

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

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

TESE

O empreendedorismo nas escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro:
uma nova saída para a crise do capital?

Ramon Mendes da Costa Magalhães

2023



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

**O EMPREENDEDORISMO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO: UMA NOVA SAÍDA PARA A CRISE DO
CAPITAL?**

RAMON MENDES DA COSTA MAGALHÃES

Sob a Orientação do Professor
Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa

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

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Março 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)

M188e Magalhães, Ramon Mendes da Costa, 1988-
O empreendedorismo nas escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro: uma nova saída para a crise do capital? / Ramon Mendes da Costa Magalhães. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2023.
363 f.: il.

Orientador: Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2023.

1. Educação. 2. Empreendedorismo. 3. Empresariamento na Educação. 4. Competências. 5. Rio de Janeiro. I. Lamosa, Rodrigo de Azevedo Cruz, 1981, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.



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



TERMO Nº 433 / 2023 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.025149/2023-29

Seropédica-RJ, 24 de abril 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

RAMON MENDES DA COSTA MAGALHÃES

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutor**, 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 31/03/2023

Membros da banca:

RODRIGO DE AZEVEDO CRUZ LAMOSA. Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca).

ANDRÉ SILVA MARTINS. Dr. UFJF (Examinador Externo à Instituição).

MARCELA PRONKO. Dra. FIOCRUZ (Examinadora Externa à Instituição).

MARCELO PAULA DE MELO. Dr. UFRJ (Examinador Externo à Instituição).

OLINDA EVANGELISTA. Dra. UFSC (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 25/04/2023 07:08)

RODRIGO DE AZEVEDO CRUZ LAMOSA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1941477

(Assinado digitalmente em 25/04/2023 15:14)

ANDRE SILVA MARTINS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 601.965.056-15

(Assinado digitalmente em 24/04/2023 18:38)

OLINDA EVANGELISTA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 209.995.509-34

(Assinado digitalmente em 24/04/2023 18:14)

MARCELO PAULA DE MELO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 075.392.067-05

(Assinado digitalmente em 25/04/2023 14:49)

MARCELA ALEJANDRA PRONKO
ASSINANTE EXTERNO
Passaporte: 05276872783

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **433**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **24/04/2023** e o código de verificação: **b883b5f4f3**

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiro aos meus amados pais pelo amor e confiança que me deram ao longo da minha formação como pessoa, meu muito obrigado.

À minha irmã, pela cumplicidade, dedicação e apoio nos momentos difíceis.

À minha companheira, pelo incentivo e pelo amor inestimável que me dá força para continuar e superar todas as dificuldades e incertezas, mesmo nas minhas ausências.

Ao meu filho, Samuel, meu maior amor e minha maior motivação para continuar a seguir feliz e buscando ser um ser humano melhor.

À minha avó Zizinha e a minha tia Lúcia, pelo amor e carinho que sempre tiveram comigo.

Ao meu orientador, Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa, pela oportunidade, confiança depositada nesse novo percurso e pelos momentos de aprendizagem acadêmica e de vida.

Aos membros do LIEPE pela acolhida, pelas trocas, ensinamentos e amizade, vocês foram fundamentais.

A todos os professores do programa que contribuíram muito para a concretização dessa etapa.

Aos meus amigos de Valença, pelo apoio em todos os momentos, apesar da distância, meus finais de semana não seriam os mesmos sem vocês.

Aos amigos do doutorado, por todos os momentos inesquecíveis de nossa formação, de diálogo, discussões, crescimento, vocês me fizeram uma pessoa melhor.

Aos meus amigos de Juiz de Fora, que sempre estavam presentes nos momentos de desânimo e dificuldades.

Aos meus colegas da UEMG, que me estimularam a terminar a Tese e que estão sempre comigo na luta por uma UEMG melhor.

Aos meus alunos e alunas da UEMG, que sempre me motivam a ser um professor melhor.

Aos meus colegas de escola, que sempre me apoiaram nessa árdua caminhada.

Aos companheiros e companheiras da ADUEMG, que me motivam a continuar lutando pela classe trabalhadora.

A todos aqueles que de alguma forma, estiveram presentes nesse percurso e contribuíram para realização dessa Tese.

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

RESUMO

MAGALHÃES, Ramon Mendes da Costa. **O EMPREENDEDORISMO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UMA NOVA SAÍDA PARA A CRISE DO CAPITAL?** 2023. 363p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

Em meio a crise estrutural do capital, têm se destacado a busca do desenvolvimento do auto-emprego, marcado principalmente pela noção de empreendedorismo e de competências, no qual o empreendedorismo se torna a principal “saída” da classe trabalhadora para superar o desemprego estrutural e garantir a empregabilidade. Neste contexto, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) vem, desde 2013, elaborando o projeto de Ensino Médio em tempo integral, com a integração com ensino profissionalizante em empreendedorismo. Esse projeto, desenvolvido pela SEEDUC, pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) através do estabelecimento de uma relação entre o público e privado, chamadas de “parcerias público-privadas”, tem direcionado o processo de formação humana, a concepção de trabalho e o trabalho educativo dentro das escolas, disseminando um modelo de formação ligado à lógica produtiva e impondo mudanças nos currículos, materiais didáticos e conteúdos a serem trabalhados pelos docentes. O objetivo desse estudo foi analisar as formulações educacionais do SEBRAE e do Instituto Ayrton Senna sobre empreendedorismo e competências aplicadas na política educacional do estado do Rio de Janeiro para o Ensino Médio técnico, buscando apreender os fundamentos das formulações para a formação humana. Essas formulações são implementadas no Curso de Ensino Médio com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho. A questão de pesquisa foi assim definida: Como o SEBRAE e o IAS influenciaram a política educacional do estado do Rio de Janeiro para o Ensino Médio? Qual seria o significado das formulações inseridas na política para a formação humana no Ensino Médio?. Para isso, tomamos como método o materialismo histórico-dialético para atingir um conhecimento que permita avançar para além das aparências fenomênicas, na progressiva e histórica compreensão da realidade. A técnica de pesquisa foi análise documental. Com base nas análises, o estudo revela que a formação oferecida no curso de Ensino Médio com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho pelos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) da classe burguesa, SEBRAE e IAS, através da relação estabelecida com a SEEDUC, tem atuado para disseminar um projeto de formação humana para atender os interesses do capital em crise, sendo a formação do empreendedor uma “possível” saída sócio-produtiva para manter a coesão social diante dos crescentes níveis de exploração e precarização da classe trabalhadora e das mazelas sociais. Além disso, revela que a modelagem comportamental, ligadas as competências socioemocionais e a ideologia do empreendedora tem se tornado umas das principais estratégias do capital na redefinição da formação humana, do trabalhador e do trabalho docente. Contudo, a conclusão é que o empreendedorismo é uma ideologia que não oferece saídas para a classe trabalhadora no contexto de crise do capitalismo.

Palavras-chave: Pedagogia das Competências, Empresariamento na educação pública, Rio de Janeiro.

ABSTRACT

MAGALHÃES, Ramon Mendes da Costa. **ENTREPRENEURSHIP IN STATE SCHOOLS IN THE STATE OF RIO DE JANEIRO: A NEW WAY OUT OF THE CAPITAL CRISIS?**. 2023. 363p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

In the midst of the structural crisis of capital, the search for the development of self-employment has been highlighted, marked mainly by the notion of entrepreneurship and competences, in which entrepreneurship becomes the main “way out” of the working class to overcome structural unemployment and ensure employability. In this context, the Secretary of Education of the State of Rio de Janeiro (SEEDUC) has been, since 2013, preparing the full-time High School project, with integration with vocational education in entrepreneurship. This project, developed by SEEDUC, by the Brazilian Micro and Small Business Support Service (SEBRAE) and by the Ayrton Senna Institute (IAS) through the establishment of a relationship between the public and private sectors, called “public-private partnerships”, has directed the process of human formation, the conception of work and the educational work inside the schools, disseminating a model of formation linked to the productive logic and imposing changes in the curricula, didactic materials and contents to be worked by the professors. The objective of this study was to analyze the educational formulations of SEBRAE and the Ayrton Senna Institute on entrepreneurship and applied competences in the educational policy of the state of Rio de Janeiro for Technical High School, seeking to apprehend the fundamentals of the formulations for human formation. These formulations are implemented in the High School Course with Emphasis on Entrepreneurship Applied to the World of Work. The research question was thus defined: How did SEBRAE and IAS influence the educational policy of the state of Rio de Janeiro for High School? What would be the meaning of the formulations inserted in the policy for human formation in High School?. For this, we use historical-dialectical materialism as a method to achieve knowledge that allows us to advance beyond phenomenal appearances, in the progressive and historical understanding of reality. The research technique was document analysis. Based on the analyses, the study reveals that the training offered in the High School course with Emphasis on Entrepreneurship Applied to the World of Work by Private Apparatuses of Hegemony (APH) of the bourgeois class, SEBRAE and IAS, through the relationship established with SEEDUC, has been working to disseminate a human training project to meet the interests of capital in crisis, with entrepreneur training being a “possible” socio-productive way out to maintain social cohesion in the face of increasing levels of exploitation and precariousness of the working class and the ills social. In addition, it reveals that behavioral modeling, linked to socio-emotional skills and the entrepreneur's ideology, has become one of the main strategies of capital in redefining human, worker and teaching work. However, the conclusion is that entrepreneurship is an ideology that does not offer solutions for the working class in the context of the crisis of capitalism.

Keywords: Pedagogy of Skills, Entrepreneurship in public education, Rio de Janeiro.

LISTA DE IMAGENS

Imagem	Página
1. Imagem 1 – Parceiros IAS.....	91
2. Imagem 2 – Parceiros IAS.....	92
3. Imagem 3 – Empreendedorismo por necessidade 2002 a 2018.....	152
4. Imagem 4 – Eixo estruturante do empreendedorismo.....	215
5. Imagem 5 – Plano nacional de educação empreendedora.....	217
6. Imagem 6 - VUCA.....	223
7. Imagem 7 – Mandala Competências socioemocionais.....	244
8. Imagem 8 – Empreendedorismo e Crise.....	254
9. Imagem 9 – Empreendedorismo por necessidade x oportunidade.....	260
10. Imagem 10 – Atuação empreendedora.....	263
11. Imagem 11 – Procedimentos essenciais.....	271
12. Imagem 12 - Eixos Norteadores.....	297
13. Imagem 13 - Macrocompetências para Autonomia.....	301
14. Imagem 14 - OPA – Projeto de Vida.....	307
15. Imagem 15 - OPA – Projeto de Vida continuação.....	307
16. Imagem 16 - Modelamento do comportamento do professor.....	308
17. Imagem 17 - Avaliação em processo.....	309
18. Imagem 18 - Princípios Formativos.....	310
19. Imagem 19 - Metodologias Integradoras.....	317
20. Imagem 20 - Ações e condutas antes da aula.....	318
21. Imagem 21 – Ações e condutas durante e depois das aulas.....	319
22. Imagem 22 - Núcleo Articulador.....	321

LISTA DE QUADROS

Quadro	Página
1. Quadro 1 - Projetos e Programas do IAS.....	87
2. Quadro 2 - As 10 competências gerais da educação básica.	197
3. Quadro 3 - Competências socioemocionais no texto da BNCC do Ensino Médio.....	200
4. Quadro 4 - Proposições de projetos para fomentar o empreendedorismo na educação.....	209
5. Quadro 5 - Autores e formulações sobre o empreendedorismo.....	227
6. Quadro 6 - Pensadores que influenciam a educação empreendedora do SEBRAE.....	234
7. Quadro 7 - Competências do EMPRETEC.....	242
8. Quadro 8 -Exemplos de orientações dadas aos professores.....	266
9. Quadro 9 - Temas gerais dos materiais didáticos para os professores, SEBRAE/SEDUC-RJ.....	273
10. Quadro 10 - Métodos, técnicas, ferramentas e modelos para o empreendedorismo de negócios.....	277
11. Quadro 11 - Competências Cognitivas.....	279
12. Quadro 12 - Competências Atitudinais.....	281
13. Quadro 13 - Competências Operacionais.....	283
14. Quadro 14 - Cargas horárias dos materiais didáticos.....	288
15. Quadro 15 - Referências Bibliográficas utilizadas pelo SEBRAE nos seus materiais didáticos.....	291
16. Quadro 16 - Estrutura do SEEM: seções gerais	313
17. Quadro 17 - Módulos de Cada material didático por ano de escolaridade.....	353

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

AIG	<i>American Internacional Group</i>
APH	Aparelhos Privados de Hegemonia
APLs	Arranjos Produtivos Locais
ASN	Agência Sebrae de Notícias
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
Casel	Colaboração para a Aprendizagem Acadêmica, Social e Emocional
CAV	Ciclo de aprendizagem vivencial
CCE	Características do Comportamento Empreendedor
Ceag	Centro de Assistência Gerencial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBRAE	Centro Brasileiro de Assistência Gerencial  Pequena Empresa
CECA	Colégio Estadual Chico Anysio
CEDAE	Companhia Estadual de águas e Esgotos do Rio de Janeiro
Cedin	Conselho de Economia e Desenvolvimento Industrial
CEE	Conselho Estadual de Educação
Ceensi	Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
CER	Centro Sebrae de Referência em Educação Empreendedora
CGF	Modelo dos Cinco Grandes Fatores
CI	Centro de Inteligência em Orgânicos
CODIN	Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro
Conclap	Conferência Nacional das Classes Produtoras
CRA/RJ	Conselho Regional de Administração do Rio de Janeiro
CRAB	Centro de Referência do Artesanato Brasileiro
CSS	Centro Sebrae de Sustentabilidade
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Dieese	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

DLIS	Projeto Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável
EAD	Educação a distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
Fampe	Fundo de Aval da Micro e Pequena Empresa
FEC	Fundação Euclides da Cunha
FED	Federal Reserve
FEEEMI	Feira de Alunos Empreendedores do Ensino Médio Integral
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
Fipeme	Programa de Financiamento à Pequena e Média Empresa
FJE	Formação de Jovens Empreendedores
Foremp	Formação de Professores em Empreendedorismo e Gestão para o Ensino Médio
Fundepro	Fundo de Desenvolvimento da Produtividade
Geampe	Grupo Executivo de Assistência à Média e Pequena Empresa
GEM	<i>Global Entrepreneurship Monitor</i>
Geor	Metodologia de Gestão Estratégica Orientada para Resultados
GIDE	Gestão Integrada da Escola
IAS	Instituto Aryton Senna
Ibagesc	Instituto Brasileiro de Assistência Gerencial de Santa Catarina
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideg	Instituto de Desenvolvimento Econômico Gerencial
Ideies	Instituto de Desenvolvimento Educacional e Industrial do Espírito Santo
IFC/RS	Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social
IFETs	Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia
INDG	Instituto de Desenvolvimento Gerencial
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INVESTES RIO	Agência de fomento e de investimentos do estado
Ipag	Instituto Paranaense de Assistência Gerencial à Pequena e Média Empresa
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPGN	Iniciando um Pequeno e Grande Negócio
JEPP	Jovens Empreendedores Primeiros Passos
LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina
MEC	Ministério da Educação

MEI	Microempreendedor individual
MP	Medida Provisória
NAI	Núcleos de Assistência Industrial
NPS	Net promoter Score
OCB	Organização das Cooperativas Brasileiras
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OPA	Orientações para Planos de Aula
OS	Organizações Sociais
Oscip	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
P&G	Procter & Gamble
PAEG	Plano de Ação Econômica do Governo
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PEGN	Pequenas Empresas, Grandes Negócios
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
Platina	Plataforma Integrada de Atendimento
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Pequenas e Médias Empresas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Programa Nacional de Educação Empreendedora
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRELAC	Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
Prêmio MPE	Prêmio de Competitividade para Micro e Pequenas Empresas
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
Progex	Programa de Apoio Tecnológico à Empresa Exportadora
Proimpe	Programa de Estímulo ao Uso de Tecnologia da Informação em Micro e Pequenas Empresas
Prominp	Programa de Mobilização da Indústria Nacional de Petróleo e Gás Natural
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROPAR	Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas
Prouni	Programa Universidade para Todos
PSDL	Programa Sebrae de Desenvolvimento Local
PSEG	Programa Sebrae de Excelência na Gestão
PT	Partido dos Trabalhadores
REFERJ	Programa de Reestruturação Fiscal do Estado
RES	Referenciais Educacionais do SEBRAE
RNPE	Referenciais para uma Nova Práxis Educacional
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
Sdeis	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Energia, Indústria e Serviços
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
Sebraeprev	Instituto Sebrae de Seguridade Social
SEEDUC-RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SEEM	Solução Educacional para o Ensino Médio
SENNA	Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment
Sescoop	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SIASI	Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
Sudene	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
TIC	Tecnologias de informação e comunicação
TPE	Todos pela Educação
TREE	Termo de Referência em Educação Empreendedora
UE	Unidade Escolar
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VUCA	VOLATILITY, UNCERTAINTY, COMPLEXITY, AMBIGUITY.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – Crise do Capital: implicações para o trabalho e a educação brasileira	31
1.1 Crise de 2007-2008: aspectos gerais das crises.....	32
1.1.1 Crise de 2007-2008: estrutura e especificidade.....	33
1.1.2 A relação entre capital e trabalho pós-crise de 2007-2008.....	41
1.2 Contrarreforma gerencial do Estado brasileiro e a nova pedagogia da hegemonia: a educação brasileira.....	54
1.3 A contrarreforma gerencial no estado do Rio de Janeiro e a sua manifestação na educação.....	64
1.4 SEBRAE: aspectos históricos e seu papel enquanto aparelho privado de hegemonia no contexto de crise do capitalismo.....	74
1.5 Instituto Ayrton Senna: aspectos históricos e seu papel enquanto aparelho privado de hegemonia no contexto de crise do capitalismo.....	85
1.6 A relação do Estado do Rio de Janeiro com o IAS e o SEBRAE.....	95
CAPÍTULO 2 – Categorias de análise e as bases teóricas e históricas da noção de competências e de empreendedorismo	110
2.1 Categorias de análise do materialismo histórico-dialético: bases teóricas, científicas e filosóficas.....	110
2.2 Bases teóricas e históricas da noção de Competências.....	124
2.3 Bases teóricas e históricas da noção de Empreendedorismo.....	138
2.3.1 Empreendedorismo por necessidade x empreendedorismo por oportunidade.....	148
CAPÍTULO 3 – Competências: bases para a formação humana e educacional para a sociabilidade burguesa	157
3.1 Reformas curriculares e pedagogia das competências: o papel do currículo e da escola na formação humana.....	157
3.1.1 Competências: legislação e reformas.....	158
3.2 Competências socioemocionais: uma discussão sobre sua centralidade nos processos de formação humana.....	179
CAPÍTULO 4 – Empreendedorismo: uma nova forma de ser e agir na sociabilidade burguesa	205
4.1 Empreendedorismo nas políticas educacionais e na escola.....	205
4.2 Referências para a chamada “cultura empreendedora” na educação básica e o empreendedorismo no currículo do Ensino Médio.....	220

CAPÍTULO 5 - O projeto de formação humana e educacional do SEBRAE para rede estadual do Rio de Janeiro nas escolas de tempo integral com ênfase em empreendedorismo.....	250
5.1 Análises categoriais: Formação Humana, Trabalho e Trabalho Educativo.....	250
5.1.1 Formação Humana.....	251
5.1.2 Trabalho.....	256
5.1.3 Trabalho Educativo.....	264
5.2 Análise da estrutura do material didático do professor do SEBRAE: forma e conteúdo.....	272
5.2.1 Temática geral dos materiais didáticos dos professores.....	272
5.2.2 Apresentação dos módulos de cada material didático.....	276
5.2.3 Competências dos módulos.....	279
5.2.4 Estruturas das aulas.....	285
5.2.5 Feira de Alunos Empreendedores do Ensino Médio Integral (FEEEMI).....	289
5.2.6 Referências bibliográficas utilizadas pelo SEBRAE.....	291
CAPÍTULO 6 - O projeto de formação humana e educacional do Instituto Ayrton Senna para a rede estadual do Rio de Janeiro nas escolas de tempo integral com ênfase em empreendedorismo.....	295
6.1 Análises categoriais: Formação Humana, Trabalho e Trabalho Educativo.....	295
6.1.1 Formação Humana.....	296
6.1.2 Trabalho.....	303
6.1.3 Trabalho Educativo.....	305
6.2 Análise da estrutura dos cadernos do SEEM do IAS: forma e conteúdo.....	312
6.2.1 Temáticas gerais do SEEM.....	312
6.2.2 Modelo de Implementação.....	315
6.2.3 Metodologias e Avaliações.....	316
6.2.4 Núcleo articulador: Projetos de Vida, Projetos de Intervenção, Projeto de Pesquisa e Estudos Orientados.....	320
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	325
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	328
APÊNDICE I.....	353

INTRODUÇÃO

Pensar em uma pesquisa remete a como compreendemos nosso objeto de estudo a partir da visão de mundo, da epistemologia, e do método para apreensão da materialidade de nosso objeto. Sendo assim, partimos de uma posição na história que nos possibilitou ou nos condicionou, a sermos o sujeito que somos e a compreendermos a realidade como a percebemos. Nosso lugar, neste sentido, remete a determinações estruturais da sociedade manifestas na cultura, na ética, na etnia, na raça, no gênero e, em especial, nas relações entre as classes sociais. Partirei, portanto, dessa afirmação para anunciar a trajetória da minha pesquisa.

Para escrever e pensar minha pesquisa, parto da minha experiência situada na classe trabalhadora, que vive da venda da sua força de trabalho, condição concreta da realidade capitalista.

Ao pesquisar sobre a ideologia do empreendedorismo nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, em nível de formação em tempo integral e técnico, com um currículo específico com a reunião de diferentes disciplinas, me deparei com a formação da classe trabalhadora, a qual pertence. Neste sentido, iniciei a trajetória para compreensão do meu objeto tomando como ponto de partida o processo histórico que determina o modo de produção capitalista contemporâneo, pautado na flexibilização deste modo de produção e nas relações de trabalho, bem como no estabelecimento de uma sociabilidade do capital, que naturaliza a extração da mais-valia pela classe burguesa e busca impor um modo de vida sociocultural burguês à classe trabalhadora, sobretudo, a partir de uma ideologia falaciosa e universalizante, dita democrática, porém, profundamente meritocrática e individualista.

Toda essa apreensão da realidade que partilho nesta Tese se dá a partir de um método específico, uma visão de mundo pautada no materialismo histórico-dialético, pensada em sua origem por Marx e Engels, e desenvolvida por marxistas ao longo dos últimos dois séculos. Ao compreender a formação para o empreendedorismo como um fenômeno material, concreto, que se relaciona com a totalidade das relações sociais, mediado por múltiplas dimensões e repleto de contradições, busquei, no processo de formação humana, compreender esse fenômeno como síntese de múltiplas determinações, que pretendem formar a classe trabalhadora para um determinado lugar social que visa a reprodução e manutenção da ordem burguesa.

Nessa formação, se relacionam duas noções estruturantes, a noção de competências e de empreendedorismo. A primeira permeia a formação humana no mundo, desde a reestruturação produtiva iniciada nas décadas finais do século XX, deslocando conceitualmente a qualificação

dos postos de trabalho para as competências para o trabalho flexível, instável, e em constante mudança. As competências passam, assim, a dominar os currículos nacionais e a direcionar a formação humana para a sua aquisição.

A segunda, por sua vez, refere-se a uma formação humana, na qual o sucesso ou fracasso sociopolítico e econômico são engendradas pelo modo produção capitalista e coloca sob a responsabilidade única e individual dos sujeitos a sua condição de vida. Tais noções são empregadas na formação da classe trabalhadora, encobrindo a essência do modo de produção da vida capitalista, pautada na superexploração, na propriedade particular dos meios de produção e na divisão social do trabalho.

Essas noções se materializam na rede estadual do Rio de Janeiro através de uma relação entre Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e dois Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), na concepção marxista/gramsciana, o Instituto Ayrton Senna e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). Estes APHs são representantes da classe burguesa na sociedade civil, e atuam para garantir a hegemonia da classe dominante. Com a elaboração de currículos, apostilas e materiais por esses APHs, a educação dentro dessas escolas, com ênfase no empreendedorismo, se torna um importante ambiente de reprodução dos interesses do capital. Além disso, o trabalho docente é alterado, tensionado, gerando múltiplas contradições e “novos itinerários formativos”, adivindos das contrarreformas¹ nas políticas educacionais nacionais, que alteram a formação dos indivíduos para a vida social e produtiva. Cabe então investigar como esses APHs vêm atuando na produção, disseminação e implementação dessa nova forma de vida, interferindo diretamente na comunidade escolar.

Assim sendo, a análise dos materiais, documentos e dos sujeitos sociais envolvidos na “chamada educação empreendedora”² nas instituições escolares do estado do Rio de Janeiro,

¹ Utilizamos nessa pesquisa o termo “contrarreforma” fundamentados nas elaborações de Coutinho a partir das formulações de Gramsci. Para Coutinho (2012, p. 123, grifos nossos) “Na época neoliberal, não há espaço para o aprofundamento dos direitos sociais, ainda que limitados, mas estamos diante da tentativa aberta – infelizmente em grande parte bem sucedida – de eliminar tais direitos, de desconstruir e negar as reformas já conquistadas pelas classes subalternas durante a época de revolução passiva iniciada com o americanismo e levada a cabo no Welfare. As chamadas “reformas” da previdência social, das leis de proteção ao trabalho, a privatização das empresas públicas etc. – “reformas” que estão atualmente presentes na agenda política tanto dos países capitalistas centrais quanto dos periféricos (hoje elegantemente rebatizados como “emergentes”) – têm por objetivo a pura e simples restauração das condições próprias de um capitalismo “selvagem”, no qual devem vigorar sem freios as leis do mercado”. Assim, compreendemos a contrarreforma enquanto um momento de restauração dos princípios mais radicais do liberalismo, do livre mercado, retirando os ganhos sociais da classe trabalhadora decorrente das lutas de classe dentro do processo histórico.

² Ao intitular o ensino de competências empreendedoras como “educação empreendedora” seus formuladores, entre eles o SEBRAE, buscariam dimensioná-la como um processo de educação que permitiria aos indivíduos a transformação da vida pessoal, profissional e social. No entanto, compreendemos esse processo como um treinamento pragmático, relativizado, utilitarista e imediatista, que não permite a superação das condições

poderá nos possibilitar uma visão da essência do fenômeno e de como se relaciona com a totalidade das relações sociais na formação de uma “nova” sociabilidade burguesa e de um novo tipo de trabalhador. Com base nos fundamentos teóricos e nos dados empíricos, a tese que resulta da pesquisa é a seguinte: a formação para o chamado “empreendedorismo” foi projetado como mecanismo para promover a formação unilateral nas escolas públicas do estaduais do Rio de Janeiro, visando adaptar a classe trabalhadora na dinâmica da crise estrutural do sistema capitalista levando a responsabilização individual pelas condições materiais de existência, negando, assim, as relações de classe na construção da realidade concreta.

A partir disso, compreendemos a educação enquanto uma prática social complexa e abrangente, a qual se desenvolve através de concepções educacionais e práticas pedagógicas dos diferentes sujeitos sociais (KUENZER, 2011; SAVIANI, 2013). Neste sentido, concepções educacionais, como as utilizadas pelos intelectuais orgânicos da burguesia que defendem o ensino do empreendedorismo no processo educacional, são utilizadas como uma ferramenta para tentar se formar novos tipos de homem, entre eles, o “homem empreendedor”.

Tal compreensão do processo de formação educacional se torna fundamental, pois em nossa sociedade há uma predominância de interesses e objetivos relacionados à formação para o mundo do trabalho, os quais se refletem nos projetos de formação humana. Essas formações são determinadas pelas bases materiais de produção que assumem determinadas formas no processo de ensino-aprendizagem, associadas à etapa do desenvolvimento das forças produtivas para formar os indivíduos adequados à divisão social e técnica do trabalho (KUENZER, 2011).

Segundo Souza e Lopez Junior (2011), os atuais contextos sociais, altamente complexos em constante processo de mudança, instalados, principalmente, após a crise financeira mundial de 2007-2008³, levaram o sistema capitalista a uma “nova” lógica produtiva sem deixar aquilo que é a sua essência e que permite a acumulação, com novas demandas econômicas e sociais.

Entre essas novas demandas, têm se destacado a busca pelo desenvolvimento do autoemprego, marcado, principalmente, pela noção de empreendedorismo. Esta nova demanda está relacionada ao padrão de acumulação toyotista, ou da acumulação flexível, associada às

materiais e sócio-históricas da classe trabalhadora para a emancipação humana. Sendo assim, não podemos considerar essa formação técnica e instrumental, que se apresenta esvaziada de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, bem como de práxis humana emancipatória, como um processo de educação comprometido com a transformação da realidade concreta e das condições estruturais que engendram as vidas da classe trabalhadora.

³ O estouro da bolha imobiliária, grande clímax da crise financeira, aconteceu no ano de 2008, porém as consequências e os elementos estruturais iniciais da crise, os quais perduram por todo o ano de 2008, se deram no ano de 2007, sendo assim, denominaremos esta crise como “Crise de 2007-2008”, respeitando, portanto o processo histórico em que se materializou a crise.

políticas neoliberais, no qual as noções de empregabilidade, competências e empreendedorismo se correlacionam no projeto de formação humana e social. Desta forma, Dias (2010, p.149) ressalta que “o discurso do empreendedorismo vem sendo propalado via setores dominantes da sociedade capitalista com o intuito de adequarem a classe trabalhadora com o projeto capitalista neoliberal de sociedade”.

Assim, as forças políticas neoliberais atuam em favor da ideologia do empreendedorismo, propagando-o como alternativa para melhorar a condição de vida dos trabalhadores, levando o trabalhador a criar para si o seu próprio ofício, pois não há mais garantias de estar empregado (NOZAKI, 2015). Nessa mesma linha de pensamento, Dias (2010), salienta que, para atender às novas demandas decorrentes das mudanças constantes do mercado de trabalho, se faz necessário uma nova educação do trabalhador, pois a inserção do mesmo no mercado não acontece, agora, somente pela via do emprego, mas também pelo autoemprego.

Sendo assim, a classe burguesa teria por objetivo formar um novo trabalhador que assumisse o empreendedorismo como estratégia para combater o desemprego. Este indivíduo deveria desenvolver potencialidades empreendedoras para obter sucesso profissional e pessoal, adequando-se às necessidades do padrão de acumulação toyotista/acumulação flexível e das políticas neoliberalismo (COA, 2013). Sob estas condições, partindo das competências individuais dos trabalhadores, o empreendedorismo se tornaria a principal alternativa para superar o desemprego estrutural e para garantir a empregabilidade.

Além disso, a noção do empreendedorismo busca colonizar o tempo livre da classe trabalhadora, que devido aos seus empregos precários, parciais e super explorados, necessitam encontrar outras formas de garantir suas condições materiais de vida.

Neste contexto, a educação se torna para a burguesia peça-chave no desenvolvimento de competências ligadas ao empreendedorismo, para se formar o novo tipo de trabalhador necessário à ordem social vigente, sendo o ensino do empreendedorismo, segundo Ribeiro, Araújo e Oliveira (2012, p.2) “uma das possibilidades que a sociedade pode optar para enfrentar este panorama de redução de postos de trabalho na economia moderna”.

Segundo Coa (2013, p.2), o ensino do empreendedorismo nas escolas vem se propagando muito rapidamente, devido “a necessidade de formar pessoas com “espírito empreendedor”, principalmente por meio da educação escolar em todos os níveis e modalidades de ensino”, pois Segundo Silva, Alves e Bilessimo (2015, p.23):

O ambiente escolar é considerado uma entidade fundamental na formação do aluno empreendedor, pois é através dele que os alunos adquirem

conhecimentos, práticas, noções de cooperação, participação e autonomia, que utilizarão por toda sua vida, seja ela profissional ou pessoal.

Desta forma, essa difusão do empreendedorismo nos ambientes escolares vem se materializando por meio de pesquisas e da realização de projetos práticos que visam legitimar o modo de produção capitalista, tanto para sua manutenção como para sua reprodução (COA, 2013), tendo o SEBRAE como um importante difusor dessas ações no Brasil.

A necessidade de se formar indivíduos com habilidades e competências empreendedoras está ligada ao discurso da burguesia de que as novas gerações deveriam ser preparadas para um futuro no qual o emprego formal e as garantias trabalhistas estarão em extinção, de modo que essas gerações deveriam adquirir habilidades e competências empreendedoras para que esses indivíduos possam resolver seus problemas e gerar valor (COA, 2013).

Além disso, a burguesia busca justificar o ensino do empreendedorismo pela necessidade de integração curricular das tecnologias e do empreendedorismo nas atividades didáticas por meio da disponibilização de conteúdos didáticos em ambiente virtuais de aprendizagem, de modo a favorecer o aprendizado em qualquer hora e lugar. As propostas de aplicação do ensino do empreendedorismo na educação básica buscaria, na visão burguesa, preparar os alunos para o futuro, com o desenvolvimento de indivíduos mais proativos, criativos, flexíveis, inovadores e com a capacidade de assumir riscos frente às necessidades. Acredita-se que, ao estimular que os alunos sejam futuros empreendedores, estes possam contribuir para o aumento do emprego e o desenvolvimento regional (SILVA; ALVES; BILESSIMO, 2015).

Segundo Bastos e Ribeiro (2011, p. 577), “o empreendedorismo social tem como objetivo maior a maximização do capital social existente na realização de iniciativas, projetos e ações que possibilitam, para uma comunidade, cidade ou região, um desenvolvimento participativo”. Além disso, esses autores defendem a ideia de que é fundamental uma educação com foco na formação de empreendedores, baseada no estímulo ao aluno na busca e na experimentação da inovação, da criação de coisas novas, deixando a mente fluir e as ideias correrem soltas, até que essas possam se transformar em possíveis oportunidades perante aos “novos desafios impostos pela sociedade de modo geral e pelo mercado de trabalho em particular” (BASTOS; RIBEIRO, 2011, p. 580).

Para isso, os indivíduos devem ter o que chamam de “espírito empreendedor”, caracterizado pela iniciativa, autoconfiança, motivação, persistência, capacidade de se arriscar e aceitar as consequências desse risco de maneira destemida e perseverante para, assim, evitar,

de todas as formas, o fracasso. Todas essas características permitiriam ao indivíduo possuidor desse perfil, tomar decisões responsáveis, controlando seu próprio destino, mesmo diante de situações adversas, sabendo aproveitá-las para a obtenção de resultados favoráveis de maneira individual, assim como na liderança de equipes (COA, 2013).

Outra justificativa para a chamada “educação empreendedora” se relaciona a uma preparação para a gestão de carreiras profissionais, na qual uma intervenção formativa ao nível das competências empreendedoras haveria de favorecer a adaptabilidade dos jovens na transição da vida escolar para a vida ativa, para o mundo do trabalho e para a sociedade.

Mendes (2007, p.295) defende que “é necessário articular um modelo de competências de empreendedorismo no contexto da orientação escolar e profissional com um currículo bem estruturado de formação em gestão”. Tal formação articulada, deveria exercitar competências profissionais, pessoais, interpessoais, assim como interesses individuais, associando esses elementos com “competências específicas, fundamentais para a análise do funcionamento dos mercados, iniciativas individuais e associativas e de criação de empresas” (p.295).

Neste sentido, a adoção de uma formação referenciada na ideologia do empreendedorismo, ou de um “espírito empreendedor”, transfere ao indivíduo a responsabilidade por se manter empregado, sendo esse discurso propagado no campo educacional. Ramos (2001b, p.245) salienta que “a escolaridade e a formação se transformam, na verdade, numa aposta incerta, em que as perspectivas de emprego ou auto-emprego dependem, exclusivamente, de atributos individuais”. Esses atributos, ou competências, devem ser consumidos pelos indivíduos por meio de cursos de requalificação profissional (ALVES, 2008) ou desenvolvidos na própria educação básica.

Opera-se, assim, uma ideologia que atribui aos indivíduos a responsabilidade por sua inserção profissional, sendo apenas ele o responsável por seu fracasso ou sucesso (ALVES, 2008). Essa ideologia visa reproduzir na educação do novo trabalhador, a ideologia do empreendedorismo, seguindo diretrizes disseminadas pelos organismos internacionais, como observado pela inserção do “aprender a empreender” como quinto pilar para a educação (PRELAC, 2004) aos 4 pilares da UNESCO, de modo que esse jovem possa se inserir competitivamente no mercado quanto para que busque apresentar soluções às implicações decorrentes da globalização econômica, como o desemprego e a pobreza (SOUZA, 2006).

Segundo Souza (2006, p.127) “a educação empreendedora na escola seria uma estratégia de interiorização ou subjetivação da responsabilidade individual”, atrelada a uma adesão acrítica do campo educacional às formulações do campo empresarial para a formação do jovem trabalhador. O autor ainda conclui que:

[...] a educação empreendedora é um discurso que, sob o argumento da realização do sonho e do sucesso pessoal e profissional, apresenta-se como a solução para o ‘trabalho’ do jovem, capaz de superar os desafios do desemprego e da pobreza. No entanto, concluiu-se que, dissimuladamente, seu resultado é a naturalização do jovem como um protagonista empreendedor, isto é, o único responsável tanto por seu emprego ou desemprego - e, desse modo, por sua sobrevivência - quanto pelo desenvolvimento econômico da coletividade a que pertence. Enfim, o discurso da educação do jovem para o empreendedorismo revelou-se, sobretudo, pragmático e ideológico, ao reforçar o individualismo próprio da racionalidade neoliberal (SOUZA, 2006, p. 129-130).

É apoiado nessa racionalidade neoliberal, que “privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social” (GENTILI, 1996, p. 22), e ainda sob a responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso, que quando não alcançado é porque os indivíduos não souberam reconhecer e aproveitar as vantagens que o mérito e o esforço individual lhe oferecem (GENTILI, 1996), que o empreendedorismo vai sendo difundido na educação e na sociedade como a alternativa para superação das mazelas sociais e econômicas. Sendo assim, “a formação de jovens e trabalhadores empreendedores é uma proposta organicamente articulada ao projeto histórico do capital” (COA, 2013, p.12).

É dentro desse projeto histórico do capital, sob o fetichismo de que o empreendedorismo concede poderes aos indivíduos na atual conjuntura de super competição, que se propaga a ideia no campo produtivo e educacional de que os chamados “indivíduos empreendedores” são sócios e donos de seus empreendimentos, assumindo riscos e supostas vantagens do empreender, de modo a conquistar objetivos pessoais e organizacionais nas esferas produtivas.

Além disso, nessa conjuntura competitiva, os APH’s da classe empresarial (fundações e institutos autorreferidos como sem fins lucrativos) propagam discursos voltados para a responsabilidade social, de modo a desenvolver projetos empreendedores de viés comunitário, nos quais a sociedade é responsável por propor soluções às questões sociais que as afetam, contribuindo para uma pseudo autonomia comunitária diante das determinações do modo de produção capitalista.

Juntamente a esses discursos, a formação do indivíduo empreendedor se pauta em valores como a competitividade e o individualismo, de modo a formar sujeitos competitivos e ao mesmo tempo, de forma contraposta, preocupados e responsáveis pelas questões sociais (COA, 2013). Sendo assim, é o indivíduo empreendedor que deve ser responsável pela produção de sua existência, de acordo com as leis do mercado capitalista, estando apto a se adaptar à nova reorganização do mercado de trabalho e, simultaneamente, preocupado com a diminuição da miséria humana (COA, 2013).

No contexto atual do projeto histórico do capital, as formulações empresariais para a educação vêm ganhando materialidade e alcançando as diretrizes educacionais em âmbito nacional e regional. Segundo Martins (2009), desde o final do século XX, os intelectuais e as organizações do capital têm assumido uma posição mais incisiva no processo de estabelecimento de bases políticas e sociais nacionais para dar legitimidade às características mais recentes do capitalismo.

Suas intenções perpassam o desafio de manter “a posição de classe dominante-dirigente e apresentar possíveis “soluções” para os problemas gerados pelas políticas neoliberais” (MARTINS, p. 21), sendo necessário para isso reconstruir o padrão de sociabilidade existente, assim como atualizar as estratégias pré-existentes e produzir estratégias de novo tipo.

Esse novo padrão de sociabilidade, resultou na reorganização da própria classe burguesa na medida em que permitiu o surgimento de um amplo agrupamento de empresários que, através de intervenções sistemáticas nas questões sociais, passa a atuar na ampliação dos horizontes de luta política para produzir essa “nova” sociabilidade necessária ao novo projeto histórico do capital (MARTINS, 2009).

no campo educacional, segundo Martins (2009), busca-se a valorização da educação escolar, de modo a atender aos requisitos de formações técnicas mais elementares demandadas pelos trabalhos mais simples, além de difundir valores e comportamentos sociais às futuras gerações de trabalhadores adequados a essa “nova” sociabilidade. O autor ressalta, ainda, que os resultados dos índices de escolarização das massas nos países da periferia do capital indicam a urgência de alterações no projeto de formação humana, tanto nos aspectos técnicos, ligados à formação do trabalhador, quanto no ético-político, para, assim, garantir a consolidação do capitalismo em sua nova fase de organização sociopolítica e econômica.

A classe empresarial defende uma perspectiva que busca “ampliar o acesso à educação escolar para a preparação de homens e mulheres para o novo século, ainda que sob parâmetros restritos” (MARTINS, 2009, p.22). Tal perspectiva ganha materialidade através dos esforços imprimidos pelo capital na reorientação da educação das massas a partir da “Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Cúpula Mundial de Educação, realizada em Dakar, no Senegal, em 2000, eventos coordenados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Banco Mundial” (MARTINS, 2009, p. 22).

A partir dos documentos elaborados nesses encontros por esses órgãos internacionais, as atuais propostas curriculares de educação no cenário nacional instauram-se a partir da década

de 1990, sendo esta, “uma reforma educativa autoritária e em consonância com o ajuste neoliberal tanto no plano institucional quanto no plano da concepção educativa” (FRIGOTTO, 2001a, p. 16). Frigotto (2001a, p.16) explica ainda que, “no plano institucional, a educação de direito social e subjetivo de todos passa a ser cada vez mais encarada como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado ou filantropia”. Isso demonstra, portanto, a relação da educação como meio de disseminação das ideologias dominantes por meio de instituições inerentes à classe dominante, entre elas as ligadas ao empresariado.

Um das ideias difundidas juntamente a esses documentos, que reforça a ideia da filantropia na educação, é a de que “o sucesso da educação dependeria do envolvimento e do empenho de ‘todos’, indivíduos e organizações” (MARTINS, 2009, p.22) e não só de direitos sociais materializados no Estado, de modo que a sociedade deveria se tornar ela própria provedora. Assim sendo, “a criatividade e a experiência empresarial, somadas à energia da ‘cidadania ativa’ – os cidadãos voluntários –, passaram a ser apontadas como a força política da mudança na educação pública do país (MARTINS *et al.*, 2014, p.265).

Desta forma, as organizações da classe empresarial seriam constituídas para pensar nas definições e nos ajustes a serem feitos na educação nacional, e para atender os interesses do capital. Segundo Martins (2009, p.22):

Foi nesse contexto de definições que surgiu o organismo Todos pela Educação (TPE) portando propostas e enunciados para reorientar a Educação Básica no Brasil. O TPE foi criado, em 2005, por um grupo de líderes empresariais, verdadeiros intelectuais orgânicos, que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. O grupo verificou que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo também o nível de coesão social dos cidadãos. O grupo concluiu que a ‘incapacidade’ técnica e política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital. Diante dessas constatações, os empresários criaram o TPE com a missão de mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação. O projeto elaborado para impulsionar as ações do organismo foi denominado de ‘Compromisso Todos pela Educação’.

A partir da constituição do Todos Pela Educação, seus representantes vem buscando ocupar, cada vez mais,

[...] espaços significativos nos aparelhos do Estado, em cargos de direção em todas as instâncias de governo (federal, estaduais e municipais), nos Conselhos Nacional de Educação, em organismos internacionais, e por meio de parcerias nas redes públicas de ensino, de modo a fincar o caráter privatista, economicista e produtivista na educação pública (SILVA; MOTTA, 2017, p. 33).

Destá forma, com a constituição desse organismo especializado em produzir e difundir conhecimentos e ideias para a educação no país, que a classe empresarial intensificou a elaboração de metas, estratégias e cronogramas para legitimar politicamente seu projeto no campo educacional e fortalecer, nas próprias bases empresariais, a importância da atuação dessa organização dentro da sociedade civil e seu papel na formulação de políticas educacionais dentro do seio do Estado (MARTINS, 2009).

Tais ações teriam o objetivo de perpetuar “uma determinada leitura da realidade educacional e também uma determinada perspectiva para a Educação Básica” (MARTINS, 2009, p. 24), de modo que a classe empresarial assuma um protagonismo perante a sociedade na definição do projeto educacional e de um projeto de nação (MARTINS, 2009), na medida em que essa classe também atua em outras “questões sociais”.

Destá forma, a classe empresarial almejaria a:

[...] construção de novas subjetividades identificadas com o capital, no plano valorativo, e da elevação mínima do patamar de racionalidade da força de trabalho, no plano técnico-científico, viabilizando, mais facilmente, a difusão dos parâmetros da nova sociabilidade e a legitimação dos empresários como classe dirigente e dominante (MARTINS, 2009, p. 26).

A justificativa da classe empresarial para intervenção na educação perpassa o argumento de que:

[...] a eficiência educacional do setor público depende de aplicação de procedimentos gerenciais modernos. Apesar dos fatores que configuraram a realidade educacional do país, acreditam que a racionalidade do mundo dos negócios, emprestada à educação, seria a chave do sucesso. Além de alterar as práticas administrativas das escolas e das redes públicas, indicam também que a mudança passa pelo reordenamento do trabalho educativo (MARTINS, *et al.* 2014, p. 266).

Nesta perspectiva, o pensamento pedagógico da classe empresarial teria a pretensão de, dentro do plano ético-político, orientar a formação dos jovens da classe trabalhadora a partir da teoria do capital social⁴, para se adaptar às referências do novo padrão de sociabilidade

⁴ Segundo Motta (2010) em relação a Teoria do Capital Social, não há [...] uma definição universal e objetiva. De modo geral, é compreendido como um recurso social, individual e coletivo, normativo e cultural que possibilita proveitos materiais e simbólicos. [...] O termo ganha projeção na atualidade com a aplicação da tese de Putnam (2002) nas definições de políticas dos organismos internacionais e regionais – Banco Mundial, BID, CEPAL, UNESCO – voltadas para os países de capitalismo dependente, que culminou nas “políticas de desenvolvimento do milênio”, em 2000. Trata-se de um conjunto de políticas que difundem novas soluções para velhos problemas – pobreza, desemprego estrutural e precarização do trabalho –, porém extensivos e intensificados nas últimas décadas. Segundo a autora, essa teoria tem penetrado o [...] senso comum sem considerar as contradições inerentes às relações sociais capitalistas são: redes solidárias, redes associativas, tecnologia social, laços sociais, virtude cívica, responsabilidade social, relações horizontais, pró-atividade, reciprocidade, vida comunitária, economia ética, entre muitas outras. Nesse sentido, [...] não cabem somente políticas públicas assistencialistas, focadas e/ou compensatórias, é necessário também aproveitar a capacidade produtiva dessa parcela da classe trabalhadora gerando capital social, isto é, reunindo esforços coletivos, formando redes sociais, para habilitá-la a suprir suas

burguesa. No plano técnico-científico, objetiva desenvolver habilidades e competências instrumentais para a formação de mão de obra, pautadas numa atualização da teoria do capital humano (MARTINS, *et al.* 2014).

Esse pensamento pedagógico vai repercutir diretamente na finalidade do trabalho educativo envolvendo, desta forma, a ação docente. Os professores das escolas públicas, na visão da classe burguesa, deveriam preparar os alunos para os desafios da “sociedade do conhecimento” e “economia do conhecimento”, desenvolvendo competências úteis e funcionais a essa nova sociedade, para que os alunos se integrem ao mundo contemporâneo de forma produtiva e empreendedora (MARTINS; PINA, 2015).

Segundo Martins e Pina, nessa perspectiva pedagógica o professor deveria:

[...] ensinar a partir das pedagogias do “aprender a aprender” como definido no projeto hegemônico de educação, distanciando o conhecimento sistematizado das necessidades humanas reais, oferecendo às massas trabalhadoras uma escolarização funcional às relações sociais capitalistas (MARTINS; PINA, 2015, p.105).

Na visão burguesa, seria função da educação, a partir da mediação do professor, desenvolver o capital humano e social a partir de um currículo prescrito, o qual ele se subordinaria juntamente às avaliações externas para tornar a escola eficaz (MARTINS *et al.*, 2014). Além disso, os professores devem agir como disseminadores da chamada “cultura empreendedora”, de modo a estimular os discentes a empreenderem também (BASTOS; RIBEIRO, 2011).

Neste sentido, Martins *et al.* (2014, p.268) esclarece que essa investida na busca da mudança do trabalho docente, objetiva que o professor “atue rumo ao desenvolvimento da racionalidade instrumental dos alunos no processo de incorporação de certos valores morais”, mesmo que este professor não tenha clareza de seu papel no projeto de educação da classe empresarial na ordenação do sentir, do pensar e do agir dos alunos alinhados com o projeto dominante de sociedade.

Martins, Tomaz e Pina (2013, p.194) acrescentam que “nessa perspectiva pedagógica, os fundamentos científicos se limitam à aplicabilidade imediata daquilo que é concebido como necessário ou útil”. Há uma restrição na formação educacional da classe trabalhadora em âmbito

necessidades imediatas. A autora conclui que essa teoria [...] trata-se de um mecanismo de hegemonia que aprofunda o processo de despolitização da sociedade civil e de esvaziamento do sentido público – reforçando a concepção liberal de sociedade civil como trama de interesses privados, porém agora mediados pelo terceiro setor, em conformação com as condições impostas pelo grande capital. No âmbito educacional, Motta (2008, p. 248-249) ressalta que “a ideologia do capital humano rejuvenescida com elementos da ideologia do capital social não vai tratar somente de ‘educar para a sobrevivência’, mas ‘educar para o conformismo’. Amplia-se o caráter economicista ou produtivista da educação, inserindo-se elementos pretensamente humanizantes, éticos e moralmente voltados para a conformação da vontade”.

nacional, assim como o estabelecimento de um consenso em torno de um “novo” projeto de sociabilidade, no qual a responsabilidade social, assim como a individualidade, se tornaria referência ideológica na construção de um novo projeto de nação.

Compreendemos, assim como Martins, Tomaz e Pina (2013, p.184) que:

[...] os projetos educacionais (também os artísticos, ambientais, etc.) são resultantes de uma intencionalidade inscrita nas práticas sociais concretas, sendo que sua forma e conteúdo sempre expressam uma interpretação da realidade e uma intencionalidade formativa. Portanto, os projetos educativos podem ser interpretados como respostas a uma dada realidade.

No âmbito do estado do Rio de Janeiro, a Secretaria de Estado de Educação do governo Sérgio Cabral vem elaborando, desde 2013, o projeto de Ensino Médio em tempo integral, por meio da integração com ensino profissionalizante em empreendedorismo, que se daria, primeiramente, em parceria com o Instituto Ayrton Senna e, a partir de 2017, com a participação do SEBRAE na formulação das atividades ligadas ao empreendedorismo. De acordo com estimativas realizadas em 2017 pela SEEDUC, cerca de 20 mil alunos seriam atendidos nos próximos quatro anos (RIO DE JANEIRO, 2017b). No ano de 2018, seriam 82 escolas da rede estadual em 33 municípios com essa modalidade de ensino (RIO DE JANEIRO, 2018a).

Sendo assim, esta pesquisa justifica-se pela importância do currículo no direcionamento da educação escolar e na formação dos indivíduos envolvidos, sobretudo no modelo de formação ligado à lógica produtiva, assim como no desenvolvimento do empreendedorismo, que vem sendo implementado e expandido para uma ampla quantidade de escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, o que poderia limitar as práticas sociais concretas a uma determinada leitura da realidade, na medida em que impõe uma direção aos currículos, materiais didáticos e conteúdos a serem trabalhados pelo docente.

Além disso, Motta (2016, p. 332) nos assinala:

[...] que nas condições históricas da atualidade torna-se fundamental apreender os mecanismos de consenso e de coerção que engendram mudanças na função social da educação pública básica, apreendendo a base conceitual dos contrarreformadores empresariais na educação. Isso requer averiguar as forças sociais que disputam as definições de políticas públicas educacionais em curso e identificar a natureza e o alcance dos programas e projetos pedagógicos implementados pelo setor empresarial nas redes públicas de ensino como investimento social privado.

Neste sentido, delimitamos nossa questão de pesquisa nos seguintes termos: Como o SEBRAE e o IAS influenciaram a política educacional do estado do Rio de Janeiro para o

Ensino Médio? Qual seria o significado das formulações inseridas na política para a formação humana no Ensino Médio?

Assim, o objetivo desse estudo foi analisar as formulações educacionais do SEBRAE e do Instituto Ayrton Senna sobre empreendedorismo e competências aplicadas na política educacional do estado do Rio de Janeiro para o Ensino Médio técnico, buscando apreender os fundamentos das formulações para a formação humana. Essas formulações são implementadas no Curso de Ensino Médio Técnico em Administração com Ênfase em Empreendedorismo ou no curso de Ensino Médio com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho⁵.

O empreendedorismo e as competências, sejam elas competências cognitivas ou socioemocionais, buscam envolver na sua totalidade as formas de organização do pensamento, do ser, do agir, da subjetividade e das vontades coletivas dos indivíduos dentro da realidade concreta.

Segundo Chaves e Motta (2011, p.79), o Instituto Ayrton Senna teria se constituído através de programas educacionais:

[...] um importante ‘intelectual orgânico do capital’, à medida que difunde, através de seus materiais didáticos e referenciais teórico-metodológicos, um conceito de cidadania que não tem por prioridade a conscientização da tensão existente entre os diferentes projetos societários, por não considerar a natureza contraditória do modo de produção e civilizatório capitalista, e da necessidade de se buscar espaços de discussão democráticos, cada vez maiores e ampliados, na elaboração das políticas públicas para a comunidade em que o projeto está implantado.

Além disso, os programas do Instituto Ayrton Senna viriam a somar esforços para impor padrões de avaliações, de conteúdos e de metodologias, que levariam a um processo de expropriação do trabalho docente e ao desmonte da educação pública, devido a ênfase no material pedagógico e metodologia fornecida pelo Instituto (MOTTA, 2016).

No campo educacional, os que defendem a ideologia do empreendedorismo, o assumem como progressista frente à estrutura monolítica e tradicional, destacando-se pelo seu caráter arrojado e inovador (DIAS, 2019). Entre eles o SEBRAE, se apresenta como uma grande força social, um aparelho privado de hegemonia em termos gramscianos, idealizador de projetos

⁵ Colocamos as duas designações para o Ensino Médio do estado do Rio de Janeiro que dá ênfase ao empreendedorismo, devido ao fato de ele ter se iniciado com o curso de Ensino Médio com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho em 2017, e depois ter sido transformado no final de 2018 em Curso de Ensino Médio Técnico em Administração com Ênfase em Empreendedorismo, como veremos mais adiante no Capítulo 2 desta Tese, mas que, em 2021, retorna na rede com a primeira forma que surgiu.

educacionais que teriam como objetivo o desenvolvimento do empreendedorismo nas escolas, universidades e em cursos, a fim de formar um novo tipo de trabalhador.

Para responder nossas questões e alcançar nosso objetivo, tomamos como método o materialismo histórico-dialético para atingir um conhecimento que permita avançar para além das aparências fenomênicas, em direção à progressiva e histórica compreensão da realidade (KOSIK, 1976).

Assim, o método dialético pretendeu explicitar como se dá a relação de causalidade, do fenômeno com a essência, do todo com as partes, dentro da realidade social concreta e real (GAMBOA, 2000). O método dialético, por sua vez, se constitui como “o pensamento crítico que tem intenção de compreender a coisa em si e compreender adequadamente a realidade na sua essência, para além de esquemas abstratos da realidade e suas representações” (MAGALHÃES, 2019, p. 87).

Na pesquisa com base no materialismo histórico-dialético, foi necessário definir as categorias metodológicas e de conteúdo que foram trabalhadas, a fim de dar suporte à nossa pesquisa no campo da educação. As categorias são conceitos básicos para refletir os aspectos gerais e essenciais do real, assim como suas conexões e relações, permitindo a interpretação da realidade na sua concreticidade. Portanto, as categorias ganham consistência real e concreta no momento que são elaboradas dentro de um contexto sociopolítico e econômico historicamente determinado (CURY, 2000).

As categorias metodológicas do materialismo histórico-dialético utilizadas na pesquisa para compreensão do nosso objeto de estudo enquanto fenômeno que constitui a realidade concreta foram: Totalidade, Contradição, Mediação e Práxis. Essas categorias foram fundamentais para iluminar todos os procedimentos de análise do objeto.

Já as categorias de conteúdo⁶ mobilizadas nesta pesquisa, foram: Formação Humana, Trabalho e Trabalho Educativo (Trabalho Docente). Ademais, essas categorias emergiram do próprio objeto de estudo, nos permitindo um maior detalhamento do objeto nos momentos de investigação e exposição do mesmo dentro da realidade objetiva.

Para isso, considerando a referida base epistêmica, o tratamento metodológico foi de análise documental para compreender criticamente as formulações presentes nos documentos oficiais, currículos, materiais didáticos e conteúdos do projeto de empreendedorismo desenvolvidos pela Secretaria de Educação, Instituto Ayrton Senna e SEBRAE.

⁶ Apresentamos as bases que sustentam essas categorias no Capítulo 2.

O processo de análise não se deu de maneira estática e sequencial, visto que houve um movimento constante entre os documentos, as hipóteses e objetivos, para, então, se chegar à sua formulação final. A interpretação foi além do conteúdo apresentado nos documentos, se desdobrando para além da aparência, pois, nos interessou, sobretudo, o conteúdo latente, a essência, o sentido e as mediações que se encontram por trás da aparência imediata.

O materialismo histórico-dialético como método de análise da realidade nos possibilitou, a partir de seus pressupostos, fundamentos e categorias, analisar as mediações dentro dos processos históricos nos quais se encontram as pesquisas em educação, assim como dentro da totalidade dos fatos e contradições que as envolvem, isto é, no movimento da aparência à essência para se chegar à realidade concreta, que não é estática, mas que se encontra em constante transformação. Além disso, o materialismo histórico dialético nos permitiu superar a forma fetichizada que se encontram os fenômenos educacionais e demonstrar suas possíveis intenções na formação dos indivíduos e na consolidação de políticas educacionais.

Desta forma, dividimos a Tese em seis Capítulos. Após esta introdução, nos ativemos no Capítulo 1 a discutir a crise estrutural do capital, exacerbada na crise de 2007-2008 e suas implicações para o trabalho. Apresentamos, também, a contrarreforma gerencial do aparelho de Estado brasileiro, a sua manifestação no estado do Rio de Janeiro e a sua relação com a educação. Além disso, apresentamos o processo histórico de constituição do SEBRAE e do IAS e a relação estabelecida por esses APHs junto a rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro.

No Capítulo 2, as categorias de conteúdo, Formação Humana, Trabalho, Trabalho Educativo (Trabalho Docente) são desenvolvidas, permitindo um maior detalhamento do objeto, realizando o movimento do geral ao particular e do particular ao geral durante os momentos de investigação e de exposição do objeto de pesquisa (KUENZER, 2011). Além disso, desenvolvemos os conceitos de Estado, Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) e Intelectuais Orgânicos para compreensão da relação do nosso objeto de estudo com a totalidade das relações sociais que engendram a realidade concreta. Seguindo com o Capítulo 2, nos ativemos a discutir as concepções teóricas e históricas que sustentam as noções de competências e empreendedorismo na formação do trabalhador.

Nos Capítulos 3 e 4, nos atemos a discutir a noção de competências (Capítulo 3) e a noção de empreendedorismo (Capítulo 4) relacionadas à educação, para, assim, compreendermos as bases teóricas e históricas que as sustentam e se consolidam no projeto de formação humana e educacional do empreendedorismo da rede estadual do Rio de Janeiro.

