PORTO JÚNIOR, Manoel José; DEL PINO, Mauro Augusto. A Produção da Exclusão Escolar e a Contra-reforma da Educação Profissional: um estudo de caso sobre a implantação do Decreto 2208/97. In: RENUÍÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32, 2009, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT09-5800--Int.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2018.

PRANDI, José Reginaldo. **O trabalhador por conta própria sob o Capital.** São Paulo: Edições Símbolo, 1978. (Coleção ensaio e memória 14). 165 p.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências:** autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 320 p.

RAMOS, Marise Nogueira. Pedagogia das Competências. In: PEREIRA, Isabel B.; LIMA, Julio C. F. (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em Saúde.** 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Fundação

Oswaldo Cruz, 2008. 478 p. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l43.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.

REIMERS, Fernando *et alii*. **Conectando os pontos para construir o ensino e a aprendizagem do futuro**. Brasília: MEC, 2017. 24 p.

RENAUX, Pedro. Desemprego cai para 11,8% com informalidade atingindo maior nível da histórica. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 27 set. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25534-desemprego-cai-para-11-8-com-informalidade-atingindo-maior-nivel-da-serie-seriehistorica>. Acesso em: 10 out. 2019.

RIHOVA, Hana. Compendio sobre la Anticipación y la Adecuación de las Competencias. **El Uso De La Información Sobre El Mercado De Trabajo**: guía para anticipar y ajustar la oferta de competencias con la demanda del mercado de trabajo. Montevideo, Uruguay: OIT/Cinterfor, v. 1, 2017. Disponível em: https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/Guia volumen1 web.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

ROCHA, *et alii*. Crecimiento y heterogeneidade del capital humano: efectos de la expansión de la educación superior en el aumento del ingreso en los municipios del Brasil. **Revista de la CEPAL**, Chile nº 131, agosto de 2020.

RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 259-282, set. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462005000200002. Acesso em: 08 out. 2019.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs). **Sabres e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/RS sob a supervisão de Julieta B.R. Desaulniers. Campinas, SP: Papirus, 1997. 105 p.

SAE BRASIL, A Casa do Conhecimento da Mobilidade Brasileira. **Fórmula SAE BRASIL**. São Paulo: SAE BRASIL, 2023? Disponível em: <https://saebrasil.org.br/programas-estudantis/formula-sae-brasil/>. Acesso em: 28 abr. 2023.

SALVADORI, Angela; DE BONI, Maria Ignês Mancini. A Reforma da Educação Profissional nos Anos 90: Uma Análise Sobre as Propostas e Práticas no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 7, 2007, Curitiba, PR. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUC-PR, 2007. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/index.html>. Acesso em: 25 out. 2017.

SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SARAIWA, Adriana; PERET, Eduardo. PNAD Contínua. Desemprego sobe para 12,7% com 13,4 milhões de pessoas em busca de trabalho. **Agência IBGE Notícia**, Rio de Janeiro, 31 maio 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24283-desemprego-sobe-para-12-7-com-13-4-milhoes-de-pessoas-em-busca-de-trabalho>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea). 153 p.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961. 488 p.

SEBRAE, Sistema Brasileiro de Apoios às Micro e Pequenas Empresas. Educação Empreendedora SEBRAE. **Manual de Gestão do Programa Nacional de Educação Empreendedora**, 2017.

SEBRAE, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Empresa Júnior – o que é? E como funciona?** Brasília, DF: SEBRAE, 2020. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/ap/artigos/empresa-junior-o-que-e-e-como-funciona,e3a048ae422fe510VgnVCM1000004c00210aRCRD>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SEBRAE, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Inovação. Incubadora de Empresa. **Como as incubadoras de empresas podem ajudar o seu negócio**: saiba como as incubadoras de empresas podem transformar a sua ideia em um projeto real. Brasília, DF: SEBRAE, 2021. Disponível em: https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/as-incubadoras-de-empresas-podem-ajudar-no-seunegocio,f240ebb38b5f2410VgnVCM100000b_272010aRCRD. Acesso em: 10 nov. 2022.

SEBRAE, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação**. Brasília, DF: SEBRAE, 2022. Disponível em: <https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/o-novo-marco-legal-de-ciencia-tecnologia-e-inovacao,8603f03e7f484610VgnVCM1000004c00210aRCRD>. Acesso em: 03 mar. 2023.

SENNETT, Richard. **A Cultura do Novo Capitalismo**. Tradução de Clóvis Marques. 16 ed. Rio de Janeiro: Record, 2006. 189 p.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução de Marcos Santarrita. 16 ed. Rio de Janeiro: Record, 2015. 733 p.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Educação e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 61, p. 11- 25, dezembro. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73301997000400002_&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 13 nov. 2019.

SILÍCIO FLUMINENSE, Incubadora de Jogos Digitais, Empreendimentos e Economia Criativa de Engenheiro Paulo de Frontin. **Início**: histórico. *Campus Engenheiro Paulo de Frontin*: IFRJ, 2022. Disponível em: <https://siliciofluminense.ifrj.edu.br/hist%C3%B3rico>. Acesso em: 13 nov. 2022.

SILVA, Edna Lúcia da Silva; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121p.

SILVA, Fernanda Góes. **Ensino do Empreendedorismo na Educação Básica: a formação do cidadão empreendedor em questão**. 2015. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015.

SILVA, Ivo da. **Educação e trabalho**: a reforma do ensino técnico-profissional proposta pelo Governo Federal nos anos 90, no plano global da reestruturação produtiva. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Investir, inovar e empreender: uma nova gramática curricular para o Ensino Médio brasileiro? **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, p. 178-196, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss2articles/silva.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2017.

SOU TIJUCA. CEFET abre inscrições para cursos técnicos subsequentes (*campus Maracanã*). **Sou Tijuca**, Rio de Janeiro, 21 de maio, 2019. Disponível em: <http://soutijuca.com.br/noticias/dicas/cefet-abre-inscricoes-para-cursos-tecnicos-subsequentes-campus-maracana/>. Acesso em 17 nov. 2022.

SOUZA, Aparecida Neri. Fronteiras entre duas esferas das atividades sociais: a educação e o trabalho. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 81-95, jan.-mar. 2012a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a06.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2018.

SOUZA, Aparecida Neri. Trabalho docente em Universidades Públicas – olhares cruzados: Brasil e França. *Espacios en Blanco*. **Revista de Educación** (Serie Indagaciones), Buenos Aires, n. 27, p. 63-85, junho, 2017. Disponível em: <https://digital.cic.gba.gob.ar/items/e21cbc46-9f41-4bad-b211-26613d3c8427>. Acesso em: 24 out. 2020.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil**: anos 90. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea).

SOUZA, José dos Santos. A reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe e a formação do trabalhador. In: *COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS*, 7, 2012, Campinas, SP. **Anais**

eletrônicos... Campinas: UNICAMP, 2012b. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulariocemarx/seleção/2012/trabalhos/7144_Souza_Jose.pdf.

Acesso em: 20 jun. 2017.

SOUZA, José dos Santos. A Educação Profissional no Contexto da Reengenharia Institucional da Política Pública de Trabalho, Qualificação e Geração De Renda: novos e velhos mecanismos de manutenção da hegemonia burguesa no Governo FHC. **Trabalho Necessário**, v.11, n. 16, p. 1-36, 2013. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario. Acesso em: 14 set 21.

SOUZA, José dos Santos. Elementos teóricos para uma análise da reforma gerencial na gestão do trabalho escolar. In: ENCONTRO DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENISNO NO CONTEXTO POLÍTICA CONTEMPORÂNEO: CENAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 18, 2016, Cuiabá. **Anais eletrônicos...** Disponível em: http://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10849_37501.pdf. Acesso em: 31 ago. 2017.

SOUZA, José dos Santos. Mediação entre a escola e o novo mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v.16, n. 1, p. 123-140, janeiro/abril, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-77462018000100123&lng=pt&nrm=isso&tlng=pt. Acesso em: 22 nov. 2018.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho, Educação e Luta de Classes na Sociabilidade do Capital. In: José dos Santos Souza, Jussara Marques de Macedo. (Org.). **Crise do Capital, Recomposição Burguesa e sua Ofensiva no Campo Educacional**. 1ed. Curitiba: CRV, 2021a, p. 19-38. 216 p.

SOUZA, José dos Santos. Fundamentos Sócio-históricos da Recomposição Burguesa diante da crise orgânica do Capital. In: José dos Santos Souza, Jussara Marques de Macedo. (Org.). **Crise do Capital, Recomposição Burguesa e sua Ofensiva no Campo Educacional**. 1ed. Curitiba: CRV, 2021b, p. 39-58. 216 p.

STROOBANT, Marcelle. A Visibilidade das Competências. In: Françoise Ropé, Lucie Tanguy (Orgs). **Sabres e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/RS sob a supervisão de Julieta B.R. Desaulniers. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 135-166. 105 p.

TANGUY, Lucie. Competências e Integração Social nas Empresas. In: Françoise Ropé, Lucie Tanguy (Orgs). **Sabres e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/RS sob a supervisão de Julieta B.R. Desaulniers. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 167-197. 105 p.

TURMINA, Adriana Claudia; SHIROMA, Eneida Oto. “Se você não mudar, morrerá”: a (con) formação de um trabalhador de novo tipo no discurso de autoajuda. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 165- 255, jan/mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000100009. Acesso em: 30 maio 2018.

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. **Formação empreendedora na educação profissional**: capacitação a distância de professores para o empreendedorismo. Projeto Integrado MEC/SEBRAE de Técnicos Empreendedores. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância, 2000.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.regra.com.br/educacao/>. Acesso em: 30 nov. 2019.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe. PRELAC, Uma Trajetória de Educação para todos. Panorama Sócio-Educacional: cinco visões sugestivas sobre a América Latina e o Caribe. Tradução de Leda Beck. **Revista PRELAC**, Santiago, Chile: Escritório de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe, ano 1, n. 0, agosto. 2004. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137293_por. Acesso em: 27 jun. 2019

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reforma da Educação Secundária: rumo a convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade**. Brasília, DF: UNESCO, 2008.

Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142463_por. Acesso em: 07 jul. 2019.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo. Educação. **Série Debates ED**, Brasília, DF, n. 1, maio. 2011. 25 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192271>. Acesso em: 07 jul. 2019.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Incheon e Marco de Ação para implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**. Brasília, DF: UNESCO, 2016.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **¿Cómo enfrentar la crisis de aprendizajes en América Latina?** Una mirada a las recomendaciones de política pública. Evidencia a partir del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la Educación (LLECE). Santiago: Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe, 2020a.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **A UNESCO no mundo e no Brasil**. Brasília, DF: UNESCO, 2020b? Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 30 abr. 2020.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação de qualidade no Brasil**. Brasília, DF: UNESCO, 2021? Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil>. Acesso em: 09 abr. 2021.

VIEIRA, Nelma Bernardes; SOUZA, José dos Santos. O “novo ensino médio”: uma análise a partir do aporte teórico de Antonio Gramsci. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 2, p. 12-195, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/12195>. Acesso em: 27 jun. 2023.