Nos Capítulos 5 e 6, analisamos e discutimos os documentos (currículo, materiais didáticos e conteúdos) elaborados pelo SEBRAE (Capítulo 5) e pelo Instituto Ayrton Senna (Capítulo 6) para a educação empreendedora dentro das escolas estaduais do Rio de Janeiro. Finalizamos a Tese expondo nossas considerações finais e recolocando as questões de pesquisa à luz dos dados analisados.

CAPÍTULO 1 – Crise do Capital: implicações para o trabalho e a educação brasileira

O presente Capítulo teve por finalidade analisar como a crise estrutural do capital, manifestada conjuntamente na crise de 2007-2008, e a sua recomposição material, influenciaram na relação do capital com o trabalho e nas políticas educacionais brasileiras, contribuindo para a formação do indivíduo empreendedor dotado de competências específicas. Além disso, de maneira mais específica e relacionada ao nosso objeto de estudo, buscamos explicitar como a crise estrutural e a reforma gerencial se materializaram no estado do Rio de Janeiro, bem como apresentar o processo histórico de constituição do SEBRAE e do IAS enquanto importantes aparelhos privados de hegemonias (APH) dentro do processo histórico de desenvolvimento sócio-político-econômico do Brasil e, em especial, a relação desses APH junto a rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro.

Neste sentido, o Capítulo se divide em seis seções: na primeira, buscamos compreender a crise de 2007-2008 na sua essência e especificidade, e sua repercussão na relação entre capital e trabalho. Na segunda seção, buscamos entender como a contrarreforma gerencial do aparelho Estado Brasileiro repercutiu na educação nacional para a formação do indivíduo empreendedor. Na terceira seção, buscamos trazer os elementos concretos da crise estrutural do capital e da reforma gerencial no estado do Rio de Janeiro. Na quarta seção, tratamos brevemente da história do SEBRAE e como ele se constituiria enquanto um APH, uma vez que atuaria no Estado ampliado enquanto formulador, disseminador e reproduzidor da ideologia burguesa para construção da hegemonia de classe, principalmente na construção do consenso em torno do empreendedorismo. Na quinta seção, buscamos explorar a constituição do Instituto Ayrton Senna dentro do processo histórico e o seu estabelecimento enquanto um APH, que atuaria especialmente, ou quase que exclusivamente, no âmbito da educação dentro das relações que constituem o Estado ampliado, formulando e difundindo projetos para uma formação humana voltada à construção de determinada sociabilidade burguesa. Para finalizar, apresentamos, na última seção, como a relação do SEBRAE e do Instituto Ayrton Senna com o estado do Rio de Janeiro estabeleceria uma relação entre o público e o privado (parceria nos termos liberais) voltada à formação dos indivíduos dentro das escolas estaduais direcionadas para o empreendedorismo e para as competências socioemocionais.

1.1 Crise de 2007- 2008: aspectos gerais das crises

As crises capitalistas não são manifestações acidentais, mas contradições internas na essência do modo de produção capitalista, que surgem em períodos determinados e em grande escala, se materializando sempre enquanto “soluções momentâneas violentas das contradições existentes, irrupções violentas que restabelecem momentaneamente o equilíbrio perturbado” (MARX, 1986, p. 188), mas que alteram estruturalmente as bases produtivas e histórico-sociais. Assim sendo, de tempos em tempos, de forma cíclica e cada vez mais frequente, o sistema capitalista como um todo, enfrenta crises mais violentas e colapsos que advêm de sua própria estrutura, e de seu caráter contraditório (FRIGOTTO, 2000). Esse caráter contraditório do modo de produção capitalista se explicita e se exacerba nas crises capitalistas atuais, como na crise de 2007-2008.

Segundo Antunes (2011), no estágio atual do sistema capitalista, as crises vêm assumindo novas formas de ser, isto é, sem intervalos cíclicos entre expansão e recessão, se tornando, assim, cada vez mais contínuas e frequentes as precipitações. Além disso, as crises atuais vão se tornar ainda mais profundas, invadindo todos os domínios da vida social, econômica e cultural, como salienta Mészáros (2011).

Assim sendo, as crises são produtos da relação capital/trabalho e da extração da mais-valia nos processos de acumulação, que se relacionam estruturalmente ao fenômeno da superprodução e do desemprego em massa, engendrados nas crises estruturais do capital. Os avanços tecnológicos e de organização do trabalho, que potencializam as forças produtivas e a acumulação do capital, se estruturam sobre relações de desigualdade e exploração social, do aumento da tensão, do sofrimento, da preocupação e flagelo em razão do desemprego estrutural, do subtrabalho, do trabalho precário, do autoemprego e do empreendedorismo, tornando o trabalho uma grande preocupação visceral e estrutural dentro da sociedade de classes.

Essas novas relações entre capital e trabalho teriam como objetivo invisibilizar⁷ a classe trabalhadora (ANTUNES, 2018), almejando destituir a luta de classes dentro da realidade concreta, pondo em movimento uma ideologia em prol da individualidade, de um projeto de vida, culminando na criação de um indivíduo empreendedor e plenamente controlador do seu destino, mesmo frente ao desemprego estrutural, criador de uma massa de desempregados,

⁷ Segundo Antunes (2018, p. 93) a invisibilidade do trabalho é uma expressão aparente que encobre a real geração de mais-valor em praticamente todas as esferas do mundo laborativo em que ocorre exploração. Portanto, contrariamente aos que formulam a desconstrução da teoria do valor, há um importante elemento de ampliação, potencialização e mesmo de realização do mais-valor.

subempregados e “autoempregados”, alterando as determinações estruturais do sistema capitalista.

Em face dessas questões, percebe-se que os aspectos econômicos e da livre concorrência são exacerbados, de modo que cada indivíduo, seja ele um capitalista individual ou um trabalhador, deve se lançar à concorrência do mercado. Isso faria com que a individualismo viesse a se tornar um valor moral radical dentro da vida social e produtiva, alcançando todos os indivíduos, seja na relação direta com o trabalho, seja na formação educacional, através da obtenção de competências individuais para se manter empregado, para conseguir um emprego (empregabilidade) ou para criar seu próprio negócio, via autoemprego ou pelo empreendedorismo.

Essas três noções⁸, engendradas pelo modo de produção capitalista (competências, empregabilidade e empreendedorismo), tornar-se-iam a estratégia do capital para o desenvolvimento da sociabilidade burguesa sob a ótica do padrão de acumulação toyotista/acumulação flexível e do neoliberalismo. A partir delas, o capital criaria, no imaginário social, uma ilusão sobre a possibilidade concreta de integração da sociedade capitalista, além de responsabilizar individualmente cada trabalhador por sua condição dentro da esfera social.

Cabe agora refletirmos sobre a crise de 2007-2008 que vai repercutir sobre a sociabilidade burguesa e a relação entre capital e trabalho para, então, compreendermos as implicações para a formação social e educacional da classe trabalhadora.

1.1.1 Crise de 2007-2008: estrutura e especificidade

A crise de 2007-2008 tem sua estrutura no próprio modo de produção capitalista, ela emerge dos limites criados pelo próprio capital no processo histórico de acumulação e reprodução. Sua especificidade se deu devido a condições sócio-históricas engendradas para a superação de um momento de crise anterior, no qual o capital alterou seus mecanismos de reprodução em busca de uma nova forma de acumular capital e manter as taxas de lucro e a dominação social burguesa.

Segundo Roque (2017), a crise de 2007-2008 manifestou uma combinação de elementos até então inédita na história do capitalismo mundial, dando-lhe proporções

⁸ Essas noções são discutidas nos próximos capítulos de forma aprofundada.

grandiosas e espetaculares. Vejamos então as especificidades da crise de 2007-2008 e a suas consequências para a relação entre as classes sociais e a relação entre capital e trabalho.

Desde a crise da década de 1970, a estrutura da riqueza do capital vem assumindo novos contornos, que foram se intensificando durante a última década do século XX, de modo que, a esfera financeira tem assumido um maior peso na riqueza total, bem como houve um crescente aumento do poder dos administradores de ativos imobiliários (fundos mútuos, fundos de pensão, seguros), permitindo novas formas de utilização da poupança e do crédito. “Uma nova arquitetura financeira global foi criada para facilitar a circulação do fluxo internacional de capital-dinheiro líquido para onde fosse usado de modo mais rentável” (HARVEY, 2016, p. 22).

Associados a essa nova arquitetura financeira, houve uma maior abertura das contas de capital, dos regimes de taxas flutuantes e do uso de derivativos, distribuindo os riscos em escala global, sob a tutela das agências de classificação de risco, que atuam como tribunais de julgamento da qualidade das políticas econômicas (COGGIOLA, 2012).

As finanças diretas e a securitização dos créditos de posses das instituições financeiras, permitiram uma maior internacionalização do capital, ganhando relevância central ao desregulamentar ao máximo o mercado financeiro e permitir a ação dos bancos como supermercados financeiros globais. Tais mudanças permitiram a liberação de capital produtivo para o mercado financeiro, antes gasto nas funções de comércio e de financiamento da produção, gerando um tempo menor de rotação do capital, o que aumentou a produção de mais-valia por capital aplicado, elevando a taxa de lucro (COGGIOLA, 2012).

Nestas condições, as mudanças em relação à produção e ao capital financeiro se correlacionam, de modo a elevar a taxa de lucro do capital, sendo essa a base da acumulação capitalista, impulsionada através da mais-valia extraída do trabalho. Porém, a hipertrofia do capital financeiro cria “bolhas financeiras”, que “são a expressão, na esfera da circulação de capitais, da sobreprodução de mercadorias, que se manifesta como excesso de capitais” (COGGIOLA, 2012, p. 25).

Com o avanço dos investimentos de capital da esfera produtiva na esfera financeira:

A riqueza ‘de papel’ passou a se multiplicar de modo relativamente independente da valorização dos ativos produtivos, das chamadas “variáveis reais”, mas se trata de um processo em que todos os atores estão envolvidos, inclusive a ‘corporação produtiva’ que incorporou a meta financeira em seus objetivos. A nova era passou a caracterizar-se pela reprodução conjunta produtivo/especulativa do capital. Cada capitalista passou a reproduzir, conjuntamente, seu capital de forma produtiva e também financeira. Não existe mais a figura do capitalista industrial puro, contra o qual estaria oposto

um puro especulador. Eles se interpenetram e, no limite, são um só (COGGIOLA, 2012, p 26-27).

Essa nova conformação na estrutura do modo de produção capitalista, levaria o capitalista industrial a investir, de forma crescente e contínua, em atividades financeiras (fundos de investimentos, dívida pública, ações, derivados) aumentando, assim, sua taxa de lucro global. Tal processo se torna praticamente irreversível pelas próprias condições de reprodução/rentabilidade financeira, que constroem uma máquina de valorização financeira, que tende a se manter e se fortalecer, alterando as condições de reprodução ampliada e se tornando “cada vez mais importante do cálculo da valorização global de cada capital, e fator que permite a reprodução do capital” (COGGIOLA, 2012, p. 27). Segundo Harvey (2016, p.28):

A tendência de investimento em ativos se tornou generalizada. De 1980 em diante vieram à tona periodicamente relatórios sugerindo que muitas das grandes corporações não financeiras geravam mais dinheiro de suas operações financeiras do que fazendo coisas. Isso foi particularmente verdadeiro na indústria automobilística. Essas corporações agora eram administradas por contadores e não por engenheiros, e suas divisões financeiras que tratavam de empréstimos aos consumidores foram altamente rentáveis.

O investimento em capital financeiro se torna extremamente importante para a reprodução e acumulação de capital dentro da concorrência intercapitalista devido à produção de excedentes, na forma de lucro, decorrentes da exploração do trabalho na esfera produtiva. Os capitalistas “são forçados pela concorrência a recapitalizar e investir uma parte desse excedente em expansão. Isso exige que novas saídas lucrativas sejam encontradas” (HARVEY, 2016, p.30), entre elas, o investimento no capital financeiro.

No ano de 2001, a crise no sistema financeiro, devido ao estouro da “bolha da internet”, com a queda do índice Nasdaq, que mede a variação de preço das ações de empresas de informática e telecomunicações, revelou a fragilidade do sistema financeiro mundial, de modo que as ações das empresas de tecnologia perderam 40% de seu valor, bem como suas dívidas aumentaram de forma espetacular, além de gerar uma capacidade ociosa industrial ainda maior dessas empresas. A crise dessas empresas de novas tecnologias afetaria diretamente o sistema bancário, que se tornou incapaz de continuar financiando esse setor, bem como créditos individuais e imobiliários (COGGIOLA, 2012).

Diante dessa crise no sistema financeiro, que impedia os bancos de financiar novos empréstimos e de uma possível recessão generalizada da economia mundial, o Federal Reserve (FED), banco central americano, entrou em ação para estimular a economia americana, cortando os juros de seus fundos federais em 5 pontos percentuais, levando-os a 1,75%, menor

valor nominal nos últimos 50 anos (COGGIOLA, 2012). Estes juros refletem diretamente na capacidade dos bancos realizarem empréstimos às empresas e consumidores individuais, (re)aquecendo a economia via créditos bancários às empresas e ao consumo interno, além de favorecer o setor imobiliário. Segundo Coggiola (2012, p.40):

O governo norte-americano decidiu intervir com planos de aquecimento da economia, para evitar um efeito dominó que atingiria as empresas de todo o mundo: adotou políticas de aquecimento do mercado interno, com ‘efeito multiplicador de renda’. O setor escolhido para a realização dos incentivos foi o setor imobiliário, que recebeu políticas de redução na taxa de juros e nas despesas financeiras, além de induzir os intermediários financeiros a incentivar os clientes a investir no setor através de garantias do governo. Os investidores internos e externos (principalmente bancos) viam segurança em investir em um setor que possuía garantias do governo dos EUA. Com este sistema operante, o mercado de crédito imobiliário foi expandido para uma ‘demanda reprimida’ de baixo poder aquisitivo.

Pragmaticamente, tais medidas, que buscavam reaquecer a economia via créditos bancários, haveriam de possibilitar o consumo interno e a retomada dos investimentos nas empresas, mas na essência levaram as famílias a um endividamento e a ficarem nas mãos dos bancos. Neste sentido, de um lado a financeirização submeteu a classe trabalhadora a uma subsunção real e exacerbada ao capital para financiar e pagar suas dívidas, aprofundando a exploração do trabalho (BELLOFIORE, 2010).

Do outro lado, os créditos imobiliários concedidos às famílias americanas eram securitizados e posteriormente derivados em novos títulos postos no mercado financeiro. Coggiola (2012) ressalta que a “securitização” liberava os títulos para serem livremente negociáveis, passando a ser vendidos mundo afora por outros bancos, instituições financeiras, companhias de seguros e fundos de pensão. Essa possibilidade se dava graças às empresas de avaliação de risco, que garantiam a maior avaliação a esses títulos, o que dava segurança ao mercado e seus usuários. Essas agências de classificação de risco, por sua vez, tiveram um grande peso na crise que ocorreria (ROQUE, 2017), como veremos mais à frente.

O que se viu foi um supercrescimento do mercado de imóveis, havendo uma grande valorização dos mesmos e um aumento significativo de novas construções. Todo esse processo gerou uma grande bolha especulativa, bem como o aumento das dívidas das famílias, pois estas estavam ligadas às variações dos juros e valores de mercado dos imóveis. Segundo Roque (2017), o aumento na demanda por imóveis, devido ao estímulo facilitador do governo em programas de créditos concedidos pelos bancos, gerou um inevitável e contínuo aumento nos preços dos imóveis, bem como atraiu muitos especuladores para o mercado imobiliário, aumentando ainda mais o valor dos imóveis e o risco futuro. “Sobre essas bases, a economia

mundial retomou o crescimento, a partir de 2002-2003, abrindo um novo ciclo periódico de expansão global da produção de capital e do comércio internacional” (COGGIOLA, 2012, p. 42) que prevaleceu até 2007.

Segundo Coggiola (2012, p.42):

Enquanto a funcionalidade do capital fictício para a acumulação mundial de capital prevaleceu, esta apresentou uma relativa consistência, no período entre 2002 e 2007. As economias asiáticas, China e Índia, com os salários mais baixos do planeta, cresceram espantosamente. Também houve crescimento forte em alguns países latino-americanos, com base na elevação de preços das commodities, petróleo em especial; entre os ‘desenvolvidos’ cresceu mais a economia estadunidense. Cresceram, em geral, as produções nacionais, os saldos no comércio internacional, o crédito, as reservas internacionais.

No entanto, o crescimento do capital fictício especulativo, foi deixado à solta pelos bancos centrais, já que eram garantidos pela securitização e pelas agências de classificação de risco, o que proporcionou uma auto expansão descontrolada, mas que atenda os interesses do capital excedente acumulado no mundo (COGGIOLA, 2012).

Os critérios frouxos para conceder empréstimos, bem como a injeção de dinheiro dado pelo Banco Central Americano (FED) direcionado ao setor imobiliário, fizeram com que as compras de títulos imobiliários parecerem investimentos geniais (ROQUE, 2017), uma vez que, nesse cenário, “todo o mundo tinha agido como se os preços dos imóveis pudessem subir para sempre” (HARVEY, 2016, p.10).

Esse período de expansão do capital fictício, puxado pela especulação imobiliária, permitiu algo poucas vezes visto na história capitalista:

Poucas vezes se investiu e se produziu tanto na indústria e no agronegócio mundial; poucas vezes se expandiu com tanta liberalidade o crédito e o endividamento dos indivíduos, das empresas e dos governos; no comércio internacional, nunca se comprou, se vendeu e se gerou tanto superávit comercial; poucas vezes os negócios nas bolsas de valores do mundo alcançaram níveis tão elevados. No final do ciclo, devido à gigantesca superprodução de capital, começaram a aparecer, na economia norte-americana, os primeiros sinais de um novo período de crise: desaceleração da produção industrial, elevação de estoques de imóveis não vendidos, deflação nos preços de produção internos dos principais bens de consumo duráveis, dos preços do comércio internacional de commodities (p. 44-45).

Tais fatos revelam a interdependência das esferas produtivas e financeiras na relação capitalista que busca a realização da mais-valia e a manutenção das taxas de lucro, sabendo que o capital produz seus próprios limites, e que esses engendram suas crises estruturais, afetando diretamente a classe trabalhadora e a sociabilidade burguesa. Dessa forma a queda dos preços das mercadorias e o aumento dos estoques, manifestam a crise de superprodução de

mercadorias, como resultado da falta de realização no mercado interno, devido à redução do consumo das famílias americanas que, superendividadas com as hipotecas imobiliárias, ficaram à mercê dos bancos. Destarte, os próprios bancos também começaram a não conseguir honrar seus compromissos devido à queda do valor dos imóveis e dos títulos espalhados em esfera global.

Tais elementos revelam que a crise estrutural do sistema do capital, manifesta na crise de 2007-2008, não invade apenas a esfera financeira mundializada, mas todos os domínios da vida social, econômica e cultural (MÉSZÁROS, 2011).

No fim de 2008, todos os segmentos da economia dos EUA estavam com problemas profundos. A confiança do consumidor despencou, a construção de habitação cessou, a demanda efetiva implodiu, as vendas no varejo caíram, o desemprego aumentou e as lojas e as fábricas fecharam (HARVEY, 2016, p. 13).

O peso das hipotecas e dos títulos na economia mundial se deu devido a uma especulação exacerbada que criou um imenso capital fictício garantido, na aparência, pelas seguradoras e pelas agências de risco, mas que não tinha materialidade para se realizar na realidade concreta. Vejamos como esse processo de bolha especulativa se realizou, para entendermos a materialização da crise.

O governo dos Estados Unidos buscou incentivar a compra de residências por todos os americanos, mesmo os que não tinham comprovação de renda, apresentando histórico ruim de crédito e sem possibilidade real de pagar os créditos concedidos, sujeitando essas pessoas, portanto, a um maior risco de inadimplência e endividamento. Notadamente, tais créditos são de alto risco para o mercado financeiro, os chamados de créditos subprime eram concedidos em operações realizadas, principalmente, por duas agências de crédito imobiliário, a Fannie Mae e a Freddie Mac (COGGIOLA, 2012).

O governo estadunidense, por sua vez, garantia os investimentos feitos por essas duas empresas, atraindo os bancos de vários países do mundo, pois detinham a autorização de captar empréstimos internacionais. Assim, os bancos de todo o mundo passaram a comprar os títulos vendidos por essas agências, uma vez que tinham a segurança de que, se houvesse algum problema, o governo entraria em ação para resguardar as agências (COGGIOLA, 2012; ROQUE, 2017).

A possibilidade de oferecer esses créditos se deu devido a uma constante rolagem dos títulos em razão de inadimplências, já que os preços crescentes dos imóveis permitiam a renegociação de créditos para quitar as dívidas dos créditos anteriores, bem como o consumo de mercadorias no mercado interno. Segundo Coggiola (2012), “essa valorização contínua dos

imóveis permitia aos mutuários obter novos empréstimos, sempre maiores, para liquidar os anteriores, em atraso - dando o mesmo imóvel como garantia (p.49)”, mas endividando ainda mais as famílias, que vem crescendo com a indústria de cartões de crédito (HARVEY, 2016).

Esse processo de tomada de novos créditos via setor imobiliário, permitiu que o consumo interno americano aumentasse, de modo que “o crescimento da economia americana, e da economia mundial como seu reflexo, teve como base esse processo de espiral “virtuosa”: riqueza (imobiliária) – consumo – produção – emprego – renda – riqueza – consumo” (COGGIOLA, 2012, p. 50). Com o aumento no consumo de bens, a economia foi estimulada na sua totalidade, possibilitando a realização da produção.

No entanto, os juros dessas dívidas eram determinados no momento do pagamento do débito, pois eram pós-fixados, o que gerou uma grande inadimplência quando houve a estagnação dos preços dos imóveis e, posteriormente, ocasionou a diminuição do valor dos imóveis, devido ao aumento dos juros e a incapacidade de as famílias pagarem esses créditos (COGGIOLA, 2012), gerando um processo em cascata.

Com a inadimplência, os bancos começaram a tomar os imóveis das famílias, aumentando a oferta de imóveis no mercado, o que acarretou a diminuição ainda maior de seus preços. Esse processo “deixou em evidência que bancos, corretoras, companhias imobiliárias, companhias de seguros e investidores em geral não só não conseguiriam obter lucros, como teriam pesadas perdas sobre o capital investido” (COGGIOLA, 2012, p. 52). Além disso, com o seu capital afetado por essas perdas, os bancos pararam de conceder novos empréstimos, inclusive entres eles, gerando um congelamento do mercado de crédito (ROQUE, 2017). Além disso,

[...] os mercados de ações se desintegraram-na medida em que especialmente as ações dos bancos perderam quase todo o seu valor; fundos de pensão racharam sob a tensão; orçamentos municipais encolheram; e espalhou o pânico em todo o sistema financeiro (HARVEY, 2016, p. 12).

Com a perda de confiança nesses títulos e a queda do lucro obtido pelas instituições, as seguradoras começaram a ser acionadas, todavia elas não detinham capital real suficiente para garantir o capital fictício gerado pela bolha especulativa imobiliária. A *American International Group* (AIG), grande seguradora desses títulos subprime, foi extremamente afetada, pois não tinha condições de pagar os prêmios aos detentores dos títulos subprime. A AIG foi protegida com um empréstimo feito ao FED, que assumiu 79,9% do seu controle acionário e o gerenciamento de seus negócios (COGGIOLA, 2012).

Com a *Fannie Mae* e *Freddie Mac* não foi diferente, o governo teve de nacionalizar as duas agências para garantir a liquidez do mercado e honrar com os compromissos dessas duas

agências de créditos, o que resultou em gasto de 200 à 300 bilhões de dólares, além de ter que assumir a soma de aproximadamente 6 trilhões de passivos (COGGIOLA, 2012). Assim, o governo utilizou-se do fundo público para garantir a manutenção das operações do mercado de crédito e bancário, evitando maiores prejuízos a classe burguesa.

Esse processo de crise no sistema financeiro diminuiu a oferta de crédito no mercado, inviabilizando as empresas de investirem e de obterem capital de giro para as negociações do cotidiano, resultando na suspensão da produção e na demissão de trabalhadores (COGGIOLA, 2012). Para recuperar o mercado de crédito e bancário, “os governos nos principais países capitalistas transferiram as perdas do setor financeiro para o setor público, nas costas dos que pagam impostos” (COGGIOLA, 2012, p.78) e o movimento foi acompanhado da boa e velha cartilha neoliberal, com cortes salariais, privatização e cortes orçamentários.

Nesse sentido, as ações tomadas pelos governos em diferentes Estados, teriam como objetivo garantir a perpetuação do próprio capital, fazendo concessões vultosas ao próprio mercado. O Estado burguês assume a bancarrota dos bancos, com somas astronômicas de dinheiro público, para solucionar, pragmaticamente, as crises financeiras. “Dezenas de milhões de milhões de dinheiro público ‘injetados’, justificados em nome da alegada ‘importante lição da história’ e naturalmente a serviço da incontestável boa causa de salvar o sistema” (MÉSZÁROS, 2011, p. 21).

Entre essas concessões e “boa causa”, estava a compra dos títulos hipotecários dos bancos, ficando os títulos subprime sob sua posse. Além disso, o banco central americano começou a pagar juros para que os bancos mantivessem em seus cofres parte do dinheiro adquirido com a venda desses títulos, mantendo o crédito baixo no mercado, para não estimular a especulação, resultando em um grande subsídio ao setor bancário e financeiro (ROQUE, 2017). Neste sentido, as medidas políticas e financeiras adotadas, deram conta de garantir a liquidez dos bancos, das companhias de hipotecas e de seguros (MÉSZÁROS, 2011).

No entanto, tais ações dos governos que administram o Estado capitalista só haveria de alterar o cenário de crise no plano imediato, pois não alteraram a estrutura do sistema em crise, que continuou a sofrer com a superprodução de mercadorias, a diminuição do consumo e o aumento do desemprego estrutural, repercutindo na queda tendencial da taxa de lucro. Assim, o aprofundamento da crise do aventureirismo financeiro atingiu diretamente a esfera produtiva, isto é, a base estrutural do capital, levando ao crescimento do desemprego em uma escala assustadora, bem como o aprofundamento da miséria humana a ele associada (MÉSZÁROS, 2011). Segundo Harvey (2016, p.33):

As políticas governamentais têm agravado em vez de amenizar o problema. O termo ‘socorro nacional’ é impreciso. Os contribuintes estão simplesmente socorrendo os bancos, a classe capitalista, perdoando-lhes dívidas e transgressões, somente isso. O dinheiro vai para os bancos, mas até agora nos EUA não para os proprietários que foram despejados ou a população em geral. Os bancos estão usando o dinheiro, não para empréstimos, mas para reduzir o desnível dívida-capital e comprar outros bancos. Eles estão ocupados em consolidar seu poder.

Visto isso, a relação entre capital e trabalho também sofreu alterações com a crise de 2007-2008, gerando um aumento ainda mais contundente na exploração, na terceirização, na precarização e na informalidade do trabalho, que seria manifesta de diversas formas, como veremos a seguir.

1.1.2 A relação entre capital e trabalho pós-crise de 2007-2008.

A crise de 2007-2008 deu continuidade e exacerbou os processos de reestruturação produtiva e da relação entre capital e trabalho decorrentes da crise estrutural iniciada na década 1970. A crise de 2007-2008 intensificou e aprofundou, ainda mais, a corrosão dos direitos conquistados pelos trabalhadores herdeiros da era taylorista/fordista e ampliou a terceirização, a informalidade e a precarização do trabalho de forma a extrair uma crescente mais-valia, colocando a classe trabalhadora em situações mais perversas.

Segundo Antunes (2018), a resposta à crise estrutural do capital, acentuada a partir de 2008, “baseou-se, potencializada pela internacionalização da economia, em uma forma particular de articulação de estratégias de extração de mais-valor absoluto e relativo (p. 138)”. Sendo assim, se torna vital a compreensão da nova morfologia do trabalho no contexto atual, de modo que possamos entender os “mecanismos e engrenagens que impulsionam o mundo do trabalho em direção à informalidade e o papel que essas modalidades de trabalho cumprem em relação à lei do valor e à sua valorização” (ANTUNES, 2018, p. 77). Em relação à lei do valor e à nova morfologia do trabalho, Antunes (2018, p.84) conclui que:

Portanto, em vez da propalada descompensação ou perda de validade da lei do valor, a ampliação das atividades dotadas de maior dimensão intelectual, tanto nos procedimentos industriais mais informatizados quanto nas esferas compreendidas pelo setor de serviços e/ou nas comunicações, configura um elemento novo e importante para uma efetiva compreensão dos novos mecanismos do valor hoje.

Essa nova morfologia do trabalho se relaciona com o aumento dos mecanismos e maneiras de extração do sobretrabalho, bem como a subsunção, subjetivação e divisão dos trabalhadores então subordinados a essa perversa pragmática de cunho neoliberal, sendo os

trabalhos pautados no padrão toyotista de acumulação de capital, que se expandiu a todas as esferas da produção, perpassando o setor de serviços e da agricultura, tendo o capital financeiro como principal condutor dessa lógica destrutiva e de servidão.

Os efeitos da crise de 2007-2008 na morfologia do trabalho assumem características desiguais que combinar-se-iam, sobretudo, se pensadas em relação aos países centrais e periféricos, uma vez que cada nação absorveria as consequências dessa crise global. Antunes (2018, 261-262) sintetiza as causas mais profundas da crise atual:

Como a crise econômica tem evidentes componentes globais, ela inicialmente atingiu, desde 2008, os países capitalistas centrais, por exemplo os Estados Unidos, o Japão e diversas nações da Europa. Mas, por ser uma crise desigual e combinada, acabou chegando ao Sul, às periferias e aos seus países intermediários. Quanto mais a crise se aprofunda no Norte, maior é a sucção de capitais para o centro do capitalismo e mais intensificadas são as taxas diferenciais de exploração, seja esse um processo diretamente entre o Norte e o Sul, o Leste e o Oeste, seja entre as próprias regiões e países.

O Brasil, enquanto país dependente, que tem uma estrutura produtiva voltada, por um lado, para a produção de bens de consumo duráveis, como automóveis, eletrodomésticos etc., com intuito de abastecer o mercado interno, altamente restrito e seletivo; e por outro, para o setor primário exportador de produtos do agronegócio e de minérios, que abastece os países do capitalismo central (ANTUNES, 2018), se viu em meio à crise.

Inicialmente, as medidas adotadas se dariam a partir das funções do Estado capitalista, como aconteceu no centro do sistema com o fundo público agindo em prol do capital⁹. Segundo Antunes (2018, p.122):

Quando a crise mundial atingiu fortemente os países capitalistas centrais a partir de 2008, o governo Lula tomou medidas claras no sentido de incentivar, através do Estado, a retomada do crescimento econômico, com a redução de impostos em setores fundamentais da economia, como o automobilístico, o de eletrodomésticos e o da construção civil, todos eles expressivos incorporadores de força de trabalho. Assim, estimulou a expansão do mercado interno brasileiro, para compensar a retração do mercado externo, que reduziu a procura pelas commodities produzidas no Brasil. Combinando uma política de privatização baseada nas parcerias público-privadas (PPP), seu governo ainda incentivou bastante a transnacionalização da economia brasileira, quer pela abertura do mercado interno aos capitais internacionais, quer pelo impulso que deu para a internacionalização de vários setores da burguesia brasileira (de que foi exemplo o da construção civil), que passaram a investir em outras partes do mundo, sempre com o apoio decisivo dos governos do PT.

⁹ Segundo Francisco de Oliveira (OLIVEIRA, 1998), o sistema capitalista é impensável sem a utilização do fundo público, sendo assim a sua utilização, objeto de disputa nas relações de poder dentro das lutas de classe, tornando-se componente estrutural da formação da taxa de lucro, sendo que “o financiamento público contemporâneo tornou-se abrangente, estável e marcado por regras assentidas pelos principais grupos sociais e políticos. Criou-se, [...], uma esfera pública ou um mercado institucionalmente regulado” (OLIVEIRA, 1998, p. 21).

Tais medidas adotadas pelo governo garantiram a estabilidade econômica e política no cenário nacional e internacional, bem como a eleição, em 2012, da candidatura de Dilma Rousseff à presidência, pelo bloco liderado pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Em seu governo, o que se presenciou foi a continuidade do projeto de associação ao capital, desenvolvido pelo governo anterior liderado pelo PT, desde a eleição em 2002, se materializando em:

- 1) crescimento econômico baseado na expansão do mercado interno; 2) incentivo à produção de commodities para exportação, beneficiando o capital vinculado ao agronegócio; 3) política financeira que, em última instância, garante o apoio do sistema financeiro; 4) redução de tributos que beneficiam os capitais na indústria automobilística, na construção civil etc., visando diminuir os efeitos decorrentes da redução das exportações de commodities (ANTUNES, 2018, p. 122).

A estratégia adotada pelos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, mesmo que associada ao grande capital, possibilitou um acréscimo no número de trabalhadores formais, reduzindo o número de desempregados. No entanto, as condições de vulnerabilidade decorrentes da informalidade, da terceirização e da precarização da força de trabalho também se ampliaram, ainda que se tenha mantido um número absoluto mais baixo. Exemplo disso foi a aprovação da PL 4.330, proposto pelo deputado Sandro Mabel (Partido Liberal – GO) e relatado pelo Deputado Arthur Maia (Solidariedade – BA), renomeada como PLC 30 no Senado, que assegurava a ampliação do processo de terceirização no país, acabando com a limitação da terceirização somente para as atividades-meio, ampliando-a para as atividades-fim, garantindo, então, que qualquer modalidade de trabalho pudesse ser sujeita a terceirização (ANTUNES, 2018).

Além disso, após a reeleição de Dilma Rousseff, em 2014, visando manter a estabilidade política e os interesses gerais da classe burguesa, o bloco no poder tomou medidas impopulares e perversas para classe trabalhadora, entre elas: “reduziu conquistas trabalhistas, como o seguro-desemprego; aumentou os juros bancários; indicou um ministério de perfil conservador e começou a urdir um programa de ‘ajuste fiscal’ profundamente recessivo” (ANTUNES, 2018, p. 234). Tais medidas acabaram por desmoronar a base política e social que sustentaram seu governo, levando, no ano de 2016, juntamente com outros elementos, a um golpe orquestrado pela classe burguesa e política nacional.

Após o golpe, com a recomposição do bloco no poder, o governo, sob a presidência de Michel Temer, iniciou “uma nova fase da *contrarrevolução preventiva*, agora de tipo *ultraneoliberal e em fase ainda mais agressiva*” (ANTUNES, 2018, p.269, *grifos do autor*). Este governo, teve o objetivo de privatizar o restante das empresas estatais, garantir os

interesses da classe dominante e solapar os direitos dos trabalhadores, processo consolidado via Contrarreforma Trabalhista em 2017 (PLC 38/2017) (ANTUNES, 2018).

Tal reforma, como antecipou Ricardo Antunes (2018), teve como consequências o aumento das flexibilizações, das terceirizações, da informalidade e do desemprego, conforme demonstrado em pesquisa recente pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) (2020), além de outras consequências para a classe trabalhadora. Segundo o Dieese (2020, p.1), a reforma trabalhista, que possibilitou os vínculos intermitentes, gerou o seguinte:

11% dos vínculos intermitentes não geraram atividade ou renda em 2018; 40% dos vínculos que estavam ativos em dezembro de 2018 não registraram nenhuma atividade no mês; Ainda em dezembro, a remuneração foi inferior a um salário mínimo em 43% dos vínculos intermitentes que registraram trabalho; Ao final de 2018, a remuneração mensal média dos vínculos intermitentes foi de R\$ 763, e; O número de contratos intermitentes representou 0,13% do estoque de empregos formais, em 2018, e 0,29%, em 2019.

Como podemos observar, a contrarreforma trabalhista não resultou em um aumento dos empregos formais, nem no aumento da renda do trabalhador, como defendido por seus representantes, pelo contrário, houve uma precarização das suas condições de salário, estando abaixo do salário-mínimo. Tendo isso em vista, a contrarreforma Trabalhista serviu aos interesses da classe burguesa por superexplorar a classe trabalhadora e maximizar a extração de mais-valia e os lucros decorrentes dela.

Um dado relevante da pesquisa do Dieese (2020) é que a média de duração dos vínculos de trabalho era de cinco meses, dos quais dois meses eram de espera e três meses de trabalho efetivo. Visto isso, podemos concluir que o trabalhador aprofunda sua condição de “escravo” da necessidade do empregador, tendo que se adaptar e aguardar ser convocado para realizar sua prática laboral e, mesmo assim, sua remuneração não alcança uma média anual do salário mínimo em (43% dos casos), o que revela a precariedade desse tipo de vínculo legitimando pela contrarreforma Trabalhista.

A conclusão do Dieese (2020, p.4) é a de que “ao contrário dos outros tipos de vínculo, o intermitente é caracterizado pela instabilidade, já que não garante nem trabalho nem renda para os trabalhadores contratados nessa categoria”. Sendo assim, a contrarreforma Trabalhista, instaurada em 2017, vem ao encontro apenas dos interesses da classe dominante, sobrando aos trabalhadores a insegurança, a instabilidade e o medo gerado pelo desemprego estrutural decorrente das relações capitalistas entre capital e trabalho.

Aproximando-se das possibilidades de contrato por vínculos intermitentes, conforme aprovado pela contrarreforma trabalhista de 2017, Maeda (2019, p.129) discute o contrato-zero hora e o seu potencial precarizante, tipicamente praticado no Reino Unido, concluindo que esse modelo de relação entre capital e trabalho atua rebaixando a renda do trabalhador, havendo uma diminuição de garantias sociais, até mesmo de oportunidades profissionais, e “gerando novas incertezas e desigualdades sociais, numa espécie de ‘decadência coletiva’”.

Essa contrarreforma trabalhista também repercutiria em outras falácias defendidas pelo capital, como o autoemprego e o empreendedorismo. Entretanto, não se trata de um empreendedorismo inovador e revolucionário dos meios de produção do grande capital, mas de um empreendedorismo voltado para a reprodução da força de trabalho e das condições materiais de existência da classe trabalhadora, cada vez mais superexplorada e envolta no desemprego estrutural, sendo assim um empreendedorismo por necessidade, gerado para atender o excedente de mão-de-obra disponível.

Continuando com a retirada dos direitos da classe trabalhadora, em 2019, no governo de Jair Bolsonaro, foi aprovada a contrarreforma da previdência, alterando profundamente as garantias dos trabalhadores quanto à aposentadoria. Entre as mudanças, podemos citar, a elevação da idade da aposentadoria e a alteração dos cálculos sobre tempo de contribuição, penalizando, novamente, a classe trabalhadora.

Dados divulgados recentemente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2020) revelam que o desemprego, em 2019, atingiu 11,9% da população, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), revelando que, no Brasil, os efeitos da crise financeira de 2007-2008 e da crise política e econômica de 2015 se manteriam.

Outro dado relevante diz respeito ao número de desempregados em 2019, sobretudo se comparados ao índice de 2014. No ano de 2014, eram 6,8 milhões de pessoas desocupadas, contra 12,6 milhões em 2019, o que perfaz quase que o dobro de pessoas (IBGE, 2020). Podemos concluir, então, que a crise de 2015 no Brasil, instaurada por divergências políticas e econômicas entre a classe política e o capital nacional, penalizaria consideravelmente a classe trabalhadora, aumentando o desemprego, a precariedade e a informalidade do trabalho.

Isso fica evidente quando o IBGE (2020) apresenta os números do setor informal brasileiro, que agruparia os trabalhadores sem carteira assinada (CLT), trabalhadores domésticos sem carteira, empregadores sem Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ), trabalhadores por conta própria, sem CNPJ, e trabalhadores familiares auxiliares. Os números

chegaram a 41,1% da população ocupada, um número recorde no país, o que equivale a 38,4 milhões de pessoas no trabalho informal.

Esse grupo, então, corresponde a parcela da classe trabalhadora atual, isto é, a classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2018), uma vez que esses representantes da nova morfologia do trabalho sofrem os principais efeitos da precarização, da terceirização e da informalidade, despossuindo direitos trabalhistas e sociais de um alto percentual da população.

Dentro desse grupo da informalidade, destaca-se o número de trabalhadores por conta própria, representados por 24,2 milhões de trabalhadores, com o adendo que a maior parte desses, 19,3 milhões, não possuem CNPJ (IBGE, 2020). Provavelmente, é nesse grupo de trabalhadores que a modalidade do autoemprego e do empreendedorismo teria ganhado maior destaque e materialização.

Os dados gerados pelo instituto indicam, ainda, que o número de trabalhadores com carteira assinada caiu 3% (IBGE, 2020), reforçando a perda de direitos sociais e trabalhistas da classe trabalhadora. Enquanto isso, o número da força de trabalho subutilizada, que inclui pessoas desocupadas, subocupadas por insuficiência de horas trabalhadas ou que fazem parte da força de trabalho potencial, alcançou 27,6 milhões em 2019, sendo maior número já avaliado pelo instituto, ou seja, 79,3% acima do menor patamar (15,4 milhões) já avaliado pelo instituto em 2014 (IBGE, 2020).

Este último dado revela a potencialidade dos possíveis efeitos da contrarreforma trabalhistas em 2017, como a subutilização de trabalhadores em contratos de tempo parcial, o que provavelmente interferiria em suas rendas mensais, reduzindo-as a um patamar abaixo do salário-mínimo, como reportado pelo Dieese (2020).

Todos esses ataques à classe trabalhadora e a intensificação da reestruturação produtiva, a partir do toyotismo/acumulação flexível pós crise de 2007-2008, vêm alterando profundamente as relações capital-trabalho, sobretudo com o crescente aumento da terceirização, da informalidade e da precarização, como já alertamos, e com o crescente avanço nas concepções do processo de formação do trabalhador e na formação para sociabilidade burguesa.

A classe trabalhadora, que compõe a nova morfologia do trabalho, é então formada pela “totalidade do trabalho coletivo e social que participa da produção de mercadorias, sejam elas materiais ou imateriais, seja direta ou indiretamente partícipe do processo de reprodução do capital” (ANTUNES, 2009, p. 238). Esta classe vem vendendo a sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário, assim como os desempregados e subempregados que engrossam

a superpopulação relativa, aumentando o exército de reserva e pressionando ainda mais o rebaixamento dos salários e o aumento da exploração.

Nessa nova morfologia do trabalho, a classe-que-vive-do-trabalho permanece submetida à instabilidade e insegurança, e cada vez mais expostas a modalidades de trabalho superexplorado. Aumenta-se exponencialmente as modalidades de precarização do trabalho como a “uberização” e a “pejotização”¹⁰, bem como a figura do microempreendedor, incentivado pelo discurso do empreendedorismo.

Segundo Antunes (2018), o capital exige cada vez mais um trabalho flexível, de modo que jornadas pré-fixadas, espaço laboral definido, remuneração fixa, direitos e organização sindical, têm se tornado cada vez menos frequentes. Além disso, as metas a serem alcançadas tendem a mudar constantemente, até mesmo diariamente. O autor ressalta que esse processo vem se expandindo para todas as áreas, com um caráter permanente, abarcando “todas as profissões, como médicos, advogados, professores, bancários, eletricitas, trabalhadoras e trabalhadores do *care* (cuidadores) e “frilas fixos”, freelancers” (ANTUNES, 2018, p. 36), muitas dessas a partir do processo de “pejotização”, que elimina deveres das empresas e diminui os direitos.

Essas características da classe trabalhadora de hoje a torna “mais ampla, heterogênea, complexa e fragmentada” (ANTUNES, 2018, p. 89). Isso repercute diretamente nas relações entre capital e trabalho, bem como na sociabilidade burguesa, dificultando a formação de uma consciência de classe capaz de transformar a realidade concreta. Ademais, de acordo com Harvey (2016, p. 173), “a manutenção da heterogeneidade, e não obtenção de homogeneidade, é importante”.

Assim sendo, o capital “prospera com base na heterogeneidade e diferença, embora sempre dentro de alguns limites” (HARVEY, 2016, p. 165). Eles utilizam ao máximo o poder das diferenças em seu benefício para exercer e manter o controle do processo de trabalho, mobilizando qualquer divisão social do trabalho, de modo a sustentar uma força de trabalho fragmentada e dividida (HARVEY, 2016).

Do ponto de vista do capital, o que vemos é a exigência da flexibilização total do mercado de trabalho, na qual grandes empresas seguem se eximindo dos direitos dos trabalhadores, muitas vezes burlando a legislação social em diversos países (ANTUNES, 2019), ou mesmo modificando as legislações trabalhistas via Estado, como no caso brasileiro.

¹⁰ Segundo Antunes (2018, p. 23), a pejotização “trata-se de referência à pessoa jurídica (PJ), que é falsamente apresentada como ‘trabalho autônomo’ visando mascarar relações de assalariamento efetivamente existentes e, desse modo, burlar os direitos trabalhistas”.

Assim, constatamos que esse caráter multifacetado, impulsionado pela informalidade, terceirização e precariedade, é que tem dado uma nova materialidade ao mundo do trabalho, criando e ampliando novas formas de mercantilização da força de trabalho, como o autoemprego e o empreendedorismo. Nessa nova materialidade, heterogênea e fragmentada, a vulnerabilidade estrutural se propaga por meio de formas precárias de contratos, ou registros de trabalho, como o Cadastro Nacional Pessoa Jurídica (CNPJ) e o Microempreendedor individual (MEI).

Essas modalidades de trabalho têm se expandido muito no setor de serviços¹¹, âmbito tão necessário à reprodução da força de trabalho e à manutenção da ordem burguesa, principalmente por estar ligado ao discurso da classe dominante. Apologistas do fim do trabalho, que negam a extração do valor, principalmente no século XXI, não reconhecem que:

[...] as profundas mutações vivenciadas pelo capitalismo da era digital-informacional e com a expressiva expansão dos serviços e sua mercadorização, torna-se premente oferecer um efetivo entendimento de qual é o papel dos serviços na acumulação de capital, como se realiza o processo de produção dentro desse setor, bem como qual é a real participação desses trabalhadores e dessas trabalhadoras no processo de valorização do capital e de criação (ou não) de mais-valor (ANTUNES, 2018, p. 44).

O setor de serviços, diferentemente do que pensam os apologistas do fim do trabalho, está inserido diretamente nas relações de produção da vida humana e na produção de mercadorias, contribuindo com o processo de acumulação e reprodução do capital. Sendo que, o processo de trabalho nesse setor é em si, muitas vezes, a mercadoria a ser vendida, como no ato de cortar cabelo, satisfazendo necessidades imediatas para reprodução da força de trabalho, bem como para expansão do capital em outros setores de serviços, como as empresas terceirizadas, que prestam serviços a grandes indústrias (HARVEY, 2016). Portanto:

[...] o setor de serviços está cada vez mais totalizado e controlado pela lógica do capital e de seu processo de mercadorização ou comoditização, ele também se torna gradualmente mais partícipe das cadeias produtivas de valor, legando cada vez mais ao passado sua forma improdutiva para se converter em parte integrante do processo de geração (produtiva) de valor (ANTUNES, 2018, p. 47).

Neste sentido, a expansão do setor de serviços atua em favor do processo de acumulação global, de modo que os serviços desenvolvidos têm baixíssimas remunerações, que

¹¹ Oliveira (2011, p. 56) ressalta que, desde a segunda metade do século XX, o setor de serviços vem ocupando um importante espaço no capitalismo dependente brasileiro, visto que o seu tamanho se devia a “[...] uma questão estreitamente ligada à acumulação urbano-industrial. A aceleração do crescimento, cujo epicentro passa a ser a indústria, exige, das cidades brasileiras – sedes por excelência do novo ciclo de expansão –, infraestrutura e requerimentos em serviços para os quais elas não estavam previamente dotadas”, se tornando, assim, parte estruturante, concreta, dentro do modo de produção capitalista e da sociabilidade.

mantêm a reprodução da força de trabalho a custos baixos. Além disso, o setor de serviços atende as necessidades tanto de parcelas da população que concentram mais renda quanto das massas com menor renda que residem nas periferias¹², adequando-se ao processo de acumulação global e de expansão capitalista inseridos num modelo urbano-industrial.

Além disso, Marini (2005), analisando, nos anos de 1960, o capitalismo dependente no Brasil, chama a atenção para o fato que, nos países de capitalismo dependente, há o crescimento das camadas sociais não produtivas que ocupam o setor de serviços, e uma redução da população produtiva, em decorrência de uma estrutura produtiva que aumentou a produtividade fundada num incremento técnico e tecnológico inferior, uma vez que as etapas superiores da produção industrial são reservadas aos centros imperialistas que impulsionam o monopólio da tecnologia para o seu desenvolvimento.

Visto isso, o que temos no mundo, assim como no Brasil, é um processo crescente de proletarização dos assalariados do setor de serviços que são influenciados pelo capitalismo financeiro e pelo aumento da tecnologia nos ramos produtivos, bem como pela divisão internacional do trabalho, compondo, assim, uma importante parcela da classe-que-vive-do-trabalho e constituindo a nova morfologia do trabalho.¹³

Essa proletarização dos assalariados, que nesta pesquisa entendemos a partir da categoria de “condição de proletariedade¹⁴”, que “designa a condição existencial objetiva historicamente constituída pelo modo de produção do capital e no interior da qual pode (ou não) se constituir o sujeito histórico de classe” (ALVES; SELEGRIN, 2011, p. 72), vem produzindo trabalhadores apartados da sua real condição de classe, visto que muitos não se compreendem como sujeitos subsumidos ao modo de produção capitalista.

Sendo assim, ao afirmar que o sujeito pode ou não se constituir como sujeito histórico de classe, Alves e Selegrin (2011) buscam demonstrar que a divisão meramente funcional das classes sociais, que reduz os sujeitos a lugares, posições e determinados fatores econômicos,

¹² Analisando o processo de expansão urbano-industrial no século XX, no Brasil, Oliveira (2011, p. 68-69) destaca que esse próprio processo necessitava de “uma vasta gama de serviços espalhados pelas cidades, destinados ao abastecimento das populações dispersas: pequenas mercearias, bazares, lojas, oficinas de reparos e ateliês de serviços pessoais”.

¹³ Oliveira (2011) já chamava a atenção para o crescimento do setor de serviços no século XX, no Brasil, enquanto uma necessidade interna ao modo de produção capitalista adequado aos interesses da burguesia industrial, e de maneira relacional, que produziu o setor de serviços nas proporções que ele iria tomar. Não foi a incapacidade de outros setores em reter a mão-de-obra trabalhadora crescente, como nos explica Oliveira (2011, p. 54-55): “[...] o crescimento do Terciário, na forma em que se dá, absorvendo crescentemente a força de trabalho, tanto em termos absolutos como relativos, faz parte do modo de acumulação urbano adequado à expansão do sistema capitalista no Brasil; não se está em presença de nenhuma “inchação”, nem de nenhum segmento “marginal” da economia.

¹⁴ Essa categoria social é muito bem desenvolvida por Giovanni Antonio Pinto Alves e Esdras Fred Rodrigues Selegrin no artigo intitulado “A condição de proletariedade: esboço de uma analítica existencial da classe do proletariado”, publicado em 2011.

políticos ou ideológicos, cria sujeitos que não se compreendem como classe trabalhadora, pois muitos acreditam que a “posse simbólica” dos meios ou instrumentos de produção os possibilitam, ou mesmo os colocam, em outro “estrato” de classe social.

Embora eles não tenham a propriedade (ou o controle) efetiva da produção da vida social, têm a posse simbólica dos meios (ou instrumentos) de produção. Isto é, embora sejam, em tese, trabalhadores assalariados, têm a posse de prerrogativas de mando/gerência ou chefia e/ou ainda habilidades técnico-instrumentais, posses que garantem determinados status ou prestígio na ordem social do capital (com contrapartida na capacidade aquisitiva ou renda monetária) (ALVES; SELEGRIN, 2011, p. 87).

Tal compreensão pragmática e relativista dificultaria a formação de uma consciência de classe e a compreensão de que esses trabalhadores se constituem enquanto sujeitos históricos da classe trabalhadora ou do proletariado, visto que esse caráter simbólico-instrumental da posse dos meios, isto é, instrumentos ou capital humano (qualificações e competências), produz um fetichismo que tende a obstaculizar a formação de uma consciência ético-política da classe trabalhadora.

Neste sentido, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, temos uma aguda contradição entre a condição de proletariedade e uma sociabilidade envolta por uma ideologia burguesa, no qual a posse de mercadorias ou meios, como instrumentos e capital humano (qualificações e competências), dotaria os sujeitos de poder e de condições para superar a condição de proletariado.

Em meio a essas contradições, estariam situados os ditos empreendedores, bem como trabalhadores autônomos e informais que, no plano da aparência, seriam possuidores de seus meios de produção, mas que concretamente estão subsumidos ao modo de produção capitalista. De acordo com Alves e Selegrin (2011), dentro da ordem sociometabólica do capital, mesmo os trabalhadores autônomos, e “por conta própria”, estão imersos na condição de proletariedade, embora o discurso burguês atribua a esses sujeitos uma situação de propriedade. No entanto, isso não os garante o controle da produção social dentro do mercado, colocando-os numa relação de subalternidade ao grande capital. E mais que isso, desconsideram as condições materiais e de trabalho nas atividades realizadas por esses sujeitos que têm pouca ou nenhuma garantia social, colocando-os em condições de trabalho e de precarização extrema, e que ainda se intensificam na periferia do capital¹⁵.

Neste contexto social e produtivo, Antunes (2019, p. 15) identifica que:

¹⁵ Oliveira (2011), chama a atenção para o fato de que existem particularidades no modelo brasileiro de reproduzir e criar uma periferia na qual se predominam padrões não-capitalistas de relações de produção, mas benéficos ao seu desenvolvimento, de forma a sustentar e alimentar o crescimento dos setores centrais (industriais) capitalistas, que garantem as estruturas de dominação e reprodução do sistema.

[...] todos os espaços possíveis tornam-se potencialmente geradores de mais-valor, uma vez que os serviços que foram privatizados fizeram florescer novos mecanismos utilizados pelo capital, mecanismos estes desempenhados pelos trabalhadores e trabalhadoras (comtemplando sempre a dimensão de gênero) que atuam nas tecnologias de informação e comunicação (TIC), *call center*, telemarketing, hotelaria, limpeza, comércio, *fast-food*, hipermercados, trabalho de *care* (cuidados) etc., que frequentemente realizam trabalhos intermitente, temporários, informais, autônomos, desregulamentados, à margem da legislação social protetora do trabalho.

O que temos visto é uma tendência global de expansão da terceirização no setor de serviços, intensificando a exploração e a extração de mais-valia¹⁶. Os trabalhadores de setor são caracterizados por sua heterogeneidade na forma de ser (gênero, etnia, geração, qualificação, nacionalização etc.) e homogeneidade nas suas condições de trabalho que, de maneira geral, são precárias, haja vista a ausência direitos e de regulamentação contratual (ANTUNES, 2019).

Os trabalhadores possuidores de CNPJ e MEI têm contribuído muito para a expansão desse setor, bem como os informais, isto é, sem nenhum registro “formal” e submetidos a uma grande instabilidade. Dentro dessas modalidades de trabalho da nova morfologia do trabalho, o empreendedorismo vem ganhando destaque, de forma que, na concepção de Antunes (2018, p. 34), os empreendedores seriam “uma mescla de burguês-de-si-próprio e proletário-de-si-mesmo”. Segundo este mesmo autor, “para tentar “amenizar” esse flagelo, propaga-se em todo o 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).¹⁷ Compreendemos que é dentro dessas relações de produção na periferia do capitalismo que emerge a centralidade de se desenvolver a noção do empreendedorismo para atender aos interesses burgueses e da acumulação capitalista, todavia, sendo esse um empreendedorismo por necessidade e não por oportunidade, ponto que abordaremos mais adiante.

Essas formas de trabalho são marcadas muitas vezes pela falta de horário fixo de trabalho e de tempo determinado, já que o esforço pessoal e a dedicação ao seu empreendimento seriam a receita para o sucesso e para a superação dos desafios encontrados pelos novos

¹⁶ Marini (2005) lembra que as formas de exploração capitalista, seja nos países centrais ou periféricos, se dão de maneira desigual no conjunto do sistema, engendrando formações sociais diferentes, mas sob o predomínio de uma forma determinada, pautada na divisão internacional do trabalho, e, sobretudo, na exploração do trabalhador pela classe dominante, que é inerente ao próprio modo de produção capitalista.

¹⁷ Oliveira (2011, p. 68), ao analisar o processo de desenvolvimento urbano-industrial no século XX, faz uma importante consideração sobre a expansão dos serviços, mesmo sem considerar a noção de empreendedorismo. Nas relações de produção concretas, nas quais os serviços cresceram horizontalmente juntamente com a industrialização e urbanização, encontra-se uma abundante força de trabalho barata, não contemplada nas indústrias, e “pseudo-pequenos proprietários, que na verdade não estão mais que vendendo sua força de trabalho às unidades principais do sistema, mediadas por uma falsa propriedade”. Observamos desde esse processo até o fetiche que essa noção produziu no desenvolvimento do capitalismo dependente brasileiro.

empreendedores. Nesse modo de trabalho haveria também a incorporação da força de trabalho de familiares ou de subcontratados assalariados (ANTUNES, 2018), sujeitos típicos da informalidade e da desregulamentação dessa modalidade.

Assim, o empreendedorismo “cada vez mais se configura como forma oculta de trabalho assalariado, fazendo proliferar as distintas formas de flexibilização salarial, de horário, funcional ou organizativa” (ANTUNES, 2018, p. 76). Essa nova modalidade tem sido disseminada no discurso dominante, se expandindo por toda a sociedade, desde os mais jovens até os mais velhos, e mesmos entre os aposentados, como forma de se manter a empregabilidade, contribuindo com o capital dentro das cadeias produtivas através da inovação ou na falta de empregos, uma vez que tem sido apresentada como uma alternativa ao desemprego pelo autoemprego.

O projeto histórico da burguesia, que impõe aos trabalhadores as incertezas do mercado e a necessidade do envolvimento como saída para se manter empregado e para garantir suas condições materiais de existência e sobrevivência, tem na ideologia do empreendedorismo uma suposta “nova saída” para a sua reprodução e sociabilidade burguesa, engendrando um consenso social reprodutor dos interesses de classe e da acumulação de capital.

Nesse contexto, o que vem ocorrendo também é uma crescente expropriação do tempo em todos os momentos da vida, que vai muito além do tempo de trabalho.

No mundo contemporâneo, a expropriação do tempo estendeu-se a todos os âmbitos da vida e não se limita, como antes, ao âmbito do trabalho. No capitalismo atual, a expropriação do tempo da vida expressa-se, de maneira paradoxal, na *falta de tempo*. Isso é ocasionado pelo culto da velocidade, pela incorporação das periferias urbanas mediante a generalização do automóvel, pelos engarrafamentos causados pelo excesso de veículos privados, pela transformação do ócio em mercadoria, pela onipresença escravizadora do celular, pela submissão à televisão, em frente da qual as pessoas passam boa parte de sua existência, pela ampliação da jornada de trabalho (CANTOR, 2019, p.47).

Desta forma, “o que vivemos hoje é a plena ‘subsunção da vida ao capital’, o que significa que todos os aspectos da vida foram mercantilizados e submetidos à tirania do tempo abstrato” (CANTOR, 2019, p. 48). E o empreendedorismo, seja ele desenvolvido por desempregados que forjam um autoemprego ou por empregados que procuram melhorar suas condições materiais através de empreendimentos individuais, ou mesmos os aposentados, vem intensificar a subsunção da vida ao capital, pois o empreendimento acaba se tornando o elemento central na vida dos indivíduos, essencial às suas existências, intensificando a expropriação do tempo livre da classe trabalhadora.

Observamos, assim, que o empreendedorismo como ferramenta da classe burguesa vai se tornando um potente reprodutor do modo de produção e da sociabilidade do capital, capturando a subjetividade dos indivíduos nas mais variadas fases de vida, bem como vem se tornando objeto de investimento da classe burguesa na formação da classe trabalhadora para o mercado de trabalho. Sobre esse processo de formação para o empreendedorismo, trataremos especificamente no Capítulo 4.

Concluimos, portanto, que a Crise de 2007-2008 carrega elementos estruturais das crises capitalistas que levam a queda tendencial da taxa de lucro e ao desemprego estrutural. Especificamente na crise explícita, a volatilidade do capital fictício e sua necessidade de bases materiais reais para se reproduzir, revelam a essência do Estado capitalista cuja função é salvaguardar, sob o ponto de vista legal, das políticas econômicas e sociais e do funcionamento de suas instâncias, os interesses da classe dominante em tempos de crises, sejam estas econômicas, políticas ou sociais.

Na relação entre capital e trabalho, constatamos o aumento da exploração da classe trabalhadora para atender aos interesses burgueses, materializados em formas precarizadas e superexploradas de extração da mais-valia, resultando no aumento de subempregos, na terceirização e na informalidade, bem como no avanço da uberização, do trabalho parcial e do autoemprego, sob a lógica do empreendedorismo.

Antes de avançarmos para a próxima seção, façamos uma breve consideração sobre os efeitos que emergiram na relação entre capital e trabalho em decorrência da pandemia causada pelo vírus SARS- COV-2¹⁸.

A pandemia da COVID-19 exacerbou as contradições estruturais do modo de produção capitalista, já em crise. Trabalhadores foram obrigados a se expor ao vírus para garantir suas condições materiais de existência, mesmo diante do alto índice de contaminação e da letalidade da doença, resguardando os interesses e o lucro (mais-valia) da burguesia. Outros tantos foram demitidos para atenuar as perdas decorrentes da diminuição da atividade econômica, assim como milhares foram submetidos a um regime de emergência no Brasil que garantiu a burguesia, através da Medida Provisória 936, de 28 de maio de 2020, o poder de reduzir salários e a jornada de trabalho, ou mesmo de suspender contratos de trabalho pelo período que perdurar o estado de calamidade pública em decorrência da pandemia.

¹⁸ Não é nossa intenção aprofundar a análise da conjuntura evidenciada pela pandemia, no entanto, achamos importante ressaltar que ela traz elementos essenciais para a compreensão da realidade concreta, em especial na relação entre trabalho e educação, na qual o empreendedorismo encontra suas bases conceituais e históricas. Assim sendo, vamos expor apenas alguns fatos e comentários, pois nosso objeto de estudo certamente se relaciona com o momento histórico e as relações engendradas por ele.

Ademais, milhares de trabalhadores foram levados ao teletrabalho ou *home office*, modalidades essas que oferecem vantagens à burguesia e que tendem a ser implementados de forma crescente, mesmo no período pós-pandemia, como ressalta Antunes (2020a).

Do ponto de vista empresarial, as vantagens são evidentes: mais *individualização* do trabalho; maior distanciamento social; menos relações solidárias e coletivas no espaço de trabalho (onde floresce a consciência das reais condições de trabalho); distanciamento da organização sindical; tendência crescente à eliminação dos direitos (como já conhecemos nos *pejotizados* e outras formas assemelhadas, como o *pequeno empreendedorismo*); fim da separação entre *tempo de trabalho e tempo de vida* (visto que as nefastas *metas* ou são preestabelecidas ou se encontram *interiorizadas* nas subjetividades que trabalham); e o que também é de grande importância, teremos mais *duplicação e justaposição entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo*, com clara incidência da *intensificação* do trabalho feminino, podendo aumentar ainda mais a *desigual divisão sociosexual e racial do trabalho* (ANTUNES, 2020a, s.n.).

Todos esses elementos da vida produtiva e social dos trabalhadores, exacerbados pela pandemia, condicionariam e viriam a precarizar, ainda mais, as condições de trabalho, fragmentando a classe trabalhadora ao individualizá-la e responsabilizá-la, de modo a atender as necessidades de acumulação de capital mesmo em meio a uma crise estrutural.

Na próxima seção, discutimos como a estrutura capitalista brasileira se organizou e se consolidou, a partir da contrarreforma gerencial do Estado brasileiro iniciada na década de 1990, e que perdura até a atualidade, através do aumento das privatizações, do endividamento do Estado brasileiro, da retirada de direitos trabalhistas, da precarização do trabalho e do aumento da concentração de renda, buscando compreender como ela se relaciona com o processo de formação da classe trabalhadora e sua repercussão na educação nacional, que atuaria para a formação do indivíduo empreendedor.

1.2 Contrarreforma gerencial do Estado brasileiro e a nova pedagogia da hegemonia: a educação brasileira.

A contrarreforma gerencial do aparelho de Estado brasileiro, iniciada na década de 1990, confirmou a dominação burguesa no Brasil, envolvendo novas formas de obtenção de consenso e de coerção, garantindo a hegemonia sobre a classe trabalhadora, bem como a reestruturação do Estado e das políticas educacionais. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, implementado pelo governo Fernando Henrique Cardoso, foi uma das referências para reorganização do fenômeno estatal.

Segundo Coutinho (2005), prefaciando o livro “A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso”, organizado por Lúcia Maria Wanderley Neves:

[...] a burguesia brasileira tem agora de se empenhar para ser não apenas classe *dominante*, como já é há mais de um século, mas também classe *dirigente*, educadora do consenso, tal como é exigido nas sociedades mais complexas, nas quais o Estado se ampliou graças à incorporação dos aparelhos da sociedade civil (p.13, *grifos do autor*).

O bloco no poder, constituído pelas frações de classe burguesa, ao longo das décadas anteriores, se movimentou em torno do processo de urbanização e de industrialização nacional, dando uma nova direção ao projeto de sociabilidade burguesa nacional influenciado pela mundialização do capital e pelo avanço neoliberal que gira em torno do padrão de acumulação toyotista/acumulação flexível.

O novo bloco histórico que se foi constituindo no início do século XX mantém até os dias atuais suas características essenciais. No plano econômico, a reprodução ampliada do capital – sob direção do grande capital, a partir do emprego diretamente da ciência e da técnica –, a expropriação crescente do trabalho pelo capital e a extração da mais-valia, por intermédio da intensidade do trabalho e do aumento da produtividade da força de trabalho. No plano político, um Estado que intervém nos rumos da produção e nas relações político-sociais com vistas à legitimação dos padrões de relações sociais vigentes (NEVES, 2005, p. 20).

As noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, e empregabilidade, entre outras, teriam influência direta na reforma do Estado brasileiro, transformando as relações entre capital e trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Tais noções estão ligadas à construção de uma nova pedagogia da hegemonia, na qual o consenso em torno dos ideais e práticas neoliberais buscou criar novos sentidos sobre a democracia, a cidadania, a ética e a participação ativa da sociedade, garantindo os interesses privados do grande capital nacional e internacional. Neste contexto, uma das funções do Estado é viabilizar o projeto de sociabilidade burguesa neoliberal, conduzido pelo bloco no poder, responsável por propor uma reforma intelectual e moral da grande massa (NEVES, 2005).

Como estratégia de legitimação social da hegemonia burguesa, o Estado brasileiro, enquanto educador, redefine suas práticas, instaurando, por meio de uma pedagogia da hegemonia, uma nova relação entre aparelhagem estatal e sociedade civil, com vistas a estabilizar, no espaço brasileiro, o projeto neoliberal de sociabilidade (NEVES, 2005, p.16).

Juntamente com a contrarreforma do aparelho de Estado brasileiro, a expansão dos aparelhos privados de hegemonia da burguesia na sociedade civil contribuiu direta ou

indiretamente com a manutenção da ordem burguesa, de modo que sua atuação buscaria humanizar as relações de produção e social entre capital e trabalho.

Tanto a configuração do Estado quanto à organização dos aparelhos privados de hegemonia, sofreram forte influência dos organismos internacionais e regionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, e etc.) ligados ao capital mundializado, para garantir a sua rentabilidade dentro dos mercados internos dos diversos países centrais e dependentes.

Tais organismos difundiram novos parâmetros em defesa do mercado e de um modelo de Estado com funções restritas, de modo a demonstrar a superioridade da livre concorrência em relação à ação estatal. O enxugamento da estrutura e das funções do Estado, reduzindo-o a um modelo de Estado mínimo para as políticas sociais, a descentralização de suas atividades, uma administração pública gerencial e uma retórica do governo empreendedor, seriam os parâmetros a serem seguidos (NOMA; LIMA, 2009).

O projeto de contrarreforma do Estado ainda previa “a implementação de reformas estruturais como os processos de privatização, de liberação de importações, de desregulamentação da economia e o corte nos gastos públicos” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 284), o que se concretizou no final do século XX e início do século XXI, aumentando ainda mais a exploração da classe trabalhadora, as desigualdades sociais e a concentração de renda no país.

A contrarreforma objetivou superar a burocracia da administração pública transformando-a em uma administração gerencial (NOMA; LIMA, 2009) pautada nos princípios do mercado, como a eficiência, a efetividade e a eficácia, além de primar pela transformação das relações dentro do Estado ampliado.

Castro (2008) ressalta que a gestão gerencial se caracterizava pela:

[...] busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pelos modelos de avaliação de desempenho, por suas novas formas de controlar o orçamento e os serviços públicos e pela descentralização administrativa, que dá maior autonomia às agências e aos departamentos (p. 391).

Com a reforma, reduziu-se as funções do Estado em relação aos direitos sociais, redefinindo os limites entre público e privado e a relação entre Estado e sociedade civil, diminuindo, assim, a burocracia estatal que, segundo os formuladores da reforma, era um entrave ao processo de fortalecimento do mercado (NOMA; LIMA, 2009). Com isso, instaurou-se uma “política de descentralização e a concomitante responsabilização da sociedade civil pelo

bem-estar social, em decorrência da minimização do Estado na garantia e cumprimento dos direitos sociais” (NOMA; LIMA, 2009, p. 181).

O bloco no poder redefiniu as funções do Estado para atuar sob novas bases e obter o consenso junto à massa trabalhadora, a fim de instaurar a “nova” sociabilidade burguesa exigida pelo capital mundializado. Uma das principais mudanças desenvolvidas pela contrarreforma gerencial se deu com a implementação do Plano Real. Segundo Neves (2005, p. 91), “o próprio Plano Real constituiu-se em importante mecanismo de obtenção do consentimento do brasileiro às ideias, ideais e práticas da classe dominante dirigente”, ao estabilizar, mesmo de forma aparente, a inflação que vinha solapando a classe trabalhadora nas décadas anteriores. No entanto, na essência, o que tivemos foi a abertura do mercado interno nacional ao grande capital mundializado, mantendo o pacto burguês interno que coloca o Brasil na condição de país periférico e dependente.

O Plano Real, ao ser afirmado como instrumento de estabilidade econômica, adquirida rapidamente, se tornou a principal arma do governo para articular as reformas conservadoras da burguesia nacional e internacional, de modo que “a população mais pobre transformou-se em conservadora” (OLIVEIRA, 2001, p. 55), conformando-se às mudanças sociopolíticas e econômicas sob a direção burguesa.

No entanto, tais mudanças, como a estabilização da inflação e o pequeno aumento no poder de compra das classes médias, não produziram mudanças na estrutura do sistema de acumulação de capital, gerando grandes custos sociais, bem como o patrimônio público nacional foi entregue à iniciativa privada, em geral, por preços irrisórios e com financiamento do próprio governo federal via Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), sob o argumento apologético da redução dos gastos públicos e do tamanho do Estado brasileiro (MELO; FALLEIROS, 2005).

As mudanças sócio-políticas-econômicas levariam o país para uma condição de destruição do potencial produtivo, em nome da integração (dependente) a nova divisão internacional do trabalho (MARTINS, 2005), modificando o processo de formação sociocultural para se formar um novo tipo de homem adequado às relações capitalistas vigentes.

As iniciativas implementadas na administração das funções do Estado por parte do bloco no poder, redefiniram sutilmente as regras sociais, de modo a conduzir para uma nova cultura, sedimentando a hegemonia burguesa sob novos contornos (ALGEBAILLE, 2005). A nova cultura organizacional entra em conformidade com os organismos internacionais e com a tendência de buscar outras vias para amenizar a questão social (MOTTA, 2016). Entre elas, estão as políticas focalizadas em grupos minoritários da população e as ações por parte de

organismos privados de hegemonia no campo social, nas áreas da saúde, do esporte e da educação, entre outras.

Nessa linha, “as estratégias educacionais mais do que nunca ganham importância vital na difusão dos conteúdos, habilidades e valores ligados a esse modelo de sociabilidade” (FALLEIROS, 2005, p. 210). Com base nos princípios da reforma gerencial do Estado brasileiro, as políticas educacionais nacionais passaram por uma ampla reforma, com forte influência dos organismos internacionais, que promoveram mudanças tanto em termos pedagógicos como organizacionais, ajustando “os sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital, quanto por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis” (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p. 97).

Essa influência dos organismos internacionais se deu principalmente via construção de uma agenda de realização de grandes eventos, assessorias técnicas e ampla produção documental (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003). Entre esses eventos, destacam-se a “Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Cúpula Mundial de Educação, realizada em Dakar, no Senegal, em 2000, eventos coordenados pela UNESCO e pelo Banco Mundial” (MARTINS, 2009, p. 22).

Tais eventos internacionais e também as reformas implementadas no Brasil, tiveram como foco, mesmo que de forma velada pelo fetiche de uma formação para a cidadania, “a formação básica da classe trabalhadora para aceitar a cidadania e a preparação geral para o trabalho adequadas ao contexto da reestruturação produtiva, do desemprego estrutural e da precarização das relações profissionais” (FALLEIROS, 2005, p. 213). Em outras palavras, havia o foco em se adequar a ordem burguesa, a sociedade de classes, a relação exploratória entre capital e trabalhador, assim como treinar os indivíduos no “manuseio das novas tecnologias e na preparação psicofísica para lidar com as instabilidades do mercado de trabalho no atual contexto” (FALLEIROS, 2005, p.216).

Esses organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) seriam os principais responsáveis e condutores das reformas educacionais em vários países, principalmente aqueles localizados na periferia do capital, como é o caso do Brasil. Como resultado dessas ações, haveria uma uniformização das políticas educacionais, que mais tarde viria a causar grandes danos à educação dos países que seguiram suas orientações, com a diminuição de investimentos na educação pública, a fragmentação e o desmonte de sistemas educacionais de cada país (MELO, 2005), como presenciado e noticiado no Chile, em 2019, em diversas manifestações pelo país.

Neste sentido, percebe-se que “as reformas são consequências de um projeto de mundialização da educação, necessárias ao processo de mundialização do capital para uma nova sociabilidade, com forte repercussão nos países da periferia do capital” (MAGALHÃES, 2019, p. 40).

Os efeitos da mundialização da educação no Brasil dariam continuidade a características históricas fundamentais de exclusão social-política-econômica da classe trabalhadora, repercutindo em um dualismo educacional, materializado em uma escola para massa e outra para as elites (MELO, 2005), que não permite nem uma continuidade nos estudos para o ensino superior nem uma formação profissional adequada ao mercado de trabalho.

Segundo Melo (2005, p. 405), as reformas instauradas na educação nacional se relacionam com mudanças nas “formas de gestão do sistema educacional e da escola, sendo que cada vez mais o MEC aprofunda sua estratégia de centralização de decisões e descentralização de ações em relação às políticas educacionais em nosso país”. Desta forma, o Estado traria para o centro a condução e a orientação da educação básica através de suas políticas nacionais de educação (OLIVEIRA, 2009), mas também abriria espaço para os estados federativos, municípios e setores da sociedade civil, representados por institutos, fundações e organizações da classe empresarial, tornarem-se partícipes da elaboração dessas políticas, resguardando seus interesses de classe, assim como oferecendo cursos de capacitação de professores e produção de material didático voltados a perspectiva de formação humana e social burguesa, como apontaremos nos capítulos seguintes da pesquisa.

Assim, a atuação dessas diferentes organizações da sociedade civil em todo território nacional buscaria, via políticas educacionais, elaborar e sistematizar estratégias de obtenção do consenso, bem como difundir e executar suas propostas de formação humana e social, transformando a sociabilidade burguesa, dando concreticidade aos seus ideais e as suas concepções ideológicas.

De fato, o caráter gerencial nas reformas educacionais foi e é utilizado como um argumento do Estado e da classe empresarial, supostamente capaz de garantir o sucesso escolar, voltando-se para os resultados e os indicadores de desempenho. Tais elementos tornar-se-iam fatores determinantes na modernização da gestão educativa que, alinhada às orientações de organismos internacionais na implementação de novos modelos de gestão, à descentralização dos sistemas educacionais, à flexibilização curricular, às políticas compensatórias, aos programas focalizados e ao financiamento da educação (CASTRO, 2008), ganharia materialidade na estrutura da educação básica nacional, tendo como expressão maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei n. 9.394/96 (OLIVEIRA, 2009).

Castro (2008) ressalta que essa nova conformação das políticas nacionais visou impulsionar:

[...] o processo de descentralização, de regionalização e de desconcentração; de desenhar ágeis mecanismos de avaliação de resultados, programas eficazes de compensação educativa, programas de emergência; de desenhar sistemas de informação e investigação para a tomada de decisão, como fórmulas destinadas a aumentar a capacidade de gestão (CASTRO, 2008, p. 393).

As tarefas centralizadoras seriam correspondentes ao planejamento e ao controle, tendo o governo federal como responsável por planejar, regular e coordenar as políticas educacionais em âmbito nacional. Estados e municípios passariam a assumir a execução dessas políticas, garantindo o caráter descentralizador (NOMA; LIMA, 2009), mas atuariam também em torno de seus interesses regionalizados, sendo coerente com a reforma gerencial e com a ampliação da participação da sociedade civil organizada, principalmente por meio de representantes da classe burguesa empresarial e com o intuito de concretizar a nova pedagogia da hegemonia.

No plano da aparência, percebe-se que a ampliação da participação de organizações da sociedade civil e a descentralização da execução das políticas educacionais passariam a atender aos valores democráticos e aos interesses da população, criando uma conformação social em torno de uma formação para a cidadania e para o mercado de trabalho. No entanto, na essência, isto é, na realidade social concreta, o que se constata foi a manutenção centralizada na mão do Estado das funções de regulamentar, avaliar e monitorar as instituições escolares, ditando a formação educacional de cima para baixo.

Segundo Magalhães (2019):

Essa nova maneira de gestão das políticas educacionais estão em consonância com movimento de mundialização da educação, de modo que a descentralização transfere aos executores das políticas educacionais uma maior responsabilidade na gestão administrativa e financeira das instituições escolares, diminuindo a responsabilidade do Estado como principal provedor de direitos sociais, e ainda promovendo uma maior participação da sociedade civil como responsável pelo controle da educação, sendo esta encarada como cliente/consumidor dos 'serviços educacionais' (p. 41-42).

Oliveira (2009) ressalta que esse argumento, pautado na responsabilização social pela educação básica, se torna recorrente nas políticas educacionais a partir dos anos 1990, promovidas pela reforma do Estado. Assim sendo, as organizações da sociedade civil vêm sendo convocadas a assumir práticas de envolvimento, voluntariado e responsabilidade social, materializando a ideia de que a melhora da realidade social, em particular a educação, seria de responsabilidade individual e coletiva dos grupos organizados, desconsiderando as bases

estruturais e superestruturais que podem determinar, e determinam, os baixos índices de desempenho obtidos nos exames de “medição” de qualidade das instituições escolares.

Em consonância com a tese da responsabilidade social, fundações e institutos representantes da classe burguesa, assim como sindicatos e representações da classe trabalhadora, vêm sendo conformados à “nova” sociabilidade burguesa, sendo incentivados a desenvolver projetos sociais em prol do desenvolvimento educacional de suas regiões.

Acrescentamos, ainda, que, com a forte intervenção de agências multilaterais e do empresariado brasileiro, as ações se voltam para proposições economicistas e para um reducionismo pedagógico, de modo a atender aos interesses produtivos imediatos da classe burguesa.

Desta forma, a descentralização administrativa, financeira e pedagógica se tornaria a grande marca da reforma gerencial no âmbito da educação, “resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar” (OLIVEIRA, 2009, p. 201).

Além disso, essa gestão descentralizada e local se tornaria o principal mecanismo orientador das reorganizações dos sistemas educativos, juntamente com a noção de uma formação educacional por competências, que foi amplamente difundida via Relatório Jacques Delors (1998), produzido pela UNESCO, para a educação do século XXI (OLIVEIRA, 2009). Segundo Oliveira (2009):

Esse processo faz com que a escola vá se distanciando do contexto social e político mais amplo no qual está inserida, restringindo-se a uma visão do entorno mais imediato – o local –, o que aos poucos contribui para o enfraquecimento da noção de educação como bem público e universal. Contudo, esse modelo estabelece nova regulação. Ao mesmo tempo em que descentraliza as ações de implementação (e com elas recursos financeiros, autonomia orçamentária, contratos por meio de metas e compromissos a serem atingidos), põe em prática novas formas de controle e vigilância, de autoverificação, muitas vezes com base na cobrança dos resultados que foram prometidos por meio da fixação de objetivos e metas pelos próprios envolvidos (p. 202).

Associado a essa cobrança local, o resultado das relações de poder, possibilitaria a definição dos mecanismos de avaliação e de rendimento como parte das funções do Estado na educação. Na administração dessa nova função, os governos teriam de disponibilizar os resultados em índices, gerando classificações comparativas para estabelecimento de parâmetros a serem alcançados por estados, municípios e escolas. Desta forma, a avaliação de resultados escolares se tornaria o principal instrumento de controle e de responsabilização das instituições escolares (NOMA; LIMA, 2009).

O argumento utilizado para a aplicação dos princípios gerenciais na reforma educacional, gira em torno de que essas avaliações poderiam oferecer indicadores de qualidade de ensino e de diagnóstico para melhor se conhecer as diferenças e assimetrias no sistema educacional nacional, estadual e local, além de servir de orientação para os agentes escolares na busca da melhora de suas práticas pedagógicas e administrativas, levando à melhora de resultados individuais e a correção de desequilíbrios apresentados (OLIVEIRA, 2015).

Fazendo isso, o bloco no poder desconsidera as desigualdades e as especificidades de cada estado, município ou escola, em favor de números e índices, mesmo que contraditoriamente esses mesmos números possam expressar tais diferenças, pois há uma homogeneização na compilação dos dados obtidos, o que levaria a generalização do diagnóstico.

Além disso, esses dados, obtidos pelas avaliações em larga escala, seriam utilizados para o estabelecimento de metas de gestão a serem cumpridas e de financiamento das unidades escolares (OLIVEIRA, 2015). Com isso, existe uma pressão verticalizada, que age sobre secretários estaduais, municipais, gestores escolares e professores, para o alcance de bons resultados, e para a obtenção dos recursos de financiamento das necessidades de seus sistemas de educação e instituições escolares.

De um lado, a centralidade nas avaliações e nos recursos, advindos desses resultados, se tornaria central para a gerência educacional, pautadas na eficiência, eficácia e efetividade dos resultados. Do outro lado, a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos ficaria em segundo plano, esvaziando os processos pedagógicos.

Coerente com os princípios gerencialistas e com as avaliações de larga escala, o que temos visto é a ampliação de políticas públicas voltadas ao “cumprimento de metas de eficiência mediante incentivos materiais em forma de bônus, subsídio ou premiação aos docentes ou às escolas, pelo satisfatório desempenho dos seus alunos” (OLIVEIRA, 2015, p. 628) no âmbito de estados e municípios, confirmando que as forças políticas locais, atuantes como bloco no poder, seguiram sintonizadas com as determinações gerais.

Opera-se, assim, uma desobrigação do financiamento público, de maneira integral, em relação às instituições educacionais, transferindo o financiamento das políticas e práticas educacionais que passariam a ser reguladas por avaliações, o que acaba “repercutindo diretamente no trabalho docente e em sua remuneração, ao levar muito diretores escolares à adesão de programas de classificação por rendimento e por eficiência nas avaliações, para obter mais recursos para suas unidades escolares” (MAGALHÃES, 2019, p. 44). Além disso, haveria a adoção de projetos educacionais, oferecidos por instituições e fundações representantes do

capital, para a formação de um novo tipo de trabalhador, como o projeto do IAS e do SEBRAE, objeto desta pesquisa.

Assim, o mérito individual assumiria um “status” absoluto na distribuição diferenciada entre as unidades escolares que aderem a essa lógica, fragmentando o sistema e a coletividade em prol de um projeto individual de educação que visa apenas resultados imediatos. Neste contexto, o que temos visto são estados e municípios desenvolvendo seus próprios sistemas e testes em larga escala, elevando a adesão dos gestores estaduais e municipais a essa lógica de mensuração (OLIVEIRA, 2015), além do consequente aumento da pressão para obtenção de bons resultados de caráter técnico e meritocrático.

Concomitantemente, ao financiamento direto nas instituições escolares, as avaliações em larga escala e aos projetos desenvolvidos por especialistas, as empresas de consultoria, as Organizações Não-Governamentais (ONGs), os institutos e as fundações empresariais passariam a se tornar um grande negócio, que envolveria grandes financiamentos públicos, para o desenvolvimento de seus interesses no campo educacional (empresariamento da educação de novo tipo¹⁹), bem como para a formação de uma “nova” sociabilidade burguesa.

O que temos constatado é que a contrarreforma educacional, baseada nos princípios gerenciais ou da nova gestão pública, que aproxima o público do privado, tem a avaliação como um dos principais mecanismos de regulação e de financiamento, além de se pretender dar “status” de qualidade educacional a partir do alcance de bons resultados nessas avaliações. Todavia, há também os projetos de formação educacional do empresariado que buscam concretizar a hegemonia burguesa e a formação do “novo” trabalhador para a reprodução ampliada do capital. Isso significa que se trata efetivamente de uma contrarreforma educacional.

Oliveira (2015) aponta que a avaliação do desempenho em larga escala tornou-se um forte critério de verdade e um mecanismo de distribuição dos bens sociais, o que poderia comprometer o direito à educação de importantes segmentos populacionais já penalizados pelas condições materiais de existência e de classe social.

Concomitantemente, a contrarreforma da educação nacional, associada às avaliações em larga escala, tem possibilitado que a burguesia, através de seus intelectuais orgânicos, determine, em última instância, que os currículos e as diretrizes curriculares nacionais, bem

¹⁹ Para Motta e Andrade (2020, p. 69) atualmente, a tomada de controle sobre a educação por parte das empresas, seja no âmbito da formulação de políticas públicas, da administração direta da instituição ou via parceria público-privada, é suficiente para trazer à baila (i) a consolidação e expansão da educação enquanto nicho de mercado, (ii) a incorporação da educação à gama de mercadorias produzidas e consumidas na sociedade capitalista e (iii) a subsunção da educação à concepção e à lógica do empresariado e o repasse de verbas públicas para este grupo.

como os projetos educacionais focalizados, sejam afirmados como instrumentos de promoção da sociabilidade burguesa e da acumulação de capital. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003):

Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação (p. 108).

Todos esses aspectos estariam balizando o processo de formação humana voltados à lógica do capital, tendo as competências e, mais recentemente no século XXI, a lógica do indivíduo empreendedor como noções estratégicas da nova pedagogia da hegemonia. Neste sentido, Frigotto (2001b) chama atenção para como os ideários da classe burguesa vêm se afirmando:

[...] com uma força extraordinária a ética individualista que no campo pedagógico se manifesta sob as noções de competências, competitividade, habilidades, qualidade total, empregabilidade, mas que no âmbito social mais amplo se define por noções constitutivas de um suposto ‘novo paradigma’ (p. 25).

A contrarreforma gerencial do Estado brasileiro, condicionada pela mundialização do capital e pelas políticas neoliberais, teria influência direta nas reformas sociais, econômicas e educacionais em nosso país, tendo a mundialização da educação como referência para a organização das políticas públicas de educação via organismos internacionais e seus documentos, assim como uma participação mais ativa das organizações da Sociedade Civil da classe burguesa, repercutindo diretamente na gestão escolar e na elaboração das legislações e diretrizes da educação nacional, assim como nas avaliações de larga escala e projetos educacionais, de modo a reorientar os currículos nacionais, estaduais e municipais de nosso país. Na próxima seção, abordamos brevemente a manifestação da contrarreforma gerencial no estado do Rio de Janeiro para compreendermos as mediações que envolvem as formulações educacionais da classe empresarial nas escolas estaduais do Rio de Janeiro.

1.3 A contrarreforma gerencial no estado do Rio de Janeiro e a sua manifestação na educação

A contrarreforma gerencial no estado do Rio de Janeiro ocorre de forma relacional à nacional, ambas materializadas no plano econômico, político e social. Segundo Pinto, Branco e Azem (2009, p.4), o estado “ingressou no processo de reformas no governo Marcello Alencar

(1994–1998), quando foi implementado o denominado Programa Estadual de Desestatização, envolvendo diversas empresas estatais [...], além de concessões de rodovias do Estado (RJ 116 e Via Lagos)”, coadunando com a política nacional, sob justificativa de que as empresas estaduais produziam déficit, ou seja, não eram eficientes e nem eficazes. Para os autores, os sucessivos governos (Anthony Garotinho e Rosinha Garotinho) não avançaram no processo de reformar o estado, visto que consideraram que as concessões e as privatizações realizadas “tornavam desnecessárias quaisquer outras mudanças profundas na administração pública estadual” (PINTO; BRANCO; AZEM, 2009, p. 4).

No entanto, Graça e Santos (2009) demonstram que, no governo Rosinha Garotinho (biênio 2003-2004), houve uma série de projetos de leis e decretos categorizados como “Incentivos Fiscais Tributários” e “Incentivos Fiscais Financeiros”, desobrigando o pagamento de tributos e criando programas de financiamento de empresas a partir do fundo público.

São exemplos de programas que concediam incentivos fiscais tributários: RIOINVEST, RIOPORTOS, entre outros.

São exemplos de programas voltados a conceder incentivos fiscais financeiros os seguintes: FUNDES, RIOMETAL, RIOAEROTEC, RIOGRAF, entre outros (GRAÇA; SANTOS, 2009, p. 38).

Como podemos observar, a contrarreforma do estado do Rio de Janeiro, no governo Rosinha Garotinho, maximizaria as ações em prol do capital privado, financiando e não tributando empresas em diversos setores da economia. Já no primeiro governo de Sérgio Cabral (biênio 2007-2008), buscou-se estabelecer uma relação com o capital através da concessão de autorizações de empréstimos que autorizava “o Executivo buscar em entidades financeiras, nacionais ou internacionais, recursos para desenvolver programas específicos” (GRAÇA; SANTOS, 2009, p. 39).

Outra ação do Governo Sérgio Cabral, ligada ao empresariado, foi a criação do Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas – PROPAR, cujo objetivo seria “permitir parcerias com o setor privado para o desenvolvimento de melhorias na infra-estrutura, através de gestão e investimentos conjuntos” (GRAÇA; SANTOS, 2009, p. 41), favorecendo, mais uma vez, a materialização de projetos empresariais dentro do aparelho estatal. Dentro do projeto de minimalista de Estado, o mesmo governo criou o Programa de Reestruturação Fiscal do Estado – REFERJ, que teria como objetivo de reformar o processo de governança de receitas do estado do Rio de Janeiro, bem como recapitalizar a Agência de fomento e de investimentos do estado – INVESTE RIO, de modo a garantir ao empresariado maior segurança e previsibilidade dentro das “parcerias” (GRAÇA; SANTOS, 2009). Nota-se, mais uma vez, que a contrarreforma do

estado do Rio de Janeiro buscaria possibilitar uma maior atuação do empresariado dentro da ossatura do Estado, garantindo financiamentos, isenções e segurança financeira para desenvolver seus projetos nas mais diversas áreas (educação, saúde, transportes, gestão, urbanização de favelas, segurança, dentre outros).

Outras ações relacionadas à contrarreforma gerencial do estado do Rio de Janeiro seriam realizadas no governo Sérgio Cabral, tendo com documento orientador o “Plano Estratégico do Governo do Rio de Janeiro 2007-2010”, visto que o próprio governador se propôs a ser um agente reformador da estrutura do Estado (GRAÇA; SANTOS, 2009). Nesse sentido, Graça e Santos nos apresentam, de forma resumida, a proposta do plano:

De forma resumida, o Plano Estratégico do governo busca realizar uma reforma estrutural do setor público nos seguintes termos:

- na economia, estabelecer equilíbrio orçamentário no longo prazo, trazendo transparência e previsibilidade para o cenário. Fortalecendo a **gestão fazendária** através da reestruturação de uma série de seus instrumentos.

- na administração, **realizar uma reforma gerencial profunda, trazendo para dentro do setor público um conjunto de novos paradigmas administrativos do setor privado, estabelecendo parcerias com a iniciativa privada e fortalecendo o planejamento estadual em conjunto com a qualidade de seus servidores.**

- Além dessas vertentes importantes, o plano estratégico se baseia em estabelecer uma nova política de segurança pública, investimentos e de transporte público. A primeira baseada em tecnologia da informação, o uso estratégico das estatísticas e a retomada das comunidades, a segunda procura **combinar essas ações com investimentos públicos e privados na realização de ações comunitárias de integração e melhorias das comunidades pelo PAC**, por último, o transporte público é foco de ações como a melhoria e expansão do metrô e a construção do Arco Metropolitano (GRAÇA; SANTOS, 2009, p. 49-49, **grifos nossos**).

Como podemos observar no resumo dos autores, o plano de metas apresenta, formulações e concepções diretamente ligadas ao capital, trazendo para dentro do domínio público as práticas gerenciais e administrativas do setor privado, alterando a própria relação entre o público e o privado, uma vez que os redirecionamentos de recursos passariam a ser travestidos de “parcerias”.

Pinto, Branco e Azem (2009) ajudam a compreender melhor esse plano ao listar as ações desenvolvidas pelo governo Sérgio Cabral em 3 vetores, que se relacionam, a saber: Organizacional; Fiscal; Sistemas Corporativos de Gestão²⁰.

As ações realizadas no vetor Organizacional foram:

a) Plano Estratégico: 43 projetos ditos estruturantes e prioritários;

²⁰ Resumidas neste relatório de pesquisa.

- b) Programa de Desligamentos: essa ação envolveria 13 sociedades de economia mista e empresas públicas do Estado, ocasião em que se procuraria adequar as lotações atuais de pessoal às respectivas lotações ideais, tendo sido adotado o mecanismo de incentivo à demissão;
- c) Diminuição do Número de Secretarias e de Cargos Comissionados;
- d) Criação de Fundações Públicas de Direito Privado: principalmente para atividade de saúde como área de atuação estatal sujeita a desempenho por fundação pública de direito privado, que se imagina tenham maior liberdade gerencial para o atingimento das metas das políticas públicas de saúde;
- e) Fusões de Entidades: na administração indireta, houve a fusão e incorporação de sete entidades, que resultaram em apenas três;
- f) Contratos de Gestão.

Além dessas ações realizadas, os autores listam outras ações que estavam, naquele momento, em andamento e que, na atualidade, podemos ver materializadas:

- a) Reestruturação de Estatais: está em curso o estudo de reestruturação de doze empresas públicas e sociedades de economia mista, que poderá redundar em cisões, fusões, incorporações, extinções e privatizações²¹;
- b) Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados: destaque para o Novo Sistema de Recursos Humanos que promete modernizar toda a área de cadastro e despesa de pessoal do Estado;
- c) Organizações Sociais e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público: Criação de Organizações Sociais (OS) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip)²²;

Em relação ao vetor Fiscal, as ações realizadas seriam:

- a) Gestão Matricial de Despesas: programa de modernização da gestão pública²³, que visou a obtenção de melhorias de gestão e de ganhos significativos em termos de competitividade e de eficiência, executado em parceria com entidades e órgãos da Administração Pública, viabilizando a transferência de conhecimentos gerenciais e metodológicos com o envolvimento direto de servidores públicos e o auxílio de

²¹ Um caso mais recente foi a privatização da Companhia Estadual de Águas e Esgotos do Rio de Janeiro (CEDAE).

²² Amplamente presente no estado do Rio de Janeiro, principalmente na gestão de hospitais.

²³ Cabe salientar, que o programa foi desenvolvido dentro da Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) através da Gestão Integrada da Escola (GIDE).

consultores especializados que, devidamente capacitados, passariam a atuar como agentes multiplicadores²⁴;

- b) Reestruturação de Estatais: a reestruturação seria parte de um programa de ajuste fiscal;
- c) Descentralização do Sistema Orçamentário: agiria como instrumento auxiliar ao Ajuste Fiscal das Secretarias e as Entidades Vinculadas (para todas as Unidades Gestoras do Governo do Estado do Rio de Janeiro).

Além dessas ações realizadas, foi realizada no Governo Sérgio Cabral entre os anos de 2007 a 2010 uma auditoria da folha de pagamento. Para finalizar, as ações decorrentes do vetor de Sistemas corporativos de gestão, seriam:

- a) Sistema de Informação de Gestão Estratégica: o sistema desempenharia o papel principal de fornecer todo o apoio necessário aos gerentes dos projetos para tomada de decisões, a superação de entraves e a identificação de soluções para os projetos estruturantes e prioritários;
- b) Sistema de Gestão Patrimonial;
- c) Sistema Integrado de Gestão de Aquisições;
- d) Sistema de Gestão Orçamentária;
- e) Sistema de RH;
- f) Projeto de Identidade Funcional.

Como podemos observar, a contrarreforma no estado do Rio de Janeiro envolveria, principalmente, uma reestruturação do aparelho de Estado, objetivando reduzir suas funções à formas de gerenciamento e controle fiscal por meio da diminuição de pessoal, de empresas públicas e de gastos públicos, abrindo espaço para a maior participação do setor privado, seja nos processos gerenciais ou de consultoria, para uma suposta melhoria na eficiência, efetividade e eficácia dos serviços públicos, além da ação direta de empresas no controle de políticas públicas e na aquisição de equipamentos de prestação de serviços públicos.

²⁴ O programa foi concebido a partir da identificação da existência, na cultura gerencial do estado, do desconhecimento ou inexistência: i) do que é gasto em cada área e onde estão as oportunidades de economia ou otimização da utilização dos recursos; ii) de padronização na utilização dos recursos (regras, políticas, etc); iii) da eficácia da aplicação dos recursos (benefícios); de uma gestão mais apurada dos contratos firmados, dos objetos e formas de contratação e da padronização no processo de contratação; iv) da necessidade de otimizar-se os processos de compras e incrementar-se o uso de modalidades de compra que permitam o “bom comprar”; e v) de um sistema de gestão corporativo para despesas, com acompanhamento sistemático de resultados (PINTO; BRANCO; AZEM, 2009, p.11-12).

Outra ação desenvolvida, que mostraria o objetivo do governo de Sérgio Cabral em gerir uma contrarreforma do estado do Rio de Janeiro, foi o Programa de Renovação e Fortalecimento da Gestão Pública - Pró-Gestão, que objetivava, a partir de um orçamento de R\$ 70 milhões, dos quais 70% deveriam ser objeto de financiamento pelo Banco Mundial, reformar o Estado, modernizar a gestão pública estadual e impulsionar a modernização gestão pública municipal (PINTO; BRANCO; AZEM, 2009). Segundo os autores, esse programa teria especificamente os objetivos de:

- a) **Reforma do Estado**, contemplando sistemática de **gestão por resultados** e redesenho da administração direta e indireta, objetivando, de um lado, o **comprometimento dos órgãos públicos com os resultados** de suas ações finalísticas, e, de outro, o **enxugamento da máquina pública**;
- b) **Modernização da Gestão Pública Estadual**, através de ações em: gestão patrimonial; gestão documental; capacitação de servidores; gestão do contencioso fiscal e gestão previdenciária. Tudo isso objetivando, dentre outras coisas, **aumento de receita e racionalização do gasto**. Além disso esse conjunto de ações contempla a implantação de bases de dados sócio-econômicos como ferramental essencial nas atividades de planejamento e de atração de investimentos, envolvendo as instâncias estadual e municipal;
- c) **Modernização da Gestão Pública Municipal**, através do apoio do Estado no desenvolvimento e disponibilização, aos municípios fluminenses, de ferramentas de TI para aprimoramento da implantação de políticas públicas, dentro do princípio elementar que um estado só será desenvolvido economicamente se seus municípios também o forem (PINTO; BRANCO; AZEM, 2009, p. 23, **grifos nossos**).

Mais uma vez, fica clara a intencionalidade do governo em conduzir o aparelho de Estado do Rio de Janeiro ao modelo de Estado mínimo dentro dos preceitos neoliberais e do livre mercado, principalmente os ligados à lógica produtivista pautada em resultados e no enxugamento da máquina pública, reduzindo também gastos em políticas públicas. Ademais, foi objetivado que esse modelo seria implementado nos municípios, aumentando a capilaridade do capital dentro da ossatura do Estado, de modo a contribuir com o desenvolvimento econômico.

Sobral (2017a) apontou que o Estado do Rio de Janeiro, fortemente pressionado pelo governo federal, impôs uma alteridade fiscal indiscriminada, para que o estado sirva de exemplo e laboratório para os demais entes subnacionais. Essa tentativa tem refletido na “interrupção de políticas públicas e precarização (senão sucateamento explícito) de instituições de excelência e prioritárias para as massas populares” (SOBRAL, 2017b, p. 57). O autor acrescenta, em outro artigo, que a gestão estadual alinhada ao governo federal levou à desvalorização dos serviços públicos, o atrofiamento das políticas estratégicas e a desatenção à debilidade da estrutura

econômica, impedindo a reestruturação do estado e o desenvolvimento produtivo (SOBRAL, 2017a).

Essa orientação política, limitando-se a aspectos contábeis, aumentaria o drama socioeconômico, fragilizando financeiramente o poder público do estado do Rio de Janeiro sem concretizar uma modernização da administração tributária combinada a uma reorganização de planos de ações estratégicas e emergenciais, como era previsto (SOBRAL, 2018). Assim sendo, a adoção do “programa de recuperação fiscal” do governo federal, em 2017, que se pautava no ajuste fiscal, aliada à crise política, administrativa e institucional do estado do Rio de Janeiro, na qual diversos casos de corrupção foram evidenciados, muitos decorrentes da Operação Lava Jato no Rio de Janeiro, e que alcançou diversos partidos políticos, sobretudo o grupo do ex-governador Sérgio Cabral do PMDB²⁵ (PINTO, 2019), tem sido a justificativa para contrarreforma do estado no preceitos neoliberais, com a diminuição de concursos e a ampliação das terceirizações com “parcerias” público-privadas.

Para Sobral (2020), o estado do Rio de Janeiro teria uma máquina pública ainda pouco estruturada, o que distancia o Estado de uma execução ótima, sendo isso uma condição para não se questionar seu tamanho. Entretanto, essa situação não é levada em consideração. O que temos observado é o avanço das políticas neoliberais, a diminuição do Estado e dos serviços públicos e o avanço de contrarreformas.

Especificamente sobre as contrarreformas educacionais no estado do Rio de Janeiro, ressaltamos que elas emergem juntamente com as nacionais, no final do século XX. Elas envolveriam mudanças nos currículos, na gestão das escolas, no controle do trabalho docente, nos sistemas avaliativos e nas relações com o setor privado. Uma das primeiras manifestações dessas contrarreformas, ocorreria com o Programa de Reestruturação da Educação pública – Programa Nova Escola – desenvolvido pelo governo Anthony Garotinho, que instaurou um sistema de bonificação por desempenho, associado aos métodos de avaliações sob a lógica competitiva (SILVA, 2012).

Em 2007, ao assumir o governo, Sérgio Cabral (2007-2013) comprometeu-se a realizar uma série de mudanças no sistema educacional do Rio de Janeiro, uma vez que os secretários de educação “assumiram o cargo orientados pelo discurso de produtividade e eficiência exigidos pelas novas demandas da sociedade” (SILVA, 2012, s.n.). Aliado a isso, no estado do

²⁵ Segundo Pinto (2019, p.347), “com a crise, a administração estadual adotou expressivo programa de austeridade (forte redução das despesas primárias de 64,5 bilhões em 2014 para 52,1 bilhões de reais) imposto pelo “programa de recuperação fiscal” do governo federal, sem que isso gerasse expressiva alteração nos déficits primários das contas estaduais”.

Rio de Janeiro, “a Lei nº 5.068/2007 instituiu o Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas (Propar), destinado a promover a realização de parcerias público privadas em diferentes áreas, dentre elas, a educação” (SILVA, 2018, p.269), como apontado. A partir disso, a SEEDUC criou o Programa Dupla Escola²⁶, juntamente com a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Energia, Indústria e Serviços (Sdeis), que materializaria as propostas de “parcerias” público-privadas através do Ensino Médio Integrado, apresentado com uma formação profissional e técnica (SILVA, 2018).

O Programa Dupla Escola, juntamente com o Solução Educacional proposto pelo IAS, pretendia sistematizar inovações curriculares no Ensino Médio, mudando a organização curricular, de modo a atender os interesses de formação humana da classe dominante para a classe trabalhadora.

O Programa Dupla Escola chegou a possuir 8 escolas nessa modalidade de Ensino Técnico Integrado à Educação Profissional, somados a mais 5 escolas na modalidade Ensino Médio Articulado à Educação Profissional e 5 escolas na Ensino Médio Intercultural (SILVA, 2018). Essas escolas teriam de estabelecer parcerias com os mais diversos aparelhos privados de hegemonia da sociedade civil e aparelhos de Estado, conforme nos apresenta Silva (2018): Instituto Oi Futuro; Instituto Grupo Pão de açúcar e Cooperativa Central de Leite (CCPL); TKCSA/*Englishtown*; Embratel, Fundação Xuxa Meneghel; Instituto Confucius-PUC Rio / Centro Cultural Brasil- Turquia (CCBT)/ Instituto Brasil- Argentina; ONG Kinder do Brasil e OIA (O Instituto Ambiental); Instituto Bélgica; Lafarge; Inmetro; Grupo Libra, Petrobras, Multiterminais, Estaleiro Paraguaçu e Senai; Lojas Americanas/Senac; Grupo PSA (Peugeot, Citroën e DS), Senai Rio e RioSolidário; Consulado Geral da França no Rio de Janeiro/Academia de Créteil; Consulado Geral dos EUA no Rio de Janeiro/ *Prince Geroge’s County Public Schools*; Ministério da Cultura e Esporte da Espanha; Instituto Confucius/ Consulado Geral da China no Rio de Janeiro/BG Brasil/Firjan/*Englishtown*; Centro Cultural Brasil – Turquia.

Já a vertente Solução Educacional, nas modalidades Ensino Médio Referência e Ensino Médio Nova Geração, contariam, até 2017, com 60 escolas ligadas ao SEBRAE e ao IAS. Além disso, haveria, ainda, no estado do Rio de Janeiro, 7 unidades escolares da rede pública de ensino para oferecer formação geral não profissionalizante, nas quais haveria uma formação complementar em cursos livres oferecidos em “parcerias” com a Firjan/Sistema Senai (SILVA, 2018).

²⁶ Para aprofundar sobre a discussão do Ensino Médio Integrado no estado do Rio de Janeiro, consultar a tese de Silva (2018).

Em contrapartida, observou-se o fechamento de 363 unidades escolares entre 2008 e 2017, o equivalente a 23,6% do total de escolas existentes em 2008 (2008= 1.537 escolas; 2017= 1.256 escolas). Esse movimento de ampliação de escolas com “parcerias” públicas-privadas e o fechamento de escolas, sob a justificativa de um processo de “otimização” da rede de ensino, segundo Silva (2018, p. 309), “nada mais é do que um assentimento que segue a cartilha da “eficácia” e do “ajuste justo” tão propagandeado pelo Banco mundial ao sugerir a reestruturação das redes públicas e o enxugamento do orçamento público”.

Vinculado a esse processo de privatização e fechamento de escolas, o Secretário de Educação Wilson Risolia lançaria, no ano de 2011, um plano de metas para a educação, com cinco frentes de trabalho, pautadas “pelo caráter economicista e tecnocrático, e pela superficialidade das medidas propostas” (FRIGOTTO *et al.*, 2011, p. 10). Constavam nessas metas, a implantação de seleções meritocráticas de gestores, avaliações periódicas, metas de desempenho a partir dessas avaliações para a concessão diferenciada de gratificações aos professores e de revisões de licenças médicas (FRIGOTTO *et al.*, 2011).

Em relação ao currículo o estado do Rio de Janeiro, em 2010, a SEEDUC elaborou um novo documento curricular para substituir a Reorientação Curricular de 2006, no qual buscava adequar o currículo às referências oficiais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) e Matrizes de Referência da Prova Brasil e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (MAGALHÃES, 2018). No entanto, em 2011, a SEEDUC lançou o Currículo Mínimo como parte do novo programa de educação do estado. O Currículo Mínimo, teria seu foco nos resultados que deveriam ser obtidos “com a implementação do currículo, associado às avaliações de larga escala, deixando a cargo do professor os métodos utilizados para o alcance desses resultados, mas salientando as competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas pelos alunos” (MAGALHÃES, 2018, p. 1026).

Assim sendo, Magalhães (2018) compreendeu que o Currículo Mínimo assumiu a Pedagogia das Competências como mecanismo de reprodução e adaptação dos indivíduos às necessidades do capital, tanto relacionados ao mercado de trabalho quanto à adequação de comportamentos à sociabilidade burguesa.

Outro importante aspecto da contrarreforma educacional no estado do Rio de Janeiro foi a relação estabelecida com o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), criado em 2003, pelos engenheiros Vicente Falconi e José Martins Godoy, que mudou de nome para Falconi Consultores de Resultado. Esse APH, que atuou junto ao governo na “sistematização e

divulgação do novo modelo de gestão escolar, materializado no sistema de Gestão Integrada na Escola (GIDE)²⁷” (SILVA, 2017, p. 14), bem como na implementação desse modelo de gestão escolar

Em relação à GIDE, Lamosa e Macedo (2015) apontam que:

[...]o foco de atuação está em quatro frentes de trabalho: redução de despesas, identificação das “melhores práticas” e eliminação dos “desperdícios”; aumento da eficiência da arrecadação, com técnicas modernas de análise e identificação de oportunidades para o combate à sonegação e omissões no recolhimento dos tributos (aumentar receitas sem aumentar impostos); aumento da eficiência operacional; planejamento estratégico com desdobramento de metas; e gerenciamento de projetos por meio de um método que seja estruturado e padronizado e que garanta um bom planejamento e o atendimento dos prazos e orçamentos estabelecidos (p. 369).

A justificativa para implementação nas redes de ensino municipais e estaduais envolveu, na visão da Falconi Consultores de Resultado e do governo do estado do Rio de Janeiro, a necessidade de reforma da administração pública com foco na gestão mais eficiente a partir do estabelecimento de metas e de instrumentos de controle sobre o trabalho escolar, de modo a possibilitar o desenvolvimento da educação, o que historicamente não tem acontecido (LAMOSA; MACEDO, 2015) sob a ótica do capital.

Segundo Lapa (2017, p. 76), no estado do Rio de Janeiro, “o Sistema de Gestão Integrada da SEEDUC-RJ é iniciado pela formulação do “marco referencial” de cada unidade escolar, composto pelo “marco situacional”, “marco doutrinal” e pelo “marco operativo”. Todos esses marcos teriam como justificativa a pretensão de melhorar a gestão e os resultados do IDEB da rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro. Além disso, criou-se o “Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS), formado pelas avaliações interna e externa, capacidade de autossustentação, condições ambientais e aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem” (LAMOSA; MACEDO, 2015, p. 371).

Em síntese, compreendemos que a contrarreforma do estado do Rio de Janeiro ocorreu alinhada à contrarreforma do Estado brasileiro, sendo que o estado do Rio de Janeiro se tornaria um laboratório para aplicação de medidas de gerencialismo, para expansão do capital privado nas mais diversas áreas e para o avanço da austeridade fiscal, sobretudo ao firmar um acordo com o governo federal de ajuste fiscal. No campo da educacional, isso ocorreria de forma relacional aos ajustes econômicos, políticos e sociais, instaurando paradigmas administrativos na gestão da rede estadual através do controle do trabalho docente, de resultados por avaliações

²⁷ Não foi objeto desta pesquisa aprofundar sobre a GIDE, para se aprofundar neste objeto recomendamos os estudos de Lamosa e Macedo (2015), Silva (2017) e Lapa (2017).

internas e externas, de reformulações curriculares e de reorganização das escolas via “otimização”, visando o corte de despesas e o avanço das relações entre o público e o privado através das ditas “parcerias”, que teriam como objetivo formar um novo tipo de trabalhador ligado aos interesses do capital. Na próxima seção, abordamos os aspectos históricos da constituição do SEBRAE e seu papel enquanto aparelho privado de hegemonia que tem estabelecido relações com a formação educacional, em especial com a rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro, objeto desta Tese.

1.4 SEBRAE: aspectos históricos e seu papel enquanto aparelho privado de hegemonia no contexto de crise do capitalismo

Um APH importante no contexto de crise do capitalismo no Brasil é o SEBRAE. Sua finalidade é promover o que chamam de “competitividade e o desenvolvimento sustentável” de micro e pequenas empresas²⁸ (SEBRAE, s/d3), bem como buscaria disseminar o que denominam de “cultura empreendedora” nas escolas através de suas capacitações e treinamentos de docentes, gestores e alunos. Assim, seu foco estaria:

[...] no fortalecimento do empreendedorismo e na aceleração do processo de formalização da economia por meio de parcerias com os setores público e privado, programas de capacitação, acesso ao crédito e à inovação, estímulo ao associativismo, feiras e rodadas de negócios (SEBRAE, s/d3).

Para alcançar seus objetivos, o SEBRAE passou a atuar em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, onde oferece seus cursos, seminários, consultorias e assistência técnica de acordo com a realidade regional e local, seguindo as diretrizes do SEBRAE Nacional, que direcionam o estratégico do sistema. Além disso, o SEBRAE foi responsável pela orientação dos chamados “empreendedores” quanto ao acesso ao crédito financeiro junto a bancos, cooperativas de crédito e instituições de microcrédito. Essa é a configuração do SEBRAE na atualidade, no entanto, para se compreender essa configuração, se faz necessário compreender sua origem, que ocorre, enquanto uma instituição do Estado brasileiro, em 1972, devido a demandas já presentes desde a década de 1960.

Essas demandas da década de 1960 surgiram em decorrência da necessidade de se melhorar a produtividade e fortalecer a estrutura econômica e financeira das empresas do setor industrial, haja vista as mudanças internas no modo de produção nacional e na sociabilidade

²⁸ Disponível em: https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/canais_adicionais/conheca_quemsomos Acesso em: 29 jan. 2021

burguesa. Neste sentido, o Grupo Executivo de Assistência à Média e Pequena Empresa (Geampe), criado em 1960, encaminhou um documento ao BNDE (Documento 33), apresentando os problemas das pequenas e médias empresas no Brasil. Tal documento repercutiu no Estado brasileiro, que realizou alguns estudos via Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), e que mais tarde foram utilizados como justificativa para a criação do Centro Brasileiro de Assistência Gerencial à Pequena Empresa (CEBRAE)²⁹. Associado a esses estudos, antes mesmo da criação do CEBRAE, é criado pelo BNDE, em 1964, um Programa de Financiamento à Pequena e Média Empresa (Fipeme), indicando que as pequenas empresas necessitavam, além do crédito, de uma melhor capacidade de gestão. Dois anos depois, o Fipeme foi substituído pelo Fundo de Desenvolvimento da Produtividade (Fundepro). Seu objetivo era “auxiliar no desenvolvimento da produtividade das pequenas e médias empresas, que geralmente apresentavam baixa produtividade, com altos índices de desperdício, qualidade irregular e falta de estratégias de mercado” (SEBRAE, s/d4).

Em outra frente, a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) criou, em 1967, nos estados do Nordeste, os Núcleos de Assistência Industrial (NAI), capilarizando as formas racionalizadas de gerência das empresas, oferecendo “prestação de assistência técnica às empresas, elaboração de projetos para obtenção de financiamento e incentivos fiscais, treinamento de recursos humanos, elaboração de estudos e pesquisas setoriais” (SEBRAE, s/d2). Verificamos, já nesse contexto de pré-criação do CEBRAE, uma preocupação com a capacitação dos pequenos e médios empresários, de modo a racionalizar os processos produtivos e aumentar a produtividade.

Em 1972, o governo militar lançou o 1º Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), para fomentar e fortalecer a competitividade das empresas nacionais. Tal plano, que permaneceu vigente até o ano de 1974, foi o responsável por impulsionar a criação de um núcleo de assistência às pequenas e médias empresas (CEBRAE) já no seu primeiro ano de vigência. Cabe ressaltar que, a criação do CEBRAE não parece ter origem exclusiva na sociedade política, como nos alerta Dias (2012), “sua criação revela a tentativa do Executivo de dar conta do pleito de agentes econômicos e, ao mesmo tempo, centralizar um conjunto de iniciativas que aconteciam no âmbito do Estado integral” (DIAS, 2012, p.178).

Durante a Conferência Nacional das Classes Produtoras (Conclap), em março de 1972, no Rio de Janeiro, o então ministro do Planejamento anuncia a criação do Centro Brasileiro de Assistência Gerencial à Pequena Empresa (CEBRAE), estando neste momento vinculado ao

²⁹ Disponível em: <https://memorial.sebrae.com.br/> Acesso em: 29 jan. 2021

Ministério do Planejamento e ao BNDE, para atender as pequenas e médias empresas através de capacitação empresarial focalizada nas especificidades das empresas e em treinamentos gerenciais (SEBRAE, s/d4).

Esse órgão se organizou nos estados através de uma relação estabelecida com diversas instituições estaduais já existentes:

Como os NAIs (no Nordeste); o Instituto Brasileiro de Assistência Gerencial de Santa Catarina (Ibagesc); o Conselho de Economia e Desenvolvimento Industrial (Cedin/BA); o Instituto de Desenvolvimento Econômico Gerencial (Ideg/RJ); o Instituto Paranaense de Assistência Gerencial à Pequena e Média Empresa (Ipag); o Instituto de Desenvolvimento Educacional e Industrial do Espírito Santo (Ideies) e o Ceag/MG (SEBRAE, s/d4).

Essa relação levaria o CEBRAE, em um período de dois anos, a se estabelecer em 16 estados e contar com 20 instituições conveniadas, que passam a se chamar de Centro de Assistência Gerencial (Ceag), o que impulsiona a atuação do CEBRAE junto aos pequenos e médios empresários, oferecendo assistência gerencial e tecnológica ao setor.

Castro (2019, p.37) expõe que a criação do CEBRAE confirmou o “movimento de integração das pequenas e médias empresas no projeto econômico e político em curso no país naquele contexto histórico, bem como o fortalecimento do aparelho de Estado na coordenação do desenvolvimento econômico do país”. Ressaltamos, ainda, que esse movimento se daria em diversos ramos da indústria nacional, passando pela construção naval, siderurgia, sistema ferroviário, agroindústria, entre outros, também ganhando força junto ao comércio, como aponta o próprio SEBRAE em seu memorial. Nota-se que o CEBRAE atuaria junto a várias frações da classe dominante, seja na oferta de capacitação gerencial e tecnológica, bem como orientado a obtenção de crédito junto a bancos e financeiras, aproximando-se, assim, da fração financeira das frações produtivas. Neste sentido, Castro (2019) ressalta que a ação do CEBRAE possibilitou a tomada de consciência de classe, tanto no aspecto de fração da classe dominante quanto da classe burguesa dominante, levando-as a um nível de consciência política coletiva. Para Dias (2012, p. 228):

O CEBRAE foi um órgão governamental, criado pela demanda das frações da classe industrial e comercial articuladas no Estado ampliado. Inicialmente atrelado ao Executivo, o órgão vinculava-se ao projeto de desenvolvimento econômico, sobre o qual incidiam reflexos de incentivo à ciência e à tecnologia, com vistas a contemplar o empresariado nacional, hegemônico pela fração industrial.

Esse movimento de tomada de consciência de classe se evidenciaria com a Criação da Associação Brasileira das Pequenas e Médias Empresas em 1978, se propondo “a lutar para

mudar o modelo de desenvolvimento econômico e criar um lugar importante para o pequeno e médio empresário brasileiro dentro da economia nacional” (SEBRAE, s/d4), bem como com a realização, em 1979, do I Congresso Brasileiro da Pequena e Média Empresa, que contaria com a participação de mais de 3.500 empresários³⁰, objetivando “estabelecer o entendimento necessário em torno de uma política consistente e efetiva de promoção das pequenas e médias empresas nacionais” (SEBRAE, s/d4). Segundo Dias (2006, p.79), “o CEBRAE dispunha de apoio de determinado segmento da classe empresarial que o reconheciam como o “defensor dos pequenos” dentro da aparelhagem estatal”.