WARREN, Redação. O que é spin-off. Por dentro do mercado. **Warren Magazine**, 2023. Disponível em: <https://warren.com.br/magazine/o-que-e-spin-off/>. Acesso em: 29 out. 2023.

WILSON, Robert A.; HAINALKA, Tarjáni; RIHOVA, Hana. **Trabajando en el ámbito sectorial**: guía para anticipar y ajustar la oferta de competencias com la demanda del mercado de trabajo. Montevideo, Uruguay: OIT/Cinterfor, v. 3, 2016. Disponível em: https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/_filepublicacion/_volumen3.pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

ZUKOWSKI, Noemi Barreto Sales. **Estudo Comparativo entre o Ensino Médio Integrado e o Técnico Subsequente no IFTO-Campus Palmas: formação, empregabilidade, satisfação**. 2013. 171 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

FONTES PRIMÁRIAS

CEFET-RJ, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015-2019**. CEFET-RJ: Rio de Janeiro, 2015.

CEFET, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. **Plano Pedagógico de Curso Subsequente de Segurança do Trabalho**. Unidade Maracanã. CEFET-RJ: Maracanã, Rio de Janeiro, 2016a.

CEFET-RJ, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. **Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental**. Projeto Pedagógico. Unidade Maracanã. CEFET-RJ: Maracanã, Rio de Janeiro, 2016b.

CEFET-RJ, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Segurança do Trabalho na Modalidade Subsequente ao Ensino Médio**. Unidade Maria da Graça. CEFET-RJ: Maria da Graça. Rio de Janeiro, 2018a.

CEFET-RJ, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro. **Plano de Pedagógico Institucional**. CEFET-RJ: Rio de Janeiro, 2018b.

CEFET-RJ, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. **Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio**. Projeto Pedagógico. Unidade Maracanã. CEFET-RJ: Maracanã, Rio de Janeiro, 2019a.

CEFET-RJ, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. **Plano Pedagógico de Curso Técnico de Administração Integrado ao Ensino Médio**. Projeto Pedagógico. Unidade Nova Friburgo. CEFET-RJ: Nova Friburgo, Rio de Janeiro, 2019b.

CEFET-RJ, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio**. Projeto Pedagógico. Unidade Nova Iguaçu. CEFET-RJ: Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, 2021.

CEFET-RJ, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. **Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio**. Projeto Pedagógico. Unidade Maracanã. CEFET-RJ: Maracanã, Rio de Janeiro, 2020a.

CEFET-RJ, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. **Curso Técnico em Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio**. Projeto Pedagógico. Unidade Maracanã. CEFET-RJ: Maracanã, Rio de Janeiro, 2020b.

CEFET-RJ, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Segurança do Trabalho de Nível Médio em Itinerário Integrado**. Unidade Maria da Graça. CEFET-RJ: Maria da Graça, Rio de Janeiro, 2022b.

COORDENADOR 1. **Coordenador do Curso Técnico em Administração do campus Niterói do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**: depoimento. [em 21/05/2021]. Entrevistadora: Paula de Macêdo Santos. Nova Iguaçu, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, com 52,2, com duração de 56',00". Entrevista concedida para o Projeto de Tese "Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica".

COORDENADOR 2. Coordenador do Curso Técnico em Segurança do Trabalho do Campus Maria da Graça do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro: depoimento. [em 09/09/2021]. Entrevistadora: Paula de Macêdo Santos. Nova Iguaçu, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 28,7 MB, com duração de 31',24". Entrevista concedida para o Projeto de Tese "Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica".

COORDENADOR 3. Coordenador do Curso Técnico em Informática do Campus Nova Iguaçu do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro: depoimento. [em 21/07/2021]. Entrevistadora: Paula de Macêdo Santos. Nova Iguaçu, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 25,1MB, com duração de 26',57". Entrevista concedida para o Projeto de Tese "*Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica*".

COORDENADOR 4. Coordenador do Curso Técnico em Administração do Campus Maracanã do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro: depoimento. [em 25/08/2021]. Entrevistadora: Paula de Macêdo Santos. Nova Iguaçu, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 50 MB com duração de 47',33". Entrevista concedida para o Projeto de Tese "Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica".

COORDENADOR 5. Coordenador dos Cursos Técnicos Integrados do Campus Nova Friburgo do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro: depoimento. [em 26/07/2021]. Entrevistadora: Paula de Macêdo Santos. Nova Iguaçu, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, com duração de 40',41". Entrevista concedida para o Projeto de Tese "Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica".

COORDENADOR 6. Coordenador do Curso Técnico em Segurança do Trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: depoimento. [em 03/08/2021]. Entrevistadora: Paula de Macêdo Santos. Nova Iguaçu, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 41,6 MB, com duração de 44',40".

Entrevista concedida para o Projeto de Tese “Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica”.

COORDENADOR 7. Coordenador do Curso Técnico em Informática do Campus Niterói do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: depoimento. [em 14/06/2021]. Entrevistadora: Paula de Macêdo Santos. Nova Iguaçu, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 55,2 MB, com duração de 59’,13”. Entrevista concedida para o Projeto de Tese “Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica”.

COORDENADOR 8. Coordenador do Curso Técnico em Informática do Campus Arraial do Cabo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: depoimento. [em 02/08/2021]. Entrevistadora: Paula de Macêdo Santos. Nova Iguaçu, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 26,8 MB, com duração de 28’,47”. Entrevista concedida para o Projeto de Tese “Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica”.

COORDENADOR 9. Coordenador do Curso Técnico em Informática do Campus Pinheiral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: depoimento. [em 11/05/2021]. Entrevistadora: Paula de Macêdo Santos. Nova Iguaçu, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 13,3 MB, com duração de 14’,15”. Entrevista concedida para o Projeto de Tese “Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica”.

COORDENADOR 10. Coordenador do Curso Técnico em Segurança do Trabalho do Campus Duque de Caxias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: depoimento. [em 01/04/2021]. Entrevistador: José dos Santos Souza. Nova Iguaçu (RJ): GTPS, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 30,4 MB, com duração de 32’,36”. Entrevista concedida para o Projeto de Tese “Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica”.

COORDENADOR 11. Coordenador do Curso Superior de Tecnologia em Jogos Digitais do Campus Engenheiro Paulo de Frontin do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: depoimento. [em

13/04/2021]. Entrevistadora: Paula de Macêdo Santos. Nova Iguaçu, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 40,8 MB, com duração de 43',48". Entrevista concedida para o Projeto de Tese "Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica".

COORDENADOR 12. Coordenador do Curso Superior de Tecnologia em Rede de Computadores do *Campus* Arraial do Cabo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: depoimento. [em 22/04/2021]. Entrevistadora: Paula de Macêdo Santos. Nova Iguaçu, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 45,2 MB, com duração de 48',34". Entrevista concedida para o Projeto de Tese "Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica".

COORDENADOR 13. Coordenador do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: depoimento. [em 20/03/2021]. Entrevistadora: Paula de Macêdo Santos. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 50,9 MB, com duração de 54',39".

COORDENADOR 14. Coordenador do Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Produção Industrial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: depoimento. [em 05/05/2021]. Entrevistadora: Paula de Macêdo Santos. Nova Iguaçu, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 46 MB, com duração de 51',16". Entrevista concedida para o Projeto de Tese "Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica".

COORDENADOR 15. Coordenadora-Geral de Parcerias, Prospecção e Empreendedorismo da Agência de Inovação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: depoimento. [em 05/08/2021]. Entrevistadora: Paula de Macêdo Santos. Nova Iguaçu, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 63,7 MB, com duração de 1,08',19". Entrevista concedida para o Projeto de Tese "Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica".

COORDENADOR 16. **Coordenador do curso de graduação em Ciência da Computação da unidade Maracanã do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro:** depoimento. [em 17/08/2021]. Entrevistadora: Paula de Macêdo Santos. Nova Iguaçu, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 40 MB, com duração de 36', 27". Entrevista concedida para o Projeto de Tese "Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica".

COORDENADOR 17. **Coordenador do Curso Técnico em Informática do Campus Quissamã do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense:** depoimento. [em 16/09/2021]. Entrevistadora: Paula de Macêdo Santos. Nova Iguaçu, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 26, 8 MB, com duração de 28', 59". Entrevista concedida para o Projeto de Tese "*Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica*".

COORDENADOR 18. **Coordenador do Curso Técnico em Administração do Campus Santo Antônio de Pádua do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense:** depoimento. [em 21/09/2021]. Entrevistadora: Paula de Macêdo Santos. Nova Iguaçu, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 31, 9 MB, com duração de 35', 10". Entrevista concedida para o Projeto de Tese "*Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica*".

COORDENADOR 19. **Coordenador do Curso Técnico em Administração do Campus Itaperuna do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense:** depoimento. [em 02/10/2021]. Entrevistadora: Paula de Macêdo Santos. Nova Iguaçu, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 32,7 MB, com duração de 37', 15". Entrevista concedida para o Projeto de Tese "*Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica*".

COORDENADOR 20. **Coordenador do Curso Técnico em Segurança do Trabalho do Campus Quissamã do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense:** depoimento. [em 10/09/2021]. Entrevistadora: Paula de Macêdo Santos. Nova Iguaçu, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 40, 1 MB, com duração de 42', 59". Entrevista concedida para o Projeto de Tese "*Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica*".

IFF, Instituto Federal Fluminense. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Segurança do Trabalho.** *Campus* Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro: IFF, 2009.

IFF, Instituto Federal Fluminense. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Segurança do Trabalho.** *Campus* Macaé. Rio de Janeiro: IFF, 2015.

IFF, Instituto Federal Fluminense. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática do Campus Itaperuna.** *Campus* Itaperuna, Rio de Janeiro: IFF, 2017.

IFF, Instituto Federal Fluminense. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio - Campus Quissamã.** *Campus* Quissamã, Rio de Janeiro: IFF, 2019a.

IFF, Instituto Federal Fluminense. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática do Campus Quissamã.** *Campus* Quissamã, Rio de Janeiro: IFF, 2019b.

IFF, Instituto Federal Fluminense. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio - Campus Itaperuna.** *Campus* Itaperuna, Rio de Janeiro: IFF, 2019c.

IFF, Instituto Federal Fluminense. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Campus Santo Antônio de Pádua.** *Campus* Santo Antônio de Pádua. Rio de Janeiro: IFF, 2019d.

IFF, Instituto Federal Fluminense. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Segurança do Trabalho Subsequente.** *Campus* Quissamã. Rio de Janeiro: IFF, 2019e.

IFF, Instituto Federal Fluminense. **Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática do Campus Bom Jesus de Itabapoana.** *Campus* Bom Jesus de Itabapoana. Rio de Janeiro: IFF, 2021.

IFRJ, Instituto Federal do Rio de Janeiro. **Curso Superior de Tecnologia em Processos Químicos.** Projeto Pedagógico *Campus* Rio de Janeiro. *Campus* Rio de Janeiro (Maracanã). Rio de Janeiro: IFRJ, 2002.