Outra proposta alavancada para a criação da consciência de classe, em especial da fração de classe que envolve as micro, pequenas e médias empresas, seria o lançamento, em 1988, do programa “Pequenas Empresas, Grandes Negócios” (PEGN) vinculado a Rede Globo de Televisão, bem como a criação de uma revista mensal com o mesmo título, publicada pela Editora Globo (SEBRAE, s/d4). Essas duas ações dariam visibilidade nacional ao tema dos micro e pequenos negócios, alçando não só os micro e pequenos empresários, mas também a classe trabalhadora, fomentando um consenso sobre a defesa dessas micro e pequenas empresas, e divulgando a noção de empreendedorismo.

Essa defesa em torno dos pequenos empreendimentos se tornaria muito funcional para a organização da sociabilidade burguesa, visto que com o processo de urbanização e industrialização nacional iniciado nas décadas anteriores, era necessário a expansão do setor de serviços e de apoio a grande indústria para a reprodução da força de trabalho e acumulação de capital, como discutido ao longo deste Capítulo. Além disso, Dias (2012, p. 164) ressalta que:

A importância das PME [*Pequenas e Médias Empresas*] para o capital estrangeiro e nacional associado estava vinculada, primeiramente, ao projeto mais amplo de incentivo à industrialização do Brasil; em segundo lugar, parecia ter relação estreita com o incremento e a melhoria da eficiência de alguns ramos particulares da economia que pudessem auxiliar a expansão de suas empresas (*acréscimos nossos*).

Além disso, dentro do bloco no poder havia, ainda, uma disputa entre as frações de classes que ao promover o “desenvolvimento das PME tinha também o objetivo de incrementar o setor privado como contraponto à expansão das empresas públicas e do “empoderamento” do Estado” (DIAS, 2012, p. 165).

No final da década de 1980, com o avanço das políticas neoliberais e o início das Contrarreformas do Estado brasileiro, o CEBRAE se viu ameaçado de extinção. Isso seria

³⁰ Cabe questionar se muitos desses empresários não seriam empreendedores de si mesmo, que acreditam possuir os meios de produção e fazerem parte da classe burguesa.

resultado da crise dos anos 80 e da extinção do Conselho de Desenvolvimento da Micro, Pequena e Média Empresa (Copeme), assinada pelo Presidente José Sarney, via Medida Provisória nº27. No ano seguinte, o Presidente Fernando Collor de Mello, através da Medida Provisória, nº151/1990, extingiria várias entidades da Administração Pública Federal para “enxugar” o Estado, entre essas entidades o CEBRAE, seria desprovido de recursos e fundos para sua operação e sobrevivência (SEBRAE, s/d4).

Neste momento, o CEBRAE utilizaria toda sua capacidade de articulação política a nível nacional para que fosse transformado em um serviço social autônomo vinculado ao sistema S, cujos recursos seriam cobrados das empresas. Para Dias (2012, p. 230), o processo de transformação do CEBRAE em SEBRAE envolveu “um extraordinário esquema de articulações políticas que resultaram não apenas na privatização da agência, mas também na inclusão definitiva da questão das micro e pequenas empresas na agenda dos governos”.

Segunda a autora:

A privatização, por sua vez, foi arquitetada pelos seus próprios quadros e veio coroar a transformação em curso: a agência assumiria definitivamente o papel de defensora das micro e pequenas empresas e de formuladora e difusora da ideologia do “empreendedorismo” no contexto do projeto neoliberal. No âmbito desta função, encarregava-se de preparar uma atmosfera favorável às reformas políticojurídicas compatíveis ao momento histórico (DIAS, 2012, p. 284).

Ademais, a Lei nº 8.029/1990 autoriza a instituição do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) a partir de recursos advindos de uma alíquota de 0,3% cobrada sobre as remunerações pagas pelo empresariado. Neste sentido, apesar do SEBRAE se desvincular da Administração Pública, seus recursos ainda advêm do fundo público, via impostos pagos pelo empresariado ao Estado e que são repassados ao Sistema S.

Essa vinculação do SEBRAE ao Sistema S não pode ser vista como algo ocasional. A relação do SEBRAE com o empresariado, desde a sua constituição, é parte de um todo estruturado que também envolveria outros organismos pertencentes ao Sistema S. Desde a constituição do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) em 1942, ligada a fração industrial, haveria o interesse dessa fração burguesa no seio do Estado na formação humana, profissional e educacional da classe trabalhadora. O mesmo ocorreria com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946, desta vez envolvendo a fração comercial da classe burguesa, com o objetivo de formar os trabalhadores do setor comercial para a sociabilidade burguesa. Em julho de 1946 seria criado o Serviço Social da Indústria (SESI), que explicitaria a intencionalidade da fração industrial na

constituição de uma coesão social entre as classes trabalhadora e a burguesia. No texto do decreto que criou o SESI, isso seria posto explicitamente enquanto sua finalidade:

[...] a finalidade de estudar planejar e executar direta ou indiretamente, medidas que contribuam para o bem estar social dos trabalhadores na indústria e nas atividades assemelhadas, concorrendo para a melhoria do padrão geral de vida no país, e, bem assim, para **o aperfeiçoamento moral e cívico e o desenvolvimento do espírito de solidariedade entre as classes** (BRASIL, 1946a. s.n., **grifos nossos**).

Esse “espírito de solidariedade entre as classes”, por sua vez, ajuda-nos a compreender que a fração industrial tinha um projeto de coesão social para salvaguardar os interesses da burguesia, de modo que buscava construir um pacto social dentro das relações de força decorrentes das lutas de classe. Esse pacto não se limitaria a fração industrial. Notadamente, a fração comercial criou, em setembro de 1946, o Serviço Social do Comércio (SESC), de modo a também contribuir com “o fortalecimento de solidariedade entre as classes”, além de contribuir também “para o aperfeiçoamento moral e cívico da coletividade” (BRASIL, 1946b, s.n). Todos esses organismos, representantes das frações burguesas, seriam financiados pelo fundo público com a intencionalidade de construir uma imagem humanizada entre capital e trabalho, contribuindo para a construção de um consenso social que não revela a essência do modo de produção capitalista e da sociabilidade burguesa.

No caso do SEBRAE, a utilização do fundo público que se encontra na casa dos bilhões, garantiu e garante “a execução de sua função técnico-política no âmbito da sociedade brasileira” (CASTRO, 2019, p. 42). Neste sentido, durante a década de 1990, o SEBRAE expande sua atuação através de vários programas e ações como: Sebraetec, a Feira do Empreendedor, Programa SEBRAE de Qualidade Total, Empretec, Proder Nacional, Fundo de Aval da Micro e Pequena Empresa (Fampe), Programa SEBRAE Ideal, a Gerência de Desenvolvimento do Agronegócio, Edições SEBRAE, Programa Qualidade Total Rural, Estatuto da Micro e Pequena Empresa, Programa Brasil Empreendedor, Campanha Milhares para Milhões, entre outras³¹.

Nota-se que o SEBRAE mantém sua forma de atuação e ao mesmo tempo a expande sua inserção e seu relacionamento com o empresariado e com as instituições públicas, por meio de um número grande de ações e programas, tanto de capacitação, assessoramento, formação e acesso a crédito. Além disso, o empreendedorismo assume um papel de destaque na atuação do SEBRAE, entrando de forma “sistemática na pauta do SEBRAE, justamente quando ocorreu o

³¹ Todas essas ações e programas são descritos no Memorial do SEBRAE. Disponível em: <https://memorial.sebrae.com.br/> Acesso em: 29 jan. 2021.

crescimento do desemprego estrutural no país” (CASTRO, 2019, p.43). Segundo Castro (2019, p.43):

Esse processo, que se intensifica a partir dos anos 2000, é nitidamente perceptível através da realização de feiras, prêmios, programas e capacitações que tem no tema do empreendedorismo seu eixo central. Essas ações educativas – que no primeiro momento tinha como público alvo os pequenos e médios empresários já constituídos – vão se expandir de tal forma até alcançar o ambiente escolar.

Essa relação próxima ao governo federal permitiu que no século XXI o SEBRAE continuasse suas ações junto ao empresariado e aos órgãos públicos nas mais variadas frentes, assim como se efetivasse no campo educacional³², enquanto uma nova frente de intervenção ético-política.

Junto ao mercado, das micro e pequenas empresas, da sociedade política e da sociedade civil, o SEBRAE atuaria em um vasto número de frentes produzindo consenso em torno das concepções de classe que ele representa. Para isso, ele lançaria mão de uma série de programas, ações e articulações³³ voltadas ao desenvolvimento da produtividade, da gerência e formação de empresas, assim como de empreendedores.

³² As ações do SEBRAE no campo educacional são discutidas mais profundamente na Seção 2 do Capítulo 4.

³³ Ações, projetos e programas do SEBRAE: Programa de Apoio Tecnológico à Empresa Exportadora (ProgeX) (2000); Programa Sebrae de Desenvolvimento Local (PSDL) (2000); Programa Cadeias Produtivas Agroindustriais (2000); Desafio Sebrae (2000); Programa Técnico Empreendedor (2000); curso "Iniciando um Pequeno e Grande Negócio" (IPGN) (2001); Prêmio Prefeito Empreendedor (2001); Projeto Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável (DLIS); Agência Sebrae de Notícias (ASN) (2002); Arranjos Produtivos Locais (APLs); Programa Incubadoras de Empresas de Base Tecnológica (2002); Projeto Promos/Sebrae (2002); metodologia de Gestão Estratégica Orientada para Resultados (Geor) (2003); documento Justiça Fiscal às Micro e Pequenas Empresas – Proposta de Emendas à PEC 41 para impulsionar os Pequenos Negócios (2003); Prêmio Mulher Empreendedora (2004); programa de TV “Negócios e Soluções”, na TV Cultura (2004); Sebrae Previdência – Instituto Sebrae de Seguridade Social (Sebraeprev) (2004); Programa de Mobilização da Indústria Nacional de Petróleo e Gás Natural (Prominp) (2004); Programa Comércio Justo (2005); Programa Dekassegui Empreendedor (2005); programa de rádio “A Gente Sabe, a Gente Faz” (2005); Frente Empresarial pela Lei Geral (2006); Prêmio Sebrae Top 100 de Artesanato (20056); ferramenta Comércio Brasil (2006); Programa de Estímulo ao Uso de Tecnologia da Informação em Micro e Pequenas Empresas (Proimpe) (2007); Prêmio Sebrae Mulher de Negócios (2007); Programa “Tempo de Fazer Sebrae” (2007); Universidade Corporativa (2008); Prêmio Sebrae de Jornalismo (2008); Programa Negócio Certo Rural (2008); Prêmio MPE - Prêmio de Competitividade para Micro e Pequenas Empresas (2009); programa Encadeamento Produtivo (2009); Programa Negócio a Negócio (2009); Criação da metodologia para os cursos da Matriz de Soluções Educacionais (2009); Fórum sobre a Inclusão Financeira (2009); Sebrae Mais (2009); Nova sede do Sebrae Nacional (2010); Centro Sebrae de Sustentabilidade (CSS) (2011); Nacionalização do Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos (2011); Espaço Sebrae de Educação na Rio+20 (2012); Memorial Sebrae (2012); projeto de educação continuada “Na Medida” (2012); aplicativo Ideias de Negócios (2012); Programa Sebrae de Excelência na Gestão (PSEG) (2012); Ouvidoria Sebrae (2012); Pronatec Empreendedor (2013); Programa Nacional de Encadeamento Produtivo (2013); Lançado pela Sociedade Nacional de Agricultura em parceria com o Sebrae, o Centro de Inteligência em Orgânicos (CI Orgânicos) (2013); Projeto Rede de Serviços Tecnológicos (2013); Seminário Internacional sobre Pequenos Negócios (2013); convênio de cooperação com a Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop) (2013); Programa Nacional de Educação Empreendedora (2013); "Projeto Moda: Desenvolvimento de Ações Criativas para o Fortalecimento da Competitividade Industrial" (2014); Programa de Parcerias entre Cooperativas (2014); Empreender nas redes sociais, parceria SEBRAE e FACEBOOK (2014); Projeto Talentos do Brasil Rural (2014); Sebrae no Campo (2014); I Encontro Brasileiro para Solução Pacífica de Conflitos Empresariais (2014); Projeto de Encadeamento

Todas essas ações pareciam buscar incluir, de uma forma ampla, empresários, empreendedores formais e informais, homens, mulheres, crianças e adolescentes em um projeto de sociabilidade cuja concepção de mundo é pautada nos interesses empresariais. Isso se daria através de cursos, programas e capacitações, realizadas de forma individual ou em conjunto com instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais. Além disso, o SEBRAE se utilizaria da mídia (impressa, rádio, televisão e internet) para propagar seu discurso e ações, a fim de fomentar o avanço do empreendedorismo, seja ele na cidade ou no campo.

De outra forma, o SEBRAE também agiria de forma a produzir estudos, seminários, fóruns e documentos para influenciar a classe política na adoção de seus preceitos e na formulação de políticas públicas que tenham como foco atender ao interesse empresarial, bem como a promoção de premiações para dar visibilidade a ações que envolvam o empreendedorismo, seja por representantes públicos (prefeitos empreendedores) ou privados, como empresas, empreendedores (homens e mulheres), mídia e estudantes. Todas essas ações visavam, na visão do SEBRAE, a divulgação de uma cultura de excelência, de produtividade e racionalização da gestão das empresas e do trabalhador.

Além disso, através de ações de integração, buscariam aproximar os micro e pequenos empreendedores dos grandes empresários e do capital financeiro, fomentando a troca de experiências e a aquisição de crédito das instituições financeiras, bem como atuariam para mediar os conflitos do grande capital e de grandes conglomerados com a justiça.

Constatamos, assim, que o SEBRAE age diretamente na sociedade civil e política para disseminar suas concepções de mundo através da ideologia do empreendedorismo, sendo que no âmbito da educação ele criaria projetos e programas para disseminar a educação empreendedora e, mais recentemente, em 2017, criaria o Centro Sebrae de Referência em Educação Empreendedora (CER). Segundo o SEBRAE (s/d4):

O CER é um núcleo de captação, geração, gestão e disseminação do conhecimento associado aos temas Empreendedorismo e Educação Empreendedora. Entre outras finalidades, o Centro de Referência vai ampliar parcerias estratégicas e ações de disseminação da Cultura Empreendedora, bem como divulgar a produção desse conhecimento em congressos, palestras, conferências e seminários, no Brasil e no exterior. Na plataforma digital estão disponíveis também estudos e mapeamentos do comportamento

Produtivo da Cadeia Automotiva (2014); Projeto Começar Bem (2014); Fampe Franquias (2014); projeto INSERI Pequenos Negócios - Inserção Internacional Competitiva de Pequenos Negócios (2014); programa de rádio "O Negócio é o seguinte", exibido em emissoras comerciais, educativas e comunitárias (2014); Plataforma Integrada de Atendimento (Platina) (2014); Centro de Referência do Artesanato Brasileiro (CRAB) (2014); Movimento Compre do Pequeno (2015); SebraeLab (2016); Centro Sebrae de Referência em Educação Empreendedora (2017); Mapa do Turismo Inteligente (2017); InovaLab na UCSebrae (2018); Programa Investe Turismo – Parcerias para transformar destinos (2019). Disponível em: <https://memorial.sebrae.com.br/> Acesso em: 29 jan. 2021.

empreendedor, análises comparativas sobre o impacto da atitude empreendedora, pesquisas, artigos, textos técnicos, livros e estudos de caso, objetivando o estabelecimento de uma ponte entre o universo acadêmico e o mercado.

Em outros termos, o CER é um centro que reúne os intelectuais orgânicos do SEBRAE para produção e disseminação das concepções que orientam o projeto de formação humana e educacional pautada ideologia do empreendedorismo. Essas concepções são propagadas nos cursos de capacitação de professores, nos materiais e documentos utilizados em seus programas e projetos de educação empreendedora dentro das instituições públicas e privadas que estabelecem uma relação com o SEBRAE para formação de seus estudantes desde os anos iniciais do ensino fundamental até a universidade, perpassando cursos técnicos e profissionalizantes.

Segundo o SEBRAE (2020b, p. 145), o CER “procura inspirar pesquisadores e professores a gerar conteúdo de alta qualidade, de modo a melhorar o ensino empreendedor e fazer avançar a cultura empreendedora no Brasil”. Nota-se a preocupação do centro em capilarizar a chamada “cultura empreendedora” para todo o Brasil pela educação.³⁴ Além disso, o CER publica, em seu blog online, uma série de conteúdos sobre o universo do empreendedorismo, que envolvem: cultura empreendedora; cursos; dicas de educação empreendedora; entrevistas; eventos; ferramentas; infográficos; iniciativas e projetos; instituições modelos; leituras; metodologias; startups e edtechs; tecnologia; tendências; vídeos; COVID-19; entre outros.

Essas publicações aumentaram significativamente durante a pandemia do COVID- 19, como evidenciado por Magalhães (2020). Segundo o autor, até quinze de junho de 2020, o CER havia publicado apenas 21 artigos desses variados conteúdos em seu blog. No momento dessa nova análise³⁵, as publicações já totalizam 501 artigos que buscam expandir o que denominam de “cultura empreendedora” como solução para a crise sociopolítica e econômica exacerbada pela pandemia do COVID-19.

A partir de nossas análises, constatamos que o SEBRAE tem sido capaz de reunir um conjunto de interesses diversos ligados ao universo do empreendedorismo junto a diversas agências e agentes da sociedade civil e política, buscando universalizar a ideologia do empreendedorismo para a classe trabalhadora e fortalecer a fração burguesa das micro e

³⁴ Isso ficará mais claro quando apresentarmos, no Capítulo 4., nossas análises do Termo de Referência em Educação Empreendedora (TREE) e do documento intitulado “Empreendedorismo no currículo escolar do Ensino Médio”.

³⁵ Consulta feita ao blog do CER em 17/02/2021.

pequenas empresas dentro do Brasil. Além disso, percebe-se que este tem buscado disseminar uma nova forma de ser, pensar e agir para que os indivíduos se adaptem a um novo contexto produtivo e de sociabilidade, na qual a ideologia do empreendedorismo e as competências socioemocionais têm se destacado e atuando para que os indivíduos se adaptem às instabilidades, incertezas e inseguranças produzidas pelo modo de produção capitalista e crise estrutural do capital em curso.

Dias (2012) aponta que o SEBRAE tem desempenhado uma função estratégica de dar suporte técnico ao bloco no poder e desenvolver setores particulares da economia, principalmente os ligados às micro e pequenas empresas, seja se articulando com diferentes frações da classe burguesa ou realizando ações com entidades de apoio e agências multilaterais do capital. Além disso, o SEBRAE buscava influenciar a sociedade política, seja por prêmios e estudos ou por documentos produzidos na formulação de políticas públicas e leis que atendam os seus interesses de classe, como: o novo Estatuto da Micro e Pequena Empresa, sancionado em 1998 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso; a Lei Geral da Microempresa, que foi sancionada em 2006 pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva; a criação do cadastro único e do Supersimples, em 2007, que sofreria atualizações ao longo dos anos posteriores; a Lei Complementar nº 12/08, que institui a figura jurídica do Microempreendedor individual (MEI); a criação da Secretaria da Micro e Pequena Empresa, em 2013, no governo de Dilma Rousseff; entre outras ações a nível estadual e municipal, como projetos voltados a capacitação de micro e pequenos empreendedores e a educação empreendedora nas escolas públicas e privadas.

Visto os aspectos históricos da criação e da atuação do SEBRAE na sociedade civil e política, consideramos que o SEBRAE se configura como um Aparelho Privado de Hegemonia (APH) da classe burguesa. Enquanto APH, o SEBRAE teria como tarefa educativa e formativa dentro do Estado ampliado, e principalmente no âmbito da sociedade civil, criar novos e mais elevados tipos de sociabilidades, adequando a sociedade e as classes e frações de classe às necessidades da estrutura e da superestrutura no modo de produção capitalista, produzindo, assim, novos tipos de trabalhadores.

De modo a produzir consenso, seja em torno das micro e pequenas empresas ou da chamada “cultura empreendedora”, o SEBRAE atuaria na produção de valores morais e condutas para engendrar uma ordem social alinhada aos seus interesses de classe, bem como uma cultura de coesão social em torno desses interesses, de modo a legitimar suas formas de intervenção e atuação junto a organizações da sociedade civil, de governos, escolas e diretamente junto aos trabalhadores individuais.

Neste sentido, o SEBRAE, através de suas ações de assessoramento, capacitação, produção de pesquisas e documentos, e materiais de educação empreendedora, buscaria estabelecer padrões de sociabilidade, comportamentos e pensamento que visariam a promoção da adesão espontânea e voluntária das classes sociais, em especial da classe trabalhadora, para consolidação da hegemonia burguesa, seja na esfera da produção, do trabalho, ou no plano da cultura e da educação. Com isso, buscariam disciplinar a classe trabalhadora tanto na vida produtiva como social, a fim de consolidar a ideologia burguesa permeada de interesses materiais e imateriais para universalizar uma consciência social e de vida burguesa.

Para construção dessa consciência social e da hegemonia burguesa, o SEBRAE utilizaria de seus intelectuais orgânicos, distribuídos por todo país, para difundir suas concepções e ações para alcançar o máximo de sujeitos, seja da classe burguesa ou da trabalhadora, de modo a homogeneizar a consciência desses sujeitos, criando um consenso em torno de suas proposições, tanto no campo produtivo como social.

No campo produtivo, buscariam concretizar a importância e atuação das micro e pequenas empresas no desenvolvimento econômico do país, já no campo social objetivavam disseminar a chamada “cultura empreendedora” para além do campo produtivo, levando os sujeitos a adotarem comportamentos e atitudes para enfrentar as condições concretas de instabilidade, incerteza e insegurança, produzidas pela estrutura do capital e sua crise estrutural, em vez de desvelar a essência dessas condições concretas e construir uma outra sociabilidade, na qual as condições materiais de existência da classe trabalhadora deixassem de ser totalmente imprevisíveis.

Cabe ressaltar que na essência da relação entre os intelectuais do SEBRAE e os sujeitos sociais, tanto das frações da classe burguesa como da classe trabalhadora, estaria a “elaboração e à disseminação de um conjunto de valores socioculturais, na maior parte das vezes, descolados das experiências pessoais, para formar sujeitos afinados e convencidos sobre as necessidades da ordem econômica” (DIAS, 2012, p.71). No entanto, quando se trata da educação empreendedora e da capacitação de professores, consideramos que os intelectuais orgânicos do SEBRAE buscam atrair para seu projeto de educação e societal os professores que são conformistas de outras concepções educacionais, “procurando assimilar estes (*professores*) ao projeto de formação da sociabilidade empreendedora” (DIAS, 2019, p. 317, *acréscimos nossos*). Além disso, para educar os estudantes e, de forma mais ampla, a sociedade, o SEBRAE buscaria, ainda, “viabilizar que o aparelho cultural escolar seja transformado em um aparelho privado de hegemonia” (CASTRO, 2019, p.133).

Compreendemos que o SEBRAE e seus intelectuais orgânicos cumprem, então, uma função educativa e organizativa dos interesses das frações da classe dominante que representa e, de forma mais ampla, tem contribuído para a manutenção da ordem burguesa ao formular e implementar suas concepções ideológicas, bem como ao influenciar sujeitos na sociedade política e civil para elaboração de leis e políticas públicas, tanto para o campo produtivo, como já citado anteriormente, quanto para o campo educacional, com destaque para a contrarreforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que analisamos no Capítulo 4.

Assim sendo, as ações desempenhadas pelo SEBRAE na educação formal e informal teriam a intenção de difundir concepção empresarial de mundo ao incentivar o exercício da veia empresarial dos indivíduos desde os anos iniciais da escola, como nos alerta Dias (2012) e Castro (2019), para que esse indivíduo se veja enquanto como uma empresa, tornando-se sócio majoritário de si, como assevera Dias (2019).

Na próxima seção, discutimos a constituição do Instituto Ayrton Senna (IAS) e suas ações, o que nos leva a configurá-lo enquanto um APH, que atuaria na formação humana e educacional dos estudantes, futuros trabalhadores.

1.5 Instituto Ayrton Senna: aspectos históricos e seu papel enquanto aparelho privado de hegemonia no contexto de crise do capitalismo.

Outro APH importante no contexto de crise do capitalismo no Brasil é o Instituto Ayrton Senna. Esse aparelho é apresentado como uma “associação civil de caráter filantrópico, sem finalidades lucrativas, sem qualquer vinculação política ou partidária” (IAS, 2016, p. 3) criada no ano de 1994 por seus familiares³⁶ após a morte do Piloto de Fórmula 1 Ayrton Senna. Desde sua fundação, o IAS é presidido por Viviane Senna, irmã do piloto, tornando-se umas das principais intelectuais orgânicas do IAS. Segundo Laia (2018, p. 88):

Viviane Senna é fundadora e presidente do IAS, até os dias atuais, reconhecida como empresária, apresenta um vasto currículo em participações de Conselhos públicos e privados, ressaltando ser uma das sócias fundadoras do movimento Todos pela Educação, em 2006. A presidente do IAS transita pela sociedade civil e política por mais de 20 anos, formulando políticas públicas e articulando ações que interferem diretamente na educação brasileira. Desde 2003 é membro do Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) do país, este conselho exerce influência direta nas decisões do poder executivo, o CDES é formado, em sua maior representatividade, por

³⁶ Milton Guirado Theodoro da Silva, Neyde Joanna Senna da Silva, Viviane Senna Lalli e Leonardo Senna da Silva.

empresários do setor financeiro-bancário, sendo necessário ressaltar que Viviane Senna também é membro do Conselho de Administração do Banco Santander e de outras grandes empresas.

A atuação do IAS objetiva desenvolver o que seus intelectuais denominam de “novas sociabilidades, trabalhando em co-execução com organizações da sociedade civil, escolas públicas, com organismos governamentais, organismos internacionais e afins” (IAS, 2016, p. 4). Com isso, o IAS desenvolveria seus programas e projetos estabelecendo relações com o governo federal, estadual e municipal, bem como com fundações e instituições do empresariado nacional e internacional, e organismos multilaterais como a OCDE e a UNESCO. Todas essas relações estabelecidas, no discurso do IAS, não envolveriam interesses políticos e econômicos, mas apenas desenvolver os potenciais humanos e de cidadania, por meio de suas ações nos mais diversos campos da sociedade e através de pesquisas de caráter científico ou tecnológico, atingindo o público-alvo do IAS.

O público alvo inicial do Instituto inclui crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade ou risco social e pessoal, pesquisadores, acadêmicos, Universidades e também educadores e gestores, estes dois últimos nos aspectos pedagógicos e gerenciais para que possam atuar de maneira eficaz no desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos (IAS, 2016, p. 4).

Chaves (2019, p. 291) observa que “o IAS realiza a prestação de serviços educacionais (mas, não somente) sob a perspectiva de difusão dos conhecimentos com o selo da cientificidade”, e que, segundo a ótica positivista e liberal, estes serviços seriam neutros, ou seja, desprovidos de qualquer interesse político ou ideológico, se isentando de transmitir uma concepção de mundo aos indivíduos através de seus intelectuais. No entanto, conforme nos alerta Gramsci (1999, p. 94), “somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens coletivos”, sendo assim, os intelectuais do IAS pertenceriam a um determinado grupo social, a uma determinada classe social que carrega uma própria concepção de mundo, compartilhando um mesmo modo de pensar e de agir. Neste sentido, apenas na aparência e no discurso do IAS essa neutralidade se torna possível. Na realidade concreta, o IAS vincula-se a determinada classe social, a uma determinada concepção de mundo e a determinados interesses de classe relacionados à classe burguesa, como demonstramos mais a frente.

O IAS, no intuito de reforçar esse discurso de neutralidade, chega a vedar seus intelectuais orgânicos da diretoria do instituto a demonstração pública de suas concepções políticas.

É vedado a qualquer membro da Diretoria, enquanto exercendo as funções de diretoria, representando a sociedade, apoiar candidaturas, promover o engajamento político, prestar testemunho político ou exprimir publicamente a sua opinião acerca de quaisquer candidatos a funções públicas (IAS, 2016, p. 8).

Essa vedação, por si só, já revelaria que os membros do IAS têm uma concepção de mundo, um determinado interesse de classe, mas são impedidos de demonstrá-lo, de forma a velar que o fato de que IAS e seus membros são representantes de uma classe social. Nesta postura de suposta neutralidade, o IAS contribui para novas sociabilidade, desenvolvendo seus programas e projetos educacionais que, desde sua criação, vêm sendo replicados em todo o país através das relações estabelecidas com diversas instituições da sociedade civil e política, como podemos ver no quadro 1 abaixo:

Quadro 1 : Projetos e Programas do IAS
1994 FUNDAÇÃO DO INSTITUTO AYRTON SENNA
1995 LANÇAMENTO DA PRIMEIRA SOLUÇÃO EDUCACIONAL Educação pelo Esporte INÍCIO DA ESTRATÉGIA DE ATUAÇÃO EM ESCALA Parcerias com governos
1997-2009 SOLUÇÕES EDUCACIONAIS EM LARGA ESCALA
1997 Acelera Brasil
1999 Educação pela Arte Largada 2000
2001 Se Liga
2003 SuperAção Jovem e Circuito Campeão
2005 Gestão Nota 10, Comunidade Conectada e Escola Conectada
2009 Fórmula da Vitória
2011 SEMINÁRIO EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO 21 Parceria com a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República e a Unesco
2012 SOLUÇÃO EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO Início da parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro para o desenvolvimento da Solução Educacional para o Ensino Médio.
2012 PARCERIA COM A OCDE Desenvolvimento de um instrumento de avaliação de competências socioemocionais no contexto escolar junto à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).
2013 PRIMEIRA AVALIAÇÃO SOCIOEMOCIONAL Em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e com a OCDE, realização de avaliação socioemocional na rede pública de ensino com 25 mil alunos da educação básica.
2014 LANÇAMENTO DE NOVAS REDES E PARCERIAS: Rede de Cooperação em Educação para o Século 21, Rede Nacional de Ciência para Educação Rede de, universidades para formação em competências socioemocionais, parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do MEC.
2014 FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS Junto ao Ministério da Educação (MEC), ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) e à OCDE, reuniu ministros de Educação e representantes de 14 países.

2014 POLÍTICAS DE APRENDIZAGEM ESCOLAR Evolução das Soluções Educacionais Acelera Brasil, Se Liga e Fórmula da Vitória, Gestão Nota 10 e Circuito Campeão para um modelo de Gestão da Aprendizagem Escolar alinhado com as metas do Plano Nacional de Educação para o ensino fundamental.

Fonte: elaborado pelo autor com base em IAS (2015a, p. 6-7)

Como podemos observar, o IAS estabeleceu relações com organizações nacionais e internacionais para a disseminação de seus projetos e programas para a educação³⁷. Essas relações, no ano de 2019, alcançariam, segundo o relatório anual do IAS (IAS, 2020c), 17 estados brasileiros, 385 municípios, 3.329 escolas, impactando 160.256 educadores e 1.361.280 estudantes na educação pública. A existência desses projetos e programas apresentados desde a sua criação deixa claro que o IAS:

[...] atua em diferentes subáreas da educação, que vão desde a criação de um programa que define as diretrizes para uma “boa” gestão educacional, passando por programas voltados para a correção do fluxo escolar, tais como aceleração da aprendizagem e (re)alfabetização, até chegar em programas voltados para replicação em escala de uma concepção de educação integral gestada nos organismos intergovernamentais, cujo pressuposto fundamental seria a necessidade de se desenvolver competências cognitivas juntamente com competências socioemocionais (CHAVES, 2019, p. 295).

Queiroz (2010, p. 60) salienta que o IAS vai emergir na sociedade brasileira como ator social que se apropria e ressignifica uma demanda premente por uma educação pública de qualidade, passando “a introduzir elementos da gestão privada nos sistemas de ensino públicos que adotam seus projetos e programas”. Essa atuação do IAS nos problemas da educação pública levaria muitos estados e municípios a estabelecer uma relação com o instituto, e impulsionando a implementação de seus programas e projetos na busca por melhores resultados educacionais.

Segundo o IAS (s/d1),³⁸ sua atuação para desenvolver esses projetos e programas se daria em 3 frentes:

INOVANDO: Promovemos a conexão entre a produção de conhecimentos científicos e a prática de educadores com objetivo de fundamentar inovações. Por meio da integração de diferentes áreas de pesquisa e centros de referência, estimulamos a elaboração de políticas educacionais inovadoras baseadas em evidências.

FAZENDO: Estabelecemos parcerias com secretarias estaduais e municipais de ensino para produzir conhecimentos, formar educadores e pilotar soluções educacionais escaláveis que podem inspirar práticas e políticas de educação em qualquer região do País. Desenvolvemos e disseminamos inovações

³⁷ Não é nossa intenção detalhar cada programa ou projeto desenvolvido pelo IAS nesta Tese. Um resumo desses projetos e programas educacionais pode ser visto na tese de Chaves (2019, p. 293-295).

³⁸ Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos.html#atuacao> acesso em: 28 fev. 2021

educacionais e iniciativas voltadas para estudantes desde os anos iniciais do ensino fundamental até o médio.

INFLUINDO: Conduzimos ações de engajamento para a mobilização de diversos setores da sociedade interessados na causa da educação. Educadores, gestores, empresários, famílias, entre outros, podem se inspirar em conhecimentos e experiências que compartilhamos por meio de diversos canais e iniciativas que colocam a educação em pauta. Ao estimular o diálogo e o intercâmbio de ideias e inovações, contribuímos também para a disseminação de práticas eficazes e a formulação de políticas públicas.

Podemos observar que o IAS atua como produtor e disseminador de uma determinada perspectiva de educação, pautada na pedagogia das competências³⁹, bem como na produção do convencimento da sociedade civil e política de que essa perspectiva pode melhorar a educação nacional, interferindo também nas políticas públicas de educação e nas práticas pedagógicas e de gestão das instituições educacionais do país. A diversidade de atuação do IAS o tornaria protagonista dentro das instituições que implementam seus projetos e programas, os quais envolvem desde “o gerenciamento administrativo, passando pelo gerenciamento acadêmico e chegando às fórmulas educacionais elaboradas para serem implementadas nas escolas como solução para os problemas da educação pública nacional” (CHAVES, 2019, p. 299).

Para Mileo (2013), se torna visível a lógica gerencial que define e estrutura os programas do IAS. Segundo a autora, essa lógica de gestão gerencial é “pautada nos princípios e na linguagem do mercado, como foco em metas, indicadores de gestão e controle de resultado e desempenho, evidenciando uma preocupação com aspectos técnicos e operacionais da ação educacional” (MILEO, 2013, p. 116). Assim, o IAS buscaria instrumentalizar as instituições e governos, com os quais estabelece relação, para superar os problemas de gestão e do sistema de educação, traçando e elaborando diretrizes e planos de trabalhos. Mileo (2013) enfatiza que há ainda uma reestruturação hierárquica e de responsabilidades, definindo o papel de cada sujeito dentro das diretrizes e planos de intervenção.

Na realidade concreta, essas intervenções se materializam nas instituições escolares a partir de estratégias de capacitação de gestores educacionais e professores:

[...] para atuar e acompanhar os programas, assim como a formação de equipes que monitoram o cumprimento das determinações do IAS no Estado, no município, na escola e na prática pedagógica desenvolvida por cada professor envolvido no processo, inclusive mobilizando, incentivando e exigindo que as famílias participem e acompanhem o desenvolvimento dos filhos – mesmo quando as mesmas demonstram não ter condições para tal (POJO, 2014, p. 156).

³⁹ Trataremos especificamente da pedagogia das competências no Capítulo 3.

Nota-se, assim, uma responsabilização individual dos sujeitos partícipes dos projetos do IAS, se ligando à lógica liberal e neoliberal. Essa responsabilização ocorreria através de um sistema específico do IAS, denominado Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação (SIASI), “por meio do qual são concentradas e organizadas as informações coletadas nas Redes públicas de Educação em que existem Programas do IAS” (SOARES, 2010, p. 73). Segundo a autora:

Trata-se, portanto, de uma ferramenta de gestão que registra os dados educacionais dos municípios “parceiros” com o objetivo de permitir a “rápida tomada de decisão” a partir de relatórios de análise e de intervenção. No mínimo mensalmente, todos os sujeitos envolvidos nos programas devem preencher, em algum momento, relatórios, fichas e documentos que posteriormente comporão a base de dados do SIASI (SOARES, 2010, p.73).

Destacamos que esse sistema se torna um importante mecanismo de controle do trabalho docente e da gestão das instituições escolares, retirando a autonomia da gestão escolar e dos professores no desenvolvimento pedagógico dos estudantes, além de quantificar aspectos subjetivos e qualitativos, desconsiderando as especificidades do cotidiano escolar.

Todo esse controle se deve a necessidade do IAS de adequar seus projetos e programas aos interesses compartilhados pelo Instituto e pelos organismos internacionais como a OCDE e a UNESCO, de modo a “atingir os padrões de qualidade e as metas impostas por esses organismos” (SANTIN, 2016, p. 40).

Visto isso, destacamos que, dentro dessas três frentes de atuação (inovando, fazendo e influenciando) inter-relacionadas, a “Inovação”, “Implementação” e “Mobilização e Influência”, no detalhamento do demonstrativo financeiro do relatório anual do IAS de 2019 (IAS, 2020), a maior parcela de contribuições que são destinadas a projetos para a Educação se direciona à implementação (55% = 18.183 milhões de reais), seguida da inovação (36% = 11.696 milhões de reais) e, por fim, da mobilização e influência (9% = 2.867 milhões de reais). Nota-se, portanto, a preocupação na implementação e disseminação dos projetos e programas educacionais do IAS, bem como a atuação na produção de novos projetos e programas, para continuar difundindo a sociabilidade capitalista renovada no contexto de crise junto aos sujeitos sociais envolvidos nas instituições educacionais.

Dentre as outras contribuições financeiras⁴⁰ que são investidas em comunicação e eventos, na captação de recursos e na corporação, o maior montante é destinado à comunicação e eventos, que envolvem a produção de conteúdo, eventos e divulgação, totalizando 12.4495 milhões de reais. As ações de captação de recursos buscam desenvolver ações para engajamento

⁴⁰ As contribuições para o IAS têm como origem doações de pessoas jurídicas, de pessoas físicas e de *royalties* sobre direitos autorais (marcas e imagem), que representam 41%, 8% e 51 % do valor arrecadado.

e relacionamento de “parceiros”, totalizando 3.371 milhões de reais. Já os investimentos na corporação, ficaram em 4.111 milhões de reais, e se destinam principalmente ao estabelecimento de um pilar organizacional, no qual seus “colaboradores” deveriam assumir um novo jeito de ser e agir, “pautado em colaboração (Construir Juntos), autonomia (Agir como dono), simplicidade (Buscar simplicidade), inovação (Ter atitude inovadora) e resultado (Ter foco no resultado) (IAS, 2020c).

Observamos, nesse contexto de investimento, a preocupação em disseminar a perspectiva do IAS para alcançar diferentes sujeitos e instituições da sociedade civil e política, bem como dentro da própria corporação, produzindo novas formas de ser e agir que colaboram para a “nova” sociabilidade que o IAS procura construir. Isso nos leva à seguinte questão: Qual sociabilidade e perspectiva de educação é essa?

Para responder a essa questão, apresentamos, inicialmente, os “parceiros” do IAS, indicando também a classe que eles representam. No relatório anual de 2019 (IAS, 2020), são apresentados os seguintes parceiros, como podemos ver nas imagens abaixo (Imagem 1 e Imagem 2):

Imagem 1 – Parceiros IAS



Fonte: IAS (2020c)

Imagem 2 – Parceiros IAS



Fonte: IAS (2020c)

Como podemos observar, são inúmeras as instituições e organizações da sociedade civil que se apresentam como “parceiras” do IAS, muitas delas representando grandes empresas e conglomerados do mercado nacional e internacional, e que atuam em vários ramos da economia brasileira (telecomunicações, bancos, construtoras, empresas de tecnologia e etc.). Assim, Soares (2010, p. 78) indica que “a iniciativa do IAS na área de Educação não é isolada, ao contrário, acompanha o movimento desencadeado por diversos empresários, em prol da “responsabilidade social” voltada à esfera social”. Esse movimento empresarial, com o qual o IAS se relaciona para desenvolver seus programas e projetos no campo educacional, não é esvaziado de interesses das classes às quais essas instituições pertencem. Dito isso, enfatizamos que o IAS atua na produção e disseminação das concepções empresariais que estão inseridas nos projetos educacionais do Instituto, de forma a manter a ordem social vigente e a hegemonia burguesa.

Além disso, o IAS atuaria na promoção da imagem dessas empresas através da divulgação, em diversos meios de comunicação, de seus projetos e programas, como podemos observar no relatório anual do IAS de 2019 (IAS, 2020c). Segundo o relatório (IAS, 2020c), o IAS veiculou na imprensa mais 5100 matérias em 2019, obtendo mais 490 milhões de visualizações potenciais e 68 milhões de reais em retorno monetário de exposição, situando o IAS numa escala de reputação com o índice de *Net promoter Score* (NPS) 85%, que é considerado excelente. Esse índice indica o protagonismo e a positividade de uma marca em um conjunto de matérias jornalísticas, considerando uma variação de -100% a 100%. Essa exposição na imprensa envolveu matérias sobre diagnóstico da educação, tratando do acesso,

da progressão e do aprendizado dos alunos, bem como de escolas e professores. Além disso, envolveu outras exposições em torno do seminário Alfabetização 360°, da campanha McDia Feliz, da campanha institucional do IAS e, principalmente, pelo Senna Day, que lançou 2700 matérias em mais de 900 veículos de comunicação, atingindo cerca de 90 milhões de visualizações e 120 milhões de reais em exposição.

Todas essas ações na imprensa demonstram a capacidade de disseminação das concepções do IAS e seus “parceiros”, o que contribuiria para o objetivo do IAS de reproduzir a sociabilidade capiatalista que perpetuam os interesses da classe burguesa no contexto de crise do sistema

. Além disso, essa exposição buscaria divulgar uma imagem de responsabilidade social da fração empresarial com a educação, desvinculando essa mesma fração dos aspectos relativos à reprodução do capital, que tem na exploração do trabalhador sua fonte de lucro. Assim sendo, os projetos e programas do IAS, que envolvem modelos de gestão, formação, tecnologia e avaliação, se tornaram uma grande vitrine para os “parceiros” do instituto, bem como para disseminar os interesses destes na formação de um novo tipo de trabalhador que atenda às demandas do capital.

Neste contexto, o IAS, com seus projetos e programas, atuaria inserindo nas instituições escolares valores mercadológicos e gerenciais através de um discurso salvacionista da educação, mas que se pauta em princípios pragmáticos, meritocráticos e tecnocráticos, que convergem com os interesses empresariais e dos organismos multilaterais e nacionais que os apoiam. Essa forma de atuação inibiria:

[...] a participação coletiva democrática na reelaboração constante dos projetos político-pedagógicos a partir da dinâmica escolar, ao centralizarem os problemas educacionais e os meios para resolvê-los na figura do diretor escolar e dos integrantes das organizações sem fins lucrativos, cujo campo de ação é voltado à educação pública (SILVA, 2018, p. 934).

Isso ocorre, principalmente, devido a rigidez do processo de controle e de sistematização imposto pelo IAS, estes modificam o trabalho docente, repolitizando e deslegitimando o saber do professor, bem como levando a um processo de intensificação do mesmo. Segundo Silva (2018, p. 935), nessas condições de trabalho:

[...] a cobrança pelo engajamento individual às metas em detrimento do trabalho coletivo, busca incessante por objetivos e metas estabelecidas externamente que favoreceu a intensificação do trabalho dos professores, tornando-o “alienado” na medida em que há separação entre planejadores (IAS e secretarias de Educação) e executores (professores, alunos, diretores e coordenadores) e controlado pela reorganização dos organogramas da gestão municipal e definição de metas e tarefas para cada profissional.

Essas condições apontam para “uma gestão por resultados sob a lógica mercantil presente nas concepções produtivistas de educação”, como nos chama atenção Caetano (2015, p.130), alterando as formas de planejar, organizar, gerir e definir os currículos. Comerlatto (2018, p. 169) enfatiza, ainda, que o IAS, ao atuar de forma gerencialista:

[...] abstrai das condições histórico-sociais dos sujeitos da educação, desconsiderando a sua forma de viver, representar, pensar, criar, criticar e transformar, reduzindo-os a sujeitos executores de tarefas, replicadores de propostas heterônomas, impondo-lhes um processo de coisificação das relações humanas.

Santos e Oliveira (2019), ressaltam que o IAS, ao estabelecer relação com as instituições de educação, bem como estados e municípios, acaba exercendo um controle técnico e político, e esse se dá com muita competência e eficiência, visto as ações que são desenvolvidas, as avaliações constantes de indicadores educacionais, bem como o cumprimento das metas e objetivos estabelecidos.

É dentro desse contexto, apresentado até aqui, que consideramos o IAS como um aparelho privado de hegemonia (APH) da classe burguesa. Sua atuação junto ao empresariado e a organismos multilaterais, tanto na sociedade civil como na sociedade política, seja na produção, disseminação e implantação de seus projetos e programas nas instituições escolares municipais e estaduais, bem como sua influência nas políticas públicas educacionais, como na Contrarreforma do Ensino Médio e na BNCC, o torna um importante APH que buscaria formar um novo tipo de sujeito preparado para a vida produtiva ou social, construindo um consenso em torno da sua perspectiva de formação por competências, seus processos de gestão, e avaliação de gestores, professores e alunos.

Chaves (2019, p. 295) aponta que a atuação do IAS o torna um dos principais formuladores, adaptadores e disseminadores “da concepção de educação que está presente nos organismos intergovernamentais, mas que é apresentada como se fosse uma concepção universal e destituída de mediações”, e que na sua essência representam os interesses da classe burguesa, destituindo, assim, o argumento de neutralidade, ou de desinteresse, numa acepção gramsciana, que o IAS se empenha em demonstrar, como constatamos anteriormente.

Temos, assim, que o IAS, junto aos intelectuais orgânicos e agências envolvidos nos projetos e programas do instituto, não atuam de maneira desinteressada e neutra na implementação ou na elaboração das políticas públicas de educação. Esses intelectuais e agências carregam uma concepção de mundo e uma consciência de classe, ou fração de classe, que representa os interesses de formação humana da burguesia para construção de sua hegemonia. Neste sentido, a atuação do IAS enquanto um APH se daria na construção do

consenso social para a coesão social em torno das concepções burguesas de educação e de gestão das políticas educacionais.

Sendo assim, na constituição histórica do IAS, vamos observando sua forma de se consolidar e se organizar para além do âmbito da produção no seio do Estado ampliado, bem como observamos como suas práticas relacionam-se com os intelectuais, as agências do empresariado, os municípios e estados para a realização de seus projetos e programas que disputam a hegemonia na sociedade civil.

Constatamos, assim, que as práticas de formação humana do IAS projetam os interesses da classe burguesa na sociedade civil e política, tanto para a formação de um novo tipo de trabalhador como no direcionamento político da formação desse trabalhador, de modo a atender as demandas do mercado e da sociabilidade burguesa.

Para isso, a escola pública se apresenta como um aparelho cultural escolar fundamental para educar a sociabilidade dos alunos, sendo essa objeto de disputa entre as classes sociais fundamentais, e sobre a qual o IAS buscaria controlar e disseminar suas concepções educacionais para atender a necessidade de produzir trabalhadores flexíveis e competentes, que controlem suas emoções e produzam seus projetos de vida com base em comportamentos, conhecimentos, valores e atitudes adequados ao modo de produção capitalista.

Na próxima seção apresentamos a relação estabelecida entre o IAS, o SEBRAE e a SEEDUC-RJ para a implementação do programa Solução Educacional do IAS para o Ensino Médio (SEEM), articulado com a educação empreendedora do SEBRAE que deu origem, inicialmente, ao curso de Ensino Médio com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho, que posteriormente foi alterado para Curso de Ensino Médio Técnico em Administração com Ênfase em Empreendedorismo.

1.6 A relação do Estado do Rio de Janeiro com o IAS e o SEBRAE

Pensar na relação entre o aparelho estatal e os aparelhos privados de hegemonia exige problematizar a correlação de forças dentro do Estado ampliado e a hegemonia. Nessa seção, apresentamos a relação estabelecida entre o Estado do Rio de Janeiro, principalmente através da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC-RJ), e os dois APH (IAS e SEBRAE) que vêm atuando na educação dos jovens estudantes do Ensino Médio, com destaque para curso de Ensino Médio com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho/Curso de Ensino Médio Técnico em Administração com Ênfase em Empreendedorismo.

Para isso, torna-se essencial entender a relação entre os aparelhos envolvidos, enquanto relação e não parceria, como as APHs e os aparelhos de Estado, e como estes a utilizam em seus discursos. Segundo Martins, Souza e Pina (2020, p. 10), “o termo parceria é insuficiente para qualificar o conteúdo histórico da relação público-privada”. Para os autores, na relação, o público e o privado formam uma unidade dialética contraditória, visto que ambos possuem características, fundamentos, interesses e finalidades históricas divergentes e até mesmo inconciliáveis, mas que, na realidade concreta, não se anulam. Assim sendo, os autores destacam que “a relação entre eles é engendrada por uma profunda contradição e não pela convergência como o termo parceria sugere” (MARTINS; SOUZA; PINA, 2020, p. 10).

Ao utilizar o termo parceria, a classe dominante busca criar um fetiche sobre essas contradições estruturais e históricas, de modo a negar o antagonismo de classe e os conflitos decorrentes da luta de classe e das relações de poder. Busca-se, desse modo, criar uma coesão social em torno de um projeto hegemônico universal, como se os interesses de ambas as classes convergissem sem contradições e desigualdades.

Martins, Souza e Pina (2020, p. 11) apontam que, “ao tratar o público e o privado como equivalentes, o bloco no poder justificou a adoção da ‘administração pública gerencial’. Além do mais, expressou sua concepção restrita de cidadania”. Sob esses pressupostos gerencialistas que a SEEDUC-RJ estrutura uma relação inicial com o IAS e, posteriormente, com o SEBRAE, para implementar um projeto de formação humana e educacional no Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Estado do Rio De Janeiro, culminando com o programa Solução Educacional para o Ensino Médio do IAS e depois com curso de Ensino Médio com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho, com a entrada do SEBRAE, que desenvolve as orientações para o ensino do empreendedorismo.

Consideramos que essa relação seria estabelecida em um processo de privatização de novo tipo, como descrito por Martins, Souza e Pina (2020), no qual há uma expressão particular de privatização, levando a uma desfiguração das instituições educacionais como espaços públicos através de mecanismos privados de gerenciamento da educação, bem como pela incorporação de APHs da burguesia para gerir os processos de formação educacional viabilizados por financiamento estatal e para tratar da educação da classe trabalhadora, que seria de responsabilidade do Estado. Ressaltamos que o financiamento pode ser de forma direta, na forma de autorizações por leis, como a contrarreforma do Ensino Médio, que permite estabelecer “parcerias”, ou de forma indireta, via contribuições de empresas que recebem isenções fiscais para financiar programas sociais, como os produzidos pelo IAS e SEBRAE. Martins, Souza e Pina (2020) nos levam a compreensão de que essas APHs:

São organizações privadas que se formaram em torno de uma determinada concepção de mundo para substituir as instituições públicas no tratamento da “questão social”; dada a sua natureza privada, portanto, não são plurais e nem podem ser confundidas como de “interesse público”. Além disso, para que atendam às exigências legais, essas organizações precisam seguir parâmetros da gestão administrativa das empresas privadas tradicionais (p. 16-17).

Assim, a relação estabelecida entre a SEEDUC-RJ, o IAS e o SEBRAE vem ocupando a centralidade nas propostas de expansão e reorganização do Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro, tendo como justificativa a melhora dos resultados da educação do estado. Segundo Moehlecke (2019, p. 192), essas “parcerias” seriam também “uma forma de resolver, em parte, a suposta capacidade reduzida de investimento do estado, quanto por possibilitar o desenvolvimento de um currículo profissionalizante mais próximo das demandas do mercado de trabalho”.

Diante do exposto, apresentamos, agora, como essa relação foi sendo construída dentro do processo histórico. A relação entre a SEEDUC e o IAS vai se estabelecer no ano de 2012, como indicam Chaves (2019), Chaves, Motta e Gawryszewski (2020), Souza (2020), Souza e Araújo (2020). Essa relação, iniciada em 2012, teve como produto o programa “Solução Educacional para o Ensino Médio (SEEM)”. Inicialmente, “o programa foi inaugurado em 2012, no Colégio Estadual Chico Anysio (CECA), que funcionou como o piloto das inovações para o Ensino Médio” (CHAVES; MOTTA; GAWRYSZEWSKI, 2020, p. 4). Seu objetivo era ampliar a oferta de Ensino Médio Integral na rede estadual de educação, de forma que esse formato de educação pudesse superar o fracasso escolar na rede (SOUZA, 2020). Segundo Chaves, Motta e Gawryszewski (2020, p. 9):

O programa SEEM foi viabilizado financeiramente pelo Convênio SEEDUC/RJ nº 10/2013, firmado entre o IAS, a SEEDUC, a Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro (CODIN) e a Procter & Gamble (P&G) para ter duração de dois anos. Em troca de um regime de tributação diferenciado, o governo estadual, representado pela CODIN, concede benefício fiscal à P&G para que esta possa investir no Programa. Em outras palavras: o investimento da P&G no IAS é dinheiro público não tributado e, portanto, a sua origem é pública e não privada. Feito o convênio, a P&G escolheu o IAS como a organização sem fins lucrativos para receber o patrocínio filantrópico em troca dos incentivos fiscais.

No ano de 2013, a proposta pedagógica do programa SEEM seria expandida a mais 53 escolas da rede, mas numa forma mais simplificada, sem o núcleo articulador, atendendo ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) do governo federal. Com sua proposta curricular modificada, se introduziu elementos socioemocionais, nas diferentes áreas de conhecimento,

com a justificativa de potencializar a aquisição de conhecimentos cognitivos (CHAVES; MOTTA; GAWRYSZEWSKI, 2020).

A partir de 2014, a SEEM “passou a ser considerada como política oficial curricular para o Programa de Educação Integral da rede estadual” (SOUZA; ARAÚJO, 2020, p. 1204). Isso se deu após a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) n.344/2014, que definiu as Diretrizes Operacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2014).

Nessa Deliberação do CEE n.344/2014, encontramos os pressupostos do programa SEEM, principalmente os relacionados ao desenvolvimento socioemocional, como podemos ver adiante:

Art. 2º. Os currículos dos cursos de Ensino Médio devem objetivar o desenvolvimento, pelos estudantes, de saberes cognitivos e de **saberes socioemocionais**, necessários para o exercício da cidadania, o sucesso na escola, na família, no mundo do trabalho e nas práticas sociais atuais e da vida adulta (RIO DE JANEIRO, 2014, p. 2, **grifos nossos**).

Esses saberes socioemocionais deveriam se dar, principalmente, dentro do Núcleo Articulador que está presente no modelo em Tempo Integral, no qual o programa SEEM do IAS se desenvolve por completo, e que a Deliberação CEE n.344/2014 recomenda que seja progressivamente estendido a todas as escolas da rede. Neste sentido, o núcleo articulador teria a função de organizar:

[...] estratégias, situações, oportunidades, e espaços e tempos próprios para a aprendizagem predominantemente socioemocional do estudante, mediante atividades de desenvolvimento do protagonismo e realização de projetos de pesquisa e de intervenção relacionados com os saberes das Áreas de Conhecimento, associando o conhecimento à prática e ao seu projeto de vida (RIO DE JANEIRO, 2014, p. 3).

Nota-se que a deliberação mostra grande preocupação com o desenvolvimento das competências socioemocionais, apesar de não utilizar o termo competências nesse documento. O desenvolvimento dessas competências é a principal estratégia para a formação humana desenvolvida pelo IAS, sobre a qual discorreremos mais profundamente no próximo Capítulo desta Tese. Neste sentido, Chaves, Motta e Gawryszewski (2020, p. 8) concluem que “a reestruturação curricular da SEEDUC/RJ foi balizada pela proposta do SEEM, tendo como principal característica a integração de competências socioemocionais com as competências cognitivas”.

Em 2016, a SEEDUC-RJ, através da Resolução n. 5424/2016, vai estabelecer as formas de implementação da educação integral na rede estadual de educação do Rio de Janeiro

utilizando, agora, o conceito de competências a serem desenvolvidos nas escolas, sejam elas cognitivas ou socioemocionais (RIO DE JANEIRO, 2016a). O Programa de Educação Integral se estruturou em torno de duas vertentes, que foram denominadas “Dupla Escola” e “Solução Educacional”.

A vertente Solução Educacional incorpora os pressupostos orientadores do IAS e consolidados pela Deliberação CEE n.344/2014. Nas escolas de Ensino Médio, na dimensão “Referência”, ficou previsto que seriam introduzidos um novo currículo e uma nova proposta pedagógica, associados ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional de forma intencional e estruturada. Além disso, deveria ser oferecido um itinerário formativo capaz de integrar os componentes curriculares em duas instâncias: “por Área do Conhecimento e por Áreas do Conhecimento com o Núcleo Articulador” (RIO DE JANEIRO, 2016a, s/p). Segundo a Resolução SEEDUC n. 5424/2016, o Núcleo Articulador é estruturado pelos seguintes componentes curriculares: Projeto de Vida, Projeto de Intervenção e Pesquisa, e Estudos Orientados⁴¹ (RIO DE JANEIRO, 2016a).

Essa estrutura do núcleo articulador é a estrutura do programa SEEM do IAS analisada no Capítulo 6. Esse programa foi incorporado à resolução para que fosse materializado nas escolas que adotam o Ensino Médio Integral na vertente Solução Educacional, na dimensão “Referência”. Outro importante ponto que a Resolução SEEDUC n. 5424/2016 tratou, foi do estabelecimento das normas para a implementação das “parcerias”, como podemos ver em tela.

Art. 20 - O Programa de Educação Integral poderá ser implantado nas unidades escolares a partir de convênios entre a SEEDUC e instituições públicas ou privadas, com o objetivo de atender de forma célere às demandas sociais.

§ 1º - A parceria com instituições públicas ou privadas deverá ser formalizada através da celebração de Termo de Convênio, respeitada a legislação vigente.

§ 2º - A parceria deve ter como objetivo contribuir para a implementação de projetos e propostas pertinentes à política educacional planejada para a região em que serão desenvolvidos.

§ 3º - A celebração de parceria deverá atender aos requisitos pedagógicos específicos, devendo ser observadas as necessidades de recursos humanos e infraestrutura para implantação de cada projeto.

§ 4º - A delimitação das obrigações e da participação dos parceiros e

⁴¹ I - Projeto de Vida, que tem como objetivo promover o autoconhecimento dos estudantes sobre suas identidades e sobre o que desejam para seus futuros, preparando-os para fazer escolhas, a partir do processo de conscientização sobre as relações que estabelecem consigo mesmos, com o outro, com o mundo e com os saberes;

II - Projeto de Intervenção e Pesquisa, que tem como objetivo promover o trabalho colaborativo em times de estudantes para desenvolver projetos de iniciativa juvenil para intervenção sobre problemas locais e, também, para realizar projetos de pesquisa de iniciativa das Áreas do Conhecimento, envolvendo temas contemporâneos e complexos;

III - Estudos Orientados, que têm como objetivo promover espaços de estudo e pesquisa orientados, de modo a apoiar os estudantes no desenvolvimento de práticas regulares, estruturantes e exemplares de estudo em cada área do conhecimento (RIO DE JANEIRO, 2016a, s/p).

da SEEDUC deverá ser discriminada no Termo de Convênio.

Art. 21 - A SEEDUC e as instituições parceiras realizarão estudo conjunto, a fim de estabelecer diretrizes sobre aspectos específicos do desenvolvimento pedagógico da parte técnica das novas unidades (RIO DE JANEIRO, 2016a, s/p).

Nota-se que a resolução busca atender a política educacional do estado que já foi estabelecida na Deliberação CEE n.344/2014, assim sendo, a Resolução SEEDUC n. 5424/2016 formaliza as normas da relação do estado do Rio de Janeiro com o IAS, assim como abre espaço para que outros APHs adentrem as escolas estaduais, como ocorreu com o SEBRAE. Além disso, a resolução demonstra claramente que a relação com a APH conveniada teria influência direta no desenvolvimento pedagógico das escolas, repercutindo no trabalho docente.

Souza (2020a, p. 60) ressalta que tanto a deliberação do CEE quanto a resolução da SEEDUC-RJ “representam um marco, na medida em que cristalizam as propostas de organização curricular informada a partir da parceria, além da definição dos modelos de implantação da educação integral no ensino médio na rede”.

Além disso, elas revelariam a influência dos interesses do IAS na sociedade política do estado do Rio de Janeiro, repercutindo nas políticas públicas de educação para formação da classe trabalhadora que atenda as demandas do capital e da vida produtiva e social.

Um das demandas do capital seria a formação dos indivíduos empreendedores que assumissem para si a ideologia do empreendedorismo, como advoga o SEBRAE. Neste sentido, antes mesmo do estabelecimento da relação do SEBRAE com a SEEDUC-RJ, um programa de educação empreendedora já havia sido proposto para as escolas públicas do Rio de Janeiro pelo então deputado Paulo Melo, no ano de 2011, sob o projeto de Lei nº 862/2011, que instituiu o Programa Educação Empreendedora (PEE) nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro”, mas que foi vetado pelo governador em exercício no ano de 2012, Sérgio Cabral (RIO DE JANEIRO, 2012).

As razões para o veto do governador foram motivadas pelo fato de que o projeto de Lei “estaria invadindo a competência legislativa federal, ao inserir atividades durante as férias escolares, que, inevitavelmente, repercutirão no quantitativo de dias-aula estabelecido pelo legislador federal” (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 5). Isso, além de afetar os dias letivos, também afetaria a jornada de trabalho dos profissionais de educação, repercutindo no trabalho docente e na remuneração dos profissionais. Além disso, tais programas não estariam previstos na lei orçamentária anual, bem como o programa também invadiria a competência do Chefe do executivo e das secretarias da administração pública, gerando interferência nas suas ações (RIO DE JANEIRO, 2012).

Nota-se a intencionalidade da sociedade política em reproduzir os interesses do capital voltados à formação dos indivíduos empreendedores desde a educação básica, o que repercutiria na sociabilidade burguesa e na reprodução do modo de produção capitalista. Para tanto, esses problemas de prerrogativa e de adequação aos dias letivos, bem como do trabalho docente, foram solucionados pelo executivo estadual, inicialmente, estabelecendo a relação com o IAS e, posteriormente, pela contrarreforma do Ensino Médio em 2017, bem como pelo estabelecimento da relação com o SEBRAE em 2017.

No entanto, no ano de 2016, o executivo fluminense, através da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação, firmou um convênio de cooperação técnica do SEBRAE com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)⁴² para “promover o desenvolvimento do Projeto ‘Cooperação Acadêmica UERJ – SEBRAE para a Educação Empreendedora’” (RIO DE JANEIRO, 2016b, p. 26). Assim sendo, vemos mais uma iniciativa, agora do executivo estadual, junto com a UERJ e o SEBRAE, para fomentar o desenvolvimento do empreendedorismo no estado do Rio de Janeiro, o que atende aos anseios do capital, representados pelo SEBRAE.

No início do ano de 2017, a SEEDUC-RJ, através da Resolução SEEDUC nº 5508 de 01 de fevereiro de 2017, implantou o “Ensino Médio em Tempo Integral, com ênfase em Empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho”. As justificativas para a implementação desse modelo de Ensino Médio foram, segundo a SEEDUC-RJ:

- o **diálogo da Educação Escolar com o mundo do trabalho e as práticas sociais** como Política Pública de Ensino, definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Federal nº 9.394/1996, art. 1º, § 2º;
- a Política Nacional de Educação de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral, previsto no Plano Nacional de Educação -Lei Federal nº 13.005/2014 e regulamentado pela Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016;
- a **preparação geral para o trabalho como perspectiva educacional construída a partir de ações teórico-práticas integradas à realidade social**, com objetivo de promover diferentes leituras de mundo e estimular o exercício da criticidade;
- a **compreensão de saberes como competência para articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, necessários para responder de maneira original e criativa a desafios, requeridos pela prática social do cidadão e pelo mundo do trabalho**, conforme disposto na Deliberação CEE nº 344/2014, art. 3º;
- o compromisso do Poder Público Estadual em ampliar a oferta de Educação em Tempo Integral para a população;

⁴² A vigência dessa relação prevista era da data de assinatura 21/07/2016 até 31/12/2016 (RIO DE JANEIRO, 2016b).

- o **empreendedorismo como movimento de inserção do estudante ao mundo do trabalho, em que a criatividade é aplicada para transformar a realidade pessoal e social, visando buscar soluções e alcançar objetivos através da percepção e aproveitamento de oportunidades;** e
- a **autonomia da Secretaria de Estado de Educação na organização de sua oferta,** conforme disposto na Deliberação CEE nº 246/99, art. 3º; (RIO DE JANEIRO, 2017a, p. 37, **grifos nossos**).

Como podemos ver, as justificativas apresentadas para a criação desse modelo de Ensino Médio ligado a ideologia do empreendedorismo, se pautam numa formação para desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e empreendedoras que atendam as demandas do mercado de trabalho e vençam os “desafios” (entendemos como mazelas intencionais) produzidos pelo capital. Além disso, fica bem clara a responsabilização individual para resolver, de forma individualizada e restrita ao seu cotidiano, os problemas que irão enfrentar, além do esforço para reforçar o discurso neoliberal de que as oportunidades estão no livre mercado, ou seja, basta que se tenha competência e que se saiba aproveitá-las de forma empreendedora, criativa e inovadora, reforçando, assim, o individualismo enquanto valor moral radical. Tudo isso se materializa com base nas legislações federais e estaduais, que atendem também aos interesses do capital, não revelando a suposta autonomia o que a resolução enfatiza, mas sim a sua vinculação ao projeto do capital, seja ela por intermediação ou por meio do IAS, cujos interesses estão presentes na Deliberação CEE n.344/2014, como já analisamos.

Assim sendo, o bloco no poder implementou, a partir do ano letivo de 2017, o Ensino Médio em Tempo Integral com ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho, em 37 unidades escolares de todas as regiões do estado, tendo como pressupostos:

§ 1º - As diretrizes curriculares desenvolvidas terão como pressuposto estruturar ações pedagógicas que criem possibilidades educativas capazes de oferecer ao jovem a **oportunidade de construção de competências, atitudes e valores, demandas contemporâneas indispensáveis ao trabalho, ao convívio e ao aprendizado permanente.**

§ 2º - O Empreendedorismo e a Gestão de Projetos serão desenvolvidos a partir da leitura crítica dos conceitos de **educação financeira, tomada de decisões e estímulo ao desenvolvimento de estratégias, no contexto contemporâneo das relações sociais e fluxo de informação, sendo certificados, conforme o caso, pela Unidade Escolar - UE, ou por ato conjunto da UE com o respectivo parceiro.**

Art. 2º - A oferta do Ensino Médio em Tempo Integral com ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho poderá ser realizada por iniciativa e manutenção exclusiva da SEEDUC, ou **através de parcerias institucionais, inclusive público-privadas,** conforme o interesse e conveniência da Administração Pública (RIO DE JANEIRO, 2017a, p. 37, **grifos nossos**).

Nota-se, novamente, que as competências assumem o protagonismo na formação dos estudantes, assim como se repete o lema “aprender a aprender”, que também aparece sob o discurso do aprendizado permanente. Além disso, no que se refere-se ao empreendedorismo, os conteúdos se voltam para o desenvolvimento de estratégias para tomada de decisão e assunção de risco no contexto contemporâneo que, diga-se de passagem, é ditado pelo capital, bem como é permeado de incertezas e instabilidades produzidas pela própria estrutura e superestrutura do sistema capitalista. E, por fim, a resolução reforça que o desenvolvimento desse modelo de Ensino Médio pode ser efetivado por relações entre instituições, inclusive na relação público-privada, que se consolidou com o SEBRAE no mês de março de 2017.

O termo de cooperação entre SEEDUC-RJ e SEBRAE foi firmado em 22 de fevereiro de 2017 e publicado em 30 de março de 2017 no Diário Oficial do estado do Rio de Janeiro. Segundo o extrato (RIO DE JANEIRO, 2017c, p. 21), o objetivo do termo é “o estabelecimento de mútua colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e o SEBRAE/RJ para apoio na formação vocacional do empreendedorismo em unidades da rede estadual de ensino”, com validade de 2 anos, podendo ser renovado ou modificado pelas partes em comum acordo. Materializa-se, nesse termo, a relação da SEEDUC-RJ com o SEBRAE, levando para as escolas estaduais de Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro concepções de mundo e de formação humana que o SEBRAE traz consigo e que, em nossa análise, se voltam às concepções burguesas.

No final de 2018, a SEEDUC-RJ homologou a Resolução SEEDUC n.5698/2018 que transforma o Ensino Médio Em Tempo Integral Com Ênfase no Empreendedorismo Aplicado ao Mundo Do Trabalho em cursos técnicos em administração, para atender a contrarreforma do Ensino Médio, aprovada em 2017. Segundo a resolução, “o curso Técnico em Administração será desenvolvido com Ênfase em Empreendedorismo e Área de Atuação: Auxílio e Apoio em Administração, conforme proposta pedagógica, nas unidades escolares” (RIO DE JANEIRO, 2018c, p. 20). A resolução ressalta, ainda, que a oferta permanece sob responsabilidade da SEEDUC-RJ, podendo ser concedida também através de relações estabelecidas com outras instituições, entre elas instituições privadas. A nosso ver, essa resolução alterou somente a modalidade de ensino, mantendo as características de formação. O que se pretende é certificar, agora, os estudantes como técnicos, a fim de expandir o número de estudantes formados nessa modalidade, mesmo que o processo de formação não tenha sido alterado. É importante mencionar que, a partir dessa resolução, se amplia o número de escolas a oferecer essa formação e que têm o empreendedorismo como ênfase. O número de escolas passa, então, de 37 unidades para 161 unidades escolares, massificando esse tipo de formação.

Outro elemento importante a se mencionar é que, mesmo mantendo a relação com o IAS e o SEBRAE, a SEEDUC-RJ firma uma nova relação com a Universidade Federal Fluminense (UFF)⁴³, que tem como objeto:

OBJETO: O presente Acordo de Cooperação tem por objeto a conjugação de esforços entre as partes para a realização de um Projeto de Educação Empreendedora para Jovens do Ensino Médio Regular, envolvendo as atividades de ensino e pesquisa, visando contribuir com os estudantes do ensino médio regular da rede pública estadual no desenvolvimento de competências para **identificar oportunidades, desenvolver um negócio, assumir riscos, agir de maneira criativa e ter iniciativa** (RIO DE JANEIRO, 2018b, p.20, **grifos nossos**).

Nota-se, novamente, que o executivo do estado do Rio de Janeiro tem grande interesse no desenvolvimento do empreendedorismo na rede estadual de educação, haja vista uma nova relação com outra instituição pública, como a firmada em 2016 entre a UERJ e o SEBRAE. Além disso, a compreensão de que os estudantes devem desenvolver competências empreendedoras ligadas aos ideais neoliberais e ao livre mercado fica muito evidente na resolução.

No final do ano de 2019, um ano depois da mudança para curso técnico, o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, através da portaria CEE n. 3756/2019, homologou o Parecer CEE n.074/2019 que reconhece a regularidade do Curso Técnico em Administração, oferecido pela SEEDUC-RJ, que tem ênfase no empreendedorismo. Esse parecer regulariza o curso técnico em Administração com ênfase em empreendedorismo em 153 unidades escolares que o oferecem, podendo assim ser feita a certificação do curso e o registro dos egressos, bem como o registro profissional junto ao Conselho Regional de Administração do Rio de Janeiro (CRA/RJ), como podemos ver em tela:

Por meio do Ofício nº 99/21018/PRES, datado de 03/09/2018, o Conselho Regional de Administração do Rio de Janeiro - CRA/RJ, informa ao Sr. Secretário de Estado de Educação do Rio de Janeiro que **o Conselho Federal de Administração, “aprovou o registro dos egressos do curso de 'Ensino Médio de Empreendedorismo', como equivalente ao Curso Técnico em Administração (educação profissional técnica de nível médio conexos à Administração). De igual modo, autoriza os egressos do referido curso a “obter registro profissional no CRA/RJ, de acordo com a Resolução Normativa CFA nº 511, de 14/06/2017”, exercendo “atividades administrativas de auxílio e apoio restritas ao respectivo eixo de formação acadêmica e, por consequência, receberão Carteira de Identidade Profissional na cor verde, na qual constará o Título Profissional: Técnico em Administração e Área de atuação: Auxílio e apoio em Administração.” DA FUNDAMENTAÇÃO E CONSIDERAÇÕES LEGAIS** Curso Técnico em Administração oferecido pela SEEDUC-RJ, aos

⁴³ Essa relação tem como prazo de vigência 36 meses podendo ser renovada por igual período ou modificada segundo os interesses da SEEDUC-RJ e da UFF (RIO DE JANEIRO, 2018b).

discentes do Curso de Ensino Médio em Tempo Integral, **exige que se debruce sobre parâmetros legais devidamente constituídos e que normatizam toda a dinâmica do seu credenciamento, reconhecimento e autorização por este Conselho Estadual de Educação**, a considerar: a) o Ofício nº 99/2018/PRES, datado de 03/09/2018, o Conselho Regional de Administração do Rio de Janeiro - CRA/RJ; b) a Deliberação CEE nº 246/1999, em seu art. 9º; c) a Deliberação CEE nº 287/2003; d) a Resolução CNE/CEB nº 06, de 20/09/2012, art. 19; e) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 - art. 40 - g) - Lei nº 4528, de 28.03.2005, art. 43, Parágrafo Único; f) a Lei nº 6864, de 15/08/2019, Art. 6º - DA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO o Projeto Político-Pedagógico do Curso Técnico em Administração, oferecido pela SEEDUC-RJ, estabelece normas e orientações relativas à Educação Profissional de Nível Básico e Técnico, tendo por elemento estrutural, a saber: I - Justificativa e objetivos; II - Requisitos de acesso; III – Perfil profissional de conclusão; IV - Organização curricular; V - Critérios de aproveitamento de competências; VI - Critérios de avaliação; VII – Instalações e Equipamentos; VIII - Pessoal docente e técnico; IX – Certificação e diplomas (RIO DE JANEIRO, 2019a, p. 33).

Observa-se que o Curso Técnico em Administração com ênfase em empreendedorismo da SEEDUC-RJ deveria seguir uma série de parâmetros legais e normas para que fosse devidamente credenciado e para que os egressos pudessem obter seu registro profissional. Questionamos, assim, se com a celeridade com que se deu a mudança para um curso técnico e o avanço da sua oferta em escolas, cumpriram-se, realmente, todos os parâmetros e normas para certificação do curso, visto que os docentes responsáveis e atuantes na formação técnica em administração deveriam ter formação específica certificada. Fato que não ocorreu na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, tendo por base a rapidez com que se deu a implementação em diversas escolas, demandando um processo de formação ampla de professores no curso técnico em Administração. Chamamos atenção para este fato, pois acreditamos que essa mudança atenderia às demandas do capital por meio de trabalhadores minimamente qualificados, ou seja, profissionais que detêm competências para trabalhos cada vez mais precarizados e flexíveis.

O parecer reconhece, enquanto curso técnico, o Curso de Administração com ênfase em empreendedorismo, visto que a matriz curricular do curso atenderia, dentro do núcleo articulador Ciência, Cultura e Trabalho e durante os 3 anos de Ensino Médio, a carga horária mínima de 1000 horas para Cursos Técnico em Administração, sendo que o curso da SEEDUC-RJ totaliza 1.280 horas aula (1.066 horas relógio). Assim, as próprias Unidades de Ensino Estadual poderiam certificar e diplomar seus alunos concluintes como técnicos, mesmos os que ingressaram no Ensino Médio, quando o curso ainda era reconhecido como Ensino Médio com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho. No entanto, isso ocorreria

somente para os concluintes dos anos de 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021, devido a uma solicitação da SEEDUC/RJ, que justificou a interrupção do fluxo de matrículas, já em 2020, com fato de que o Plano Estadual de Educação afirma que a responsabilidade de oferecer cursos técnicos é da FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica do estado do Rio de Janeiro. Segundo o anexo apresentado pelo parecer, as 153 escolas iriam certificar e diplomar, até o final do ano de 2021, 17.769 estudantes como técnicos em Administração, formados pelo Curso Técnico em Administração com ênfase em empreendedorismo da SEEDUC-RJ (RIO DE JANEIRO, 2019a).

Em novembro de 2020, foi confirmada a extinção do Curso Técnico em Administração com ênfase no empreendedorismo e o retorno do Ensino Médio Integral com Ênfase em Empreendedorismo na rede estadual do Rio de Janeiro. Isso fica comprovado pela Resolução SEEDUC n. 5889/2020, que estabelece normas e procedimentos para o ingresso e permanência de alunos na rede estadual de ensino da SEEDUC para o ano letivo de 2021, que não possibilitou mais a matrícula no curso técnico de Administração com ênfase no empreendedorismo (RIO DE JANEIRO, 2020a).

Chamamos a atenção para o fato de que, em dezembro de 2019, a SEEDUC-RJ e o SEBRAE aprofundam suas relações ao firmar um novo convênio⁴⁴, que se destinava a:

[...] formação de professores do componente curricular empreendedorismo com foco no desenvolvimento de comportamento empreendedor em unidades escolares da rede estadual de ensino e apoio às ações para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente aos itinerários formativos (RIO DE JANEIRO, 2019b, p. 33).

Observa-se nessa nova relação o interesse da SEEDUC-RJ em capacitar os professores da rede estadual para atender as mudanças instauradas pela BNCC e pela contrarreforma do Ensino Médio de 2017, visto que ambas almejam a formação de estudantes empreendedores. Assim sendo, reforça a relação com o SEBRAE, cuja “expertise” é em educação empreendedora, e o coloca como principal “parceiro” para formar também professores empreendedores que vão disseminar a cultura do empreendedorismo aos seus alunos através do material criado pelo próprio SEBRAE e que é utilizado na formação de Ensino Médio com Ênfase em Empreendedorismo.

No entanto, ao mesmo tempo em que a SEEDUC-RJ ampliou sua relação com o SEBRAE, ela a ampliou também com a Universidade Federal Fluminense (UFF). Em dezembro de 2020, a SEEDUC-RJ, firmaria um novo contrato com a UFF e a Fundação Euclides da Cunha

⁴⁴ Esse novo convênio teria a duração de 20/12/2019 à 31/12/2020, podendo ser renovado ou modificado de acordo com os interesses do SEBRAE e da SEEDUC-RJ (RIO DE JANEIRO, 2019b).

de apoio institucional à UFF - FEC⁴⁵, no valor R\$ 9.379.468,00 (nove milhões, trezentos e setenta e nove mil quatrocentos e sessenta e oito reais), para a “Prestação de Serviços Técnicos especializados para realizar o “Projeto Empreendedorismo em Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - PROGRAMA FOMENTO/MEC” (RIO DE JANEIRO, 2020b, p. 27). Essa prestação de serviços levaria, no ano de 2021, a criação do Curso de Pós-Graduação Especialização Lato Sensu em Formação de Professores em Empreendedorismo e Gestão para o Ensino Médio (Foremp)⁴⁶, vinculado ao Departamento de Empreendedorismo e Gestão da UFF e destinado a formar os professores da rede estadual que trabalham nas escolas com a ideologia empreendedorismo. Segundo informações no site do curso de pós-graduação:

O Curso de Pós-Graduação Especialização Lato Sensu Formação de Professores em Empreendedorismo e Gestão para o Ensino Médio (FOREMP) é uma iniciativa do Departamento de Empreendedorismo e Gestão em convênio com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).

O Departamento de Empreendedorismo e Gestão foi fundado, em 2013, por docentes que se propuseram a criar um espaço acadêmico dedicado ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão no campo do empreendedorismo (UFF, s/d).

Como podemos observar, o curso foi constituído para atender ao convênio com a SEEDUC-RJ. Observamos que esse Departamento na sua essência não é ligado a formação de professores, no entanto, isso não foi um impedimento para se realizar o convênio e a criação de um curso de pós-graduação. Neste sentido, se destina a formar o professor da rede estadual que atua nas escolas com o Curso de Ensino Médio Integral com ênfase em empreendedorismo, como descrito no site do curso:

PÚBLICO-ALVO: O Foremp é destinado a Professores do componente curricular empreendedorismo e coordenadores pedagógicos das escolas integrantes do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Ministério da Educação. ForEmp – Especialização Formação de Professores em Empreendedorismo e Gestão para o Ensino Médio, conforme seleção prévia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) (UFF, s/d).

Apesar do curso não ser oferecido pelo SEBRAE, que é o responsável pelo desenvolvimento do material utilizado nas escolas estaduais que desenvolvem o empreendedorismo, a UFF desempenharia um importante papel na difusão da chamada “cultura

⁴⁵ Esse novo contrato tem prazo previsto de duração de 39 meses a contar do dia 08/12/2020 (RIO DE JANEIRO, 2020b).

⁴⁶ Esse curso não se configura objeto de nossa análise, no entanto é importante mencioná-lo em razão das suas implicações para a formação dos professores da rede estadual de educação que trabalham nas escolas com o Curso de Ensino Médio Integral com ênfase em empreendedorismo.

empreendedora” e do “professor empreendedor”, para que ele dissemine aos alunos da rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Isso fica evidente nos objetivos do curso:

OBJETIVOS DO CURSO Formar professores capazes de:
 Lecionar e produzir conteúdos nas áreas de empreendedorismo e gestão para o Ensino Médio; Combinar o desenvolvimento de atitude empreendedora com a aplicação de ferramentas digitais e práticas de gestão; Possibilitar a construção de proposta de intervenção do estudante na sociedade; Facilitar a transformação do ambiente escolar e o desenvolvimento profissional dos estudantes da educação básica (UFF, s/d).

Assim, tanto o SEBRAE como a UFF atuariam, na relação estabelecida com a SEEDUC-RJ para conformar os professores com o desenvolvimento do empreendedorismo como modo de se adaptar às instabilidades e incertezas da vida social e produtiva engendradas pelo modo de produção de vida do capital. Nota-se, ainda, que os formadores do curso de pós-graduação são todos de áreas ligadas aos cursos de administração, ciências contábeis, engenharias, entre outros⁴⁷, não demonstrando, assim, uma relação direta com a formação docente para atuar na educação básica, sugerindo, desta forma, uma formação voltada, especificamente, para o desenvolvimento da assim chamada “cultura empreendedora”.

Concluimos essa seção reforçando que as relações estabelecidas entre a SEEDUC-RJ, o IAS e o SEBRAE são todas interessadas, entretanto, esses interesses são divergentes em alguns aspectos e convergentes em outros, resultando em uma relação desigual e combinada, mas que na sua essência atende aos interesses do capital, sobretudo em formar indivíduos dotados de competências cognitivas, socioemocionais e empreendedoras para que os estudantes formados, futuros trabalhadores, atendam às demandas do capital e se adaptem à sociabilidade e ao modo de produção burguês.

Além disso, concluimos que, diante da crise estrutural do capital, as relações estabelecidas entre o governo do estado do Rio de Janeiro e os APHs (SEBRAE e IAS) no campo educacional tem uma função importante na formação da classe trabalhadora, visto que se torna necessário para classe burguesa, que a classe trabalhado se conforme as determinações do capital na relação capital-trabalho, na qual a superexploração e o avanço violento das formas de precarização de trabalho tem ganhado materialidade e se tornado formas cada vez mais consolidadas.

No próximo capítulo, apresentamos as bases teóricas, científicas e filosóficas que sustentam a análise do nosso objeto, bem como tratamos das bases conceituais e históricas que

⁴⁷ Os profissionais envolvidos nos cursos de pós-graduação e seus currículos podem ser acessados na página de internet: <http://foremp.uff.br/nosso-time/>.

sustentam as competências e o empreendedorismo como a principal maneira de se formar indivíduos competentes e empreendedores que se adaptem a crise estrutural do capital, desenvolvendo um novo tipo de trabalhador com base em um novo modo de ser, agir e pensar, ou seja, produzido para que seja capaz de se adaptar às instabilidades, incertezas e mazelas da sociedade sob a égide do capital.

CAPÍTULO 2 – Categorias de análise e as bases teóricas e históricas da noção de competências e de empreendedorismo

O presente capítulo tem o objetivo de explicitar as bases teóricas, científicas e filosóficas do materialismo histórico-dialético que sustentam nossas análises categoriais, bem como o projeto burguês de formação humana pautado nas noções de competências e empreendedorismo. Para isso, dividimos o Capítulo em 3 seções. Na primeira seção, apresentamos as categorias formação humana, trabalho e trabalho educativo (trabalho docente), que se apresentam como importantes categorias de análise para nosso objeto de estudo. Abordamos, também, alguns conceitos importantes para as análises do objeto, a saber: o conceito de Estado, de aparelhos privados de hegemonia (APH) e de intelectuais orgânicos. Na segunda seção, apresentamos as bases teóricas e históricas que sustentam a noção de competências e a pedagogia das competências. Já na terceira seção, apresentamos as bases teóricas e históricas que sustentam a noção de empreendedorismo, dentro do processo histórico, enquanto uma nova forma de relacionamento entre o trabalhador e o mundo do trabalho.

2.1 Categorias de análise do materialismo histórico-dialético: bases teóricas, científicas e filosóficas

As análises realizadas nesta pesquisa são pautadas no materialismo histórico-dialético. Esse método de apreensão da realidade, nos remete a uma teoria científica de conhecimento e a determinadas concepções filosóficas da realidade concreta, nos permitindo compreender fenômenos sociais, entre eles os relacionados à educação, bem como produzir conhecimentos científicos para explicar essa realidade e, ao mesmo tempo, produzir outra realidade para além do plano fenomênico.

O materialismo histórico-dialético possui categorias de análises metodológicas e de conteúdo que são reflexo do mundo objetivo, uma generalização dos fenômenos, partindo do real, do concreto, da realidade objetiva, e existindo independente da nossa consciência (KOPNIN, 1978). Essas categorias são conceitos fundamentais para refletir sobre a essência dos fenômenos, suas conexões e suas relações com a totalidade concreta⁴⁸. As categorias

⁴⁸ O conceito de totalidade concreta utilizado nesta pesquisa se pauta em Kosik (1976, p.36), que compreende a “[...] realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos e de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de todo dialético – isto é, se não são átomos

metodológicas são inerentes às concepções que sustentam o método, organizando os procedimentos de pesquisa na relação do pesquisador com o objeto de estudo (KUENZER, 2011). Já as categorias de conteúdo, devem se relacionar diretamente ao objeto de estudo, refletindo a relação específica do objeto com a realidade objetiva e a práxis humana, revelando sua essência e seu caráter histórico-dialético.

As categorias metodológicas totalidade, contradição, mediação e práxis, perpassam toda a construção da pesquisa. Já as categorias de conteúdo, foram construídas de acordo com a especificidade e natureza do nosso objeto. Consideramos essenciais para nossa análise as categorias: (1) Formação Humana; (2) Trabalho e (3) Trabalho Educativo. Assim sendo, apresentamos essas categorias construídas para a análise do nosso objeto, de forma a revelar a sua essência e o seu caráter histórico-dialético.

Para compreender a categoria formação humana, buscamos compreender a concepção ontológica de homem que se funda a partir do trabalho, outra categoria que iremos utilizar para as análises do objeto. O homem é um ser social, produtor e reproduzidor dos meios de existência que constituem direta ou indiretamente sua vida material. “O que eles são coincide, pois, como sua produção, isto é, tanto com o *que* eles produzem quanto com a maneira *como* produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção” (MARX; ENGELS, 1989, p.13, *grifos dos autores*).

A práxis humana na realidade concreta permite ao homem se objetivar, superando sua subjetividade, de modo que, enquanto homem objetivado, ele se torna um ser social capaz de transformar e modificar as condições materiais que engendram os contextos políticos, econômicos e culturais. Neste sentido, “a objetivação aparece como uma necessidade da qual o homem não pode esquivar-se, ao fazer-se ou produzir-se como homem, e manter-se em seu estatuto humano” (VÁSQUEZ, 2007, p.125).

Marx (s/d), em suas “Teses sobre Feuerbach”, nos leva a compreender que “a essência humana não é algo abstrato, interior a cada indivíduo isolado. É, em sua realidade, o conjunto das relações sociais”. Neste sentido, o homem se torna síntese de múltiplas objetivações produzidas pelos próprios homens dentro das relações sociais, na qual o trabalho se torna atividade vital para que a humanidade se objetive.

imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo. O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial; a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão que a totalidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto dos fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si”.

Pelo trabalho o homem objetiva-se, age sobre a natureza e a transforma, adaptando a natureza a si e ajustando-a às suas necessidades e finalidades (SAVIANI, 2003). Através do trabalho, enquanto sua atividade vital, o homem se apropria do mundo externo, da natureza sensível e, pelo trabalho, produz o mundo objetivo (MARX, 2008). Este processo contínuo de atendimento das necessidades ao longo do desenvolvimento do homem se caracteriza como processo de humanização, ou seja, o processo da produção da humanidade através da sua auto-atividade/trabalho (NETO; BRAZ, 2008). Em outras palavras, por meio do trabalho o homem engendra a realidade concreta, o modo de produção material da vida e, se apropriando dela, se forma homem. Segundo Saviani (2003, p. 133):

Na formação dos homens, deve-se considerar o grau atingido pelo desenvolvimento da humanidade. Conforme se modifica o modo de produção da existência humana, portanto o modo como o ser humano trabalha, mudam as formas pelas quais os homens existem.

No modo de produção capitalista, “a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção” (SAVIANI, 2003, p.137). Sendo o conhecimento uma força produtiva, ele acaba se tornando objeto de disputa entre as classes sociais fundamentais dentro da sociedade civil. Esse fato leva a classe dominante a tentar tomá-lo para si enquanto uma propriedade privada. No entanto, a classe trabalhadora não pode ser totalmente privada do conhecimento, pois isso inviabilizaria a produção e a extração da mais-valia. Neste sentido, “a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los na forma parcelada” (SAVIANI, 2003, p. 137), negando à classe trabalhadora, nos processos de formação humana, os conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade

Na perspectiva do capital, a classe trabalhadora deve apenas dominar os conhecimentos básicos para reprodução do capital, conformando-se a eles. Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, a formação humana deve buscar o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 2007, p. 87), proporcionando uma formação politécnica e omnilateral.

Saviani (2003, p. 142) nos explica que:

[...] a idéia de politecnia envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, implicando uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permite compreender o seu funcionamento.

Enquanto que uma formação omnilateral é,

[...] portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p.89-90).

A formação humana, pautada na politecnia e na omnilateralidade, poderia proporcionar aos sujeitos o domínio dos conhecimentos científicos para desenvolver uma práxis social e produtiva transformadora, ou seja, capaz de romper com os limites impostos pela classe dominante, unificando as estruturas da ciência e da produção. Segundo Marx e Engels (1992, p. 60), a “combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática”.

Pensando em uma formação humana que rompa os limites do capital, tanto nas suas bases estruturais como superestruturais, Gramsci vai contribuir com a perspectiva de formação humana pautada no materialismo histórico-dialético, elaborando como deveriam ser as escolas, formulando sobre uma escola unitária, humanística, desinteressada e pensada para o proletariado.

Na escola humanista, objetiva-se desenvolver no indivíduo a cultura geral ainda indiferenciada, o clássico, ou seja, a capacidade essencial de pensar e de saber orientar-se na vida. Tal escola deve ser única, de cultura geral e formativa, e deve equilibrar, de forma justa, o desenvolvimento do trabalho intelectual e manual, para que, mais a frente, passem a desenvolver escolas especializadas e com orientação profissional. Só a partir desse modelo de escola, proposto por Gramsci, que os sujeitos devem, posteriormente, organizar-se em instituições pós-escolares especializadas e, assim, acompanhar o desenvolvimento científico próprio do ramo que escolheram (GRAMSCI, 2001).

Gramsci (2001) apresenta que a organização curricular da escola unitária deve respeitar a idade e o desenvolvimento intelectual dos alunos, conciliada a finalidade que se espera alcançar com o processo formativo desenvolvido. Além disso, a escola deve assumir a tarefa de inserir os alunos na práxis social, no momento que estes já teriam alcançado um certo grau de maturidade, autonomia e de criação intelectual e prática, assumindo sua posição de sujeitos históricos. Para a concretização desse modelo de escola, seria necessário que o Estado assumisse os custos de manutenção desses alunos, retirando essa obrigação do âmbito privado das famílias, tornando os custos públicos, e desfazendo, assim, a divisão econômica e social de classes.

Entretanto, somente os custos de manutenção não seriam suficientes, é necessária uma transformação estrutural das escolas, alterando estruturas físicas, assim como as humanas, e modificando concepções de mundo. A escola deveria ser de tempo integral, numa perspectiva de formação omnilateral, com maior número de professores, salas, bibliotecas, refeitórios e dormitórios. Ademais, devem se organizar em níveis de carreiras, no quais no primeiro nível, com 3 a 4 anos, os estudantes teriam as primeiras noções de instrução básica (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), além de noções de direitos e deveres com sujeitos sociais, contemplando concepções sobre o Estado e a sociedade, para superação das concepções tradicionais e folclóricas. Nos demais anos de estudo, que somam por volta de 6 anos, os outros graus da escola seriam concluídos (GRAMSCI, 2001).

Gramsci (2001) ainda faz uma ressalva importante dentro do processo educativo, ele defende uma orientação dogmática, no sentido de o processo de aprendizagem ser direcionado pelo professor nos primeiros anos de ensino, contrapondo uma educação espontânea. Essa orientação dogmática, ou disciplinar, tem caráter positivo, pois entende que para se ter uma capacidade criadora e de trabalho autônomo é preciso desenvolver uma disciplina de estudo, que só é adquirida com o rigor e controle nas primeiras fases de aprendizagem. Sendo assim, “na primeira fase, tende-se a disciplinar e, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de “conformismo” que pode ser chamado de “dinâmico” (p.39)” e que caminha para o posterior desenvolvimento da criatividade e da autonomia moral necessárias a uma especialização.

Manacorda (2013), ao analisar os textos de Gramsci sobre disciplina e espontaneísmo, ressalta que adotar uma atitude de respeito total ao desenvolvimento espontâneo dos indivíduos nessas primeiras fases “é, na realidade, renuncia a educar, a formar o homem segundo um plano; é o abandono completo da criança ao autoritarismo, ou seja, a pressão exercida objetivamente pelo ambiente (p.87)”. No entanto, não se deve deixar de respeitar as características espontâneas que as crianças trazem consigo, no sentido de preservar a natureza da criança para escolhas desinteressadas e não determinadas.

Assim sendo, a escola não deve ficar a cargo do espontaneísmo, uma vez que “o estudo e a aprendizagem de métodos criativos na ciência e na vida (p.39)” devem ser estimulados na escola, contribuindo com a construção da responsabilidade autônoma dos indivíduos (GRAMSCI, 2001). Portanto, a escola deve ser criadora, mas em um sentido dialético, como explica Gramsci (2001):

Assim, escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre sobretudo graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual, na qual se podem descobrir verdades novas (p.39-40).

A escola unitária, desinteressada, humanista e criadora, se tornaria o instrumento de superação das aparências disseminadas pelas concepções de mundo tradicionais, ligadas a elementos idealizados e místicos, bem como a verdades absolutas e imutáveis. Colocaria o sujeito como ser ativo, criador e transformador da realidade, como sujeito histórico, dialético e não um mero espectador das condições naturais e deterministas. Afastaria, ainda, o indivíduo do espontaneísmo, voltando-se “à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida” (GRAMSCI, 2001, p.45).

A escola unitária se diferencia das escolas profissionais e técnicas, preocupadas em satisfazer interesses imediatos e que perpetuam as diferenças de classes ao negar o conhecimento cultural produzido historicamente pelo homem. A mudança da realidade concreta educacional parte de um estudo desinteressado e sem finalidades predominantemente imediatas para uma formação rica de noções concretas, que possibilite aos alunos escolher sua formação profissional, tornando-os indivíduos capazes de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2001), proporcionando uma educação para as escolhas. Gramsci, assim, se opõe:

[...] à influência casual do ambiente e pretende substituí-la por uma direção consciente, teme, no entanto, com ainda maior razão, uma direção voluntária que não esteja voltada para a maior ampliação possível do horizonte cultural das crianças (MANACORDA, 2013, p. 111).

A educação pensada por Gramsci é uma educação que atuaria na mediação entre o conhecimento científico, filosófico, cultural e a vida concreta dos indivíduos, voltada à superação do senso comum disseminado às massas pela classe dominante. A formação humana é um processo histórico e dialético, uma vez que esta é produzida a partir das relações dos sujeitos com a realidade social a qual fazem parte, atuando na tomada de consciência “para si”, para superação e para transformação da realidade.

As concepções pedagógicas pautadas no materialismo histórico-dialético, como a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), se tornam fundamentais para a superação das pedagogias

hegemônicas e para a transformação da realidade. A PHC nos ajuda a compreender a educação enquanto um “trabalho não-material” relacionado à produção de conhecimentos e saberes sobre a natureza ou a cultura produzida historicamente pelo homem, e que se articula de maneira inseparável nos processos de produção e de consumo, engendrando a realidade social. Caberia a educação, transmitir o saber objetivo mais desenvolvido, produzido historicamente pela práxis social humana, de maneira sistematizada e assimilável pelos alunos, respeitando o contexto cultural, o espaço e os tempos escolares (SAVIANI, 2013), para que todos compreendessem a realidade social da qual fazem parte dentro da totalidade concreta.

Neste sentido, “a escola foi criada para oferecer as bases para a produção coletiva da existência humana” (MARTINS, 2013, p.40), sendo responsável por oferecer aos alunos os meios e instrumentos necessários à apropriação dos conhecimentos sistematizados, indispensáveis à vida social e produtiva, possibilitando uma práxis social ativa dos sujeitos a partir da compreensão das condições materiais concretas da realidade e suas possibilidades de transformação.

Os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade devem estar estruturados nos currículos escolares enquanto um conjunto de atividades desenvolvidas pela escola, no qual estão expressos os métodos e as formas de organização do conjunto de atividades distribuídas no espaço e tempo escolares, dotados de sentidos e significados (SAVIANI, 2013). Esses conhecimentos devem permitir que os alunos compreendam a essência da realidade de maneira histórico-dialética, permitindo a superação das aparências. Isso permitiria ao aluno a superação das abstrações do pensamento ou da racionalidade técnica do simples ato do fazer, levando a uma formação humana na qual os sujeitos possam ter uma práxis social e produtiva consciente.

Desta forma, entendemos que a escola deve ser do tipo politécnica, para a formação omnilateral dos sujeitos sociais, tendo como princípio educativo, o trabalho, visto que o trabalho introduz e identifica a ordem social e estatal (direitos e deveres) na ordem natural, de modo que, pelo trabalho, criam-se os elementos para superação do senso-comum e das crenças que engendram a realidade aparente, fornecendo “o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir” (GRAMSCI, 2001, p.43) que engendra a realidade concreta.

É na escola politécnica, através do trabalho educativo (trabalho docente), categoria de análise desta Tese, que cada indivíduo poderá se apropriar das objetivações humanas produzidas no processo histórico de desenvolvimento da humanidade. Sendo assim, é tarefa da escola e dos professores a:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2013, p.8-9).

Caberá ao trabalho educativo, portanto, produzir de forma direta e intencional, em cada indivíduo, o desenvolvimento do saber objetivo produzido e reproduzido nas sociedades concretamente existentes, conservando-os, mas também transformando-os em algo distinto de si mesmos (SAVIANI, 2013; DUARTE, 2016).

Faz parte do trabalho educativo identificar e distinguir os conhecimentos essenciais dos acidentais, diferenciando o que é principal do que é secundário, o que é fundamental do que é acessório. Além disso, cabe ao trabalho educativo organizar os meios e formas para que os alunos se apropriem desses conhecimentos, permitindo que se formem enquanto humanos, ou seja, que se apropriem do que é vital ao gênero humano. Não se pode responsabilizar os alunos pela apropriação espontânea desses conhecimentos, “é necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio” (SAVIANI, 2013, p.17).

As relações entre os conhecimentos escolares e a formação/transformação das concepções de mundo dos alunos devem ser mediadas pelo trabalho educativo. É nas relações de ensino que os conhecimentos escolares e a formação/transformação das ideias dos alunos sobre a natureza, a sociedade, a vida humana e a individualidade devem ocorrer, para que se dê a superação das relações cotidianas subjetivadas, colocando-as em movimento para a compreensão da sua objetividade decorrente da práxis social que a engendra. É pela mediação do trabalho educativo na escola que acontece a passagem do saber espontâneo, popular, cotidiano, para o saber sistematizado, científico, filosófico e artístico (SAVIANI, 2013; DUARTE, 2016).

O trabalho educativo, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, vai possibilitar que cada aluno se desenvolva enquanto um indivíduo singular, bem como “que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano” (DUARTE, 2016, p. 95). Além disso, vai possibilitar que os alunos tomem consciência das formas de conhecer objetivamente os processos sociais e naturais e os coloquem a serviço da humanidade, superando as aparências e formas deterministas impostas pelas pedagogias hegemônicas.

Feitas as considerações sobre as três categorias de conteúdo que utilizamos nesta Tese, “Formação Humana”, “Trabalho” e “Trabalho Educativo”, e que se relacionam dialeticamente na formação do sujeito social, concluímos que elas nos ajudaram a explicar criticamente como a formação humana empregada pelo capital, com foco no desenvolvimento da assim chamada “cultura empreendedora” e das competências socioemocionais, busca criar um novo sujeito social que assuma uma nova forma de ser, agir e pensar a sociedade. Além disso, nos ajuda a compreender como as relações entre capital e trabalho, em específico a relação com o trabalho docente e trabalho autônomo, atuam no sentido de produzir saídas pragmáticas e individuais para a crise estrutural do capital. Sendo assim, essas categorias nos ajudaram confrontar as pedagogias do capital que estabelecem programas deterministas, tanto para a prática docente como para o aprendizado do aluno, e que têm em sua base um discurso de originalidade e inovação a todo custo, bem como uma visão interessada de que o desenvolvimento da humanidade seria inevitável e superior, sendo necessário que os indivíduos se adaptem a essas determinações fatalistas.

Seguindo com a seção apresentamos algumas considerações sobre três conceitos fundamentais para nossas análises: o conceito de “Estado”, o de “aparelhos privados de hegemonia” e o de “intelectuais orgânicos”.

O Estado não é algo externo à sociedade capitalista que age ou a determina, mas são os sujeitos, os homens, que criam o Estado, a sociedade, o seu mundo, a sua realidade. Marx (2010, p.145) já alertava que “o homem é o mundo do homem, o Estado, a sociedade”. Não cabe concebermos o Estado como algo exterior aos homens, as classes sociais, pois é a partir das relações sociais que o Estado é constituído, sendo perpassado por relações de poder. “As formações sociais são o lugar real de existência e de reprodução, portanto do Estado em suas formas diversas, as quais não podem ser deduzidas do modelo capitalista de Estado que designa um objeto abstrato-formal” (POULANTZAS, 2015, p. 24).

O Estado capitalista se materializa a partir das necessidades reais e concretas dos homens de constituir uma determinada forma de organização social no conjunto das relações sociais historicamente determinadas. Desta forma, o Estado capitalista se realiza a partir da ação concreta do homem que, devido às necessidades históricas, opera e transforma a realidade (GRAMSCI, 2014). É a partir da práxis humana, categoria fundamental do materialismo histórico-dialético, que o Estado capitalista se realiza e se materializa, ganhando sua concreticidade dentro da realidade objetiva e contraditória.

Devemos entender o Estado capitalista como a condensação das relações de força das relações humanas, essas relações sendo relações de classes sociais.

O Estado não pode ser considerado Sujeito, nem Objeto, ele deve ser tomado como uma **condensação de relações sociais**, o que nos obriga, necessariamente, a vê-lo enquanto **atravessado pelo conjunto das relações de classe** presentes na própria formação histórica, incorporando os conflitos vigentes na Sociedade (MENDONÇA, 2007, p. 5, **grifos da autora**).

Segundo Poulantzas (2015), a materialidade do Estado perpassa as lutas populares e as relações de força entre as classes, “pois o Estado também é condensação material e específica de uma relação de força, que é uma relação de classe” (p. 71). O Estado capitalista possui uma natureza de classe na qual a burguesia é a classe dominante, e esta posição da burguesia como classe dominante que dá a especificidade do Estado capitalista, no momento que constitui a burguesia como sendo a classe politicamente dominante, pois o Estado capitalista tem um papel orgânico na luta e na dominação política (POULANTZAS, 2015).

O Estado não pode ser reduzido a puro instrumento de dominação política (Estado Objeto) “em que cada classe dominante produziria seu próprio estado, à sua medida e à sua conveniência, e manipulá-lo-ia à sua vontade, segundo seus interesses (p.10)”. Ou ainda, como “Sujeito”, em que o Estado é portador de uma autonomia absoluta, de uma vontade racionalizante, de poder próprio em relação às classes sociais, sendo sempre exterior a elas, submetendo-as à “sua” política, aos interesses divergentes e concorrentes da sociedade civil (POULANTZAS, 2015). Essa configuração de exterioridade do Estado busca minimizar as contradições e lutas entre as classes sociais que estão condensadas nas relações de força, ou seja, nas relações de luta de classe que dão materialidade ao Estado capitalista.

Neste sentido, devemos pensar o Estado (conceito de Estado) por uma dupla perspectiva:

- 1) a das formas mediante as quais as frações de classe se consolidam e organizam para além do âmbito da produção, no seio da Sociedade Civil e 2) a das formas através das quais as agências ou órgãos públicos contemplam projetos e/ou atores sociais, emanados dos aparelhos privados de hegemonia, dos quais a Sociedade Civil se faz portadora (MENDONÇA, 2007, p.6).

O Estado capitalista tem por função organizar e representara síntese dos interesses das classes dominantes no poder, ou do bloco no poder, para manutenção da sociedade de classes. Desta forma, o Estado capitalista apresenta uma ossatura material específica que não se reduz a dominação política, assim como não se esgota no poder do aparelho do Estado (governamental).

Este Estado também não é produzido integralmente, e também monopolizado (POULANTZAS, 2015), pela classe dominante, ele é materializado pela condensação das relações de força das relações de classe que o perpassam e o extrapolam para os aparelhos

privados de hegemonia e para a sociedade civil. A partir disso, devemos ter uma concepção de Estado de maneira ampliada, na qual o Estado não se remete apenas ao seu sentido reduzido, como aparelho governamental (executivo, judiciário e legislativo), mas integrado pelos diversos aparelhos privados de hegemonia e da sociedade civil.

As relações de força condensadas na materialidade do Estado são produtos do consenso e da coerção. O consenso construído e entretecido pelos sujeitos coletivos que se organizam “junto aos aparelhos privados de hegemonia – ou seja, na própria Sociedade Civil – bem como através da ação do próprio Estado restrito que, igualmente, promove e generaliza a visão de mundo da fração de classe hegemônica” (MENDONÇA, 2007, p. 6).

A partir disso emana o papel essencial do Estado capitalista, nas relações de produção e delimitação-reprodução das classes sociais, ao não se limitar a repressão física organizada, sendo este Estado responsável também por organizar as relações ideológicas e a ideologia dominante (POULANTZAS, 2015), que também são mediadas por relações de força das lutas de classe. Gramsci (2014) chama a atenção para que a ideologia não seja concebida como algo artificial, e sobreposta mecanicamente, mas como algo que envolve uma luta incessante do decorrer do movimento real histórico.

A ideologia envolve o movimento real histórico da sociedade de classes, constituindo-a para moldar o conjunto de práticas sociais, os hábitos e costumes da população, a partir de ideias e representações. Os aparelhos privados de hegemonia atuam para que as funções do Estado sejam ordenadas para elaborar, apregoar e reproduzir a ideologia dominante, que se torna um fator importante na constituição e reprodução da divisão social do trabalho, das classes sociais e do domínio de classe (POULANTZAS, 2015).

Na concepção gramsciana, os aparelhos privados de hegemonia, segundo Martins (2009, p. 19), “são organizações políticas e culturais de diferentes tipos, localizados na sociedade, responsáveis por atuar de modos e espaços distintos, visando a conquista, a consolidação e a manutenção do consenso e torno de um projeto societal”. Neste sentido, os aparelhos privados atuam como organizadores da vontade coletiva e do consenso geral, organizando diferentes interesses e projetos de sociabilidade dentro do Estado ampliado, e que se colocam em disputa na sociedade civil. Gramsci (2014) expõe que todo Estado, concebido como Estado ampliado, em relação à formação e manutenção de uma civilização:

[...] tende a criar e a manter um certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros, o direito será o instrumento para essa finalidade (ao lado da escola e de outras instituições e atividades) e deve ser elaborado para ficar conforme a tal finalidade, ser maximamente eficaz e produtor de resultado positivos (p. 28).

Neste sentido, uma das funções mais importantes do Estado capitalista é “elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes” (GRAMSCI, 2014, p.288), o que é materializado pela ideologia dominante do bloco no poder.

A ideologia dominante, que compõe a materialidade dos aparelhos de Estado, constitui um poder essencial da classe dominante para sancionar e reproduzir seu domínio político, legitimando a violência (repressão física organizada), assim como organizando o consenso entre as classes sociais (dominantes e dominados) em relação ao poder político, para manutenção da sua hegemonia (POULANTZAS, 2015). Segundo Gramsci (2014), a combinação da força e do consenso se equilibram de modo variado, sem que a força se evidencie muito mais que o consenso, mas buscando fazer com que a força se expresse apoiada no consenso da maioria, expressos pelos chamados órgão de opinião pública (aparelhos privados) – jornais e associações -, os quais, por sua função nesse processo, em certas situações, são artificialmente multiplicados, em favor do fortalecimento dessa aparência.

Assim, o Estado serve de substrato político-ideológico para criar na sociedade uma opinião pública que dará legitimidade às suas ações, mesmo quando estas ações são pouco populares. Gramsci (2014) explica que “o Estado quando quer iniciar uma ação pouco popular, cria preventivamente a opinião pública adequada, ou seja, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil (p.269)”. No entanto, há no seio da sociedade civil, lutas de classe pelo domínio dos aparelhos privados de opinião pública, uma vez que são essenciais se manter a hegemonia de classe, de modo que uma só força modele a opinião pública, a vontade política nacional (GRAMSCI, 2014).

Gramsci (2014) reforça a função do Estado e de seus aparelhos dando um caráter educativo à obtenção do consenso. “O Estado tem e pede o consenso, mas também “educa” este consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente (p.121)”. O bloco no poder e a classe dirigente, através do Estado capitalista, buscam criar um conformismo social que seja útil ao projeto de desenvolvimento da sociedade, educando as massas. E este conformismo social é criado através de ações que levam a atender os interesses imediatos ou impressões momentâneas de conquistas dentro de uma realidade aparente (GRAMSCI, 2014).

Entre os aparelhos do Estado, a escola e os tribunais exercem grande importância na tarefa educativa, tanto positiva (consenso), no caso da escola, quanto repressiva

(coerção/violência legitimada), no caso dos tribunais. No entanto, dentro da sociedade civil, há uma gama de iniciativas e atividades de outros aparelhos privados, os quais constituem o aparelho de hegemonia política e cultural do Estado capitalista – do bloco no poder (GRAMSCI, 2014). As atividades do Estado capitalista atingem todos os campos da atividade cotidiana, não só a esfera política, que passam a ser mediados pelas ações dos aparelhos privados de Estado (POULANTZAS, 2015) e por seus intelectuais orgânicos.

Os intelectuais orgânicos são os representantes das classes sociais em disputa dentro do Estado ampliado que todo grupo social cria para si, de maneira orgânica, formando uma ou mais camadas de intelectuais, que dão homogeneidade e consciência a esse grupo tanto no campo econômico como no social e político (GRAMSCI, 2001). Essa organicidade tem relação imediata e mediada com as condições objetivas de vida produtiva do próprio grupo social, engendrando uma própria identidade cultural. Segundo Gramsci (2001), deve-se notar que “a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos tradicionais muito concretos (p.20)”.

Gramsci (2001) acrescenta que:

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários” (p. 20).

Esses intelectuais devem ter a capacidade técnica e diretiva, não só dentro de sua esfera produtiva, mas na cultura geral, de organizar a vontade coletiva da massa dos homens para se criar condições mais favoráveis à expansão da sua própria classe. Além disso, os intelectuais de cada grupo têm a função de conectar todos os grupos sociais, sobretudo com grupos sociais mais importantes, para aumentar a sua influência e assimilar novos intelectuais (GRAMSCI, 2001).

Materializam-se, desta forma, as funções organizativas e conectivas dos intelectuais, para implementação da hegemonia social refletida na sociedade civil pelos aparelhos privados de hegemonia e do governo político, representado pelo Estado no sentido restrito. A hegemonia social é exercida na difusão, para a grande massa da população, de um consenso espontâneo produzido historicamente em torno da confiança adquirida pelo grupo dominante, dentro das relações de lutas de classe devido sua posição e sua função no mundo da produção, e é também exercida pela coerção estatal que adquire status de legalidade, assegurando a disciplina das classes sociais que não consentem espontaneamente tal hegemonia (GRAMSCI, 2001).

Entender a formação dos intelectuais é essencial para compreender a função política que estes desempenham na sociedade. No caso do proletariado, Gramsci se preocupou em criar uma

consciência ético-política na qual os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora desempenham funções no âmbito da vida social e produtiva a partir de determinações decorrente do mundo real, para, assim, formar uma consciência crítica e para a organização das lutas e ações políticas do grupo social que representam. O objetivo é construir uma sociedade regulada pelos interesses e necessidades do trabalho, os quais são contrários aos interesses do capital e de seus intelectuais (DURIGUETTO, 2014). Duriguetto (2014) conclui que:

Gramsci não considera os intelectuais de maneira abstrata ou como uma casta separada, mas os apresenta como parte integrante das relações sociais, como pertencentes a uma classe social e com a função de representar os interesses dessa classe no conjunto da vida social (p. 284).

Assim sendo, é dentro do conjunto da vida social, permeadas pelas relações das lutas de classes, que se formam os intelectuais orgânicos das classes sociais. A organicidade de pensamento e a solidez cultural da classe social, neste caso a proletária, só pode ocorrer se houver uma mesma unidade, uma mesma vontade coletiva existente entre teoria e prática, forças essas que emergem da própria realidade assimilada da atividade prática da massa de proletários que compõem a classe proletariado, da própria práxis social e cultural dos indivíduos (GRAMSCI, 2001). Só pode haver uma formação coerente e significativa dos intelectuais orgânicos do proletariado, se estes compartilharem a realidade concreta e a práxis social do proletariado, possibilitando à classe social uma construção de uma concepção de mundo singular. Essa concepção de mundo remete a filosofia da práxis, ao materialismo histórico-dialético, que busca a apreensão radical da realidade a partir da própria realidade concreta. Neste sentido Gramsci é categórico ao afirmar que:

[...] um movimento filosófico só merece este nome na medida em que busca desenvolver uma cultura especializada para restritos grupos de intelectuais ou, ao contrário, merece este nome na medida em que, no trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, jamais se esquece de permanecer em contato com os “simples” e, melhor dizendo, encontra neste contato a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos? Só através deste contato é que uma filosofia se torna “histórica”, depura-se dos elementos intelectualistas de natureza individual e se transforma em “vida” (GRAMSCI *apud* MONASTA, 2010, p. 77).

Como podemos notar, Gramsci se afasta do idealismo e do subjetivismo, superando a aparência do senso comum, através da filosofia e da ciência, na elaboração de uma concepção de mundo superior, que surge da ação do homem, da práxis social dentro da realidade concreta, da vida social do proletariado. A filosofia da práxis, busca elevar o proletariado da sua filosofia primitiva, do senso comum, através dos seus intelectuais, a uma nova concepção de mundo superior, uma concepção científica, forjando um bloco intelectual-moral “que torne

politicamente possível um progresso intelectual da massa e não apenas de pequenos grupos de intelectuais” (GRAMSCI *apud* MONASTA, 2010, p. 80).

Feitas essas considerações sobre o Estado, os aparelhos privados de hegemonia e os intelectuais orgânicos, buscamos, nesta pesquisa, analisar a relação entre o estado do Rio de Janeiro, mais especificamente da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC-RJ), e os aparelhos privados de hegemonia materializado pelo SEBRAE e pelo IAS, pois:

Pensar o Estado – e as políticas dele emanadas - significa, portanto, refletir, a cada momento histórico, sobre o eixo central que organiza e articula a Sociedade Civil enquanto matriz produtiva e, ao mesmo tempo, como tais formas dessa organização se articulam junto e pelo Estado restrito, mediante a análise dos seus agentes e das suas práticas (MENDONÇA, 2007, p. 7).

Para isso, é fundamental tomar o Estado, os APHs e as políticas públicas emanadas “enquanto resultado do embate entre frações de classes distintas, em disputa pela inscrição de seus projetos junto às agências de Estado restrito” (MENDONÇA, 2007, p. 7), de modo a verificar a organização e as estratégias de inscrição dos projetos e dos intelectuais dos APHs junto ao Estado ou a seus organismos, como a SEEDUC. Além disso, se torna essencial a análise de suas produções materiais (documentos, referenciais, apostilas, materiais em site, entre outros) partindo de uma concepção explícita de Estado que, no caso desta Tese, se pauta no materialismo histórico-dialético. Desta forma, pretendemos superar as visões reducionistas que se propagam no sistema capitalista que considera a sociedade civil e os aparelhos privados de hegemonia um mero conjunto de instituições e relações apartadas da luta de classes e de interesses de classe, bem como de uma totalidade concreta.

Explicitadas as categorias e concepções que orientam as análises desta Tese, apresentamos, agora, as concepções burguesas que condicionam a formação humana ao desenvolvimento das noções de competências e empreendedorismo.

2.2 Bases teóricas e históricas da noção de Competências

As questões teóricas e históricas que permeiam a noção de competências e a Pedagogia das Competências vêm se materializando nas políticas públicas nacionais desde o final do século XX, vinculadas às reformas estruturais do Estado Brasileiro.

Na primeiraparte desta seção, apresentamos as bases teóricas e históricas da noção de competências e da Pedagogia das Competências, para que possamos compreender quais são os objetivos de formação humana pautada nas competências, cuja intencionalidade é adequar a

formação da classe trabalhadora às necessidades do modo de produção capitalista vigente e da ideologia neoliberal, para a manutenção da ordem social burguesa.

Ideologicamente, a noção de competências serve para legitimar e conformar a classe trabalhadora a uma “nova” sociabilidade burguesa, através das políticas educacionais e de trabalho, mantendo a dominação burguesa decorrente das relações de poder das lutas de classes, preservadas dentro da sociedade. Assim sendo, a noção de competências ganha materialidade na educação expressa pela Pedagogia das Competências, que têm suas matrizes estruturais e conceituais baseadas nas pedagogias liberais pós-modernas.

Para a compreensão das matrizes estruturais e conceituais da Pedagogia das Competências, cabe apresentar os aspectos que levam a sua consolidação nas relações sociais concretas. Segundo Magalhães (2019):

Os aspectos estruturais dizem respeito às bases teóricas e filosóficas que dão sustentação à concepção de homem e de conhecimento dentro da realidade objetiva defendida pela pedagogia das competências. Já os aspectos conceituais tratam de como a pedagogia das competências vem sendo definida dentro dos processos de formação para o trabalho e para a educação. (p. 46-47).

Tendo compreendido estes aspectos, avançamos apresentando a tese do deslocamento conceitual da qualificação para as competências, como revelado por Ramon (2001b) de modo que se torne explícito o papel assumido pelas competências nos processos de formação humana.

A noção de competências busca representar o conjunto das práticas sociais definidas pelas empresas e pelo mercado de trabalho para gerir a força de trabalho (MACHADO, 1998b), alterando a relação do trabalhador com os postos de trabalho, suas ocupações e tarefas. A alteração desse conjunto de práticas sociais exige processos de formação novos, requerendo sobre a óptica da formação flexível, competências individuais dos trabalhadores para a sua adaptação às novas demandas do mercado de trabalho. Segundo Perrenoud⁴⁹ (1999, p.12), “já não é suficiente definir qualificações-padrão e, sobre essa base, alocar os indivíduos nos postos de trabalho”, seriam então necessárias competências úteis às novas funções desempenhadas pelos trabalhadores.