IFRJ, Instituto Federal do Rio de Janeiro. **Matriz Curricular do Curso Técnico em Segurança do Trabalho Concomitante/Subsequente ao Ensino Médio- 2015.** *Campus São Gonçalo.* Rio de Janeiro: IFRJ, 2015.

IFRJ, Instituto Federal do Rio de Janeiro. **Curso Superior de Tecnologia em Jogos Digitais.** Projeto Pedagógico *Campus* Engenheiro Paulo de Frontin. *Campus* Engenheiro Paulo de Frontin. Rio de Janeiro: IFRJ, 2016.

IFRJ, Instituto Federal do Rio de Janeiro. **Matriz Curricular do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.** *Campus* Pinheiral. Rio de Janeiro: IFRJ, 2017a.

IFRJ, Instituto Federal do Rio de Janeiro. **Plano do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio.** *Campus* São Gonçalo. Rio de Janeiro: IFRJ, 2017b.

IFRJ, Instituto Federal do Rio de Janeiro. **Projeto do Curso Técnico Concomitante/Subsequente ao Ensino Médio em Segurança do Trabalho Integrado.** *Campus* Duque de Caxias e Resende. Rio de Janeiro: IFRJ, 2017c.

IFRJ, Instituto Federal do Rio de Janeiro. **Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental.** Projeto Pedagógico. *Campus* Rio de Janeiro (Maracanã). Rio de Janeiro: IFRJ, 2018a.

IFRJ, Instituto Federal do Rio de Janeiro. **Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Produção Industrial.** Projeto Pedagógico. *Campus* Nilópolis. Rio de Janeiro: IFRJ, 2018b.

IFRJ, Instituto Federal do Rio de Janeiro. **Plano do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio IFRJ – Niterói.** *Campus* Niterói. Rio de Janeiro: IFRJ, 2018d.

IFRJ, Instituto Federal do Rio de Janeiro. **Plano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio IFRJ – Niterói.** *Campus* Niterói. Rio de Janeiro: IFRJ, 2018e.

IFRJ, Instituto Federal do Rio de Janeiro. **Plano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio IFRJ – Arraial do Cabo.** *Campus Arraial do Cabo.* Rio de Janeiro: IFRJ, 2019a.

IFRJ, Instituto Federal do Rio de Janeiro. **Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores.** Projeto Pedagógico. *Campus Arraial do Cabo.* Rio de Janeiro: IFRJ, 2019b.

IFRJ, Instituto Federal do Rio de Janeiro. **Plano do Curso Técnico em Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio.** *Campus São Gonçalo.* Rio de Janeiro: IFRJ, 2021.

IFRJ, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. **Plano de desenvolvimento institucional PDI: 2014-2018/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: IFRJ, 2015a.

IFRJ, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. **Projeto Pedagógico Institucional: PPI/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: IFRJ, 2015b.

PROFESSOR 1. **Professor da disciplina Empreendedorismo do Curso Técnico em Segurança do Trabalho do Campus Duque de Caxias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro:** depoimento. [em 10/04/2021]. Entrevistadora: Paula de Macêdo Santos. Nova Iguaçu, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 13, 2, com duração de 14',11". Entrevista concedida para o Projeto de Tese "Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica".

PROFESSOR 2. **Professora da Disciplina de Empreendedorismo do Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Produção Industrial do Campus Nilópolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro:** depoimento. [em 14/05/2021]. Entrevistadora: Paula de Macêdo Santos. Nova Iguaçu, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, DE 31,6 MB, com duração de 33',56". Entrevista concedida para o Projeto de Tese "Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica".

PROFESSOR 3. Professora da Disciplina de Empreendedorismo do Curso Técnico em Informática do *Campus* Pinheiral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: depoimento. [em 08/07/2021]. Entrevistadora: Paula de Macêdo Santos. Nova Iguaçu, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 16,3 MB, com duração de 17',31". Entrevista concedida para o Projeto de Tese "Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica".

PROFESSOR 4. Professor da Disciplina de Empreendedorismo do Curso Técnico em Informática do *Campus* Maracanã do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro: depoimento. [em 30/08/2021]. Entrevistadora: Paula de Macêdo Santos. Nova Iguaçu, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 27,8 MB, com duração de 29',52". Entrevista concedida para o Projeto de Tese "Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica".

PROFESSOR 5. Professor da Disciplina de Empreendedorismo do Curso Técnico em Informática do *Campus* Arraial do Cabo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: depoimento. [em 09/08/2021]. Entrevistadora: Paula de Macêdo Santos. Nova Iguaçu, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, DE 29,5 MB, com duração de 31',41". Entrevista concedida para o Projeto de Tese "Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica".

PROFESSOR 6. Professora da disciplina Empreendedorismo e Meio Ambiente do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental do *Campus* Rio de Janeiro (Maracanã) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: depoimento. [em 05/04/2021]. Entrevistadora: Paula de Macêdo Santos. Nova Iguaçu, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 20,2MB, com duração de 21',42". Entrevista concedida para o Projeto de Tese "Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica".

PROFESSOR 7. Professor da Disciplina de Empreendedorismo do Curso Técnico em Segurança do Trabalho do *Campus* Resende do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: depoimento. [em

30/08/2021]. Entrevistadora: Paula de Macêdo Santos. Nova Iguaçu, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 34,1 MB, com duração de 59',49". Entrevista concedida para o Projeto de Tese "Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica".