Tais constatações, apresentadas pelos autores supracitados, sobre os postos de trabalhos, ocupações e tarefas realizadas pelos trabalhadores, bem como as competências necessárias ao novo mercado de trabalho, demandam uma explicitação concreta dessa mudança,

⁴⁹ Philippe Perrenoud, professor da Universidade de Genebra na Suíça, é autor de diversos livros sobre o desenvolvimento das competências na educação desde os anos iniciais, e que tem sido referência para autores nacionais que pensam nos currículos por competências.

o que nos leva a tese do deslocamento conceitual da qualificação para as competências que, segundo Ramos (2001a), foi produzida historicamente dentro dos interesses capitalistas. Para a autora, o deslocamento conceitual não nega o conceito de qualificação, mas deixa mais explícita e precisa sua dimensão experimental, de modo que as características subjetivas dos trabalhadores se manifestam e se modificam mais diretamente. De outro lado, as dimensões conceitual e social da qualificação não perdem seu significado, mas se redefinem perante uma construção cultural dentro do processo histórico, ao incorporar dialeticamente as mudanças engendradas.

Dentro do processo de formação da classe trabalhadora, a qualificação é compreendida como uma relação social complexa entre operações técnicas, há um valor social estimando e diversas implicações econômico-políticas advindas dessas relações (RAMOS, 2002), cujo objetivo final seria qualificar os trabalhadores dentro da divisão social e técnica do trabalho.

Análises ocupacionais têm sido utilizadas para a identificação das qualificações dos trabalhadores, de modo que os trabalhadores ocupem determinado posto de trabalho e que, nos processos de formação profissional, as mesmas qualificações sejam aplicadas (RAMOS, 2001a). Ao qualificar os trabalhadores, tanto do ponto de vista do trabalho realizado, aspecto técnico, quanto do ponto de vista da hierarquia na escala dos estatutos sociais e dos salários, aspecto social, são definidas as funções produtivas e sociais dos trabalhadores na sociedade capitalistas, reforçando a divisão de classe e a desigualdade social.

Neste sentido, compreendemos que a qualificação é um importante elemento nas relações de poder decorrentes das relações de luta de classes, de modo que suas dimensões conceitual, social e experimental devem ser explicitadas para compreensão dos processos de formação humana, tendo por base as competências que se manifestam na dimensão experimental da qualificação.

Schwartz (1995 *apud* RAMOS, 2001b), divide a qualificação em três dimensões estruturantes. A dimensão conceitual diz respeito aos conceitos teóricos e formalizados, cuja validação se dá por meio de diplomas e títulos adquiridos na escolarização e na profissionalização. A dimensão social se volta para os conteúdos das atividades e tarefas a serem executadas nos postos de trabalho, bem como as classificações hierárquicas decorrentes da divisão social e técnica do trabalho, socialmente expressas nas regras e direitos relativos ao exercício profissional. A dimensão experimental partiria do conteúdo real do trabalho, na práxis do trabalhador, e se refere ao conjunto de saberes solicitados no momento da materialização do trabalho, incluindo os saberes tácitos dos indivíduos.

Dentre as dimensões da qualificação, a dimensão experimental se torna predominante com o processo de flexibilização do mundo do trabalho decorrente das mudanças do modo de acumulação de capital para o Toyotismo/acumulação flexível. O que ocorre é um tensionamento da qualificação pela noção de competências, no qual houve um enfraquecimento das dimensões conceitual e social, antes mais valorizadas perante a divisão técnica e social do trabalho, e a valorização da dimensão experimental (MAGALHÃES, 2019), trazendo o indivíduo, possuidor de competências, para o centro do processo produtivo. Há, assim, um processo de negação e afirmação das dimensões da qualificação (RAMOS, 2002), que ainda se materializa dentro do processo histórico do sistema produtivo e que interfere no processo de formação da classe trabalhadora.

Segundo Ropé e Tanguy (2004, p. 16), a noção das competências “tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como as dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho”. No entanto, os autores afirmam também que as noções de saberes e qualificação “não desapareceram, mas perderam sua posição central e, associadas a competências, surgem outras conotações (p.16)”.

Podemos constatar concretamente que a noção de competências tensionou a noção de qualificação, mas não a anulou, porque ambas se relacionam mutuamente, deslocando a centralidade para a dimensão experimental, já presente na qualificação, e sobre a qual a noção de competências busca se afirmar.

Segundo Stroobants (2004):

Se as competências não determinam mecanicamente as qualificações dos trabalhadores, em compensação, os critérios de qualificação agem sobre as competências visíveis e sobre a repartição dos saberes que estão associados a elas (p.159).

Nesta afirmação, compreendemos que as competências estabelecem uma nova relação com a qualificação, na qual a dimensão experimental, esboçada nas “competências visíveis”, se valoriza perante as determinações mecânicas dos postos de trabalho (social) e pelos saberes (conceitual).

A lógica das competências adotadas nas empresas leva-as:

[...] não só a substituir a consideração dos conhecimentos e a experiência dos assalariados com qualificações requisitadas pelas funções efetivamente exercidas, como também a “criar as condições necessárias para que os assalariados possam empregar suas competências” e, já afirmamos, a classifica-los e remunerá-los de acordo (TANGY, 2004, p.175).

Em posição divergente, Zarifian (2003), as competências seriam “uma nova forma de qualificação, ainda emergente (p. 37)”, o que reforça o caráter histórico e processual da noção

de competências dentro da relação capital/trabalho. No entanto, o autor discorda da tese do deslocamento conceitual, afirmando que “não se deve fazer nenhuma distinção entre competência e qualificação, a não ser para dizer que o modelo da competência específica, hoje, de maneira nova, a construção da qualificação” (ZARIFIAN, 2003, p.37).

Nesta concepção, o autor, ao afirmar que as competências são “de maneira nova, a construção da qualificação”, entra em contradição, pois ele próprio admite que não haveria distinção entre competência e qualificação. O que fica claro, então, é a valorização de determinada dimensão, a experimental, uma vez que as competências individuais são postas à frente das dimensões social e conceitual da qualificação.

Assim sendo, as dimensões conceitual e social, afirmadas por diplomas e títulos, e marcadas pelas regras e acordos coletivos entre capital e trabalho, deixam de ser a principal garantia do emprego, visto que a capacidade de adaptação, flexibilidade, e as competências individuais, assumem a centralidade nos processos produtivos, redefinindo os modos de negociação, avaliação e hierarquia dentro da divisão técnica e social do trabalho.

Nos novos processos produtivos, flexíveis e muitas vezes imprevisíveis, há a capacidade efetiva de comprovar suas potencialidades em ações, que se tornam determinantes para o mercado de trabalho, sendo essas competências o diferencial diante de outros sujeitos que apresentam conhecimentos formalizados, títulos e diplomas, impondo a predominância da dimensão experimental da qualificação frente às dimensões conceitual e social da qualificação.

Segundo Zarifian (2003, p. 126), os sujeitos competentes “não vendem, em troca do salário, a disponibilidade de sua competência. Ele vende o resultado que essa competência produz e que ele garante”. A competência seria manifesta sempre em relação a uma situação ou a algo, sobre o qual o sujeito deve agir e apresentar um resultado. Nos novos processos produtivos, o ponto central e determinante seria o agir, a tomada de iniciativa para encarar a situação e estratégia para alcançar um resultado, seja ele positivo ou negativo.

Nessa visão, Zarifian desconsidera que o trabalhador não possui os meios de produção, mas apenas sua força de trabalho, condição objetiva e subjetiva, mas não suficiente para a produção material da vida social. Assim sendo, o resultado de seu trabalho, produzido por suas competências, nada mais é que mais-valor expropriado pela classe burguesa sob a forma dinheiro. Temos, nesse discurso, a manifestação do fetiche da mercadoria, que busca esconder, sob aparência da troca equivalente (resultado x salário), a exploração da classe trabalhadora.

Essa visão, pautada nas competências individuais, negaria os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade por meio do trabalho e de processos educativos, que devem ser apropriados pelos sujeitos sociais nas escolas, dando centralidade a

competências específicas necessárias ao mercado de trabalho. A Pedagogia das Competências defende a relação imediata entre as demandas da vida cotidiana e as atividades escolares (DUARTE, 2016), restringindo os processos educativos a formação para o trabalho sobre a perspectiva da adaptação ao mercado de trabalho e não da emancipação humana.

A formação nas escolas se limitaria a determinar quais são as situações da vida e as competências necessárias para se adaptar a elas, uma visão aparente e superficial, deixando de considerar uma formação ampla para a compreensão da realidade na sua totalidade, em suas múltiplas dimensões que nos permitem a compreensão da concreticidade da realidade.

Essa formação humana limitada tem intencionalidades e interesses voltados à determinada sociabilidade, preocupados em satisfazer interesses imediatos e que perpetuam as diferenças de classes ao negar o conhecimento cultural produzido historicamente pelo homem. Segundo Duarte (2016, p.26), o que se valoriza na educação “é a formação da educabilidade, isto é, da disponibilidade para aprender de acordo com as exigências do momento, sejam elas determinadas pelo mercado de trabalho ou pelas mudanças na cotidianidade”.

Esta escola aproxima os sujeitos do espontaneísmo e da mera reprodução da sociabilidade burguesa, limitando-os a uma visão aparente e fragmentada da realidade. Tal escola se volta para uma formação por competências, para a empregabilidade, para o empreendedorismo e para um projeto de vida individualizado, negando a sociedade de classes.

Neste projeto de formação humana, a dimensão experimental da qualificação, na qual emerge a noção de competências, se torna central, requerendo dos indivíduos os atributos subjetivos mobilizados no trabalho sob a forma de competências cognitivas, socioafetivas e psicomotoras (RAMOS, 2002). Os sujeitos, a partir dessas competências, devem aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes às situações da vida produtiva e social.

Zarifian (2003) ressalta que “*o indivíduo deve implicar-se subjetivamente em seu trabalho*” (p.83, *grifos do autor*), de modo que essa implicação subjetiva poderia aproximar o indivíduo das necessidades do mercado de trabalho, entre as quais a flexibilidade e a reconversão permanente são requeridas e inscritas nos trabalhadores e manifestadas em sua autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação, polivalência, envolvimento, motivação e iniciativa.

O projeto da classe burguesa, com o intuito de desenvolver essa implicação subjetiva no trabalho para a adaptabilidade ao mercado, para as formas flexíveis de produção e para uma “nova” sociabilidade burguesa, pretende deslocar a centralidade para a noção de competências que ganha força dentro dos sistemas educacionais e de formação profissional, se tornando

referência na definição das políticas educacionais e curriculares por meio das reformas impostas pelo Estado sob a influência neoliberalismo.

Na ótica do capital, o fortalecimento da noção de competências é definido como ponto de convergência dos projetos dos empresários e dos trabalhadores em termos de educação profissional. Um terceiro sujeito social – governo – é convocado a dar materialidade a essa convergência, impulsionando as políticas que integrem esses projetos (RAMOS, 2001a, p.75-76).

Emerge, então, sob as bases neoprodutivistas, neoescolanovista, neoconstrutivista ou neotecnicista (SAVIANI, 2013), a Pedagogia das Competências:

[...] cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2013, p.437).

Para se adaptar à realidade material e produtiva, entraram em destaque as competências cognitivas e, para a adaptação à sociabilidade burguesa requerida, as competências afetivo-emocionais (SAVIANI, 2013). Em suma, a Pedagogia das Competências se tornou a maneira que:

[...] a educação reconstituiu, na contemporaneidade, sua função integradora dos sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico – pela reestruturação produtiva –, no plano político – pelo neoliberalismo – e no plano cultural – pela pós-modernidade. Dito de outra forma, a pedagogia da Sociedade do Conhecimento, da Sociedade Pós-Industrial ou da Sociedade Pós-Moderna (RAMOS, 2001b, p.273).

Epistemologicamente, a Pedagogia das Competências se funda a partir do pragmatismo, mais especificamente de um neopragmatismo, bem como se pauta numa matriz funcionalista, sobretudo quando analisadas pela ótica sociológica (RAMOS, 2012). No âmbito político, a Pedagogia das Competências se pauta no liberalismo econômico ou de mercado, sob a influência direta do neoliberalismo, assim como tem como base o construtivismo ou neoconstrutivismo, ao incorporar o novo contexto produtivo e social necessários à formação humana.

Destarte, a Pedagogia das Competências tem por base “uma concepção natural-funcionalista de homem e subjetivo-relativista de conhecimento, que reforça o irracionalismo pós-moderno nas suas principais características” (RAMOS, 2001a, p.52).

Ramos (2012) nos chama a atenção que há uma substituição do caráter ontológico⁵⁰ do conhecimento pelas experiências dentro da realidade, portanto, o que prevalece são as percepções e concepções subjetivas que os indivíduos extraem do mundo experimental. Nessa maneira de apreensão da realidade, os critérios de objetividade, totalidade e mediação entre sujeito e objeto são desconsiderados, prevalecendo o relativismo situacional e o subjetivismo individual. Nega-se assim:

[...] a objetividade do conhecimento e a possibilidade de explicações totalizantes da realidade, uma epistemologia adaptativa acaba por admitir que a realidade não é explicável, salvo por percepções particulares do sujeito cognoscente, isto é, como apreensões subjetivas. É o próprio conceito de verdade que é questionado (RAMOS, 2012, p.202).

Os pressupostos pós-modernos, sobre os quais se sustenta a Pedagogia das Competências, “sugerem e amparam transformações no fazer pedagógico, no espaço escolar, em direção ao resgate da subjetividade na construção do conhecimento” (ABED, 2014, p. 14), de modo que a própria verdade se torna uma construção individualizada, entre diversos pontos de vista e entre as diversas culturas, em que cada sujeito ou cada grupo social, que explicaria a realidade a partir da sua percepção e apreensão do mundo subjetiva.

Por esse enfoque, todo conhecimento é igualmente válido, desde que se mostre útil para o sujeito. Se, no primeiro sentido, o real só pode ser apreendido mediante métodos controlados e replicáveis, no segundo, o real é o que a experiência sensível permite captar (RAMOS, 2017, p.72).

Nesse processo de construção do conhecimento, há um movimento negação das determinações objetivas e materiais decorrentes das relações das lutas de classe, que vem negando à classe trabalhadora os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e ainda supervalorizando aspectos pragmáticos e utilitários ligados à vida cotidiana⁵¹ dos indivíduos nos processos de ensino-aprendizagem.

⁵⁰ O caráter ontológico, na perspectiva do materialismo histórico-dialético no qual nosso estudo se sustenta, diz respeito a como os homens se relacionam com a realidade. “Os homens são produtos históricos-sociais determinados pelas condições sócio-político-econômicas a qual são submetidos, porém não são sujeitos passivos a tais determinações” (MAGALHÃES, 2019, p. 80). O conhecimento é produzido a partir das suas ações na vida material, na relação entre sujeito e objeto “que permitem a abstração dos fenômenos à mente humana, ao pensamento, para a produção do conhecimento humano” (MAGALHÃES, 2019, p.82). Para uma compreensão mais aprofundada sobre o caráter ontológico e a produção de conhecimento, visite o capítulo 3 da dissertação de Magalhães (2019).

⁵¹ Quando nos referirmos à vida cotidiana e não cotidiana, estamos nos apropriando da concepção que Duarte (1999) defende. Para ele, as atividades cotidianas são “as atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade (p.32)”. Estas são constituídas pelas objetivações genéricas em si, manifestas nos objetos, linguagem e nos usos e costumes. Já as atividades não cotidianas referem-se às “atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo (p.32)”, e são constituídas pelas objetivações genéricas para-si, manifestas pelas ciências, pelas artes, pela filosofia, pela moral e pela política.

Assume-se uma lógica funcionalista, em que a realidade se coloca como dada, sem possibilidade de questionamentos de seus pressupostos sócio-históricos e das contradições do sistema capitalista. Reduz-se o sujeito ao indivíduo funcional, que mobiliza suas competências cognitivas e socioafetivas para obter resultados esperados em situações pré-determinadas (RAMOS, 2001a).

No entanto, no desenvolvimento das competências, os sujeitos devem “trabalhar mais, correr novos riscos, cooperar, projetar-se e questionar-se” (PERRENOUD, 1999, p.17), individualizando, responsabilizando e subjetivando os indivíduos. Condutas e ações dos indivíduos são pensadas individualmente, para que se adaptem e enfrentem a realidade aparente. Como tentativa de regular o trabalho, as competências são consideradas como algo natural, inerente à natureza individual, e não decorrentes da ação humana dentro do processo histórico. Neste sentido, “as determinações históricas e sociais são desconsideradas em benefício das características consideradas inatas ao homem, condenando-o a uma realidade naturalizada, sem possibilidade de transformação” (MAGALHÃES, 2019, p. 50).

A Pedagogia das Competências, pautada em concepções de perspectiva natural-funcionalista e subjetivo-relativista amplamente compatíveis com o pensamento pós-moderno e o neoliberalismo, objetiva construir e desenvolver, nos indivíduos, competências compatíveis com situações da vida cotidiana, para que, de forma utilitária e pragmática, se resolvam problemas de maneira imediata, reproduzindo a concepção hegemônica de sociabilidade burguesa.

Tal concepção hegemônica reproduz os elementos idealizados e místicos, verdades absolutas e imutáveis, projetando os indivíduos meros espectadores das condições naturais e deterministas, ou convencendo que seriam responsáveis pela suposta possibilidade de ascensão social propagada ideologicamente, responsabilizando-os individualmente por seu sucesso ou fracasso na escola, no mercado de trabalho e nas diversas dimensões da vida social.

Temos, então, que a concepção de mundo propagada pela Pedagogia das Competências se encontra alinhada às pedagogias do aprender a aprender⁵², limitando-a ao plano da adaptabilidade à lógica do capitalismo, no qual a aprendizagem se desloca dos conhecimentos, conteúdos e atividades disciplinares para os sujeitos. As aprendizagens significativas seriam ligadas aos interesses e necessidades dos estudantes e realizadas por eles mesmos a partir de um método de aquisição, elaboração, descoberta e construções de

⁵² O lema “aprender a aprender”, “sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (DUARTE, 2001, p.38).

conhecimentos subjetivos (DUARTE, 2001). Ao professor, caberia a proposição de situações-problema para atender aos interesses dos alunos.

Os interesses e necessidades individuais dos alunos atuariam com o motor da atividade construtiva do conhecimento, ligando-a a determinada competência que é tomada como elemento estimulador da aprendizagem significativa, dando novos sentidos aos conteúdos e atividades, para garantir um caráter funcional e utilitário as práticas sociais cotidianas e necessárias a mundo produtivo.

As competências, nas palavras de Perrenoud (1999), “permitem enfrentar conjuntos de situações (p.29)” que seriam esboçados de maneira empírica e pragmática. O autor ainda ressalta que o “conjunto *não é fechado*, mas enriquece-se conforme as peripécias da vida (p.29)”. Perrenoud (2013, p. 61) vai justificar o pragmatismo das competências ao relacioná-la com a cultura. “O ser humano está, antes de tudo, na ação e, na maioria das vezes, o seu pensamento e a sua cultura se inserem numa relação pragmática com o mundo. As competências fazem parte da cultura!”.

Nessas afirmações, podemos compreender que a visão de mundo que sustenta as competências surge do espontaneísmo e das situações cotidianas vividas pelos indivíduos. Situações estas que estão inseridas na lógica hegemônica do capital, levando ao enfrentamento das situações construídas e determinadas pelos interesses burgueses, o que impede a superação radical da ordem burguesa, pois os sujeitos só adquirirem as competências produzidas para resolução de problemas relativizados e que exprimem a aparência fenomênica da realidade.

A superação dessa realidade aparente demandaria uma educação desinteressada, sem finalidades predominantemente imediatas, voltada para uma formação rica de noções concretas, que possibilite os alunos a escolher sua formação profissional, tornando-os indivíduos capazes de pensar, de estudar, de dirigir ou controlar quem dirige (GRAMSCI, 2001).

No entanto, o que vemos é uma educação individualizante, centralizada nos alunos, para que estes assimilem competências para se constituir como recursos. Essas competências são ligadas às características inatas e naturais adquiridas na experiência cotidiana e utilizadas para resolução dos problemas das diversas situações de vida e em diversos contextos (ARAÚJO, 2004; RAMOS, 2012). Segundo Perrenoud (1999, p.30), as situações da vida devem ser transformadas em problemas, pois os conhecimentos acumulados não seriam suficientes para a resolução das situações, uma vez que o sucesso dependeria da capacidade geral de adaptação dos indivíduos e de seu discernimento que, para o autor, é uma questão “comumente considerada como a inteligência natural do sujeito”. Essa perspectiva da Pedagogia das Competências, pautada em um aprendizado individualizado, relativizado,

utilitário e pragmático, desvaloriza hierarquicamente os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, bem como a sua transmissão e sistematização dentro das escolas. Assim sendo:

A busca de um individualismo no processo de aprendizagem por competências, assim como a valorização do conhecimento funcional aos contextos de vida permanentemente alterados, reforça essa hierarquia entre conhecimento individual e conhecimento socialmente elaborado. Essa hierarquia vai se refletir diretamente nos sistemas educacionais, nas escolas, currículos e avaliações, dando materialidade à formação por competências (MAGALHÃES, 2019, p. 52).

Para Perrenoud (1999, p. 32), as competências seriam importantes metas de formação capazes de “responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais”. Essas metas exigiriam “importantes transformações dos programas, das didáticas, da avaliação, do funcionamento das classes e dos estabelecimentos, do ofício do professor e do ofício do aluno” (PERRENOUD, 1999, p. 33).

Ramos (2001b) indica que a formação por competências teria (e teve) o potencial de orientar e renovar as políticas e ações educacionais, produzindo parâmetros constantemente renováveis, contemplando os elementos requeridos pelo mercado de trabalho. Além disso, alterou a formação e papel dos professores e dos alunos, as avaliações e o funcionamento das escolas. Como indicado por Perrenoud (1999), foi para atender a demanda social e produtiva que a formação se voltou às inovações tecnológicas e à organização da produção, respondendo inicialmente a três propósitos, como destaca Ramos (2001b):

[...] a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desvinculando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário; c) formular padrões de identificação para capacitação *real* do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade em nível nacional e, também, nível regional [...] (RAMOS, 2001b, p.39) (*grifo do autor*).

Esses propósitos, orientados pela lógica do capital para a adaptação às necessidades do modelo de produção Toyotista/acumulação flexível e do neoliberalismo, fundam a formação de um novo tipo de trabalhador necessário à sociabilidade burguesa a partir das competências desenvolvidas na escola. Além disso, “há uma confiança apologética no atual estágio de avanço tecnológico e na capacidade da escola preparar cidadãos e trabalhadores intelectualmente e psicologicamente para essa realidade” (MAGALHÃES, 2019, p. 52-53).

Para Perrenoud (1999), as competências, amplamente reconhecidas, viriam a evocar uma prática profissional instituída, emergente, ou virtual, que prepararia os indivíduos para o estágio necessário do avanço tecnológico e da vida social. Há, assim, uma construção ideológica, uma crença de que as competências têm o “poder” de transformar a vida produtiva e social dos indivíduos, formando trabalhadores e cidadãos preparados para uma sociedade livre e democrática.

No entanto, o que se materializa na lógica das competências é o “desenvolvimento de habilidades” requeridas pelo projeto societário do capital através de uma “suposta modernização” curricular, envolvida em uma áurea democratizante (COLEMARX, 2016), que impõe e define o conjunto de padrões e normas validadas em diferentes ambientes produtivos e sociais, e que são convertidos em elementos orientadores para os sistemas educativos (RAMOS, 2001b).

As palavras do próprio Perrenoud (1999, p. 36) nos ajuda a explicitar essa constatação. Segundo ele, “para escrever programas escolares que visem explicitamente ao desenvolvimento de competências, pode-se tirar, de diversas práticas sociais, situações problemáticas das quais serão “extraídas” competências ditas *transversais*”. Podemos concluir, portanto, que as competências emergem das situações pragmáticas e relativizadas da realidade, da vida cotidiana e produtiva, transpostas para os currículos ou programas educacionais no intuito de adaptar os indivíduos a essas situações, negando a compreensão da realidade em sua totalidade.

A educação estaria contribuindo com formações requeridas pelas políticas neoliberais e para atender o padrão de acumulação do capital que determinam as condições materiais de existência da classe trabalhadora. Essas condições são agravadas pela crise estrutural do sistema capitalista, marcadas pela instabilidade da vida, pela individualização das relações de trabalho e pelas novas formas de sobrevivências impostas à classe trabalhadora, de modo que os indivíduos sejam preparados para o desemprego, para empregos parciais e precários, enquanto o sistema visa formar “empreendedores” capazes de administrar seu desenvolvimento profissional e pessoal baseado nas exigências do mercado e da sociabilidade burguesa.

Segundo Ramos (2001b), os novos valores assumidos na formação por competências teriam a intencionalidade de ocultar a essência dos fenômenos do desemprego, da diferenciação e da exclusão social dentro das relações sociais dominantes. A materialidade desses novos valores se concretiza através de significados/conceitos/definições de competências disseminados em todas as dimensões da sociabilidade burguesa, em especial nos ambientes produtivos, nas instituições e nos documentos educacionais (MAGALHÃES, 2019). “Em suma,

em todas as esferas da existência, no trabalho e fora dele, insiste-se nas novas condutas, nos novos desempenhos e, portanto, nas novas competências” (PERRENOUD, 2013, p.33).

Ainda segundo o autor “[...] atualmente, o mundo econômico espera que da escola uma ‘relação com competências’, muito mais do que competências precisas que ficariam ultrapassadas antes mesmo do sistema educacional decidir desenvolvê-las” (PERRENOUD, 2013, p.33). O autor justifica a ênfase dada nas escolas às competências, em vários países, pela necessidade e preocupação de preparar melhor os jovens para a vida que os espera.

Observamos a preocupação com uma formação para a adaptação às necessidades do mercado de trabalho e à instabilidade da vida, mas não fica explícito que é a própria estrutura do capital que engendra a necessidade de adaptação constante e a instabilidade na vida dos indivíduos, sejam eles crianças, jovens ou adultos. Os indivíduos são condicionados a uma vida de permanente capacitação através do desenvolvimento de competências, para serem “jogados” na luta por empregos, cuja noção de empregabilidade domina. Além de serem estimulados a criarem seus próprios empregos, haja vista o desemprego estrutural e a precariedade das relações de trabalho, dando ênfase, assim, ao empreendedorismo.

Zarifian (2003, p.137) ressalta que a definição de competências envolveria 3 elementos que se complementam:

Competência é a tomada de iniciativa e responsabilidade do indivíduo em situações profissionais com as quais ele se confronta.

Competência é uma inteligência prática das situações, que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma à medida que a diversidade das situações aumenta.

Competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em volta das mesmas situações, de compartilhar desafios, de assumir áreas de responsabilidade.

As competências envolveriam “características cognitivas e socioafetivas dos sujeitos em situações profissionais, mas também em outras atividades práticas para se alcançar determinado objetivo para superação de desafios” (MAGALHÃES, 2019, p. 53). Elas enfatizam características individuais de responsabilização e a preparação para assumir riscos, se alinhando aos valores propagados pela hegemonia burguesa, nos mais variados espaços de relações sociais. Para Deluiz (2001, p. 8), as competências seriam “[...] uma habilidade que reflete a capacidade da pessoa e descreve o que ela pode fazer, e não necessariamente o que faz, independentemente da situação ou circunstância”.

A competência seria a “efetivação de um dado comportamento em uma determinada situação” (REY, 2002, p.31), ou ainda, “um atributo que só pode ser apreciado e avaliado em uma situação dada” (TANGUY, 2004, p.16). Para Perrenoud (1999, p. 7 grifos do autor), as

competências seriam definidas como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”, de forma que as competências devem ser “mobilizadas de maneira sinérgica aos vários *“recursos cognitivos”* complementares, para enfrentar as situações da melhor forma possível”.

Para Allessandrini (2002, p. 164), as competências referem-se:

[...] à capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela, ou seja, estabelecendo uma avaliação dessa situação de forma proporcionalmente justa para com a necessidade que ela sugerir a fim de atuar da melhor forma possível.

Nesta visão, as competências se ajustam como pares das situações, tornando mecânica a relação entre situação e ação (competências) realizada, reforçando o seu caráter neotecnicista.

Rey (2002, p. 36) aponta que as competências são “sempre “específicas”, ou seja, o seu campo de ação é rigorosamente limitado”. Ao afirmar que as competências são limitadas, o autor nos apresenta uma contradição interna das próprias competências que influencia o processo de formação humana, uma vez que as competências são construídas para enfrentar situações que se apresentam diante de uma sociedade cada vez mais em transformação, tanto no campo produtivo como social. Todavia, a própria noção de competência apresenta limites ao relativizar todas as situações, impedindo a compreensão da totalidade das relações sociais, bem como da realidade concreta, síntese de múltiplas determinações.

Segundo Kuenzer (2002, p. 11), neste contexto de mudanças e relativização, as competências são compreendidas como:

[...] a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida. Ele [o conceito de competências] tem sido vinculado à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos.

Caberia às reformas educacionais, pautadas nas bases estruturais e conceituais das competências e materializadas nos currículos nacionais implementados nas instituições escolares através da Pedagogia das Competências, a tarefa de formar os indivíduos para o novo contexto produtivo e social que requer sujeitos capazes de se adaptar e resolver os problemas nas mais variadas situações.

Apresentadas a noção de competências, apresentamos, na próxima seção, as concepções teóricas e históricas disseminadas sobre a noção de empreendedorismo.

2.3 Bases teóricas e históricas da noção de Empreendedorismo

Analizamos, nesta seção, as bases teóricas e históricas da noção de empreendedorismo, de modo a compreendê-lo como um processo de construção histórico-cultural dentro das relações humanas, criado para atender aos interesses da burguesia e para a manutenção do modo de reprodução capitalista. Além disso, discutimos dois importantes conceitos desenvolvidos sobre o empreendedorismo (empreendedorismo por oportunidade x empreendedorismo por necessidade), para que possamos compreender a sua manifestação dentro da realidade brasileira.

Abordar essas bases teóricas e históricas, bem como esses conceitos, é de extrema importância para situarmos a noção do empreendedorismo enquanto uma construção histórico-social referenciada em determinada concepção de mundo. O que temos observado, na maioria dos trabalhos sobre empreendedorismo, é que não se revelam suas bases, o que consideramos um problema, pois há uma apropriação funcionalista e pragmática dessa noção para produzir determinado tipo de sujeito e de trabalhador, sem apresentar as bases materiais e ideológicas que sustentam essa noção de empreendedorismo.

A ideologia do empreendedorismo se manifesta, inicialmente, na figura dos “empreendedores” do século XIX, que trouxeram um conjunto de inovações técnicas e tecnológicas, relacionando o liberalismo à inovação para o desenvolvimento do capitalismo e, principalmente, para o enriquecimento a todo custo a partir da exploração da classe trabalhadora. Essas inovações por parte dos empreendedores teriam na iniciativa privada sua tônica (DIAS, 2019). É nesse contexto, que o termo empreendedorismo “apresenta uma relação intrínseca à história da teoria econômica” (PANDOLFI, 2015, p.99).

Autores liberais clássicos do campo da economia e do comportamento buscavam, no discurso do empreendedorismo, elementos para desenvolver o capitalismo, num contexto em que a atividade empreendedora e a formação do sujeito empreendedor voltavam-se, principalmente, à própria classe dominante⁵³, principalmente os autores clássicos ligados à economia. Os principais formuladores do empreendedorismo, segundo Dias (2019)⁵⁴, foram: Cantillon (Irlanda - 1680-1734), Jean Baptiste Say (França – 1767-1832) e Schumpeter (Áustria

⁵³ Na contemporaneidade, a propagação da chamada “cultura empreendedora” busca alcançar tanto a classe burguesa como a classe trabalhadora para atender aos interesses da classe dominante perante a crise do capital.

⁵⁴ Apresentaremos os autores clássicos que tratam do empreendedorismo principalmente a partir da Tese de Doutorado de Graziany Penna Dias, que fez uma brilhante exposição do pensamento desses autores.

– 1883-1950) pelos economistas e McClelland (Estados Unidos da América – 1917-1998) e Drucker (Áustria – 1909-2005) pelos comportamentalistas.

Seriam os empreendedores, através de sua intervenção e ação no mercado, os responsáveis por resolver os problemas do mercado e fazer com que o sistema avançasse, possibilitando o aumento da riqueza social. Para Dias (2019, p. 122), “Cantillon será o primeiro pensador a destacar o papel do empresário (empreendedor) que corre riscos para abrir um negócio sem garantias de retorno”, isso antes ainda da Revolução Francesa. Segundo Pandolfi (2015), Cantillon concluiu que o mercado real era condicionado por incertezas, e que seria função do empresário (empreendedor) enfrentar essas incertezas na busca pelo lucro. Este papel desempenhado pelo empreendedor, na atualidade, envolveria todos os indivíduos da sociedade, não sendo mais restrito à iniciativa privada. Isso se deve a uma forte disseminação do discurso do empreendedorismo sob a alegoria de experiências exitosas de empreendedores, como símbolos de sucesso.

Para Say, os empresários (empreendedores) que viessem a assumir mais riscos na criação de um negócio, teriam maiores direitos nos rendimentos gerados pela produção (DIAS, 2019), materializando a noção de que quanto maior o envolvimento, ou riscos assumidos, na esfera dos negócios, maiores seriam os retornos aos empreendedores, propagando, assim, o discurso do esforço individual e do engajamento nos empreendimentos.

Tanto Say como Cantillon associaram o empreendedor ao risco sob o argumento de que, mesmo havendo riscos ao investir recursos próprios em matéria-prima no intuito de transformá-la em um produto rentável (PANDOLFI, 2015), esse investimento não deveria ser descartado na busca pelo desenvolvimento e pelo lucro.

Já Schumpeter vai advogar que as inovações e o empreendedor são centrais e responsáveis pelo processo no qual as grandes empresas, dentro da concorrência intercapitalista, eliminam as pequenas empresas ou, na outra ponta, as pequenas empresas resistem ao processo de monopolização via inovações e empreendimentos em seus negócios (DIAS, 2019), demonstrando, assim, os possíveis efeitos que o empreendedorismo pode ter dentro do livre mercado capitalista.

Na linha comportamentalista, McClelland desenvolve seus estudos sobre o empreendedorismo com o objetivo de formar um novo modelo homem, que entraria em oposição ao modelo de homem soviético, devido a disputa entre os blocos capitalistas e socialistas pós Segunda Guerra Mundial (DIAS, 2019). Já Drucker objetiva com suas formulações sobre o empreendedorismo, atender a demanda pela criação de pequenas e médias empresas necessárias ao processo de toyotização das grandes indústrias e para conformar os

trabalhadores a precarização do trabalho decorrente do avanço das políticas neoliberais (DIAS, 2019; ANTUNES, 2001).

Essas breves explicitações que os autores clássicos formularam sobre o empreendedorismo demonstram a relação direta da relação capital/trabalho com a reprodução do modo de produção capitalista e da sociabilidade burguesa. Os primeiros, economistas liberais, preocupados com a expansão do sistema e com a concorrência intercapitalista e os segundos, comportamentalistas, preocupados com a formação de um novo tipo de trabalhador que garantisse a reprodução dos interesses burgueses e a perpetuação do modo de acumulação de capital pautado na exploração do trabalho da classe trabalhadora.

Dito isso, vamos nos aprofundar nas formulações dos autores sobre o empreendedorismo e discutir como elas tentam dar materialidade à ideologia do empreendedorismo dentro das relações sociais.

Ao tratar da assunção de riscos, elemento recorrente na ideologia do empreendedorismo, esses autores clássicos estruturam as bases produtivas e sociais as quais os indivíduos devem se adequar. Segundo Dias (2019, p. 126), “o risco passaria a ser agora um estilo de vida imposto, em que tanto os recursos econômicos quanto as posições sociais seriam consequências das escolhas e ações individuais”. Assim sendo, um dos princípios que viria a balizar a sociabilidade capitalista é o “individualismo como valor moral radical”, fruto das concepções neoliberais, no qual cada indivíduo particular deve se tornar empreendedor do seu próprio sucesso (MARTINS, 2009), de seu projeto de vida, para superar as adversidades que se apresentam na sua vida social e produtiva.

Na visão de Cantillon, a personificação do empreendedor se daria nas mais diversas atividades laborais dentro do livre mercado, nas quais os empreendedores assumem riscos diversos ao não saber se conseguirão vender todos os produtos ou serviços de modo que obtenham lucro (DIAS, 2019). No entanto, essa assunção de risco é vista como um fator positivo, de modo que os indivíduos que têm a “audácia” de assumir risco, demonstraram uma capacidade de competir, produzir e se adaptar às incertezas do livre mercado.

Na concepção de Say, a figura do empreendedor, ao agir na esfera da produção criando mais negócios, alavancaria uma maior demanda produtiva, que poderia estimular o consumo e a satisfação social, se tornando central na constituição das indústrias e na produção de riquezas sociais, bem como o próprio empreendedor passaria a desenvolver seus talentos naturais e adquiridos na montagem e gerência dos negócios, assim como na organização e espírito de ordem (DIAS, 2019). Dias (2019, p. 135) conclui, em linhas gerais, a partir das formulações de Say e Cantillon, que “o empreendedor seria agente central do processo de desenvolvimento e

criador do bem estar social”, agente capaz de assumir riscos e suportar as incertezas decorrentes de um novo empreendimento.

Dito isso, questionamos como a assunção de risco é apresentada à classe trabalhadora pelo discurso do empreendedorismo, visto que essa classe já é a mais afetada pela instabilidade e a incerteza produzidas pelo modo de produção capitalista. Neste sentido, Dias (2019, p. 135) nos chama a atenção para o fato de que:

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

Essa constatação do autor nos leva a compreensão que mesmo na assunção de risco, a classe trabalhadora é mais exposta aos riscos do que a classe dominante, colocando-a mais uma vez em condição desigual nas relações de classe. Assim, há uma hierarquização entre as classes na assunção de risco, na qual a classe trabalhadora passaria a assumir maiores riscos e a classe burguesa, menores. Além disso, o discurso teria como objetivo convencer a classe trabalhadora de que somente se arriscando é que o indivíduo poderá obter sucesso, como se fosse um pré-requisito para a ascensão social. Dias (2019, p. 136) concluiu que “o discurso dominante precisa incutir nas mentes e nos corações dos empreendedores de que o risco faz parte da vida, estando todos à sua mercê. Basta apenas saber calculá-los”.

Outra importante constatação do autor é a de que a assunção de riscos não é uma característica do empreendedor pensado por Schumpeter, umas das principais referências do SEBRAE (DIAS, 2019). São os intelectuais que propagam a cultura do empreendedorismo em um contexto de instabilidade social, de instabilidade das relações de trabalho e na incerteza das garantias de condições materiais de existência da classe trabalhadora, produzidas pelo modo de produção capitalista, que utiliza desse discurso para convencer os indivíduos a assumir o risco como parte do processo de ascensão social para o alcance do sucesso, sob o pretexto que eles podem ser calculados e minimizados se adotadas as ações corretas.

O empreendedor de sucesso seria aquele em que “o êxito de suas ações se articularia com sua capacidade de localização de oportunidades, correndo os riscos e prevendo as possibilidades de sucesso em seus empreendimentos” (DIAS, 2019, p. 138). Essas oportunidades, na visão dos apologistas do empreendedorismo, estariam dentro do livre mercado, pois bastaria um “olhar empreendedor” para que elas fossem aproveitadas e para que virem negócios de sucesso. Visto isto, haveria necessidade de se desenvolver a chamada

“cultura empreendedora” nas pessoas, para que elas aproveitem essas oportunidades e/ou desenvolvam inovações dentro do livre mercado.

Quanto às inovações, Dias (2019) argumentou que são os intelectuais orgânicos da classe empresarial que difundem a ideia de que as riquezas dos países e das pessoas decorrem da sua capacidade de inovar. Associa-se de maneira direta, portanto, o empreendedorismo a produção da riqueza, visto que seriam os empreendedores de si ou os trabalhadores dentro das empresas, a partir de um olhar empreendedor e inovador, os produtores de inovações que fariam a sociedade enriquecer e avançar.

Os empreendedores teriam participação ativa no processo de acumulação de capital, de modo que de sua atuação, combinando materiais e forças produtivas, resultando em novos produtos ou outras formas de utilizar esses produtos (DIAS, 2019), estabelecendo, assim, uma nova relação dentro do livre mercado. No entanto, Dias (2019, p. 146) argumenta que:

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

Com relação à inovação, Dias (2019) relata que Schumpeter compreendia o empreendedor em uma dupla dimensão. A primeira seria uma dimensão ampla, na qual os empreendedores seriam os homens de negócios independentes, bem como aqueles que preenchessem todos os requisitos estabelecidos por ele⁵⁵, o que englobaria gerentes, membros de diretoria, entre outros. A segunda dimensão, que seria mais restrita em sua formulação, consideraria como empreendedor apenas aqueles que trazem alguma novidade ao mercado, restringindo, assim, aos indivíduos que criassem inovações.

Pandolfi (2015) ressalta que as análises de Schumpeter apontam que o desenvolvimento econômico seria resultado de três fatores fundamentais, a saber: as novas combinações de meios de produção, o crédito e o empreendimento realizado pelo empresário inovador. A nosso ver, esses três fatores se relacionam mutuamente na objetivação dos empreendimentos realizados pelos empreendedores.

⁵⁵ Para saber mais sobre os requisitos, veja o Capítulo 2 de Dias (2010). Empreendedorismo: Aspectos históricos e Conceituais.

O primeiro, sustentado pelo discurso de que não é necessário criar algo do zero, mas achar novas funções ou combinações de meios de produção para criar uma forma diferenciada de empreender e ter sucesso. A segunda, vinculada ao crédito, afirma que também não são necessários recursos pessoais, pois há formas diversas de se obter crédito para concretizar os empreendimentos idealizados. E o terceiro, sustentado pelo discurso de que todos podem ser “empresários” quando se tornam empreendedores, sendo essa ascensão possibilitada pela inovação produzida. Assim, esses três aspectos estariam mutuamente relacionados para concretizar o empreendimento, que pode ser ou não uma inovação derivada das combinações dos meios de produção, de recursos próprios ou créditos adquiridos no mercado, e da ação individual e inovadora dos sujeitos, que se passariam a se tornar empresários de seus empreendimentos. Temos, nesse sentido, um forte discurso vinculado à inovação e à ação para um novo empreendimento.

A conclusão de Pandolfi (2015, p. 109) apontou que:

A concretização de novas combinações torna-se possível no momento em que o capitalista (proprietário dos meios de produção) fornece “poder de compra” (crédito indispensável ao financiamento das novas empresas) ao empresário inovador para que esse empreenda (realize novas combinações).

Ainda tratando da inovação, Dias (2019) relatou que, para Drucker, o empreendedor teria a inovação como sua tarefa essencial, de modo que o ato de criar ou utilizar os recursos de maneiras inovadoras possibilitaria melhorias em algo já existente, bem como a criação de valores e satisfações novas, mesmo que essas não sejam complexas ou brilhantes, mas exequíveis no mercado e atendendo aos interesses dos consumidores. “A inovação não precisa ser grandiosa. Aliás, inicialmente seria importante que fosse pequena, exigindo poucos recursos humanos e materiais para a sua realização. Pois com isso, também se minimizariam os riscos” (DIAS, 2019, p. 143).

Essa afirmação de que as inovações propostas pelos empreendedores não precisam ser grandiosas e não necessitam de muitos recursos humanos e materiais para se realizar no mercado, tem sido um dos principais argumentos para a disseminação da assim chamada “cultura empreendedora” na sociedade, e talvez um argumento central na implementação da educação empreendedora nas escolas públicas, nas quais os alunos são filhos da classe trabalhadora que dispõem de poucos recursos materiais ou financeiros ou mesmo nenhum. Sendo assim, teriam que utilizar de créditos concedidos por empréstimos para abrir seu empreendimento, favorecendo o capital financeiro, e utilizar de sua força de trabalho e/ou de

seus familiares para materialização e continuidade de seu negócio, já que não há emprego para todos.

Teríamos, assim, empreendedores e seus familiares, condicionados a não terem direitos e regulamentações trabalhistas, e ainda ocupando quase a totalidade de seu tempo diário com o trabalho, sobrando muito pouco tempo disponível para outras atividades que contribuem para a construção do gênero humano. Formar-se-iam, desta maneira, fileiras de trabalhadores alienados e servos do trabalho, trabalho esse que deveria libertar a humanidade, mas que, no capitalismo, tem servido para aprisionar e explorar o trabalhador e favorecer os que os colocam em situação de pobreza, miséria e desigualdade frente à classe burguesa.

Quanto à desigualdade, os apologistas do empreendedorismo perpetuam uma forte ideologia que este teria um “poder” de diminuir ou até mesmo eliminar as desigualdades sociais, visto a sua capacidade de mudança na vida individual e coletiva dos indivíduos. Esse “poder” se torna uma crença pautada em experiências bem sucedidas de empreendedores, mas que refletem uma parcela ínfima dos que obtêm sucesso em seus empreendimentos perante a grande maioria que fracassa.

Segundo Dias (2019, p. 147), o empreendedorismo se tornaria “o grande referencial para se resolver os problemas seja do desenvolvimento, seja da miséria, sem com isso alterar as relações de exploração em que se funda o modo de produção capitalista”. A crença no empreendedorismo enquanto promotor do desenvolvimento econômico e supressor da miséria, mistifica as condições materiais de existência da classe trabalhadora que a condicionam à situação de exploração e desigualdade de classe, e a coloca como responsável individual da sua condição econômica e social.

De acordo com Dias (2019), Say relacionou a existências de empreendedores talentosos a capacidade de mudar a prosperidade da nação, haja vista sua capacidade de transformar conhecimento científico em um negócio produtivo, em uma mercadoria. Essa mesma centralidade e potencialidade do empreendedor foi exaltada por Schumpeter, visto que este supostamente colocaria a economia em circulação, o que poderia levar a um aperfeiçoamento da economia com a inserção de inovações ou mesmo a criação de novas relações produtivas a partir de materiais e processos produtivos já existentes.

Dias (2019, p. 154) concluiu, a partir da análise das formulações de Say, Schumpeter e McClelland, que essas concepções colocam o papel do empreendedor e do empreendedorismo no centro, tornando-o fundamental para o desenvolvimento das nações, e que o discurso do empreendedorismo dissemina “a visão de que o ser empreendedor seria a chave para o enriquecimento de uma nação”. Assim, afirmou que:

Nesta perspectiva, assevera-se que o desenvolvimento de uma nação é circunscrito apenas a formação humana voltada ao ser empreendedor. São desconsiderados todos os ditames macroeconômicos para sinalizar os aspectos microeconômicos os quais a figura do empreendedor ganha destaque, via discurso ideológico, para justificar as desigualdades entre as nações (DIAS, 2019, p.153).

As estruturas concretas da sociedade que engendram a totalidade das relações sociais são desconsideradas, relativizando o desenvolvimento das nações a ação individual empreendedora. A desigualdade, então, seria decorrente da falta de indivíduos com o chamado “espírito empreendedor” que se ocupassem dos problemas sociais. Deste contexto, surgiria a necessidade de se criar ou de estimular o empreendedorismo na sociedade, o que envolveria a questão da formação humana pela educação dos empreendedores.

Temos, assim, duas perspectivas em relação à formação do empreendedor, uma relacionada às características inatas dos indivíduos empreendedores, que devem ser estimuladas, e a outra no sentido de dotar os indivíduos das competências empreendedoras para que atuem na sociedade, vistos que estas competências poderiam ser transmitidas e assimiladas por qualquer indivíduo. Dias (2019) chama a atenção para a questão de que autores contemporâneos tratariam essas perspectivas de maneira oposta, no entanto, elas não seriam opostas, mas uma forma de mistificar a figura do empreendedor como transformador da realidade social. Para o autor:

Embora estas sejam apresentadas como sendo opostas, na verdade, trabalham com o mesmo princípio, a saber: de que o ser humano seria, desde cedo, um indivíduo empreendedor. Ou seja, de que o empreendedorismo seria algo genético, necessitando, apenas de estímulo do ambiente para se desenvolver. Com isto, a única principal divergência que se observa entre estas perspectivas é a questão da amplitude de pessoas alcançadas pelo empreendedorismo predisposto naturalmente nos indivíduos. Com isto, a segunda perspectiva também parte deste inatismo empreendedor, porém reforça que todos, nasceriam com esta capacidade, desde a mais tenra idade, de modo que ela poderia ser estimulada, aflorando nas pessoas o espírito empreendedor, ou ser tolhida e aprisionada esta forma de ser (DIAS, 2019, p.154).

As duas perspectivas buscariam dar centralidade à noção de “espírito empreendedor” na formação dos indivíduos, de modo que dotados desse espírito, seja pelo estímulo a características pré-existentes ou pela aprendizagem de competências empreendedoras, os indivíduos passariam a desenvolver seus projetos de vida, de comunidade e de nação.

Contrapondo essa visão generalizada da formação do empreendedor para todos os indivíduos, na visão de Say (DIAS, 2019), a formação do assim chamado “espírito

empreendedor” seria possível dentro da dinâmica capitalista apenas para alguns indivíduos com certos talentos.

Avaliamos que não seria o talento ou o desenvolvimento de competências o fundamental para o ato de empreender no mercado capitalista, pois as determinações estruturais do sistema capitalista sobrepõem ao assim chamado “espírito empreendedor”. Para empreender, o empreendedor demandaria recursos materiais que não estão disponíveis a todos, mas somente a uma parcela da sociedade que detém capital para efetivar seu empreendimento.

No entanto, o que vemos na atualidade, é a disseminação do discurso motivador que todos poderiam empreender, desde que detenham as competências empreendedoras e se arrisquem, seja adquirindo créditos financeiros (empréstimos) em bancos ou financeiras, o que possibilitaria esses empreendedores a abrir seus negócios. No entanto, são empreendimentos de pequena monta (pequenos comércios, prestação de serviços simples, terceirizados e parciais), que demandam sobretrabalho do empreendedor e de seus familiares, e que somente os possibilitaria continuar a reprodução de sua força de trabalho e de suas famílias, mantendo-os na sua condição de classe trabalhadora, condicionada pelas relações de dominação burguesa.

Para Schumpeter, a motivação do empreendedor estaria ligada a satisfação imediata no campo dos negócios (DIAS, 2019), o que nos revela a projeção de suas teses para a ideologia do empreendedorismo atual, na qual se valoriza muito a motivação intrínseca dos indivíduos, sustentada em seus sonhos e desejos de empreender em algo novo, proporcionando-os retornos imediatos e pragmáticos. Na aparência, isso alteraria a posição social desses indivíduos, mas percebe-se que, na essência, os mantêm na posição de classe trabalhadora, ou seja, que tem seu tempo de trabalho explorado e precarizado pelas condições proporcionadas pelo modo de produção capitalista. Assim sendo, na visão schumpeteriana, “o empreendedor seria aquele que teria a alegria de criar algo, realizar coisas e exercer sua engenhosidade. Um indivíduo que procuraria dificuldades, a aventura e o simples desejo de ‘mudar por mudar’” (DIAS, 2019, p. 158).

Segundo Raimann (2015), a inovação, a iniciativa e as novas combinações caracterizam o empreendedor para Schumpeter. Na atualidade, outras características foram acrescentadas, como a motivação, o sonho e a criatividade, representando valores a serem cultivados em toda a sociedade para o desenvolvimento da assim chamada “cultura empreendedora”.

Um dos argumentos que sustentaria a suposta “cultura empreendedora” mais difundidos se ancora no enfrentamento às instabilidades, incertezas e dificuldades que se apresentam, através de um olhar que procure a oportunidade e cultive a resiliência para se ter sucesso. Para dar materialidade a esse discurso, a ideologia empreendedora utiliza como exemplo indivíduos

empreendedores que obtiveram sucesso em condições muito adversas, o que, segundo Dias (2019), colocaria em foco o caráter mítico do empreendedor e a viabilidade do agir empreendedor nesses contextos adversos.

McClelland, autor clássico da corrente comportamentalista do empreendedorismo, advogou que as motivações inatas dos empreendedores devem ser estimuladas para que o empreendedor, com sua personalidade, se torne uma pessoa economicamente funcional (DIAS, 2019). O autor contribuiu com a percepção que “o sujeito empreendedor possui uma estrutura motivacional diferenciada das outras pessoas, marcada fundamentalmente por uma necessidade de realização” (PANDOLFI, 2015, p. 116), ideia essa que, no século XXI, tem sido enfatizada pelas políticas nacionais brasileiras de educação, destacando-se nos projetos do IAS através das competências socioemocionais que evocam o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos desde a mais tenra idade. Através dessas competências, que muito teriam a contribuir na formação da chamada “cultura empreendedora”, buscar-se-ia preparar os indivíduos para se adaptar a realidade do modo de produção capitalista, seja criando um projeto de vida ou reproduzindo projetos pré-elaborados pelo capital, o que garantiria indivíduos funcionais para a acumulação e a sociabilidade capitalista, assumindo uma nova forma de ser, pensar e agir na realidade concreta.

Dias (2019) revela que para Drucker, outro autor comportamentalista, as competências empreendedoras seriam passíveis de serem ensinadas, de modo que qualquer indivíduo poderia se tornar um empreendedor, desde que desenvolvesse características como: “ter persistência, vontade, dedicação, entusiasmo, visão de futuro, comprometimento, obstinação, entre outros, possibilitaria a qualquer um ser um candidato a empreendedor” (DIAS, 2019, p. 165).

Segundo Pandolfi (2015), o empreendedor na visão de Drucker seria o sujeito que busca a mudança de maneira incessante, munido da capacidade de inovar, lidar com as mudanças e incertezas decorrentes de seu “espírito empreendedor” desenvolvido. E esse suposto “espírito empreendedor” teria, além das explicações econômicas, explicações psicossociais sobre o comportamento e o perfil dos empreendedores.

Sendo a escola o espaço para o desenvolvimento científico e psicossocial, caberia a ela estimular essas competências necessárias aos empreendedores e os alunos, individualmente, deveriam utilizá-las para a concretização do seu projeto de vida e de seus empreendimentos, resolvendo as suas condições materiais de existência por si mesmo. Dissolvem-se, assim, as condições estruturantes da sociedade decorrentes das relações de poder das relações de classe, falseadas pelo individualismo enquanto valor moral radical, que daria aos indivíduos a

liberdade dentro do livre mercado de progredir economicamente e socialmente, favorecendo com isso o desenvolvimento econômico dos países.

No entanto, Dias (2019) chama atenção, a partir de pesquisas realizadas em países centrais e periféricos, que a relação entre empreendedorismo e desenvolvimento econômico não se sustenta na realidade concreta. O autor salienta a ocorrência da propagação de um “mito” pró-empresendedorismo, no qual essa relação se apresenta mais favorável em nações desenvolvidas (países centrais), que detêm as riquezas e inovações tecnológicas, contribuindo para o seu desenvolvimento, mas não resolvendo os problemas dos países com baixo desenvolvimento (maioria dos países da periferia), pois não se levaria em consideração todas as contradições da mundialização do capital e a divisão internacional do trabalho, bastando aumentar o nível de realização individual e de inovações através da formação para o empreendedorismo, inovações essas que seriam desenvolvidas pelos países (periféricos). Assim sendo, “o discurso que associa diretamente e acriticamente a inovação e o desenvolvimento não leva em conta a divisão hierárquica mundial controlada pelo núcleo orgânico” (DIAS, 2019, p.175) do capital que se encontra nas mãos dos países do centro do capitalismo.

Feitas essas considerações sobre as bases teóricas e históricas, avançamos para discutir os conceitos de empreendedorismo por oportunidade e por necessidade. Tais conceitos são fundamentais para o entendimento de como o capital e o SEBRAE disseminam a ideologia do empreendedorismo na sociedade como um todo, principalmente em se tratando dos microempreendedores.

2.3.1 Empreendedorismo por necessidade x empreendedorismo por oportunidade

A motivação para empreender é um importante fator a ser considerado junto às bases teóricas e históricas do empreendedorismo. Ela nos ajuda a compreender os motivos pelos quais os indivíduos assumem riscos, buscam inovar e aproveitar as oportunidades. Essa motivação nos leva aos conceitos de empreendedorismo por oportunidade e por necessidade, objeto de discussão desta seção.

Segundo Nassif, Ghobril e Amaral (2009), em um contexto econômico como o do Brasil, repleto de adversidades e descontinuidades, a dita “atitude empreendedora” estaria relacionada, principalmente, aluta pela sobrevivência, a necessidade de adaptar-se às situações adversas decorrentes de uma economia instável e do alto grau de oscilação das taxas de desemprego. Cabe ressaltar, que essas condições apontadas pelos autores supracitados são condicionadas pelo próprio modo de produção capitalista.

Já Henrique e Cunha (2008) destacam que, desde a última década do século XX, há uma crescente busca pelo auto-emprego, composta pelo surgimento de empreendedores involuntários, muitos deles recém-formados e por trabalhadores demitidos de suas empresas. Tais condições, caracterizariam o dito “empreendedorismo brasileiro” como um empreendedorismo por necessidade, sendo o ato de empreender, uma “possível” saída do desemprego para se recolocar no mercado de trabalho.

No entanto, apenas essas constatações não nos permitem compreender, na essência, a real composição do empreendedorismo brasileiro em relação a sua motivação, por oportunidade ou por necessidade, nem mesmo se esses dois conceitos realmente materializam concretamente as razões para empreender no Brasil e no mundo. Para buscar a essência dessas razões, apresentamos adiante pesquisas recentes sobre o empreendedorismo por oportunidade e por necessidade, analisando as conceituações e motivações para empreender.

Segundo o projeto *Global Entrepreneurship Monitor*⁵⁶(GEM), que busca revelar as características marcantes do empreendedorismo brasileiro e no mundo, “o empreendedorismo é qualquer tentativa de criação de um novo empreendimento, seja uma atividade autônoma e individual, uma nova empresa ou a expansão de um empreendimento existente” (GEM, 2020b, p. 8). Esse empreendimento, portanto, estaria motivado por uma oportunidade ou necessidade.

Os empreendedores por oportunidade são aqueles que afirmaram ter iniciado o negócio ao perceberem uma oportunidade no mercado. Normalmente, sua principal motivação é ser independente ou aumentar sua renda, em vez de apenas mantê-la. Os empreendedores por necessidade são aqueles que afirmaram ter começado o negócio principalmente pela ausência de alternativas para sua ocupação ou geração de renda. Esse tipo de empreendimento, por sua natureza, é criado como forma de gerar renda e condições de subsistência. Com frequência apresenta alguma precariedade em sua condução, como falta de planejamento, de conhecimento de mercado ou de experiência prévia na área de atuação (GEM, 2019a, p. 48).

Como podemos observar na conceituação do GEM, a principal semelhança se relaciona ao aspecto da renda, visto que os esforços são feitos, de um lado, para aumentá-la (por

⁵⁶ Internacionalmente o GEM teve início em 1999, a partir de uma parceria de pesquisa acadêmica conduzida, de forma conveniada, entre duas das mais respeitadas instituições que estudam o empreendedorismo e seus reflexos na economia e na sociedade: a *London Business School* (Inglaterra) e a *Babson College* (Estados Unidos). O projeto iniciou-se com a inclusão de apenas dez países. Ao longo dessa trajetória de 20 anos, mais de 100 países participaram desta que é: a maior e mais complexa pesquisa cooperativa sobre empreendedores e seus empreendimentos no mundo; que estuda o ambiente para criar e manter novos negócios, bem como apura a percepção que a sociedade, em cada um dos países, manifesta sobre o empreendedorismo de uma forma geral. Em 2018, foram 49 países participantes. Em 2000, o Brasil passou a fazer parte desse consórcio de países, colaborando com o aperfeiçoamento dos processos metodológicos e contribuindo com seus achados para análises, que acabam por influenciar o entendimento sobre o empreendedorismo no mundo. Desde a primeira participação brasileira, o GEM é coordenado pelo Instituto Brasileiro da Qualidade e Produtividade - IBQP, em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – Sebrae (GEM, 2019b, p.8).

oportunidade), em decorrência de uma possível oportunidade, e do outro lado, para gerar uma renda (por necessidade), haja vista a sua ausência decorrente, na maioria dos casos, do desemprego e da necessidade de sobrevivência. Contrariamente ao que estamos defendendo nesta Tese, para Guimarães *et al.* (2020), o que diferencia o empreendedor por oportunidade do empreendedor por necessidade é exatamente a renda. No primeiro, o empreendimento não é a única fonte de renda, ele possui outras formas de renda e busca aumentar a renda mensal, podendo até mesmo deixar seu emprego fixo no futuro quando o empreendimento lhe fornecer renda suficiente. Já o empreendedor por necessidade não possui outra renda, sendo o empreendimento sua única forma para sobreviver.

Em nossa visão, do ponto de vista do capital, o fetiche da mercadoria e da representação do valor na forma dinheiro se torna o ponto preponderante para empreender, seja para a acumulação ou para a própria reprodução material da vida, necessária para reprodução da sua força de trabalho. Do ponto de vista do trabalho, compreendemos que ambas as formas buscam justificar o ato de empreender para reprodução do modo de produção capitalista, pautada na responsabilização de cada indivíduo pela superação do desemprego estrutural ou das condições cada vez mais precárias de trabalho, que não permitem a sobrevivência dos indivíduos com a renda proporcionada nos seus postos de trabalhos.

Na pesquisa realizada por Henrique e Cunha (2008), a percepção da precariedade do trabalho dos brasileiros fica evidente quando os entrevistados revelam que a falta de perspectiva do emprego os motivou a abrir um empreendimento, visto que as empresas “ofereciam mais oportunidades de demissão do que qualquer oportunidade de ascensão profissional, assim como uma alta carga de trabalho sem uma remuneração compatível (s.n)”. Além disso, os autores expõem que “não há satisfação pessoal e status empresarial que superem uma remuneração baixa ou inadequada para o cargo, que na maioria dos casos analisados, exercem forte pressão no indivíduo, levando-o a abrir seu próprio negócio ou pensar seriamente a respeito” (HENRIQUE; CUNHA, 2008, s.n). Silveira, Passos e Martins (2017) trazem uma reflexão importante em relação ao empreendedorismo por necessidade.

[...] empreendedores por necessidade geralmente partem para negócios autônomos por falta de oportunidade de emprego e para poder manter uma renda familiar, logo sua maior motivação é financeira e não necessariamente ter um negócio próprio. Esse tipo de empreendedorismo depende muito da conjuntura econômica do País, pois em tempos de crise, haverá um aumento desse tipo de empreendimento, porém ele tenderá a diminuir quando as ofertas de emprego se tornarem crescentes (SILVEIRA; PASSOS; MARTINS, 2017, p.310).

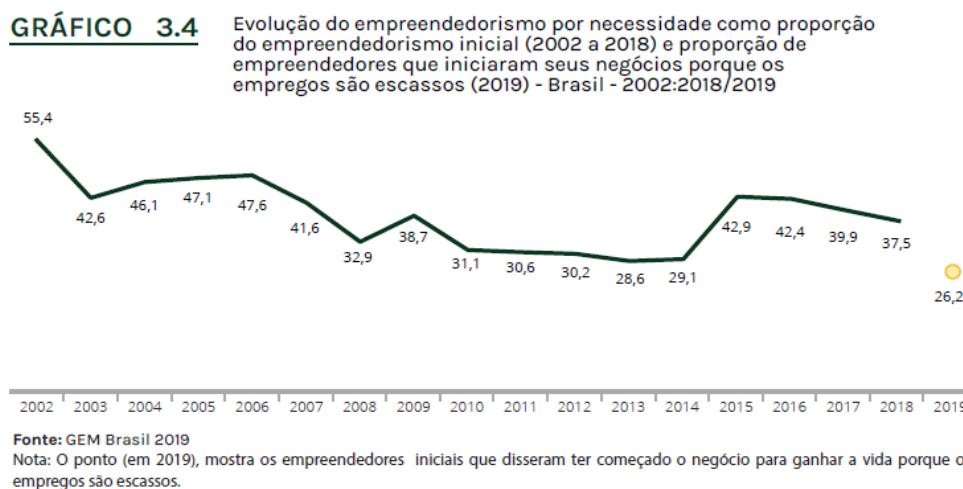
Constatamos que a própria precariedade do trabalho tem levado os indivíduos a buscar o empreendedorismo como alternativa à precarização do trabalho, seja em tempos de crise ou devido à degradação dos direitos e condições de trabalho, como demonstramos no Capítulo I. No entanto, o próprio GEM nos revela outras importantes variáveis sobre o empreendedorismo por oportunidade e por necessidade, que nos ajudam a compreender que essa divisão se dá muito mais no plano abstrato e aparente do que no plano real e concreto, como veremos a seguir.

Na pesquisa do GEM (2020b), há uma mudança na metodologia para avaliar a motivação para empreender que retira as opções de respostas às categorias “por necessidade” e “por oportunidade”, trocando por outras quatro afirmativas, que podem ser assinaladas individualmente ou conjuntamente, a saber: para ganhar a vida porque os empregos são escassos; para fazer diferença no mundo; para construir uma grande riqueza ou uma renda muito alta; para continuar uma tradição familiar.

Nessa pesquisa, 88,4% dos entrevistados concordaram que a escassez de emprego foi umas das razões para iniciarem seus empreendimentos, sendo que, do total de entrevistados 26,2% apontou essa afirmativa como a única para empreenderem (GEM, 2020a). Esses dados revelam que a relação com o desemprego, devido às condições atuais da relação entre capital e trabalho, é um fator predominante para buscar o empreendedorismo como forma de sobrevivência, independentemente de ser por necessidade ou oportunidade.

Compreendemos que a metodologia anterior, voltada a pergunta se o indivíduo empreende por oportunidade ou por necessidade, dentro do perfil de entrevistados, não demonstrou a realidade concreta dos entrevistados, pois acreditamos que o empreendedorismo por oportunidade se aplicaria às concepções clássicas de empreendedorismo que se dedicavam aos empresários da burguesia e que, no contexto da difusão do empreendedorismo brasileiro e em boa parte do mundial, isso não se aplica a grande maioria dos empreendedores. Assim sendo, as pesquisas anteriores a 2019, que demonstravam (ver Imagem 3 abaixo) que o empreendedorismo por oportunidade é preponderante na sociedade brasileira, não representam a essência dos empreendedores brasileiros, que na sua grande maioria empreende por necessidade de sobrevivência e para sair das atuais relações de exploração e precariedade do trabalho.

Imagem 3 – Empreendedorismo por necessidade 2002 a 2018.



Fonte: Extraído de GEM (2020a, p.65)

Um dado importante, que nos ajuda a perceber que o empreendedorismo no Brasil se dá por necessidade, se relaciona aos dados apresentados pelo GEM (2020b) quanto às faixas de renda familiar de empreendedores iniciais e estabelecidos. As 4 faixas iniciais, que vão de 1 até 6 salários mínimos, concentram 88,9% dos empreendedores iniciais e 87,3% dos empreendedores estabelecidos. Isso demonstra que quase 90% dos empreendedores caracterizados nessas rendas, que remetem a classe trabalhadora, realizam suas atividades empreendedoras para sobreviver, consoante ao empreendedorismo por necessidade. Em relação ao restante dos empreendedores, não há precisão para caracterizá-los como classe trabalhadora ou como burguesia, pois o recorte estatístico é muito amplo. O próprio relatório aponta que há um grande contingente de empreendedores que ganham pouco e um pequeno que “ganham muito”, refletindo a desigualdade de renda do país (GEM, 2020b).

Isso fica ainda mais evidente quando observamos qual a origem da renda dos empreendedores, indicada na pesquisa de Prado *et al.* (2014) com 10.585 empreendedores individuais, dispostos em nível nacional e no âmbito do estado de Santa Catarina, com cadastro na Receita Federal. Segundo os autores, 78% dos entrevistados possuem como renda apenas o que obtém com seu empreendimento, que tem como receita bruta até R\$ 36.000, 00 (trinta e seis mil reais), de acordo com a caracterização do SEBRAE, o que equivale a em média R\$ 3.000,00 (três mil reais) por mês.

Essa renda deriva, principalmente, de empreendimentos voltados para o mercado interno, localizados quase que exclusivamente nas próprias cidades dos empreendedores. No ano de 2019, no Brasil, 76% dos empreendimentos iniciais e 61% dos já estabelecidos estão ligados ao setor de serviços. E quando ligados a indústria, são empreendimentos nos quais “o

processo de transformação é muito simples e de baixa intensidade tecnológica, como confecção de alimentos, produção de peças de vestuário ou pequenos objetos manufaturados” (GEM, 2020b, p.18). Esses dados corroboram com as análises de Oliveira (2011), que demonstra uma particularidade no modelo brasileiro de reproduzir e criar uma periferia, na qual se predominam padrões não-capitalistas de relações de produção, mas produzem benefícios ao seu desenvolvimento, de forma a sustentar e alimentar o crescimento dos setores centrais (industriais) capitalistas, que garantem as estruturas de dominação e reprodução do sistema. Dentro dessas relações de produção na periferia que emerge, na visão desta Tese, a centralidade de se desenvolver a noção do empreendedorismo para atender aos interesses burgueses e a acumulação capitalista, e não ao discurso da inovação e desenvolvimento do país.

Isso fica mais evidente ao analisarmos o nível de inovação presente nos empreendimentos dos empreendedores brasileiros dispostos no relatório executivo do GEM (2020b).

[...] 10% dos empreendedores iniciais indicam que seu produto e tecnologia são novos no local onde atuam, e cerca de 90% afirmam que o seu produto ou a tecnologia que utilizam não são novos, ou seja, os produtos ou serviços que oferecem ao mercado já são do conhecimento e uso por parte do seu público consumidor. Apesar de existirem registros de empreendimentos que propõem algo novo no contexto brasileiro, apenas 0,6% dos empreendedores iniciais dizem trabalhar com produtos novos no nível nacional.

Em relação aos empreendedores estabelecidos, a proporção dos que afirmam trabalhar com produtos ou tecnologias novas para o local de atuação dos negócios é ainda menor do que os empreendedores iniciais – menos de 5% –, e nenhum empreendedor estabelecido considera seu produto novo no Brasil ou para o mundo (GEM, 2020b, p. 18).

A partir disso, inferimos que o empreendedorismo assume uma lógica de auto-responsabilização pela manutenção das condições materiais de sobrevivência dos indivíduos, ao invés de transformar a realidade econômica local, regional e nacional, como tem sido propagado pelo capital. E isso fica evidente no relatório, ao expor que no Brasil, no ano de 2019, apenas 28,2% dos empreendedores iniciais e 36,9% dos empreendedores estabelecidos geram um emprego além do seu. Isso nos ajuda a compreender que o empreendedorismo não proporciona a solução para o desemprego estrutural, atuando apenas como um paliativo para que os desempregados consigam sobreviver diante das incertezas e instabilidades da crise estrutural do capital.

Outro dado importante, é que a característica informal do empreendedorismo ainda se faz presente para mais de 70% dos empreendimentos, visto que esses não obtiveram CNPJ para regularizar seus empreendimentos, acessar a previdência social, bem como emitir notas fiscais e atender exigências de outras empresas para se tornarem terceirizados. Essa característica do

empreendedorismo no Brasil, pode estar ligada ao tipo de serviços prestados por esses empreendedores, que são caracterizados por trabalhos simples e fomentados pela lógica do empreendedorismo, que atua na formação de trabalhadores voltados às atividades simples.

Outro importante elemento a ser evidenciado na pesquisa do GEM (2020b), se refere a intensidade da atividade empreendedora a partir do nível de escolaridade. Quanto menor o grau de escolaridade (fundamental incompleto, fundamental completo, médio completo e ensino superior), menor o número de empreendedores iniciais. De modo invertido, quanto maior a escolaridade, maior o número de empreendimentos estabelecidos. Esses dados nos ajudam a compreender a investida do capital sobre a educação dos jovens para desenvolver a educação empreendedora desde cedo.

Se por um lado, aqueles que têm baixo grau de escolarização não se tornam empreendedores, por outro, aqueles que abrem empreendimentos tendem a permanecer como empreendedores mesmo com pouca educação. Assim sendo, torna-se fundamental para a classe burguesa que, desde cedo, os estudantes sejam formados para internalizarem a ideologia do empreendedorismo, para que mesmos jovens continuem a enfrentar as incertezas da sociedade capitalista a partir da visão do empreendedorismo, que os responsabiliza pelo seu sucesso ou fracasso, bem como os condiciona a não buscar os conhecimentos socialmente construídos para superar as condições materiais de existência da classe trabalhadora, mantendo-os em condições precárias e exploratórias condicionadas pelo capital, seja na relação com o trabalho precário ou nas próprias condições precárias impostas pelo empreendedorismo.

Essa investida sobre a educação fica evidente no próprio relatório do GEM (2020a), no qual quase 60% dos especialistas entrevistados desenvolveram argumentos para a educação e a capacitação pensados a partir do empreendedorismo.

Instituir como política de Estado a formação empreendedora, mesmo que para isso seja necessária uma grande reformulação na estrutura de ensino vigente no país, priorizando a formação técnica, tecnológica e científica nos diferentes níveis educacionais. Respeitando assim as condições e vocações da população ao mesmo tempo em que responde pelas necessidades do mercado e de inserção no mundo globalizado.

Incluir no ensino fundamental e médio noções de educação financeira e empreendedorismo como temas transversais, com foco na prática e na realidade a ser experimentada pelos vocacionados para esse tipo de atividade profissional.

Conceber a educação empreendedora como um instrumento de ascensão social e desenvolvimento pessoal, evitando ser um recurso destinado apenas às classes sociais mais abastadas.

Criar programas de competição relacionados a novos negócios inovadores, semelhantes aos já existentes como a Olimpíada de Matemática e as competições de robótica (GEM, 2020b, p.26).

Como podemos observar nos apontamentos acima, há uma forte investida sobre a educação dos jovens em vários níveis da educação básica, de modo a desenvolver a assim chamada “cultura empreendedora”, como já vem sendo demonstrado por alguns estudos (CASTRO, 2019; DIAS, 2019; MAGALHÃES; LAMOSA, 2021) e ampliado em nossa pesquisa.

Além disso, podemos perceber, a partir do próprio relatório, que essa forte investida do capital na disseminação do empreendedorismo, principalmente pela mídia, tem levado o empreendedorismo a ser visto com uma alternativa válida de carreira profissional, bem como tem carregado uma imagem social positiva, com alto nível de status e respeito (GEM, 2020b). Essa percepção dos empreendedores, tem sido construída através da produção de um consenso pelos aparelhos privados de hegemonia do capital, com destaque para o SEBRAE, que tem atuado dentro da sociedade civil como um grande intelectual orgânico do capital para materializar a ideologia do empreendedorismo.

Concluimos ue a ideologia do empreendedorismo, seja motivado pela necessidade ou oportunidade, é difundido muito mais pelas reais condições materiais de vida dos indivíduos, do que por motivações pautadas em oportunidades de mercado ou inovações. As pessoas têm buscado melhores condições de sobrevivência dentro das suas condições materiais de existência. Assim sendo, é preciso compreender “que a tomada de decisão de quem inicia um negócio por necessidade não é um processo orientado pela oportunidade e, sim, pelas características individuais e de contexto de quem empreende” (VOLTOLINI, 2020, p. 38).

O empreendedorismo por oportunidade não se trata mais apenas dos empreendedores/empresários que podem empreender devido ao domínio do capital e dos meios de produção, conforme pensado por alguns autores clássicos do empreendedorismo, principalmente os da vertente economicista. São indivíduos reais, buscando condições de sobreviver diante da crise estrutural do capital e do desemprego estrutural que assola a humanidade na sociedade capitalista. Não há uma dimensão isolada, o ato de empreender, assim como a realidade concreta, é produto de uma síntese de múltiplas dimensões que se relacionam mutuamente na materialização do empreendimento. Visto isso, Guimarães *et al.* (2020, p.5) indica que “em um panorama genérico, o empreendedor precisa visualizar uma oportunidade, ainda que o motivo que o leve a empreender seja a necessidade”. Para Correia (2010),

[...] um empreendedor que começou seu negócio movido por necessidade pode, em um segundo estágio de desenvolvimento, descobrir novas oportunidades e então explorá-las. De forma análoga, um indivíduo que iniciou seu empreendimento motivado por oportunidade pode, posteriormente, ser acometido por necessidade de sobrevivência (CORREIA, 2010, p. 46).

A partir dos apontamentos desta seção, concluímos que a assunção de riscos, a inovação, a crença no desenvolvimento econômico e superação da miséria, o inatismo ou o estímulo do aprendizado de competências, são as bases que sustentam a noção de empreendedorismo desde as suas primeiras formulações. E que estas ainda sustentam a perspectiva contemporânea do empreendedorismo, mas com especificidades de uso destas bases para alavancar o empreendedorismo na sociedade e para implementá-lo na formação educacional dos indivíduos, visando a consolidação do projeto burguês de sociedade e de acumulação de capital, mantendo, assim, a estrutura dominante e de precarização das relações entre trabalho e capital que responsabiliza a classe trabalhadora por suas condições materiais de existência, mesmo diante da concreticidade do desemprego estrutural, da miséria e da desigualdade social.

Feitas as considerações sobre as categorias de análise e os aspectos teóricos e históricos das noções de competências e empreendedorismo, vamos avançar sobre a discussão sobre a formação a partir das competências e as políticas educacionais.

CAPÍTULO 3 Competências: bases para a formação humana e educacional para a sociabilidade burguesa

O presente capítulo tem por finalidade analisar a noção de competências relacionada ao projeto de formação humana e educacional para a sociabilidade burguesa, a formação objetivada no projeto da rede estadual do Rio de Janeiro com ênfase no empreendedorismo, objeto desta pesquisa. Para isso, dividimos o capítulo em duas seções. Na primeira, buscamos apresentar como as competências se tornam hegemônicas nos currículos nacionais, e finalizamos apresentando como as competências socioemocionais vêm ganhando destaque nos processos formativos.

3.1 Reformas curriculares e pedagogia das competências: o papel do currículo e da escola na formação humana

Nosso ponto de partida é apresentar como as competências se inserem nas políticas públicas nacionais de educação, bem como nas diretrizes e currículos, e mais recente na contrarreforma do Ensino Médio e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As contrarreformas educacionais iniciadas na década de 1990 tomaram como referência as competências como orientadoras do processo de formação educacional. Nessa linha a formação educacional passa a se manifestar de forma acelerada, pragmática e utilitária, reestruturando e reafirmando a perspectiva das competências e do capital humano, ampliando os obstáculos para um projeto alternativo de formação humana, pautado numa concepção de escola unitária, politécnica e omnilateral.

O projeto educacional, tendo as competências como organizadoras dos conteúdos a serem desenvolvidos, veicula que os indivíduos aprendam a lidar com as indeterminações, os imprevistos e as constantes mudanças nas situações de trabalho, de modo que cada indivíduo possa contribuir subjetivamente com essas (in)determinações (MACHADO, 1998b).

Para o ideólogo da ideologia das competências Perrenoud (1999, p. 55- 56 – grifos do autor), deve-se “aceitar a desordem, a incompletude, o aspecto aproximativo dos conhecimentos mobilizados como características inerentes à ordem da ação”, pois “trabalhar na construção de competências significa aceitar aportar o mínimo requerido, sabendo-se que o restante virá *depois*, oportunamente, de maneira mais desordenada, é verdade, porém em função de uma real necessidade”.

Nesse sentido, os sistemas escolares passaram a ser reorganizados para oferecer uma formação que busca garantir competências “essenciais”, mínimas, de modo que a escola se torna o espaço essencial para o desenvolvimento de conhecimentos que favoreçam a construção das competências requeridas nas situações da vida social e produtiva, que reforçam o discurso do acesso, da democratização, da capacitação, do sucesso, da equidade, da meritocracia e da empregabilidade, sob a ótica liberal capitalista (KUENZER, 2002; COLEMARX, 2016).

3.1.1 Competências: legislação e reformas

Uma das grandes precursoras para a materialidade das competências nos sistemas de ensino brasileiros foi os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997). A partir dos PCNs, os sistemas de ensino, nacional, estaduais e municipais começam a reorganizar seus currículos e programas de ensino tendo o desenvolvimento de competências como um de seus pilares.

A ideia que se propagou nos sistemas de ensino e nas escolas era que:

[...] essas reformas educacionais seriam capazes de promover o encontro entre formação e emprego, centradas na produção de competências, partindo de situações concretas, distribuídas em disciplinas adequadas a essas situações, com o objetivo de habilitar os jovens a conseguir uma vaga no mercado de trabalho ou a outras possibilidades de sobrevivência e realização, tais como o auto emprego que está ligado ao empreendedorismo e a empregos temporários, estes últimos relacionados à precarização e à terceirização (MAGALHÃES, 2019, p. 55-56).

A organização por competências, por seu caráter relativista e pragmático, e por ter um suposto perfil adaptável para resolução de problemas advindos de situações em constante mudança, teria o “poder” de se reorganizar permanentemente de acordo com as demandas do mercado e da sociabilidade burguesa. Desta forma, “as competências e os valores que ela conota se desenvolvem correlativamente a mudanças socioeconômicas aceleradas, à extensão da pregnância das relações comerciais, dos valores de eficácia medida de acordo com o mercado” (TANGUAY, 1997, p.55).

Neste contexto de mudanças, estabeleceram-se diretrizes, parâmetros e bases comuns de competências, garantindo que todo o sistema nacional de educação pautasse suas orientações curriculares e seus programas de ensino na lógica das competências, repercutindo também no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que abastece todas as redes de ensino no país e que se tornou um grande mercado para o empresariado na educação.

Visto isso, essa formação objetiva desenvolver as competências intelectuais ou cognitivas, e as sociais ou socioafetivas. Essas últimas têm sido chamadas de competências socioemocionais e têm ganhado grande destaque nos currículos, nos livros didáticos e no discurso das organizações e institutos que se alinham aos interesses do empresariado.

Neste sentido, os currículos e materiais didáticos são elaborados pelos intelectuais orgânicos da burguesia a partir dos princípios da Pedagogia das Competências, privilegiando “um conjunto de experiências de aprendizagem concretas e práticas, focadas em atividades que se realizam nos contextos ou situações reais de trabalho” (RAMOS, 2001b, p.82), bem como uma formação individualizante, focada no desenvolvimento de projetos de vida e a inserção no mercado de trabalho.

Essas necessidades requeridas pela sociabilidade burguesa jogam a responsabilidade para que os sistemas de ensino desenvolvam seus currículos e práticas pedagógicas no interior das escolas para que os alunos tenham cada vez mais competências, ligadas às tecnologias, os modos de vida e ao mercado de trabalho. O objetivo da educação se volta para que se desenvolvam competências nos ambientes de aprendizagem que estimulem a busca de soluções e produzam a autonomia nos alunos (RAMOS, 2001b), para que eles trilhem seus próprios caminhos, desenvolvam seu projeto individual para ter mais competências, conquistem sua vaga no mercado de trabalho ou mesmo criem seu próprio trabalho.

As diretrizes curriculares orientam que os currículos sejam estruturados em conjuntos de conhecimentos e situações-meio relativizados, que trabalhem de maneira integrada, articulada e funcional a aquisição de competências para a vida social e produtiva. A partir dessas orientações, a prática pedagógica possibilitaria o exercício contínuo e a contextualização dos mecanismos de mobilização, articulação e aplicação que as competências exigem (RAMOS, 2012), havendo a primazia das competências em relação aos conhecimentos na estrutura curricular (COSTA, 2005) e na própria prática pedagógica dos professores no processo de ensino-aprendizagem.

Como apresentado anteriormente, a LDB, que sofreu modificações ao longo do processo histórico, apresenta a necessidade de desenvolver competências básicas associadas a cada área de conhecimento, para que os alunos desenvolvam a capacidade de aprendizagem, “tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores” (BRASIL, 1996, p. 13).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) e as as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 1998), a BNCC – que sucedem a LDB, mas não a suprimem –, concretizam, em suas diretrizes, metas e parâmetros

para a educação pautados no desenvolvimento das competências. Segundo Guiomar Namó de Mello, relatora do parecer que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as estruturas curriculares materializadas em todo o país teriam as competências como responsáveis por garantir a base nacional comum, de modo que os conteúdos seriam o apoio das competências (MELLO, 1998).

Todos esses documentos baseados nas competências foram construídos com base nos princípios axiológicos difundidos pelo relatório Jaques Delors (1998), decorrente da Reunião Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO. Esse relatório busca difundir uma formação que forme indivíduos com personalidades flexíveis para a instabilidade e incertezas da sociedade (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

O Relatório Jacques Delors (1998) tem como proposta para a educação, sob a lógica das competências, o desenvolvimento de quatro pilares básicos para a aprendizagem ao longo de toda a vida:

Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1998, *grifos do autor*, p. 90).

Esses quatro princípios têm a intenção de criar uma coesão social em torno do projeto de educação do capital para os sistemas nacionais de educação, na lógica da mundialização do capital, de modo a formar indivíduos capazes de se adaptarem às transformações produtivas e sociais em curso devido ao novo modelo de acumulação de capital, que exige maior flexibilidade e trabalhadores dotados de competências. Esses princípios serviram de base para se pensar no desenvolvimento das competências socioemocionais formuladas pela OCDE e IAS, que trataremos mais à frente neste Capítulo.

O Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC), publicado pela OREALC/UNESCO Santiago em 2004, que foi pensado para o desenvolvimento da educação para países da periferia do capital, acrescenta mais um pilar para a aprendizagem, “aprender a empreender” (PRELAC, 2004). Esse pilar se ajusta perfeitamente a lógica individualizante e de responsabilidade social e profissional instituídas pelos 4 pilares do relatório Jacques Delors, ampliando a responsabilidade dos trabalhadores por se manterem empregados (noção de empregabilidade) ou para que desenvolvam competências empreendedoras (noção de empreendedorismo) para o auto emprego, haja vista o desemprego estrutural imposto pela crise estrutural do capital e a necessidade de manter um setor de serviços

para a reprodução da força de trabalho, no qual há uma ampliação da precarização do trabalho, da terceirização e de trabalhos parciais e por tempo de trabalho.

Em nível nacional, esses princípios são materializados nas leis, pareceres, diretrizes, parâmetros, bases e currículos, como já explicitado anteriormente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), evidenciam os objetivos de formação, as competências que os alunos devem adquirir e desenvolver, e estabelecem a relação dos saberes que são produzidos e demandados pelo novo tipo de trabalhador necessário à vida social e produtiva sob a lógica do “aprender a aprender”, das competências e do capital.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), dariam a operacionalidade às orientações conceptuais presentes nos pareceres, de forma a orientar os currículos em seus respectivos níveis e modalidade de ensino (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Segundo Perrenoud (2013, p. 35), grande difusor e defensor das competências:

As reformas curriculares que visam ao desenvolvimento de competências na escola têm, como ponto de partida, a constatação de uma defasagem entre a vida para a qual a escola pretende preparar e a vida (no trabalho ou fora dele) que as crianças e os adolescentes escolarizados terão, efetivamente, quando se tornarem adultos.

Fica evidente, tanto nas orientações das DCNs e dos Parâmetros quanto na afirmação de Perrenoud, que a intenção na reforma nos currículos é de adequar a formação educacional ao interesse do mercado de trabalho e a sociabilidade imposta pelas novas relações sociais de produção. Com isso, desconsideram que a educação pautada nas competências só tende a reproduzir as condições de exploração do trabalho e a desigualdade social. E ainda, culpabilizam a escola por não oferecer uma aprendizagem para vida produtiva e social sob a lógica do capital. Negam-se, assim, as condições estruturais sob as quais se sustenta a sociedade e a escola, de modo a esconder a essência da estrutura social e produtiva que não permite a emancipação da classe trabalhadora frente à hegemonia burguesa.

Perrenoud (2013, p. 30-31) ainda afirma que:

Numa sociedade individualista, todos sabem que são detentores de um capital de competências do qual depende a realização dos seus projetos pessoais, mas também o seu valor no mercado de trabalho e em outros “mercados”. Esse capital se desvaloriza se não for mantido e desenvolvido à custa de esforços.

O autor joga, como o liberalismo e o neoliberalismo, a responsabilidade para os sujeitos que, de maneira individual, devem manter seu “capital de competências” atualizado, sob o risco de serem desvalorizados no mercado, tornando clara a perspectiva de que os sujeitos devem vender a sua força de trabalho ao capital. Tal afirmação reforça as orientações de que os

alunos devem aprender constantemente ao longo da vida, sendo necessário “aprender a aprender”.

Para atender as necessidades do modelo produtivo e de sociabilidade, o Parecer CNE/CEB nº 15/98, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) (1998), ressalta que as competências e habilidades se tornaram cada vez mais importantes frente às repetitivas tarefas rotineiras do modelo anterior (BRASIL, 1998). Essas diretrizes baseadas em competências e habilidades, em um primeiro momento, foram apresentadas de forma inovadora e sedutora, pois traziam à baila uma concepção de educação para a vida, superando a visão reducionista que era limitada ao mercado de trabalho. Trazia, ainda, a defesa de um Ensino Médio unificado e integrando a formação técnica e científica, o que deixava de lado a dualidade histórica que havia nesse nível de ensino. O currículo se tornava mais flexível e adaptável à realidade dos alunos e às demandas sociais, havendo uma maior contextualização e interdisciplinaridade (MOEHLECKE, 2012). A forma e o conteúdo apresentado pelas DCNs atuaram para mobilizar a subjetividade dos professores e obter um consenso das escolas de que essas DCNs avançavam em direção a um projeto de educação mais democrático.

No entanto, o que constatamos é que seu caráter inovador e sedutor foi mais uma estratégia do capital para a obtenção do consenso e para a manutenção dos interesses capitalistas para atender ao mercado de trabalho e a sociabilidade burguesa, de modo que a produção das políticas de educação, assim como de seus produtos (normas, decretos, pareceres, currículos, etc), são objetos de disputa entre as classes sociais, forma pela qual se tem o domínio hegemônico do importante aparelho privado para a manutenção da ordem burguesa.

Essa disputa no seio do Estado foi explicitada por críticas e argumentos que surgiram posteriormente contra as DCNs, que apresentavam argumentos salientando:

- a) a subordinação da educação ao mercado, resignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes (MOEHLECKE, 2012, p.48).

Constata-se que as DCNs atuaram no sentido de mascarar e suavizar a subordinação ao capital, utilizando de estratégias que, pautadas em discursos universalizantes e pseudo-inovadores, visavam a politização das escolas e professores. As diretrizes ainda buscavam fazer uma “releitura das quatro grandes necessidades de aprendizagem relatadas na Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (RAMOS, 2011, p. 774).

Em 2011, houve a publicação de um novo parecer, Parecer CNE/Câmara de Educação Básica (CEB) 05/2011, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e em 2012, a Resolução nº 2 CNE/CEB 02/201, que define as DCN para o Ensino Médio (BRASIL, 2011; BRASIL, 2012), apresentando mudanças em sua configuração. Com a nova correlação de forças entre os membros, que se configurava naquele momento do CNE, foram feitas mudanças na linguagem e nos referenciais teóricos que sustentavam as DCN, atendendo às críticas e os argumentos apresentados (MOEHLECKE, 2012). Os referenciais teóricos adotados apresentavam uma maior aproximação a uma perspectiva de formação humana voltada à transformação da realidade, trazendo conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura que buscam a emancipação humana, a reflexão e a crítica à realidade aparente.

Segundo Ramos (2011, p. 77), a aprovação das novas diretrizes transitou “entre o avanço conceitual da relação entre trabalho, ciência e cultura, e a reificação de atividades e métodos ativos para tornar o currículo interessante aos estudantes”. As DCNEM (BRASIL, 2011; BRASIL, 2012) incorporaram avanços do programa Ensino Médio Inovador, lançado em 2009, que tinha como pressupostos:

[...] a articulação das disciplinas com atividades integradoras; a definição da relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo do currículo; a adoção do trabalho como princípio educativo nas dimensões ontológica e histórica; e a consolidação de uma base unitária do currículo, a partir da qual se promoveria a diversidade (RAMOS, 2011, p.779).

Incorporando esses pressupostos, as DCNEM (BRASIL, 2011; BRASIL, 2012) tinham um grande potencial de desenvolvimento dos currículos e da formação dos alunos para uma formação mais integrada. No entanto, houve uma apropriação pragmática e utilitária desse avanço teórico, não alterando a essência do seu modo de reprodução na sociedade e nas escolas (SILVA; COLONTONIO, 2014). Além disso, Silva (2010, p. 19) ressalta que “as representações postas aos educadores por meio da normatização curricular oficial resultam em aceitação e/ou resistência, e, com frequência, em um híbrido dessas possibilidades”. Assim sendo, Ramos (2011, p. 784) chama a atenção para fato de que:

Do ponto de vista prático, os educadores brasileiros do ensino médio e da educação profissional, assim como a própria sociedade em geral, não incorporaram como sua a concepção de ensino médio integrado na perspectiva da formação omnilateral e politécnica. Ao contrário, predomina uma visão retrógrada vinculada ao ensino médio profissionalizante e compensatória ou, ainda, a defesa de um ensino médio propedêutico e da profissionalização como processo específico e independente.

Ademais, “os currículos, normalmente, não expressam uma concepção de ciência discutida entre os professores, mas tende a ser definido em função das condições objetivas da escola ou à sua revelia” (RAMOS, 2017, p. 73). Neste sentido, apesar do avanço em direção aos interesses da formação da classe trabalhadora presentes nas DCNEM (BRASIL, 2011; BRASIL, 2012), elas ainda se voltaram à formação para o mercado de trabalho, acolhendo os interesses do capital, demonstrando a força do empresariado na disputa pela hegemonia da formulação das políticas educacionais.

O que percebemos é que a classe dominante vem se apropriando de demandas da classe trabalhadora e as ressignificando dentro do projeto do capital, assim sendo, devemos nos atentar as proposições sedutoras e inovadoras, de caráter pseudo-progressista, disseminadas nos documentos educacionais, “de modo que todos os envolvidos na sua produção social possam ter uma reflexão crítica sobre sua materialização na sociedade” (MAGALHÃES, 2019, p. 59).

No âmbito da linguagem, o termo “flexibilização” foi substituído por “diversidade”, buscando fomentar uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de formação dos alunos (MOEHLECKE, 2012). Ressaltamos, entretanto, que a formação para a classe trabalhadora se converge para uma formação homogeneizada e para adaptação às demandas do capital que, por sua vez, estão ligadas a uma maior exploração e subjetivação dos indivíduos aos seus interesses. O reconhecimento da diversidade e de possíveis trajetórias são fetiches lançados à classe trabalhadora para a obtenção do consenso e de responsabilização por suas condições materiais de vida, desresponsabilizando o Estado e a classe dominante pela desigualdade social.

As escolhas de itinerários são escolhas interessadas e limitadas, criadas pelo capital para atender às suas necessidades de acumulação. A ideologia burguesa opera para criar um fetiche em torno de uma suposta “liberdade de escolher”. Há, com isso, a intenção de criar uma falsa liberdade na consciência dos indivíduos, a fim de garantir a manutenção da ordem burguesa. Além disso, a diversidade de trajetórias e itinerários formativos que as DCNs defendem ao criarem currículos flexíveis materializam, na verdade, currículos fragmentados, desprovidos de uma totalidade concreta, negando à classe trabalhadora a compreensão do todo, evitando o seu questionamento e garantindo a reprodução de seus interesses, que demandam um novo tipo de trabalhador responsável por adquirir constantemente competências.

Em 2012, após a homologação das DCNEM, se formou na Câmara dos Deputados uma comissão para diagnosticar e propor mudanças no Ensino Médio, através da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (Ceensi). O Ceensi indicava em seus argumentos um caráter pragmático vinculado às avaliações

em larga escala e à necessidade de aproximação com o mercado de trabalho (SILVA; SCHEIBE, 2017), retomando, assim, as indicações das DCNEM (1998).

Para Gawryszewski (2017, p. 93), a reforma do Ensino Médio foi motivada, segundo a lógica do capital, pela:

[...] carecia de atratividade em reter os alunos na escola, por conta da abundância de disciplinas e de um percurso curricular único, o que acarretaria um alto índice de evasão escolar devido à falta de identificação com o currículo aplicado pela instituição de ensino e, conseqüentemente, um fraco desempenho nos exames de avaliação nacional e internacional (p.93).

Em nossa leitura, a contrarreforma do Ensino Médio esvazia a formação em nível médio, retirando importantes conhecimentos do processo de formação dos alunos e relativiza a formação dos mesmos ao propor itinerários formativos como possíveis soluções para os problemas de evasão, desempenho em avaliações e atratividade da formação, até então oferecida. Em vez de resolver as condições materiais que sustentam o Ensino Médio, propõem-se medidas reducionistas e relativistas, que apontam para os interesses empresariais.

Essa investida contra as DCNEM (BRASIL, 2011; BRASIL, 2012) significou para a educação e para os estudantes um enorme prejuízo, uma vez que foi negada uma formação que permitiria a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade e “comprometia a possibilidade de formação básica comum a todos/as os/as jovens, a fim de enfrentar a imensa desigualdade social e educacional que aflige diversas regiões do País” (SILVA; SCHEIBE, p. 25, 2017).

Posteriormente, a Medida Provisória 746 de 2016 (MP 746/16) buscou desconstruir os avanços da DCNEM (2011; 2012) para restaurar a concepção reducionista, fragmentária e pragmática da política de Ensino Médio (RAMOS; FRIGOTTO, 2016) presente nas DCNEM (1998). Segundo Ramos e Frigotto (2016, p. 37):

A intenção de desconstrução, então, provoca um artefato – uma suposta crise do ensino médio para a qual ainda não se teria proposta de solução (uma inverdade, pois os documentos citados comprovam a consistência das políticas implementadas de 2003 até 2015 nesse sentido) a partir do qual se produz o fato – a suposta necessidade de reformulação do ensino médio. Explicita-se, assim, a fórmula do autoritarismo que subjaz à publicação de uma MP com este fim.

A Medida Provisória (MP) se tornou, assim, um instrumento de poder para resguardar os interesses da burguesia, de caráter impositivo, autoritário e arbitrário, impossibilitando um amplo debate com a sociedade civil e política. Ela ainda representou o caráter ilegítimo do

governo de Michel Temer, devido ao processo do *golpe* imposto à presidenta Dilma Rousseff, impondo um golpe de Estado.

A MP manifesta o ideário conservador para manutenção dos interesses burgueses, de modo que, a contrarreforma colocada em movimento é:

[...] é expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto. Trata-se de uma política que liofiliza a educação básica retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado como a razão da política pública (RAMOS, FRIGOTTO, 2016, p.37).

A contrarreforma do Ensino Médio foi “reformada” sob “novos” ideais da classe dominante, que utilizou de argumentos superficiais para se sustentar, como apontado por Gawryszewski (2017) anteriormente. Tais argumentos, utilizaram-se do discurso de que o Ensino Médio não interessava aos jovens e de que, com a contrarreforma, eles poderiam escolher o que lhes fosse interessante nos itinerários formativos diversos. Os itinerários formativos possíveis seriam: 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.

Esses itinerários seriam definidos pelos sistemas de ensino de acordo com o contexto local e suas possibilidades. Após isso, os estudantes poderiam escolher o itinerário que mais se adequasse aos seus interesses. No entanto, o que definiria os parâmetros para escolha dos itinerários seria certamente a disponibilidade de professores para a sua materialização de fato, o que já limitaria a possibilidade de se ter todos os itinerários oferecidos aos alunos para que eles realmente escolhessem, pois, conhecendo a realidade dos estados e municípios, é explícita a falta de professores para oferecer todas as possibilidades previstas.

Assim, os sistemas poderiam optar por itinerários que dispõem de mais professores, gerando prejuízo pedagógico aos alunos e, de forma econométrica, resolveria problemas de gestão e de carreira profissional, pois os sistemas não se veriam pressionados a realizar concursos públicos para suprir a falta de professores em determinadas áreas (RAMOS; FRIGOTTO, 2016).

Constatamos que a defesa do argumento da possibilidade de escolha por parte dos estudantes não se sustenta, visto que os sistemas não conseguiram garantir a ampla gama de itinerários, ampliando, assim, a desigualdade e minando o direito a uma formação integralizada. Fato é que a formação ofertada nega o direito a uma formação geral integrada, visto que

fragmenta, desidrata e esvazia o processo educacional em itinerários, bem como separa da formação técnica e profissional, que aparecem em um itinerário à parte.

O itinerário relativo à formação técnica e profissional passou, ainda, a ter a possibilidade de ter no seu quadro “profissionais com notório saber”, retirando “a barreira da formação docente para ser professor da educação técnica e profissional” (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 40). Além disso, esse itinerário poderá ser oferecido em parcerias com outras instituições, entre elas as privadas, com financiamento público. Sendo assim, “a profissionalização como uma das opções formativas implica uma forma indiscriminada e igualmente precária de formação técnico-profissional, acentuada pela privatização por meio de parcerias com o setor privado” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 27).

Desta forma, com a aprovação da contrarreforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a), a relação público-privada se torna um instrumento, tanto para oferecimento dos cursos técnicos e de formação profissional como para realização de cursos a distância. Neste sentido, há uma mercantilização da educação básica, seja pela definição das finalidades e concepções que orientam as políticas educacionais ou através do financiamento público para a oferta privada da educação. “Configura-se, assim, a hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do ensino médio público” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 27) construída a partir dos ideários do aparelho privado de hegemonia Todos pela Educação (TPE) que, após o golpe de Estado, vem concretizando-os dentro da esfera política do Estado e operando a partir da Secretaria Geral do Ministério da Educação e de sua equipe (RAMOS; FRIGOTTO, 2017).

Em síntese, não existiria qualquer razão que justificasse a instituição da contrarreforma do ensino médio, a não ser as de ordem político-ideológica – a resistência da classe dominante ao direito da classe trabalhadora à educação pública, gratuita e de qualidade na perspectiva da emancipação humana – e as de ordem economicista, na lógica de se adequar o financiamento do ensino médio à contenção dos gastos públicos, o que, diga-se de passagem, forma uma unidade com a primeira razão (RAMOS, 2019, p. 5).

Temos, assim, uma contrarreforma do Ensino Médio, pautada nos interesses dominantes e desenvolvida por seus aparelhos privados de hegemonia, que se utiliza da Pedagogia das Competências para formar indivíduos aptos a enfrentar os problemas da sociedade contemporânea, portanto, marcados pela instabilidade e pela necessidade constante de acumular competências para que se adaptem às mudanças produtivas e sociais. Além disso, a contrarreforma, em sua essência, tem a intencionalidade de agir como causa contrariante a crise de reprodução de valor, imposta pela crise estrutural do capital, visto a necessidade de aumentar a produtividade e a extração de mais-valia dos trabalhadores para se manter as taxas de lucro.

Deste modo, a contrarreforma, sustentada numa formação flexível e com uma organização curricular composta por itinerários formativos, projetos de vida e competências (cognitivas e socioemocionais), busca:

[...] indicar um projeto formativo para a força de trabalho jovem brasileira que exige do estudante o seu autoengajamento para tomar as decisões corretas e, conseqüentemente, ser responsável pelo seu próprio destino (ainda que o trabalho no capitalismo continue a ser alienado, é preciso dizer as coisas tal como elas são) (GAWRYSZEWSKI, 2017, p.100).

Para dar materialidade a essas formações, o bloco no poder aprovou em 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b) que trata da educação infantil e do ensino Fundamental e, posteriormente, em 2018, complementa-se com a etapa do Ensino Médio (BRASIL, 2018e).

A BNCC (BRASIL, 2017b) estipula que os estudantes devem desenvolver, ao longo da Educação Básica, dez competências gerais, sendo essas definidas como:

[...] a mobilização de 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 (BRASIL, 2017b, p.8).

Segundo Magalhães (2019, p. 61), essa definição de competências “reafirma a influência de concepções natural-funcionalista e subjetivo-relativista, para resolução de problemas da vida cotidiana e do âmbito produtivo, dando um caráter pragmático e adaptativo a BNCC”, bem como procura instaurar em todo território nacional um neotecnicismo coerente com as necessidades do capital para superar a sua crise estrutural. Além disso, percebemos que a BNCC, pautada nas competências, pretende disseminar um discurso pseudo-crítico, “no qual passa a importar a capacidade de reflexão do indivíduo sobre a sua prática e maneira de ser, ainda que nos limites da empiria fetichizada e alienante legada aos indivíduos pela sociedade do capital” (CARVALHO; MARTINS, 2013, p. 143). Segundo Carvalho e Martins (2013, p. 147):

O discurso sedutor, pseudo-humanista e adaptativo que permeia as premissas desse ideário ecoa como ideal para a formação de indivíduos à altura das novas demandas do século XXI, obscurecendo que o que está em curso nele - em nome de uma sociedade pós-moderna - é mais uma estratégia de reificação da pessoa humana.

A Pedagogia das Competências, a partir de seu discurso sedutor e pseudo-crítico, joga para os jovens e futuros trabalhadores a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso na sociedade

contemporânea, cabendo a cada um, individualmente, investir em si como capital humano e como capital de competências, para atender as demandas do século XXI.

Esse discurso sedutor e pseudo-crítico também tem a intencionalidade de capturar a subjetividade dos professores, de modo que eles possam disseminar nas suas escolas, através de sua prática pedagógica, a lógica das competências. Para isso, a BNCC (2017b, p. 14) destaca que a sociedade contemporânea requer competências para:

[...] aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

A BNCC busca centralizar o aluno, colocando-o como protagonista de seus projetos de vida, de modo que eles necessitam mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida produtiva e cotidiana, a fim de concretizar o pleno exercício da cidadania e a integração desses estudos ao mundo do trabalho (BRASIL, 2017b).

Esta perspectiva adotada pela base mantém os referenciais teóricos-metodológicos que sustentaram a contrarreforma do Ensino Médio, o que visa garantir o alinhamento da BNCC aos interesses da burguesia e de seus aparelhos privados de hegemonia e segue em harmonia com as orientações internacionais decorrentes do final do século XX e com as do século XXI.

Em novembro de 2018, as DCNEM são atualizadas pelo Parecer nº 3 de 2018 (BRASIL, 2018a) e pela Resolução nº 3 de 2018 (BRASIL, 2018b). As atualizações das DCNEM (BRASIL, 2018a; BRASIL, 2018b) buscam mesclar os avanços das DCNEM (BRASIL, 2011; BRASIL, 2012) com o desenvolvimento de competências de forma individualizada. Para isso, se utilizam de expressões de cunho sedutor como “protagonismo”, “aprender a aprender”, “competências cidadãs”, “projeto de vida” e “vocação”, no intuito de obter apoio dos profissionais de educação de todo o país. Tal estratégia de convencimento já foi utilizada em outros documentos, como os PCNs, criando um ecletismo teórico, de modo a mascarar os reais interesses da formação objetivada.

A formação para o exercício da cidadania, objetivada nas DCNEM (BRASIL, 2018a; Brasil, 2018b), vincula uma determinada perspectiva político-ideológica. Essa perspectiva se baseia em princípios de fundo liberal, nos quais a liberdade se materializa apenas no plano formal e a solidariedade não muda a desigualdade social imposta pela sociedade de classes. O discurso se sustenta em bases idealistas que não garantem a mudança das condições materiais,

síntese de múltiplas determinações que tornam a realidade concreta. Assim sendo, Ramos (2017, p. 80) aponta que:

Desse modo, exercício da cidadania não pode ser pleno, salvo como promessa, uma vez que é demarcada por direitos exclusivamente formais, dos quais nem todos necessariamente se valem. Do mesmo modo, a inserção no trabalho e a continuidade dos estudos não são determinadas somente por uma boa formação escolar, mas sim por relações socioeconômicas que vão além desta.

Constatamos que as atualizações das DCNEM vêm dar continuidade ao processo de desconstrução iniciado com a MP nº746 de 2016 e com contrarreforma do Ensino Médio (2017b), incorporando os princípios das antigas diretrizes DCNEM (BRASIL, 1998) e DCNEM (BRASIL, 2011; BRASIL, 2012), produzindo um hibridismo e um ecletismo teórico, mas agora estruturados a partir da concepção ideológica hegemônica das classes dominantes.

Queremos ressaltar que os princípios da Pedagogia das Competências se potencializaram, novamente, com as DCNEM (BRASIL, 2018a; Brasil, 2018b), fazendo valer, sobre os direitos e objetivos de aprendizagem presentes na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE-2014/2024). É importante ressaltar que, nas DCNEM (BRASIL, 2018a; Brasil, 2018b), a expressão “direitos e objetivos de aprendizagem”, significa “competências e habilidades” (BRASIL, 2018b).

Outro ponto que ganha destaque nas DCNEM (2018b) se relaciona aos eixos estruturantes dos itinerários formativos e assume o empreendedorismo como um desses eixos, juntamente com: a investigação científica, os processos criativos, a mediação e intervenção sociocultural. Apresentamos os itinerários formativos e seus eixos estruturantes presentes nas DCNEM (BRASIL, 2018b, p. 7), para refletirmos:

§ 1º Os itinerários formativos devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino.

§ 2º Os itinerários formativos orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes:

I - investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II - processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;

III - mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV - empreendedorismo: 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.

Inicialmente, o excerto extraído das DCNEM (BRASIL, 2018b) apresenta que a oferta dos itinerários deve se ligar a realidade das instituições e dos estudantes, atendendo, assim, suas possibilidades e interesses, e determina que os itinerários atendam as demandas do mundo contemporâneo que, a nosso ver, tenderia a responder às demandas por competências requeridas pelo mercado de trabalho e às instabilidades e incertezas da vida determinadas pela sociedade capitalista. Nossa análise nos leva a compreender que os itinerários serão limitados a projeto burgues de formação humana, reduzindo os itinerários às possibilidades estruturais e financeiras de cada sistema, como já discutido nesse texto, não atendendo, assim, nem mesmo aos interesses dos estudantes e limitando a “liberdade de escolha” dos mesmos, como a própria burguesia tem disseminado.

Em seguida, orientam que os itinerários levem ao aprofundamento e a ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento relativas ao itinerário escolhido, utilizando-se de procedimentos e metodologias que favoreçam o protagonismo dos estudantes, organizando-se em um dos eixos supracitados. Busca-se, assim, o aprofundamento dos conhecimentos do itinerário supostamente escolhido pelos estudantes, para desenvolver as competências pertinentes a eles e para que esses estudantes se tornem protagonistas das suas próprias vidas. Todavia, o que percebemos é a imposição de uma formação fragmentada sob a suposta promessa de uma formação voltada aos interesses dos alunos, negando-lhes outros conhecimentos necessários à formação, o que gera a necessidade de constante atualização de seu “capital de competências” para lidar com as demandas da vida produtiva e social.

Posteriormente, apresentam a necessidade de se organizar os itinerários em um ou mais eixos estruturantes. O primeiro eixo remete à “investigação científica”. A justificativa apresentada para implementação desse eixo seria a de que, a partir dele, o aluno poderia participar da sociedade da informação e teria como foco pedagógico a realização de uma pesquisa científica sobre uma questão ou problema do seu cotidiano (BRASIL, 2018f) que, a nosso ver, limita-se a explicação dos problemas cotidianos e não dos múltiplos fenômenos que envolvem as múltiplas determinações da totalidade das relações sociais da realidade concreta. Ao limitar-se às situações cotidianas e às demandas locais e coletivas, bem como a uma

transformação da realidade local e da qualidade de vida da comunidade, esse eixo nega aos estudantes a compreensão da totalidade e da possibilidade de transformação radical da realidade.

O segundo eixo trata de “processos criativos”, que envolveriam o aprofundamento de conhecimentos científicos para a construção e criação de experimentos, modelos e protótipos para resolver problemas identificados na sociedade e no mundo do trabalho. Tal eixo tem uma importante função social e produtiva, no entanto, considerando as condições estruturais e financeiras dos sistemas de ensino, acreditamos que somente uma pequena parcela de estudantes teria a possibilidade de se apropriar desses conhecimentos e materializá-los na sua formação. Visto isso, sistemas de ensino que não tenham apoio financeiro e estrutural para realização dessas atividades, iram negar esses conhecimentos a maioria dos estudantes, aumentando a desigualdade educacional já presente em nossa sociedade.

O próximo eixo diz respeito à “mediação e intervenção sociocultural”, propondo que os conhecimentos sejam utilizados para mediar conflitos, encontrar e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade. Esse eixo se volta, mais uma vez, para resolução de problemas do cotidiano dos educandos e atua no sentido de evitar que conflitos sociais aconteçam na sociedade, visto que isso pode se tornar um problema para o Estado e para o capital, principalmente quando esses conflitos envolvem greves, tanto nos setores públicos como privados. Consideramos que o intuito é de formar os estudantes para que se conformem as retiradas de direitos, a instabilidade na vida produtiva e social, aos empregos precários, ao desemprego e as desigualdades sociais. Pretende-se evitar que se questionem sobre as consequências da crise estrutural do capital, que aumenta a miséria, o desemprego, eleva a exploração da classe trabalhadora e coloca milhões de pessoas em condições desumanas.

Segundo Accioly (2020, p. 29), a sociedade brasileira passa por:

[...] um cenário de aumento da desigualdade, aumento do número de desocupados e desalentados, destruição de postos formais de trabalho, expansão do setor informal (cada vez mais instável) e destruição de direitos trabalhistas, o Brasil tem apresentado um grande quantitativo de trabalhadores dispostos a se manifestarem e a lutarem por direitos. O aprofundamento da crise econômica a partir de 2019/2020 aponta uma tendência de aumento do descontentamento e protestos de rua, assim como provável aumento da criminalidade.

E acrescenta que:

Na perspectiva do capital, os distúrbios sociais são desfavoráveis, pois provocam sensação de insegurança que afasta investidores estrangeiros. Em um país como o Brasil – com histórico de largas manifestações sociais – as soluções puramente repressivas não surtem efeitos que se sustentem no tempo (ACCIOLY, 2020, p. 29).

Sendo assim, a estratégia da classe burguesa, via DCNEM (2018b), consiste na elaboração de estratégias de educação comportamental como o eixo “mediação e intervenção sociocultural”, para tentar educar os estudantes a não adotarem atitudes que levem a conflitos sociais diversos, mas se direciona, principalmente, aos que afetem a produtividade do capital e a ordem social burguesa reproduzida pelo Estado. Para isso, buscam estimular, via políticas educacionais e documentos oficiais da educação, o desenvolvimento competências socioemocionais que tem a pretensão de formar indivíduos que tenham comportamentos adequados aos interesses do Estado e da classe dominante sem questioná-los e muito menos tentar superá-los.

Corroboramos, desta forma, com a percepção de Accioly (2020, p. 30) de que:

[...] para o capital, se faz necessário investir em estratégias organizadas, sistemáticas e de longo prazo para educar o comportamento dos trabalhadores desde a infância, de forma a “vacina-los” contra atitudes que possam ameaçar a ordem e a segurança dos negócios. Este parece ser o sentido da implementação das competências socioemocionais nas políticas educacionais brasileiras.

Além disso, a classe dominante, ao ver seus interesses ameaçados, busca instaurar nas políticas educacionais princípios que proclamam um suposto respeito às diferenças, caracterizando cada indivíduo como “essencialmente diferentes, com capacidades, motivações e interesses próprios a cada um” (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1700), desconsiderando as condições desiguais engendradas pelo próprio modo de produção capitalista, que condicionam as condições materiais relacionadas aos comportamentos e emoções dos indivíduos dentro das relações de classe. Essa caracterização visa reforçar o discurso da construção de projetos de vida individuais, respeitando as diferenças subjetivas, mas homogeneizando as possibilidades de projetos de vida para cada classe social.

O último eixo sugerido nas atualizações das DCNEM (2018b) trata do “empreendedorismo”. Esse eixo se volta para a mobilização e conhecimento para a criação de organizações, para desenvolver produtos e prestar serviços inovadores com a utilização de tecnologia. O empreendedorismo⁵⁷ como eixo, em nossa visão, busca disseminar um discurso

⁵⁷ Aprofundamos nossas análises sobre o empreendedorismo na próxima seção deste Capítulo.

de que os próprios indivíduos, através de suas competências empreendedoras, podem criar para si e para a sociedade coletiva meios de se enfrentar os problemas sociais que se apresentam, responsabilizando a si mesmos pela melhora da sua vida, bem como de suas comunidades.

Por meio do discurso da inovação, o empreendedorismo teria o poder de revolucionar os meios produtivos e de vida. No entanto, na sociedade de classes, sem o domínio dos meios de produção e dos conhecimentos científicos mais desenvolvidos pela humanidade, os quais são negados à classe trabalhadora e aos estudantes, o discurso do empreendedorismo se concretiza enquanto ideologia e se torna apenas mais um discurso sedutor, idealizado para iludir a classe trabalhadora sobre a possibilidade de ascender a níveis sociais mais elevados.

O projeto educacional pautado na atualização das DCNEM (2018b) reforça o discurso dominante do “individualismo como valor moral radical”, de modo que as propostas educacionais se alinham à proposta política de vida e sociabilidade, elaboradas pela burguesia. Tal proposta, objetiva “criar uma geração nova de adultos com o espírito empreendedor, iniciativa individual e com senso de responsabilidade social” (MARTINS, 2009, p. 88). Feitas essas análises, passamos à discussão dos pareceres, resoluções e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), que complementa a BNCC da educação básica.

O parecer que institui a BNCCEM (BRASIL, 2018e) tem como uma das intencionalidades romper “com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual, muitas vezes descolando a dimensão cognitiva da prática, como se o trabalho humano fosse desprovido de inteligência, de dimensão afetiva e emocional” (BRASIL, 2018c, p.9). Neste trecho da BNCCEM (BRASIL, 2018e) fica clara a preocupação e a intencionalidade de se desenvolver, para além das competências cognitivas, as competências socioemocionais, contribuiriam para o atendimento das novas demandas da classe burguesa, tanto para a vida produtiva como para a vida social.

Teriam, as competências cognitivas e socioemocionais, o intuito de formar sujeitos capazes de “conviver com o incerto e o inusitado” (BRASIL, 2018c, p.8), e não questionar e transformar a realidade cada vez marcada pela desigualdade social e a instabilidade na vida produtiva e social. Os problemas decorrentes das determinações estruturais capitalistas viriam a se tornar desafios “possíveis” de serem superados pela ação individual de cada indivíduo, desde que esses se esforcem, desenvolvam competências para o empreendedorismo e para a inovação, assumindo o protagonismo pelo seu projeto de vida.

A Resolução nº4 de 2018 (BRASIL, 2018d) ainda reforça que a BNCCEM (BRASIL, 2018e) deve orientar os currículos e propostas pedagógicas das instituições escolares para se adequar à realidade local e dos estudantes, mantendo assim, a compreensão limitada da

totalidade dos fenômenos sociais, que compõem a realidade concreta, a uma visão pragmática, funcionalista e a-histórica. Para isso, utilizam-se de uma contextualização limitada dos:

[...] conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas (BRASIL, 2018d, p. 5).

Seguindo essa orientação, o princípio da historicidade do conhecimento e a construção dos currículos e práticas pedagógicas, que devem ser construídos nos sistemas e instituições escolares, se limitaram a lógica pragmática e funcionalista imposta pelo capital e que estrutura a Pedagogia das Competências. Ramos (2017, p.80) destaca que nessas elaborações, que marcam os documentos oficiais, sob o domínio da classe dominante, o princípio da historicidade do conhecimento é:

[...] completamente substituído pelo de contextualização, da mesma forma que o caráter interventivo social e politicamente interessado que estariam presentes numa concepção de histórico-dialética de ciência é substituído pela aplicabilidade pragmática. Pouca chance nos parece haver para que as comunidades escolares construam seus currículos considerando suas singularidades e as respectivas relações com as particularidades históricas dos fenômenos científicos, tecnológicos, culturais e sociais estudados, bem como as mediações que nos permitem compreender o modo de produção capitalista como uma totalidade social.

Na BNCCEM de 2018 (BRASIL, 2018e), na apresentação do Ensino Médio enquanto etapa da Educação Básica, a contextualização se faz novamente presente, agora justificando que as abordagens pedagógicas estariam distantes das culturas juvenis e do mundo do trabalho. Neste sentido, a formação objetivada pela BNCCEM (BRASIL, 2018e) deve responder às demandas que se colocam devido às rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico e do mundo produtivo, preparando-os para enfrentar novos desafios sociais, econômicos e ambientais.