PROFESSOR 8. Professora da Disciplina de Empreendedorismo do Curso Técnico em Informática do Campus Niterói do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: depoimento. [em 29/06/2021]. Entrevistadora: Paula de Macêdo Santos. Nova Iguaçu, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 26,7 MB, com duração de 28',39". Entrevista concedida para o Projeto de Tese "Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica".

PROFESSOR 10. Professora da Disciplina de Empreendedorismo do Curso Superior de Tecnologia em Rede de Computadores do Campus Arraial do Cabo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: depoimento. [em 03/05/2021]. Entrevistadora: Paula de Macêdo Santos. Nova Iguaçu, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 54,8 MB, com duração de 58',42". Entrevista concedida para o Projeto de Tese "Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica".

PROFESSOR 11. Professor do Curso Técnico em Informática do Campus Nova Friburgo do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro: depoimento. [em 16/08/2021]. Entrevistadora: Paula de Macêdo Santos. Nova Iguaçu, 2021. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 29,7 MB, com duração de 41',00". Entrevista concedida para o Projeto de Tese "Empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica".

APÊNDICES



ROTEIRO DE ENTREVISTA

P/ Professor de Empreendedorismo

Doutoranda: Paula de Macedo Santos

Projeto de Tese: O empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. José dos Santos Souza

Hoje, às ____ e ____ min. do dia ____ de ____ de 2021, entrevistamos _____,
Professor da disciplina _____ do _____ do CEFET-RJ do *Campus*
_____.

Nosso objetivo é apontar as principais tendências da disciplina que trata do conteúdo curricular “empreendedorismo” na Educação Profissional e Tecnológica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

1. Qual sua formação?
2. Há quanto atua no magistério?
3. Em qual(is) curso(s) você atua?
4. Qual(is) disciplina(s) você leciona?
5. Há quanto tempo ministra a(s) disciplina(s) voltadas para o “empreendedorismo”?
6. Você participou de alguma formação destinada aos professores que atuam nas disciplinas voltadas para o “empreendedorismo”?
7. Você tem autonomia para ministrar a disciplina que trata do conteúdo curricular “empreendedorismo”?
8. Como você desenvolve as disciplinas que tratam do conteúdo curricular “empreendedorismo”?

9. Quais são os conteúdos desenvolvidos nas(s) disciplina(s) que tratam do conteúdo curricular “empreendedorismo”?
10. Existe alguma atividade que estabeleça uma relação entre teoria e prática nas(s) disciplina(s) que tratam do conteúdo curricular “empreendedorismo”, como, por exemplo, empresa júnior?
11. Você foi designado especificamente para atuar nessa disciplina ou foi remanejado de outra disciplina?
12. Você participou da elaboração do plano de ensino para essa disciplina?
13. Como você define empreendedorismo?
14. Na sua opinião, qual a relevância do ensino de empreendedorismo para a formação dos estudantes?
15. Na sua opinião, os estudantes demonstram interesse em se tornar empreendedores?
16. Na sua opinião, no atual contexto do mercado de trabalho, o empreendedorismo seria uma possibilidade de promover de trabalho e renda?
17. Quais são as suas expectativas em relação à formação dos estudantes para o empreendedorismo?
18. Gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado, mas julga relevante?
19. Autoriza a utilização do conteúdo dessa entrevista, preservando o anonimato do profissional, como dado de pesquisa científica, bem como sua publicização em parte ou no todo, por meio de material impresso, assim como por meio de comunicações científicas?



ROTEIRO DE ENTREVISTA

P/ Prof. de

Empreendedorismo

Doutoranda: Paula de Macedo Santos

Projeto de Tese: O empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. José dos Santos Souza

Hoje, às ____ h e ____ min. do dia ____ de _abril____ de 2021, entrevistamos _____, Professor da disciplina ____Empreendedorismo _____ do _____ do IFRJ do *Campus* _____.

Nosso objetivo é apontar as principais tendências da disciplina que trata do conteúdo curricular “empreendedorismo” na Educação Profissional e Tecnológica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

1. Qual sua formação?
2. Há quanto atua no magistério?
3. Em qual(is) curso(s) você atua?
4. Qual(is) disciplina(s) você leciona?
5. Há quanto tempo ministra a(s) disciplina(s) voltadas para o “empreendedorismo”?
6. Você participou de alguma formação destinada aos professores que atuam nas disciplinas voltadas para o “empreendedorismo”?
7. Você tem autonomia para ministrar a disciplina que trata do conteúdo curricular “empreendedorismo”?

8. Como você desenvolve as disciplinas que tratam do conteúdo curricular “empreendedorismo”?
9. Quais são os conteúdos desenvolvidos nas(s) disciplina(s) que tratam do conteúdo curricular “empreendedorismo”?
10. Existe alguma atividade que estabeleça uma relação entre teoria e prática nas(s) disciplina(s) que tratam do conteúdo curricular “empreendedorismo”, como, por exemplo, empresa júnior?
11. Você foi designado especificamente para atuar nessa disciplina ou foi remanejado de outra disciplina?
12. Você participou da elaboração do plano de ensino para essa disciplina?
13. Como você define empreendedorismo?
14. Na sua opinião, qual a relevância do ensino de empreendedorismo para a formação dos estudantes?
15. Na sua opinião, os estudantes demonstram interesse em se tornar empreendedores?
16. Na sua opinião, no atual contexto do mercado de trabalho, o empreendedorismo seria uma possibilidade de promover de trabalho e renda?
17. Quais são as suas expectativas em relação à formação dos estudantes para o empreendedorismo?
18. Gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado, mas julga relevante?
19. Autoriza a utilização do conteúdo dessa entrevista, preservando o anonimato do profissional, como dado de pesquisa científica, bem como sua publicização em parte ou no todo, por meio de material impresso, assim como por meio de comunicações científicas?



ROTEIRO DE ENTREVISTA

P/ Prof. de

Empreendedorismo

Doutoranda: Paula de Macedo Santos

Projeto de Tese: O empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica.

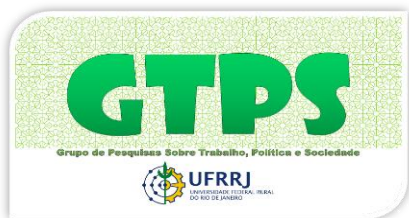
Orientador: Prof. Dr. José dos Santos Souza

Hoje, às ____ h e ____ min. do dia ____ de _abril____ de 2021, entrevistamos _____, Professor da disciplina ____Empreendedorismo _____ do _____ do IFF do *Campus* _____.

Nosso objetivo é apontar as principais tendências da disciplina que trata do conteúdo curricular “empreendedorismo” na Educação Profissional e Tecnológica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

1. Qual sua formação?
2. Há quanto atua no magistério?
3. Em qual(is) curso(s) você atua?
4. Qual(is) disciplina(s) você leciona?
5. Há quanto tempo ministra a(s) disciplina(s) voltadas para o “empreendedorismo”?
6. Você participou de alguma formação destinada aos professores que atuam nas disciplinas voltadas para o “empreendedorismo”?
7. Você tem autonomia para ministrar a disciplina que trata do conteúdo curricular “empreendedorismo”?

8. Como você desenvolve as disciplinas que tratam do conteúdo curricular “empreendedorismo”?
9. Quais são os conteúdos desenvolvidos nas(s) disciplina(s) que tratam do conteúdo curricular “empreendedorismo”?
10. Existe alguma atividade que estabeleça uma relação entre teoria e prática nas(s) disciplina(s) que tratam do conteúdo curricular “empreendedorismo”, como, por exemplo, empresa júnior?
11. Você foi designado especificamente para atuar nessa disciplina ou foi remanejado de outra disciplina?
12. Você participou da elaboração do plano de ensino para essa disciplina?
13. Como você define empreendedorismo?
14. Na sua opinião, qual a relevância do ensino de empreendedorismo para a formação dos estudantes?
15. Na sua opinião, os estudantes demonstram interesse em se tornar empreendedores?
16. Na sua opinião, no atual contexto do mercado de trabalho, o empreendedorismo seria uma possibilidade de promover de trabalho e renda?
17. Quais são as suas expectativas em relação à formação dos estudantes para o empreendedorismo?
18. Gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado, mas julga relevante?
19. Autoriza a utilização do conteúdo dessa entrevista, preservando o anonimato do profissional, como dado de pesquisa científica, bem como sua publicização em parte ou no todo, por meio de material impresso, assim como por meio de comunicações científicas?



ROTEIRO DE ENTREVISTA

P/ Coordenador de Curso

Doutoranda: Paula de Macedo Santos

Projeto de Tese: O empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. José dos Santos Souza

Hoje, às ____ h e ____ min. do dia ____ de ____ abril ____ de 20____, entrevistamos _____, Coordenador do Curso _____ do IFRJ do *Campus* _____.

Nosso objetivo é apontar modificações, permanências e principais tendências na estruturação curricular da Educação Profissional e Tecnológica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

1. Bom dia/Boa tarde/Boa noite! Qual a sua formação profissional?
2. Há quanto tempo atua no magistério?
3. Há quanto tempo atua como Coordenador de Curso?
4. Quais são as atividades de um Coordenador de Curso?
5. Que dificuldades você encontra no exercício das suas atividades?
6. Ao longo da sua trajetória profissional, quais reformas e mudanças curriculares vivenciou no IFRJ?
7. Quando o conteúdo “empreendedorismo” entrou no currículo?
8. Qual o objetivo da inserção desse conteúdo no currículo?

9. Em sua opinião, qual a contribuição do conteúdo curricular “empreendedorismo” para a formação de técnicos e tecnólogos?
10. O IFRJ recebeu alguma orientação do MEC/SETEC em relação à inserção desse conteúdo?
11. Existem programas de formação destinados aos professores/coordenadores para colocar em prática as orientações governamentais em relação ao conteúdo “empreendedorismo”?
12. Como se deu a elaboração do plano de ensino para a disciplina Empreendedorismo no IFRJ?
13. O professor da(s) disciplina(s) voltada(s) para o conteúdo de “empreendedorismo” foi designado especificamente para atuar nessa disciplina ou foi remanejado de outra disciplina?
14. Quais disciplinas tratam do componente curricular “empreendedorismo” no curso?
15. Que conteúdos são trabalhados nas disciplinas voltadas para a formação em “empreendedorismo” no curso?
16. Como é trabalhada a relação entre teoria e prática nessas disciplinas?
17. No *campus*, existem atividades voltadas para o empreendedorismo como, por exemplo, empresa júnior ou incubadora?
18. Em sua opinião, qual a relevância do ensino de empreendedorismo para a formação dos estudantes?
19. Você percebe interesse por parte dos estudantes para se tornarem empreendedores?
20. Em sua opinião, no atual contexto, o empreendedorismo seria uma possibilidade de promover de trabalho e renda?
21. Gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado, mas julga relevante?

22. Autoriza a utilização do conteúdo desta entrevista como dado de pesquisa científica, preservando o anonimato do profissional, bem como sua publicização em parte ou no todo, por meio de material impresso, tais como tese, livro ou artigo científico, assim como por meio de comunicações científicas em eventos científicos?



ROTEIRO DE ENTREVISTA

P/ Coordenador de Curso

Doutoranda: Paula de Macedo Santos

Projeto de Tese: O empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. José dos Santos Souza

Hoje, às ____ h e ____ min. do dia ____ de ____ abril ____ de 20____, entrevistamos _____, Coordenador do Curso _____ do CEFET-RJ do *Campus* _____.

Nosso objetivo é apontar modificações, permanências e principais tendências na estruturação curricular da Educação Profissional e Tecnológica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

1. Bom dia/Boa tarde/Boa noite! Qual a sua formação profissional?
2. Há quanto tempo atua no magistério?
3. Há quanto tempo atua como Coordenador de Curso?
4. Quais são as atividades de um Coordenador de Curso?
5. Que dificuldades você encontra no exercício das suas atividades?
6. Ao longo da sua trajetória profissional, quais reformas e mudanças curriculares vivenciou no CEFET-RJ?
7. Quando o conteúdo “empreendedorismo” entrou no currículo?

8. Qual o objetivo da inserção desse conteúdo no currículo?
9. Em sua opinião, qual a contribuição do conteúdo curricular “empreendedorismo” para a formação de técnicos e tecnólogos?
10. O CEFET-RJ recebeu alguma orientação do MEC/SETEC em relação à inserção desse conteúdo?
11. Existem programas de formação destinados aos professores/coordenadores para colocar em prática as orientações governamentais em relação ao conteúdo “empreendedorismo”?
12. Como se deu a elaboração do plano de ensino para a disciplina de Empreendedorismo no CEFET-RJ?
13. O professor da(s) disciplina(s) voltada(s) para o conteúdo de “empreendedorismo” foi designado especificamente para atuar nessa disciplina ou foi remanejado de outra disciplina?
14. Quais disciplinas tratam do componente curricular “empreendedorismo” no curso?
15. Que conteúdos são trabalhados nas disciplinas voltadas para a formação em “empreendedorismo” no curso?
16. Como é trabalhada a relação entre teoria e prática nessas disciplinas?
17. No *campus*, existem atividades voltadas para o empreendedorismo como, por exemplo, empresa júnior ou incubadora?
18. Em sua opinião, qual a relevância do ensino de empreendedorismo para a formação dos estudantes?
19. Você percebe interesse por parte dos estudantes para se tornarem empreendedores?
20. Em sua opinião, no atual contexto, o empreendedorismo seria uma possibilidade de promover de trabalho e renda?

21. Gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado, mas julga relevante?
22. Autoriza a utilização do conteúdo desta entrevista como dado de pesquisa científica, preservando o anonimato do profissional, bem como sua publicização em parte ou no todo, por meio de material impresso, tais como tese, livro ou artigo científico, assim como por meio de comunicações científicas em eventos científicos?



ROTEIRO DE ENTREVISTA

P/ Coordenador de Curso

Doutoranda: Paula de Macedo Santos

Projeto de Tese: O empreendedorismo como conteúdo curricular da educação profissional e tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. José dos Santos Souza

Hoje, às ____ h e ____ min. do dia ____ de ____ abril ____ de 20____, entrevistamos _____, Coordenador do Curso _____ do IFF do *Campus* _____.

Nosso objetivo é apontar modificações, permanências e principais tendências na estruturação curricular da Educação Profissional e Tecnológica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

1. Bom dia/Boa tarde/Boa noite! Qual a sua formação profissional?
2. Há quanto tempo atua no magistério?
3. Há quanto tempo atua como Coordenador de Curso?
4. Quais são as atividades de um Coordenador de Curso?
5. Que dificuldades você encontra no exercício das suas atividades?
6. Ao longo da sua trajetória profissional, quais reformas e mudanças curriculares vivenciou no IFF?
7. Quando o conteúdo “empreendedorismo” entrou no currículo?

8. Qual o objetivo da inserção desse conteúdo no currículo?
9. Em sua opinião, qual a contribuição do conteúdo curricular “empreendedorismo” para a formação de técnicos e tecnólogos?
10. O CEFET-RJ recebeu alguma orientação do MEC/SETEC em relação à inserção desse conteúdo?
11. Existem programas de formação destinados aos professores/coordenadores para colocar em prática as orientações governamentais em relação ao conteúdo “empreendedorismo”?
12. Como se deu a elaboração do plano de ensino para a disciplina de Empreendedorismo no IFF?
13. O professor da(s) disciplina(s) voltada(s) para o conteúdo de “empreendedorismo” foi designado especificamente para atuar nessa disciplina ou foi remanejado de outra disciplina?
14. Quais disciplinas tratam do componente curricular “empreendedorismo” no curso?
15. Que conteúdos são trabalhados nas disciplinas voltadas para a formação em “empreendedorismo” no curso?
16. Como é trabalhada a relação entre teoria e prática nessas disciplinas?
17. No *campus*, existem atividades voltadas para o empreendedorismo como, por exemplo, empresa júnior ou incubadora?
18. Em sua opinião, qual a relevância do ensino de empreendedorismo para a formação dos estudantes?
19. Você percebe interesse por parte dos estudantes para se tornarem empreendedores?
20. Em sua opinião, no atual contexto, o empreendedorismo seria uma possibilidade de promover de trabalho e renda?

21. Gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado, mas julga relevante?
22. Autoriza a utilização do conteúdo desta entrevista como dado de pesquisa científica, preservando o anonimato do profissional, bem como sua publicização em parte ou no todo, por meio de material impresso, tais como tese, livro ou artigo científico, assim como por meio de comunicações científicas em eventos científicos?