Para isso, a BNCCEM (BRASIL, 2018e) adota “uma noção ampliada e plural de juventude, entendida como diversa, dinâmica e participante ativa do processo de formação que deve garantir sua inserção autônoma e crítica no mundo” (BRASIL, 2018e, p. 463). Adota-se, assim, o reconhecimento de princípios da diferença e da diversidade pautados no multiculturalismo, que reforçam os discursos pós-modernos nos quais se insere a Pedagogia das Competências, e que negam as determinações sócio-históricas pautadas na totalidade dos fenômenos sociais, relativizando-as a processos isolados dentro da realidade.

O texto segue afirmando que essa formação poderia assegurar uma formação em sintonia com os percursos e história dos jovens, facultando-lhes, a partir dos itinerários, a

definição de seus projetos de vida, tanto para a vida produtiva e social como para o prosseguimento dos estudos. A apologética liberal ou neoliberal da “liberdade de escolha” se faz, mais uma vez, presente nos documentos oficiais sem considerar as reais condições materiais que condicionam as escolhas dos jovens. Determinações estruturais e superestruturais que perpassam a sociedade de classes e condicionam “possibilidades de escolhas” oferecidas pela classe dominante não são reveladas aos alunos.

Para possibilitar essas “escolhas” de itinerários, a BNCCEM (BRASIL, 2018e) torna a flexibilidade um princípio obrigatório na organização curricular do Ensino Médio em todo o país. A flexibilidade dos currículos para atender aos interesses dos estudantes pode ser criada a partir de situações de trabalho mais colaborativas, para articulá-las às áreas de conhecimento. São propostas algumas possibilidades, que envolvem: laboratórios, oficinas, clubes, incubadoras, núcleos de estudos e núcleos de criação artística (BRASIL, 2018e).

Todas essas possibilidades para os itinerários envolvem a necessidade de diversos recursos materiais e financeiros que os sistemas de ensino público, principalmente, não dispõem. Tal fato aumentará ainda mais a desigualdade já manifestada pelas diferenças entre a rede privada e a pública, bem como pode, ainda, favorecer os grandes grupos privados de educação com o aumento da margem de lucro ao oferecer essas possibilidades em suas instituições escolares, aumentando as suas mensalidades.

Essa possibilidade foi garantida pela contrarreforma do Ensino Médio e regulamentada nas DCNEM (BRASIL, 2018a; BRASIL, 2018b). Segundo Ramos (2019, p. 7):

[...] as instituições de ensino poderão ofertar mais do que um itinerário, a depender de condições, provavelmente instará as escolas privadas a fazê-lo cobrando mais para isto. A mercadoria ensino médio certamente se tornará cada vez mais de interesse do mercado de serviços. Enquanto a classe dominante poderá pagar por ela, à classe trabalhadora restará a escola pública esvaziada e empobrecida.

Para a implementação dos itinerários formativos, o MEC lançou, em 28 de dezembro de 2018, a Portaria do Ministério da Educação nº 1.432 (BRASIL, 2018f), que estabeleceu os referenciais para elaboração dos itinerários formativos, conforme preveem as DCNEM.

Segundo essa portaria (BRASIL, 2018f, p. 97), caberá às redes e escolas definir:

a) a sequência em que os eixos estruturantes serão percorridos e as formas de conexão entre eles; b) o tipo de organização curricular a ser mobilizado: por disciplinas, por oficinas, por unidades/campos temáticos, por projetos, entre outras possibilidades de flexibilização dos currículos no Ensino Médio; c) se os Itinerários Formativos terão como foco uma ou mais Áreas de

Conhecimento, a combinação de uma Área de Conhecimento com a Formação Técnica e Profissional ou apenas a Formação Técnica e Profissional.

Assim sendo, teriam, os sistemas de educação e as escolas, certa autonomia e flexibilidade para estruturar os itinerários voltados ao atendimento das demandas requeridas pelo mercado de trabalho. No caso da formação técnica e profissional, os eixos estruturais podem se integrar, para que sejam garantidas as habilidades básicas requeridas pelo mundo do trabalho e as habilidades específicas requeridas pelas distintas ocupações. Em nossa análise, os itinerários buscam fomentar a formação do trabalhador flexível e que se adapte aos interesses da classe dominante para reprodução do modo de acumulação capitalista, bem como a sociabilidade burguesa.

Essa estruturação em itinerários, e as parcerias que ela possibilita, abrem espaço para o avanço da mercantilização da educação e a possibilidade do Ensino a Distância na Educação Básica, ocupando 20% da carga horária e em até 30% na Educação de Jovens e Adultos, que certamente serão oferecidas por entidades estabelecidas junto aos sistemas de ensino e financiadas pelo fundo público através de:

As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas [*públicas ou privadas*] pelo sistema de ensino (BRASIL, 2018b, p. 11, acréscimos nossos).

Ramos (2019, p. 6) destaca que, “além das implicações de caráter pedagógico trazidas por essa medida, que afetam o direito à educação, não é ocioso dizer que ela movimentará ganhos de instituições e empresas que se especializaram em EAD (Educação a distância)”, aumentando ainda mais a influência dos grupos empresariais na formação dos jovens para se adaptar a lógica produtiva e social do capital.

Outro interesse da classe dominante, explicitado na BNCC, se relaciona ao alinhamento com organismos internacionais, ao ressaltar que a definição de competências utilizada se mostra “alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)” (BRASIL, 2017b, p.8). A orientação por competências objetiva aproximar os currículos nacionais a agenda dos organismos multilaterais, assim como se alinhar aos currículos orientados por competências de outros países e atender às avaliações de larga escala de organismos internacionais, claramente explicitado na BNCC:

[..] o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 20017b, p.13).

As avaliações internacionais e de larga escala, aplicadas no país, instituíram-se como formas de controle e verificação das competências a serem desenvolvidas nas escolas através dos currículos pautados nas legislações, pareceres, resoluções, currículos, parâmetros e, agora, na BNCC. Além disso, se tornam mecanismo de acesso ao ensino superior público (SISU), bem como para seleção de bolsas (PROUNI) e financiamentos estudantis (FIES) dos governos em estabelecimentos privados de ensino superior e técnico (PRONATEC).

Esse controle das experiências dos indivíduos e das experiências das escolas é “viabilizado pela imposição do discurso e pelas estratégias de avaliação que buscam conhecer mais o produto e menos o processo que o gerou” (SILVA, 2018, p. 11).

Além disso, o estabelecimento de currículos com base nessas legislações e documentos tem o intuito de desenvolver:

[...] uma certa “capacidade” que os alunos devem ter para responder aos famosos testes padronizados, que dominam o sistema de avaliação institucional brasileiro e que são o instrumento de implantação de uma gestão por resultados com a responsabilização da ponta do sistema – redes municipais, escolas e professores -, pelo desempenho escolar, tirando a obrigação do Estado e estimulando, por meio da chamada “gestão democrática”, as parcerias com os agentes privados, ou mesmo a transferência de redes inteiras para a gestão das chamadas Organizações Sociais – OS (MARSIGLIA et al., 2017, p. 119).

As avaliações em larga escala, tanto nacionais quanto internacionais, se tornam determinantes para a escolha dos conteúdos e competências que se pretendem atingir, validar, valorizar e popularizar, reorientando procedimentos e métodos pedagógicos nas escolas para a formação dos alunos, consolidando o uso das competências nas instituições educacionais, validadas pelos resultados das avaliações realizadas durante a formação básica. O discurso que os intelectuais orgânicos da burguesia propagam é de que seguindo essas determinações por competências a educação básica garantiria uma sólida formação geral, capacitando os alunos para uma aprendizagem autônoma e contínua (ARAÚJO, 2002).

No entanto, o que se materializa são estratégias de controle de acesso ao ensino superior e o esvaziamento dos currículos escolares organizados em torno das competências e

dos itinerários formativos. A BNCC materializa, desta forma, “o projeto empresarial de formação minimalista voltado às camadas populares” (PINA; GAMA, 2020, p. 354).

A institucionalização de um currículo minimalista é necessária ao rebaixamento da formação básica das camadas populares. Em suma, os reais objetivos do projeto formativo do empresariado são: i) a escola pública para integração, convivência, apaziguamento, adaptação e empregabilidade precária para os trabalhadores; ii) avanço no mercado de materiais didáticos e exploração de um mercado inteiramente novo de formação docente; consultoria; sistemas informatizados; iii) o controle do trabalho educativo. Além disto, na política do MEC, a BNCC deverá reposicionar todo o sistema de avaliação em larga escala do país (ANA; Prova Brasil; ENEM), vide Decreto 9.432/18 (BRASIL, 2018), que Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Sem contar o avanço das “parcerias público-privadas” como estratégia de privatização da Educação Básica pela venda de pacotes e determinação do conteúdo e dos métodos de ensino por institutos privados ou organizações sociais, supostamente neutras (PINA; GAMA, 2020, p. 360).

A BNCC, para a educação básica, se torna o projeto do capital para responder às suas demandas, pensado e construído do lado de fora das escolas, sem participação da classe trabalhadora. Nega-se aos estudantes, filhos da classe trabalhadora, a compreensão da totalidade das relações sociais produzidas pela luta de classes na sociedade civil e no seio do Estado, e que agem para obtenção da hegemonia, via consenso, por meio dos aparelhos privados de hegemonia.

Assim sendo, dentro da condensação das relações das lutas de classe no atual momento histórico, “o capital se encontra em plena vantagem na correlação de forças e, por isto, vivemos processos reacionários e altamente regressivos” (RAMOS, 2019, p. 10), o que proporciona a capacidade de dirigir e dominar a classe trabalhadora, impondo seus projetos políticos-ideológicos para a formação humana e educacional.

3.2 Competências socioemocionais: uma discussão sobre sua centralidade nos processos de formação humana.

Para finalizar este capítulo, buscamos, nesta seção, debater a ascensão da discussão em torno das competências socioemocionais, que vem ganhando força material através da atuação do empresariado, seja por meio da sua atuação na construção da Base Nacional Comum Curricular ou por meio da criação de instrumentos de avaliação para mensurar o papel dessas competências no processo de ensino aprendizagem.

Temos o objetivo de analisar o discurso que sustenta as competências socioemocionais como uma expressão que vem ganhando grande espaço dentro das políticas públicas de

educação, principalmente pela atuação do IAS em conjunto com organismos multilaterais, como a OCDE. Iniciamos discutindo sua conceituação, passando por suas referências teóricas, com o projeto de avaliação dessas competências, e finalizaremos com sua presença na BNCC.

Recentemente, as competências socioemocionais têm ganhado relevância nas políticas públicas e educacionais de diversos países, entre eles o Brasil, dada a atuação dos intelectuais orgânicos da burguesia no campo educacional. Em um estudo de revisão de literatura, Santos *et al.* (2018, p. 7-8) demonstraram que as competências socioemocionais são “bastante valorizadas e investigadas no contexto internacional, o qual conta com importante número de pesquisas, de instrumentos de avaliação e de políticas públicas voltadas a esses aspectos”, mas o mesmo não ocorre no Brasil, demonstrando-se tímidos os estudos sobre essas competências, apesar de um aumento do interesse dos pesquisadores.

Associadas às competências cognitivas, que detêm a centralidade nos currículos, as competências socioemocionais se tornaram predominantes nos discursos, nos materiais e nos documentos disseminados pelo empresariado e por organizações multilaterais e nacionais, de modo que seu aprendizado possibilitaria um “suposto” sucesso pessoal e profissional.

A conceituação de competências socioemocionais, na atualidade, se apresenta de inúmeras maneiras, trazendo à tona sua fundamentação com base na pós-modernidade, em que os aspectos subjetivos e relativistas de apreensão da realidade buscam concretizar uma determinada forma de produção do conhecimento. Aspectos psicológicos, emocionais e comportamentais se destacam nessas concepções, trazendo para o sujeito a centralidade dos processos de aquisição das competências socioemocionais.

Para Gondim, Morais e Brantes (2014, p. 400), a definição de competências socioemocionais leva em consideração diversos aspectos que podem ser definidos e sintetizados na seguinte elaboração:

[...] as competências socioemocionais constituem uma integração de saberes e fazeres sobre si mesmo e sobre os demais, apoiando-se na consciência, na expressão, na regulação e na utilização (manejo) das emoções, cujo objetivo é aumentar o bem-estar pessoal (subjetivo e psicológico) e a qualidade das relações sociais. Em resumo, a inteligência emocional, a regulação emocional, a criatividade emocional e as habilidades sociais integram um conjunto mais amplo denominado de competências socioemocionais.

Já os IAS, apresentam duas definições para as competências socioemocionais, que se completam:

Competências socioemocionais são definidas como as capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos, favorecendo o

desenvolvimento pleno estudantes e expandindo as oportunidades de aprendizagem escolar (IAS, 2020b, s.n.).

Competências socioemocionais são 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, 2020a).

Percebemos, nessas definições, que as competências socioemocionais se voltariam para a adaptação do comportamento e da personalidade dos indivíduos para enfrentar as diversas situações de incerteza e a instabilidade na vida, de modo que os possam controlar e expressar suas emoções frente a essas situações. Essas emoções podem se manifestar tanto de forma individual como coletiva, sendo expressas tanto na sociabilidade cotidiana como nas relações produtivas.

Para a OCDE (2015), as competências socioemocionais são habilidades relacionadas à obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional, bem como estruturam as capacidades individuais que:

(a) são manifestadas em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos, (b) podem ser desenvolvidas mediante experiências de aprendizagem formal e informal e (c) influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida da pessoa (OCDE, 2015, p. 34).

O investimento no desenvolvimento de competências socioemocionais possibilitaria a organização de determinadas formas de conduzir as condutas dos indivíduos na sociedade, possibilitando que planejamentos prévios sejam realizados, no caso de surgimento de fatores de riscos que interfiram nas condutas pré-determinadas. A justificativa para usar de estratégias de condução dos comportamentos dos indivíduos seria evitar um risco social, que decorreria dos cidadãos que não possuem competências socioemocionais desenvolvidas, o que poderia levar a altos custos para o país, bem como o aumento da parcela da população dependente da tutela do Estado para resolver seus problemas (CARVALHO; SILVA, 2017).

A OCDE (2015) ressalta que o aprendizado de formas adequadas de demonstrar emoções, sejam elas positivas ou negativas, bem como de administrar o estresse e a frustração, são tarefas para toda a vida e que devem ser desenvolvidas para lidar especialmente com mudanças, como divórcios, desemprego e incapacidades de longo prazo.

Diante disso, percebemos uma preocupação, mencionada anteriormente, de responsabilizar os sujeitos por suas condições materiais, emocionais e sociais de vida, desconsiderando determinações materiais que condicionam a vida da classe trabalhadora, para a qual essas estratégias são pensadas.

A população mais pobre, inserida nas escolas públicas, seria o foco dessa formação por competências socioemocionais, como ressalta (CARVALHO; SILVA, 2017):

[...] é evidente que a população escolar pobre se torna o centro das ações de governo, implicando investimentos que buscam priorizar esforços em direção a racionalidades de governamento da conduta das crianças e das pessoas envolvidas com sua educação. Nessas bases, a tarefa do governo, prescrita pelos economistas, é estruturar estratégias que potencializem o desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças e jovens, reduzindo riscos futuros (p.181).

Segundo Ramos (2008), “à educação se confere a função de adequar psicologicamente os trabalhadores aos novos padrões de produção (p.302)”. Para Katrein (2018), há uma psicologização das questões sociais, cuja função é “forjar a coesão social, formando subjetividades adaptáveis, não só pela submissão ao projeto do capital, mas pela construção de uma mentalidade que o legitime (p.99). O que se espera com as competências, tanto cognitivas, quanto socioemocionais é “disciplinar a classe trabalhadora sob o padrão de sociabilidade do capital e impulsionar a integração desigual das forças produtivas” (ACCIOLY, 2018, p. 185).

Busca-se, também, desresponsabilizar o Estado por garantir os direitos sociais à população, transferindo para o plano individual, a resolução dos problemas sociais que afetam individualmente e coletivamente os trabalhadores na sociedade, e que são produtos do próprio modo de produção capitalista da vida.

Para a burguesia, potencializar o desenvolvimento das competências socioemocionais se torna imperativo, pois permitiria extrair a potência produtiva dos futuros trabalhadores e, ao mesmo tempo, “minimizar situações que possam gerar despesas futuras ligadas às áreas da segurança, da saúde e da educação” (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 187). Esse processo de assimilação de comportamentos ligados a determinadas personalidades que conformadas à ordem burguesa, se tornam objetivos de aprendizagens e competências a serem desenvolvidas nas escolas.

As competências dariam aos indivíduos um suposto “poder” para resolver – suportando - os problemas sociais. Esse discurso disseminado pela classe dominante é propagado pelo IAS, no qual as competências socioemocionais permitiriam aos indivíduos buscar o que desejam, tomar decisões, estabelecer objetivos e persistir para alcançá-los, mesmo em situações adversas, tornando-se protagonistas do seu desenvolvimento, bem como de suas comunidades e países (IAS, 2015).

No projeto hegemônico do capital, as competências socioemocionais foram afirmadas como fundamentais para a vida produtiva e social. Elas envolveriam os processos afetivo-emocionais, pessoais e interpessoais dos indivíduos, que devem ser desenvolvidos para a

adaptação a sociabilidade burguesa requerida no século XXI, que impõe novas demandas imprevisíveis e produz instabilidades na vida. Segundo Gondim, Morais e Brantes (2014, p. 395), o “domínio de aspectos motivacionais e afetivos, em si e nos outros, assegura a aprendizagem, o desenvolvimento e a transferência dessas capacidades para outros contextos laborais”. O aprendizado das competências nas escolas permitiria que os alunos, ao ingressarem nas relações produtivas, utilizassem dessas competências no desenvolvimento de suas atividades produtivas e de competências profissionais.

Gondim, Morais e Brantes (2014) argumentam que o domínio das competências socioemocionais exerceria um papel central para a aquisição e o desenvolvimento profissional, possibilitando o ajuste dos jovens aos diversos, escassos e disputados contextos da vida produtiva. Reforça-se, assim, o caráter de adaptação marcante das competências para as diversas situações pragmáticas estabelecidas. Entretanto, o enfoque, agora, se dá nas formas individuais, subjetivas, emocionais e afetivas que os indivíduos devem assumir para reagir e agir frente aos problemas colocados a eles, sejam esses sociais ou produtivos. O que interessa são os comportamentos adequados para se alcançar resultados esperados e para resolução desses problemas.

As situações e experiências criadas pelos professores nos processos de aprendizagem nas escolas produzem emoções e sentimentos nos alunos, os quais se tornam importantes para a adequação do comportamento a determinada tarefa proposta com um resultado esperado. Destarte, aspectos emocionais e motivacionais necessários à realização dos problemas propostos seriam a base da automotivação e da autoconfiança, características pessoais que também são importantes para a aprendizagem de novas competências profissionais, bem como para refletir sobre essas experiências.

Muitas são as habilidades de qualidade emocional que estão intrinsicamente envolvidas na aprendizagem: o interesse, engajamento e motivação para construir o vínculo com os ensinantes e com os objetos do conhecimento; a carga emocional que precisa ser investida na relação com o conhecimento, para que os aprendentes atribuam sentido pessoal e se posicionem criticamente em relação ao saber; a disponibilidade interna para persistir, para atravessar o caminho do aprender, que muitas vezes envolve dores e lutos; a resistência à frustração para suportar o processo de amadurecimento ao longo da vida e tantas outras (ABED, 2014, p.21).

As competências socioemocionais teriam a função de resgatar os aspectos sociais e emocionais do processo de aprendizagem, trazendo a centralidade para as características subjetivas dos alunos, individualizando o processo de aprendizagem e preparando-os para enfrentar as incertezas e instabilidades da vida social e produtiva.

Aos professores – ensinantes, segundo Abed (2014, p. 62) caberia “incentivar processos metacognitivos para que os alunos tomem consciência de suas próprias competências para o aprender, ou seja, percebam a dimensão do seu envolvimento e da sua responsabilidade pelo sucesso”. A autora ainda ressalta que seria tarefa da escola e dos professores, mediar a escolha dos alunos pela alternativa positiva, que “significa incentivar os alunos a antecipar a possibilidade de sucesso e empreender todos os esforços para alcançá-lo” (ABED, 2014, p.68), como se o sucesso dependesse apenas do esforço individual e de atitudes positivas, desconsiderando inúmeras variantes e fetichizando totalmente as determinações estruturais que produzem o desemprego, a desigualdade social e a luta entre as classes dominantes e a classe trabalhadora pela hegemonia.

Dentro dos processos pedagógicos pautados nessa concepção, seria responsabilidade dos professores fomentar nos alunos o controle da ansiedade, a atenção e a concentração para realizar as tarefas e os problemas propostos, sendo essas competências socioemocionais necessárias para lidar com as instabilidades da vida produzidas pelo modo de produção capitalista. Segundo Abed (2014):

Na sociedade ocidental contemporânea, marcada pelo consumo desenfreado, pela valorização do prazer imediato e pelo caráter “descartável” das relações, cabe à escola colaborar com a construção de novas gerações mais responsáveis, compromissadas com objetivos e planos de vida engajados, tanto no nível pessoal como social (p.66).

Esse engajamento deve ser mediado pelo professor, de modo que os alunos possam:

1. Vislumbrar possíveis alternativas de ação para a solução de um problema;
2. Escolher o caminho que parece ter mais probabilidade de sucesso;
3. Comprometer-se com a escolha realizada;
4. Permanecer no caminho escolhido, “pagando o preço” pelas escolhas realizadas;
4. Adequar as ações em funções do desenrolar dos acontecimentos;
5. Lidar com os resultados, quaisquer que sejam, retirando aprendizagens significativas a partir da experiência vivida (ABED, 2014, p. 69).

Em nossa análise, essa concepção de escola e essa função do professor que busca que os alunos se adaptem às relações de produção capitalista, é uma das condições responsáveis que contribuem para as mazelas sociais produzidas pelo capital e por escolhas pré-determinadas que os levam muito mais ao fracasso e a individualização através de processos meritocráticos e excludentes. A escola, numa perspectiva revolucionária, deveria possibilitar aos alunos a consciência da essência do modo de produção da vida e a apropriação de conhecimentos que os permitam transformar e superar essas relações, e não somente reproduzirem e se adaptarem a essas condições determinadas.

No entanto, o que observamos é uma investida sobre os indivíduos, principalmente os da classe trabalhadora, para que se conformem a ordem burguesa, com discurso das competências socioemocionais para manter a coesão social e uma formação que atenda as demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, exige um trabalhador flexível, que saiba controlar suas emoções frente às exigências crescentes de produtividade, a intensificação e precarização do trabalho, bem como o aumento da competitividade, para que, assim, consiga se manter empregado ou conquistar um emprego. Além disso, cresce a pressão para desenvolver competências socioemocionais ligadas ao empreendedorismo, sendo ele uma “saída” para o desemprego estrutural que afeta a sociedade.

No âmbito da educação, essa investida recai sobre os profissionais de educação e, principalmente, sobre professores e alunos. Professores são cobrados a desenvolver competências socioemocionais em suas práticas docentes, bem como desenvolvê-las em si próprios. Segundo Abed (2014), é fundamental que os professores ampliem e solidifiquem sua formação para “adequar-se as exigências de um ensino voltado ao desenvolvimento de competências socioemocionais (p.113)”, bem como para fortalecer teoricamente, e na prática, essa formação, de modo que o próprio professor “precisa desenvolver, em si mesmo, as habilidades socioemocionais para estar capacitado a intervir nos modos de pensar, de viver e se relacionar dos seus alunos (p.113)”.

Fica claro uma forte investida sobre professores e alunos para que assumam o discurso da importância do desenvolvimento das competências socioemocionais, os primeiros para que tenham sucesso na sua vida produtiva imediata e os segundos para que construam um projeto de vida social e produtiva a partir de um capital de competências.

Segundo Abed (2014), são os próprios professores, na atualidade, que estariam clamando por ferramentas e meios para lidar com os aspectos socioemocionais dos alunos, entre eles a indisciplina e a desmotivação. Transfere-se a responsabilidade da adoção das competências socioemocionais na formação dos alunos para os professores, deixando de revelar e expor os verdadeiros problemas que perpassam o sistema educacional, como a falta de investimento adequado em estruturas físicas e de materiais didáticos, formação continuada para professores, regime de trabalho em uma única escola, bem como planos de carreira e uma remuneração digna aos professores.

Confere-se aos professores a tarefa de formar alunos com determinados comportamentos e personalidades. As competências socioemocionais têm sido relacionadas também a traços da personalidade, para que esses alunos atendam as demandas do mundo do trabalho. Segundo Santos e Primi (2014), nas últimas décadas, os psicólogos chegaram a um

consenso sobre a forma mais eficaz de analisar a personalidade humana, relacionando-as a cinco dimensões, conhecidas como os Cinco Grandes Fatores (Big Five). No entanto, Smolka *et al.* (2015) salientam, em seu estudo, que os instrumentos derivados do Big Five são amplamente questionáveis e estão longe de representar um consenso na comunidade científica.

Atentos a essa importante observação da autora, seguimos apresentando o Modelo dos Cinco Grandes Fatores, que se relaciona ao nosso objeto de estudo. Segundo a OCDE (2015, p.35), “o Modelo dos Cinco Grandes Fatores (CGF) é um sistema de classificação de personalidade que distingue cinco dimensões básicas: extroversão, amabilidade, conscientização, estabilidade emocional e abertura a experiências”.

Os Big Five são construtos latentes obtidos por análise fatorial realizada sobre respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter. Quando aplicados a pessoas de diferentes culturas e em diferentes momentos do tempo, esses questionários demonstraram ter a mesma estrutura fatorial latente, dando origem à hipótese de que os traços de personalidade dos seres humanos se agrupariam efetivamente em torno de cinco grandes domínios (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 15).

Os Cinco Grandes Fatores buscam delimitar as dimensões da personalidade para que estas possam ser desenvolvidas e avaliadas, levando os alunos a um determinado caráter social. Segundo Smolka *et al.* (2015), “o caráter social cumpre então o objetivo de manter e estabilizar o funcionamento, o modo de produção e as condições objetivas de uma sociedade (p.226)”, de modo que os traços da personalidade assumem uma funcionalidade na formação dos alunos para responder às demandas sociais e produtivas da ordem burguesa.

Enquadrar as dimensões funcionais da personalidade dos alunos a sociabilidade burguesa, ao capital se torna fundamental. Usa-se do discurso das competências socioemocionais para se alcançar esse objetivo, alegando-se que essas são fundamentais para a construção de um projeto de vida de sucesso, que englobaria a vida social, educacional e produtiva dos alunos. O que se espera é “que os alunos desenvolvam as competências e habilidades que os tornem bem sucedidos independentemente das suas condições concretas de vida” (SMOLKA *et al.*, 2015, p.235).

Neste sentido, as dimensões da personalidade são utilizadas pelos intelectuais orgânicos da classe burguesa e apresentam uma determinada definição para a concretização da sociabilidade burguesa. Segundo Santos e Primi (2014), elas são definidas como:

Abertura a Novas Experiências é definida como a tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais. O indivíduo aberto a novas experiências caracteriza-se como imaginativo, artístico, excitável, curioso, não convencional e com amplos interesses (p.18).

Conscienciosidade é definida como a tendência a ser organizado, esforçado e responsável. O indivíduo consciencioso é caracterizado como eficiente, organizado, autônomo, disciplinado, não impulsivo e orientado para seus objetivos (batalhador) (p.19).

A Extroversão é definida como a orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo e pessoas e coisas (ao invés do mundo interno da experiência subjetiva). O indivíduo extrovertido é caracterizado como amigável, sociável, autoconfiante, energético, aventureiro e entusiasmado (p.20).

A Amabilidade é definida como a tendência a agir de modo cooperativo e não egoísta. O indivíduo amável ou cooperativo se caracteriza como tolerante, altruísta, modesto, simpático, não teimoso e objetivo (direto quando se dirige a alguém) (p.20).

A Estabilidade Emocional (ou Neuroticismo) é definida como a previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor. O indivíduo emocionalmente instável é caracterizado como preocupado, irritadiço, introspectivo, impulsivo, não autoconfiante, podendo manifestar depressão e desordens de ansiedade (p.21).

É possível verificar que essas definições são de cunho liberal, pois trazem elementos que evocam a liberdade e o esforço individual para alcançar seus objetivos, enfrentando desafios e se responsabilizando, bem como características racionalizantes, como organização e eficiência na execução de suas ações. Quando se referem às relações sociais e emocionais, volta-se para expressões que moldam o comportamento, como controle de emoções e atitudes de cooperação e tolerância, típico de concepções multiculturalistas e pós-modernas. Esses elementos buscam afastar os alunos das suas condições concretas de existência, da sua condição de classe trabalhadora, valorizando condições individuais e subjetivas.

Relacionadas a essas definições ligadas à personalidade, foi feita uma divisão das competências socioemocionais para serem desenvolvidas de acordo com cada dimensão:

Extroversão: socialização, assertividade, atividade, disposição para se aventurar, entusiasmo, afetuosidade.

Amabilidade: confiabilidade, franqueza, altruísmo, adequação, modéstia, simpatia.

Conscientização: eficiência, organização, zelo, esforço, autodisciplina, deliberação.

Estabilidade emocional: ansiedade, irritabilidade, depressão, autoconsciência, impulsividade, vulnerabilidade.

Abertura: curiosidade, imaginação, senso estético, ação, excitabilidade, ausência de convencionalismo. (OCDE, 2015, p.35).

As competências socioemocionais relacionadas a cada uma das dimensões dos Cinco Grandes Fatores (Big Five) devem ser desenvolvidas nas atividades, problemas ou desafios criados pelos professores relacionados à determinada situação de aprendizagem. Teriam, assim, a função de preparar os alunos para enfrentar as condições de exploração, desigualdade social e as incertezas produzidas pelo predatório sistema capitalista, sem questioná-lo em sua essência.

Desta forma, se adaptar e se adequar às determinações dominantes se tornam os objetivos, em vez de questionar e superar as condições materiais que concretizam a desigualdade social. O processo de aprendizagem revela sua intencionalidade pragmática e imediata sem apontar as contradições e mediações que engendram a totalidade do modo de produção capitalista, pautado no domínio dos meios de produção por poucos e na exploração da mais-valia de muitos.

As competências socioemocionais, segundo o discurso dominante, poderiam contribuir tanto quanto as competências cognitivas para o êxito escolar, como também para o sucesso no mercado de trabalho, obtendo maiores salários e menor período de desemprego (SANTOS; PRIMI, 2014). Essa lógica conduz a um pensamento de que as relações de ensino aprendizagem são causais e diretas, reduzindo e atomizando o desenvolvimento dos indivíduos (SMOLKA *et al*, 2015). Ao se criar uma relação de causa/efeito em relação ao processo de ensino-aprendizagem, reduz-se a ação pedagógica a um tecnicismo por meio de um relativismo situacional e pragmático que esvazia o processo de educacional e o torna mecânico.

Além disso, ao fragmentar as características dos indivíduos em aspectos cognitivos e socioemocionais, isolam-se habilidades e traços de personalidades pré-definidos a partir dos Cinco Grandes Fatores (Big Five):

[...] tende a congelar e tipificar comportamentos, estabelecendo correlações que, mais uma vez, simplificam a complexidade e a dinâmica do desenvolvimento humano e ocultam as condições e contradições vivenciadas e enfrentadas por professores, alunos e seus familiares no cotidiano da instituição escolar (SMOLKA *et al.*, 2015, p. 236).

E essa simplificação do desenvolvimento humano, relacionada às dimensões da personalidade e as competências socioemocionais, se manifesta num instrumento avaliativo para as competências socioemocionais. O IAS, em parceria com a OCDE e em relação com a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, procurou desenvolver um instrumento supostamente capaz de mensurar as competências socioemocionais ligadas às dimensões da personalidade, intitulado de SENNA (*Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment*). Segundo Santos e Primi (2014):

Para atender aos objetivos deste Projeto de medição de competências socioemocionais, buscou-se construir um instrumento suficientemente simples e robusto para ser aplicado em larga escala, de modo a fornecer um retrato abrangente da distribuição de características socioemocionais no Brasil; e, ao mesmo tempo, preciso e interpretável para poder ser utilizado cientificamente em estudos que tivessem como foco documentar o desenvolvimento socioemocional dos indivíduos ao longo do ciclo de vida e investigar como intervenções afetam essa trajetória (p.56).

Como podemos observar, há uma intencionalidade de simplificar processos tão complexos como o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos indivíduos, para gerar dados, em larga escala, de um suposto retrato das características socioemocionais dos alunos, a fim de guiar novas formas de aprendizagem e concretizar o projeto do capital de ajuste do comportamento.

Como bem sabemos, as avaliações em larga escala têm guiado as reformas educacionais em vários países e no Brasil. Ao construir um “novo” instrumento para avaliar os alunos, o IAS e seus parceiros, objetivam orientar um “novo” modelo de formação humana, no qual as competências socioemocionais ganhariam destaque.

Tal fato demonstra a intencionalidade de homogeneização da formação com base no que será avaliado no instrumento, levando a todos os cantos do país a sua proposição de formação humana, na qual as competências socioemocionais têm grande importância. Isso fica claro em outro documento do IAS (2015) que coloca as implicações para as políticas públicas ao investir na formação socioemocional. Segundo esse documento, essas implicações perpassam a reestruturação dos currículos, o desenvolvimento dos profissionais, parâmetros básicos de funcionamento, avaliação e institucionalização das inovações experimentadas em resoluções, portarias e decretos que normatizam as premissas e condições para sua implementação.

Tais implicações alterariam substancialmente as instituições escolares, com mudanças na forma de gestão, no trabalho docente e nos conhecimentos que são, hoje, desenvolvidos através dos currículos escolares, resultando em um “novo” tipo de formação humana, adequada às demandas do capital.

Para isso o SENNA, seria “disponibilizado para apoiar gestores e educadores na tarefa de formular, executar e reorientar políticas públicas e práticas pedagógicas destinadas a melhorar a qualidade da educação no Brasil” (IAS, 2015, p.22). O SENNA tem uma matriz de competências baseada nas cinco dimensões da personalidade, de modo que em cada uma dessas dimensões se descreva as competências relacionadas para que possam ser observadas em sala de aula. “A matriz orientadora do sistema SENNA contém tanto as competências a serem adquiridas pelos indivíduos quanto as atitudes esperadas que os alunos desenvolvam em suas condutas cotidianas” (CARVALHO; SILVA, 2017, p.185).

Segundo o IAS (2015), o instrumento se “constitui uma importante fonte de insumos para guiar a equipe pedagógica e os professores no processo de planejamento do percurso formativo dos estudantes, identificando dificuldades e calibrando desafios (p. 26)”.

Smolka *et al.* (2015) ressalta que esse instrumento, criado para avaliação em larga escala, é um modelo que privilegia determinadas competências mensuráveis isoladamente, menosprezando o trabalho docente efetivo desenvolvido no cotidiano das escolas e desconsiderando as condições concretas de ensino enfrentadas por esses docentes, que envolvem a precariedade das condições de vida e das condições de ensino.

Para Chaves (2019), os critérios de cientificidade utilizados nos instrumentos são apenas apresentados, sem que ocorra uma historização de sua construção e validação. Isso teria como objetivo dar um revestimento de objetividade ao instrumento e uma suposta neutralidade e universalidade, mas que não se materializam concretamente, já que há uma intencionalidade e um projeto de sociedade na essência dessa construção.

Santos (2015, p.46) ressalta, ainda, que essa avaliação “é diferente de avaliações tradicionais, porque está voltada a avaliar atributos da personalidade humana, atributos complexos para serem medidos, por serem abstratos”, não demonstrando precisão na avaliação, mas apenas aproximações. Carvalho (2016, p.10) também ressalta que o SENNA é uma proposta de avaliação “bastante questionável, pois, além de buscar mensurar algo subjetivo, não parece capaz de diagnósticos consistentes

”. Santos (2015) acrescenta que:

O objetivo da iniciativa do Projeto SENNA é construir uma base de dados para analisar as relações entre perfil de personalidade, desempenho cognitivo em avaliações tradicionais como a Prova Brasil e resultados econômicos e produtivos dos países (p.53).

Busca-se, assim, associar o SENNA às avaliações já consolidadas no país para demonstrar uma possível importância do desenvolvimento das competências socioemocionais relacionadas às competências cognitivas, já mensuradas nessas avaliações em larga escala, pressionando o seu desenvolvimento nas escolas de acordo com os resultados apresentados.

Os argumentos utilizados para o convencimento dos gestores, professores, familiares e alunos referem-se a supostos benefícios que o desenvolvimento das competências podem desenvolver, como: melhores salários, menores chances de gravidez precoce, e de envolvimento com práticas ilícitas, menores índices de doenças e, até mesmo, menores índices de uso de serviços públicos de saúde etc (SANTOS, 2015).

Constatamos uma utilização de problemas sociais, que extrapolam as questões educacionais, para promover a utilização das competências socioemocionais nas escolas e demonstrar a importância de avaliá-las para propor políticas públicas e estratégias para enfrentar essas questões sociais, demonstrando uma suposta capacidade de resolução desses problemas.

O principal argumento em defesa deste tipo de trabalho nas escolas, e em consequência de modelos de avaliações na área de atributos de personalidade, é que beneficiam os indivíduos, a sociedade e a economia. Nesta concepção, a escola, ao trabalhar estas dimensões de maneira “correta” e intensiva, sendo avaliada e monitorada pelo Estado, faria deste trabalho uma prática curricular sistemática e intencional, não mais oculta, mas uma ação pedagógica melhor planejada pelos professores (SANTOS, 2015, p.57-58).

Essa prática curricular sistemática e intencional possibilitaria o desenvolvimento socioemocional dos alunos, sendo avaliadas através do SENNA, de modo a acompanhar o desempenho dos alunos e seu suposto sucesso pessoal relacionado às competências cognitivas, já avaliadas por outras avaliações de larga escala, ao longo da educação básica. O SENNA possibilita mensurar aspectos ligados a sociabilidade, a responsabilidade, a tolerância, a persistência, a resiliência, dentre outras competências presentes em sua matriz de referência.

Tais competências avaliadas se relacionam aos desafios, incertezas e riscos que os futuros trabalhadores devem assumir nas suas futuras relações de trabalho, sejam elas informais ou formais, com direitos trabalhistas ou não, assim como em seus próprios empreendimentos. Essa relação envolve uma superexploração do trabalho, altas exigências de produtividade e de “cooperação com a empresa”, bem como são mediadas por contratos de trabalhos instáveis, terceirizados, precarizados e uberizados.

Nesse sentido, não podemos perder de vista que essas relações de trabalho não são casualidades do desenvolvimento da sociedade, mas resultado do próprio projeto burguês de dominação, pautado na exploração e extração de mais-valia da classe trabalhadora.

No entanto, essas condições concretas não são reveladas na sua essência, elas são fetichizadas por um discurso sedutor que a escola do século XXI deve preparar os futuros trabalhadores para desenvolverem seus projetos de vida, envolvendo aspectos de empreendedorismo, capital de competências e que precisam estar abertos a novas experiências e desafios. Nesta perspectiva, “a escola emerge como uma instituição responsável por formar sujeitos mais autônomos, tolerantes, solidários e estáveis emocionalmente” (CARVALHO, 2016, p.16). A escola deve ensinar a resolver os problemas da vida social e produtiva de maneira colaborativa, estimulando o pensamento crítico e criativo, e ainda estimular os estudantes a fazer escolhas responsáveis; isto, é claro, dentro das determinações impostas pela sociabilidade burguesa.

No Fórum Internacional de Políticas Públicas “Educar para as competências do século 21”, realizado em 2014, sob organização do Ministério da Educação (MEC), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), do IAS e da OCDE, diversos

intelectuais defensores das competências socioemocionais difundiram o discurso da importância do desenvolvimento das competências socioemocionais.

O ministro da Educação José Henrique Paim, do Governo Lula, coordenador formal do evento, ressaltou que o Estado brasileiro apoia essas novas evidências e esse novo enfoque para o sucesso escolar. Para ele:

[...] as competências socioemocionais precisam ser incluídas em políticas públicas educativas ambiciosas e vamos sistematizar e financiar iniciativas que incentivem e desenvolvam as competências socioemocionais nos estudantes (FÓRUM INTERNACIONAL..., 2014, s.n.).

Essa inclusão se deu fortemente na construção da BNCC, envolvendo todas as competências gerais apresentadas e diversas competências específicas de cada área de conhecimento e de cada componente curricular⁵⁸. Com a sistematização das competências socioemocionais na BNCC, espera-se revelar essas competências ocultas nos currículos, como destaca que Viviane Senna em seu discurso durante o Fórum:

Temos sólidas evidências que mostram que essas competências socioemocionais são tão importantes quanto as competências cognitivas para o sucesso acadêmico das crianças, e são tão ou mais importantes para o bem-estar. *Todos temos esse currículo oculto com esse tipo de competências, um conjunto de habilidades que às vezes nem sabemos que temos, e o desafio é tornar esse conjunto visível e desenvolvido intencionalmente* (FÓRUM INTERNACIONAL..., 2014, s.n., *grifos nossos*).

Revelar e sistematizar essas competências nas escolas se torna, assim, tarefa das políticas públicas de educação, sendo responsabilidade dos professores saber lidar com elas, pois elas, agora, são parte integrante e fundamental do capital de competências de cada indivíduo, visto que as competências, nas palavras do Secretário Geral Adjunto da OCDE, Yves Leterme, “se tornaram a moeda global do século 21” (FÓRUM INTERNACIONAL..., 2014, s.n.), se tornando necessário investir em mais habilidades e competências que envolvam as cognitivas e socioemocionais em mesmo nível de importância.

Corroborando com esse discurso, o palestrante principal do Fórum, James Heckman, da Universidade de Chicago e vencedor do Prêmio Nobel de Economia, salientou que as competências socioemocionais se mostram determinantes para o sucesso na vida e que ainda “são faltantes nas provas de desempenho” (FÓRUM INTERNACIONAL..., 2014, s.n.), segundo suas pesquisas. Ele acrescenta que “as competências socioemocionais são maleáveis e podem ser estimuladas por meio de intervenções e formulação de políticas públicas, e que as

⁵⁸ Discutimos as competências socioemocionais na BNCC logo a diante neste tópico.

famílias são fundamentais no desenvolvimento dessas habilidades” (FÓRUM INTERNACIONAL..., 2014, s.n.).

Outros discursos propagados no comunicado do fórum revelam a necessidade de estimular as competências socioemocionais na adolescência, desenvolvendo uma mentalidade de crescimento⁵⁹ e argumentando que, com esforços individuais, os indivíduos podem melhorar e mudar suas habilidades (FÓRUM INTERNACIONAL..., 2014). Notamos que, mais uma vez, se propaga a lógica da individualidade como valor moral radical, e da meritocracia, para alcançar o êxito na vida, não demonstrando qualquer preocupação com as determinações sociais, e há, ainda, uma responsabilização do indivíduo e da família quanto a um maior desenvolvimento dos alunos.

Ressaltamos o papel de destaque que OCDE, em nível internacional, e IAS, em nível nacional, têm ocupado nas formulações das avaliações e políticas públicas pautadas em seus estudos e em suas pesquisas, sobretudo para redefinição das mesmas nos sistemas educacionais com ênfase no desenvolvimento das competências socioemocionais. Segundo Chaves (2019), a OCDE desenvolve estudos desde 2005 procurando estabelecer relações de melhoria do desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento cívico e manutenção da coesão social a partir do desenvolvimento de competências socioemocionais. Esses estudos estariam ligados a 2 projetos, o “Projeto Resultados Sociais de Aprendizagem e o Projeto Engajamento Cívico e Social (OCDE, 2015, p. 24) apontados no documento intitulado “Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais”⁶⁰ que envolve os estudos sobre competências da organização. Segundo Chaves (2019):

Os projetos desenvolvidos pela OCDE com vistas a fortalecer os laços cívicos e as relações de confiança entre indivíduos e instituições, procuram, em alguma medida, garantir a manutenção da coesão social, ou seja, tem a intenção de garantir uma espécie de fortalecimento do pacto social, atuando de forma a fazer com que a classe subalterna, que mais sente os efeitos das manifestações da “questão social”, aceite ativamente essa ideologia específica de uma classe como sendo do interesse da totalidade social (p. 263).

A OCDE assume o protagonismo em nível internacional, que foi reforçado durante o fórum, no qual a OCDE “se comprometeu em garantir apoio “financeiro” e técnico, criar bancos de dados, arquivos e pesquisas sobre a temática, para que a proposta possa ser consolidada como política pública mundialmente” (SANTOS, 2015, p. 60).

Temos, assim, uma ampla defesa das competências socioemocionais em âmbito nacional e internacional, materializadas nos discursos de intelectuais orgânicos do IAS e da

⁵⁹ Termo utilizado no comunicado, mas não explicado o seu sentido.

⁶⁰ Título original “Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills” (OCDE, 2015).

OCDE, bem como do representante do bloco no poder. Com esses discursos e ações, somados aos documentos do IAS sobre competências socioemocionais, concretizou-se, em 2017, a BNCC, que coloca em destaque na formação as competências socioemocionais, apesar destas não estarem explicitadas pelo termo, a não ser por uma referência às habilidades socioemocionais e à outras ligadas ao Art.35-A, § 7º da LDB, que trata dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais dos estudantes para uma educação integral.

A BNCC se organiza em torno do desenvolvimento de 10 competências gerais para todas as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Dentro das etapas da educação básica, surgem os objetivos de aprendizagem entendidos como competências específicas que se organizam de maneira distinta, de acordo com a etapa da educação básica⁶¹.

Na educação infantil, as competências específicas, nas quais se manifestam competências socioemocionais, são apresentadas a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se), que se manifestam nos 5 campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação, e; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) que, desde a mais tenra idade, devem ser desenvolvidas.

No ensino fundamental, as competências específicas são desenvolvidas por áreas de conhecimento e nos componentes curriculares. A área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa, tendo essa área e esses componentes, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, nas quais se manifestam as competências socioemocionais juntamente com as cognitivas. Essa mesma organização das competências se aplica às áreas de conhecimento de Matemática, Ciências da natureza, Ciências Humanas (componentes curriculares: Geografia e História) e Ensino Religioso.

Já o Ensino Médio, etapa na qual nosso objeto de estudo se insere, organiza-se também em áreas de conhecimento (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e componentes curriculares.

⁶¹ Não é nosso objetivo citar como cada etapa apresenta as competências, sejam elas cognitivas ou socioemocionais, apenas caracterizar uma visão geral, para depois focarmos nas competências gerais da BNCC que se aplicam a todas as etapas da educação básica.

As áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática) seguem uma mesma estrutura: definição de competências específicas de área e habilidades que lhes correspondem. Na área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), além da apresentação das competências específicas e suas habilidades, são definidas habilidades para Língua Portuguesa (BRASIL, 2018c, p.33).

Além dessa organização, entram, ainda, as competências específicas dos itinerários formativos previstos com a contrarreforma do Ensino Médio e nas DCNEM atualizadas, caso as instituições ofereçam. Segundo a BNCC (2018c), todas as competências específicas, sejam elas relacionadas às áreas de conhecimento ou aos componentes curriculares, reafirmam as competências gerais da Educação Básica, e ainda pretendem servir de subsídio aos sistemas de ensino e as escolas para construir seus currículos e propostas pedagógicas diversificadas.

Entendemos, porém, que há, na verdade, uma imposição aos sistemas de ensino, pois as mesmas competências não podem ser retiradas ou modificadas em sua essência nos documentos dos sistemas de ensino ou instituições, verticalizando e hierarquizando os currículos e propostas pedagógicas em todo o país.

Tendo essa organização e as implicações que as competências colocam à organização curricular e conseqüentemente a formação dos alunos, analisamos, então, as competências gerais, compostas de competências socioemocionais. Silva (2018) divide as competências gerais em dois blocos distintos, um relacionado às competências cognitivas, que segundo a autora são relacionados ao saber fazer e o segundo bloco relacionado às competências socioemocionais. O bloco das competências cognitivas seria composto pelas 5 primeiras competências gerais presentes na BNCC e as socioemocionais as 5 últimas⁶². Segundo a autora, ao se observar todas as competências gerais da BNCC, há a percepção de uma “diretriz pragmática e utilitarista de formação de sujeito dentro de um aporte no modelo cognitivista comportamental, que busca adaptar a educação escolarizada ao mercado de trabalho” (SILVA, 2018, p. 155), como já ressaltamos.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e

⁶² A autora elabora um quadro dividindo-as em duas colunas, para uma melhor visualização, mas como a organização feita por ela segue a seqüência que as competências se apresentam na BNCC, achamos melhor apenas apresentar a organização original da própria BNCC.

a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017b, p.9-10).

Santos (2018), em sua análise, salienta que as cinco primeiras competências, que seriam cognitivas, teriam o objetivo de estabelecer estratégias de ensino aprendizagem voltadas às estruturas cognitivas, relacionando os conteúdos programáticos. Essa análise é feita através dos verbos utilizados nas formulações das competências gerais que, segundo a autora, nas cinco primeiras competências, se constituem nos campos Conceitual, representado pelo verbo “compreender”, ou Procedimental, representado pelos verbos “utilizar”, “criar”, “fluir” e “exercitar”.

Já as últimas cinco competências gerais descritas pela autora como ligadas às estruturas socioemocionais, iriam evidenciar o tipo de sujeito que a BNCC pretende formar, um sujeito “competente nos domínios intrapessoal (relacionado ao campo das emoções e

comportamento) e o interpessoal (considerando as habilidades de interação e adaptação com o ambiente)” (SANTOS, 2018, p.160).

Novamente, a autora utiliza para sua análise o uso dos verbos presentes na composição da BNCC, que se relacionam aos objetivos Atitudinais, que se referem ao saber ser (Valorizar, Conhecer-se, Apreciar-se Cuidar e Exercitar), compactuando com um caráter de formação comportamental explícito. A autora salienta que essas “competências entram no cerne da BNCC em consonância com a natureza disciplinar, reguladora e normativa, passível de ser mensurada aos moldes de uma educação gerencialista de fundamentação neoliberal” (SANTOS, 2018, p.160).

Com uma possível instauração do SENNA, em nível nacional, como avaliação em larga escala, essas competências seriam, assim, mensuradas e utilizadas como formas de controle docente e discente, além de normatizar e regulamentar as práticas pedagógicas.

Queremos acrescentar, em relação a análise da autora supracitada, que as competências cognitivas expressam também elementos socioemocionais, como o ímpeto em “continuar aprendendo” (competência geral 1), em “investigar” (competências geral 2), em “partilhar sentimentos” e “entendimento mútuo” (competências geral 4) e em “exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (competências geral 5), que evocam atitudes e comportamentos dos alunos em sua vida produtiva e social.

Essa nossa análise vai de encontro com a perspectiva do IAS (2020b), que elabora um documento onde explica como cada competência geral mobiliza as competências socioemocionais baseadas em sua matriz de competências socioemocionais⁶³.

<i>Quadro 2- AS 10 COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</i>	
Competências gerais da BNCC	Competências socioemocionais Mobilizadas
Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Curiosidade para Aprender (para valorizar o conhecimento e continuar aprendendo); Respeito e Responsabilidade (para usar o conhecimento na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva).
Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a	Curiosidade para Aprender (para abordar ativamente a ciência, a pesquisa e a reflexão); Imaginação Criativa (para investigar causas

⁶³ Fizemos uma adaptação do quadro para melhor visualização. O documento original pode ser acessado no site do IAS.

<p>imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p>	<p>e hipóteses e gerar novas soluções para problemas importantes).</p>
<p>Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p>	<p>Interesse Artístico (para apreciação de várias manifestações artísticas e culturais e participação em produções artísticas e culturais).</p>
<p>Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>	<p>Iniciativa Social (para expressar e compartilhar suas próprias experiências, ideias e sentimentos com os outros); Empatia (para produzir significados que levam à compreensão mútua).</p>
<p>Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>	<p>Iniciativa Social e Responsabilidade (para se comunicar com outras pessoas e divulgar informações de maneira ética); Imaginação Criativa (ao utilizar as habilidades computacionais para produção de conhecimento e resolução de problemas).</p>
<p>Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>	<p>Determinação, Organização, Foco, Persistência e Responsabilidade (para ter objetivos claros e saber como alcançá-los; ter habilidade de fazer escolhas com autonomia); a Assertividade (para conhecer suas preferências e fazer escolhas adequadas a elas).</p>
<p>Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>	<p>Empatia, Respeito e Assertividade (para negociar e defender adequadamente as ideias e os direitos humanos); Responsabilidade e Autoconfiança (para o consumo responsável e o cuidado de si e dos outros), além de habilidades envolvidas em Pensamento Crítico (híbrida).</p>
<p>Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p>	<p>Autoconfiança, Tolerância ao Estresse e Tolerância à Frustração (para cuidar de sua saúde física e suas emoções, envolvendo a resiliência emocional e a autoconsciência).</p>

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	Empatia (para ajudar a entender as experiências e pontos de vista de outras pessoas), Respeito (para aceitar a diversidade de outras pessoas sem preconceito), e Confiança (para se envolver totalmente no diálogo e cooperar com as outras pessoas, independentemente de qualquer diferença na história de vida).
Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Empatia, Respeito e Confiança (para a ação coletiva com base em princípios inclusivos e de apoio); Iniciativa Social, Determinação e Responsabilidade (para se envolver com as ações e praticar o exercício da boa cidadania em uma sociedade diversa); Tolerância ao Estresse (para que tudo isso ocorra juntamente com resiliência emocional).

Fonte: (IAS, 2020b, *adaptado pelo autor*).

O IAS, uns dos maiores influenciadores da construção da BNCC através do Movimento pela Base Nacional Comum⁶⁴, faz uma análise demonstrando que cada competência geral está permeada por competências socioemocionais, e estas devem ser mobilizadas para a formação do indivíduo do Século XXI. Em cada competência geral, o IAS enfatiza quais aspectos devem ser mobilizados utilizando de expressões que na sua aparência são sedutoras e pautadas em princípios democráticos e para uma cidadania plena.

Para o IAS (2020b), o desenvolvimento de competências socioemocionais nas escolas pode ser um forte aliado na implementação da BNCC. Além disso, o IAS afirma que “o trabalho com o socioemocional contribui tanto para a aprendizagem quanto para o desenvolvimento pleno defendido pela Base” (IAS, 2020b), reforçando o discurso defendido em outros documentos produzidos pelo IAS, como o do SENNA, que avalia as competências socioemocionais e faz relação com a aprendizagem dos alunos no estado do Rio de Janeiro.

O IAS (2020b) ressalta que se os professores tiverem clareza sobre as competências socioemocionais mobilizadas em cada competência geral, eles “podem realizar um trabalho intencional que contribua para promover as competências gerais e também levar a educação integral ao cotidiano escolar”.

⁶⁴ Segundo Pires (2020, p. 73-74), o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) é uma organização de classe criada e organizada em 2013, “formada por diversas entidades, sendo elas: ABAVE, CENPEC, Comunidade Educativa CEDAC, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos pela Educação, CONSED e UNDIME”. Para a autora, sua atuação foi “decisiva na criação de um currículo único no país, que se materializou na política da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), traduzindo o desejo histórico da burguesia de orientar a educação destinada à classe trabalhadora” (PIRES, 2020, p.74).

No entanto, devemos refletir e revelar a essência dessas formulações, explicitando sobre quais bases estruturais e superestruturais se erguem esses princípios, e mais especificamente o discurso das competências socioemocionais, como estamos fazendo ao longo desta Tese, para não cairmos numa análise pragmática e reprodutora desse discurso dominante.

Somando a nossa análise e as proposições de Santos (2018) e do IAS (2020), temos, ainda, uma análise desenvolvida por Accioly (2020), que sistematiza em um quadro a quantidade de vezes que as competências socioemocionais aparecem no texto da BNCC do Ensino Médio e com quais outras competências ela é colocada em relação. Essa análise da autora busca evidenciar que as competências socioemocionais apresentadas na BNCC estão em consonância com um relatório da OCDE de 2018, que se intitula “*Getting Skills Right: Brazil. Getting Skills Right*”, apontando quais competências são demandadas pelo empresariado brasileiro, a saber: “habilidades de relações interpessoais (cooperação); consciência (confiabilidade, atenção aos detalhes, integridade moral); persistência; capacidade de adaptação (flexibilidade, autocontrole, tolerância ao stress)” (ACCIOLY, 2020. p.13).

Quadro 3. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO TEXTO DA BNCC DO ENSINO MÉDIO

COMPETÊNCIA	QUANTIDADE DE VEZES QUE É MENCIONADA	RELAÇÕES
Pensamento crítico	3	Autonomia
Criatividade	6	Imaginação, invenção autocrítica
Responsabilidade	9	Autonomia, consciência crítica, flexibilidade, discernimento, ética da responsabilidade
Autoconhecimento	2	Identidade, emoções
Abertura	2	Experiências estéticas, solução de problemas
Colaboração	2	Autonomia, protagonismo
Resolução de problemas	10	
Resiliência	1	Flexibilidade
Engajamento	5	Em práticas autorais e coletivas
Curiosidade	4	Intelectual, investigativa
Determinação	1	Resiliência
Empatia	5	Diálogo, solidariedade, emoção

Fonte: Accioly (2020).

Accioly (2020) ressalta que, para a OCDE, no Brasil não haveria problemas de escassez de trabalhadores com competências, mas um excesso de trabalhadores com muitas competências (sobrequalificação), sendo que haveria esse excesso de competências e habilidades nas áreas de negócios e gestão, engenharia elétrica e tecnológica. Essas

competências e habilidades em excesso no mercado de trabalho estariam ligadas às habilidades básicas de matemática, escrita, leitura, compreensão, pensamento analítico, liderança, memória e raciocínio. Já as competências e habilidades escassas no mercado de trabalho e, desta forma, demandadas por ele, estariam ligadas às áreas de serviços de saúde, como cuidados de idosos e crianças, e no controle de qualidade. As competências e habilidades demandadas envolveriam: as relações interpessoais, ressaltando a necessidade de cooperação dos trabalhadores; a conscienciosidade, que envolve a confiabilidade, atenção aos detalhes e integridade moral dos trabalhadores; persistência dos trabalhadores; capacidade de adaptação, que se relacionam a flexibilidade, autocontrole e tolerância ao stress dos trabalhadores e as habilidades psicomotoras, que envolveriam a força física dos trabalhadores.

Apesar dos resultados das avaliações em larga escala, como Pisa e Prova Brasil, apontarem baixos índices de formação nas competências cognitivas, principalmente as ligadas à leitura, matemática e ciências, contraditoriamente, as competências demandadas pelo empresariado brasileiro se voltam para o desenvolvimento das competências socioemocionais, o que nos ajuda entender as reformas educacionais em curso no país.

Segundo Accioly (2020), o setor das indústrias no país exige, para seus postos de trabalho, trabalhadores com uma formação de baixa complexidade, o que nos ajuda a compreender essa baixa preocupação pelas competências cognitivas. Por outro lado, esses postos provavelmente necessitam de trabalhadores que se comprometam com o trabalho e persistam neles, mesmo submetidos a condições precárias e de superexploração da sua força de trabalho, materializando, assim, a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais supracitadas, que se encontrariam em escassez.

Já o setor de serviços que, em geral, contribui para a reprodução da força de trabalho e a manutenção da ordem burguesa via consumo de mercadorias para a grande massa da classe trabalhadora, demandaria, segundo Accioly (2020), competências sociais e de comunicação. A autora chega à conclusão de que essas reformulações das competências nas políticas educacionais cumprem “a função de conter o excesso de escolarização e limitar o acesso dos filhos dos trabalhadores” (ACCIOLY, 2020, p.30), bem como evitar a sobrequalificação da força de trabalho da classe trabalhadora, que gera demandas por mais empregos e maiores salários, o que poderia vir a contribuir para irrupções sociais, devido ao descontentamento com o desemprego crescente.

Essa rica análise da autora sobre o relatório da OCDE demonstra que são as competências socioemocionais que estão no centro das demandas do mercado de trabalho brasileiro e são estas que ganham destaque na contrarreforma do Ensino Médio, nas

atualizações das DCNs e na BNCC. Temos, assim, que a BNCC incorpora as competências socioemocionais demandadas pelo empresariado nacional para atender as necessidades da sociabilidade burguesa. Essas competências atuam no sentido da conformação dos indivíduos as condições de vida determinadas pelo modo de produção capitalista e pela ideologia neoliberal vigente, no qual cada indivíduo deve produzir e estabelecer para si um projeto de vida para alcançar uma suposta realização pessoal e profissional, centralizando nos sujeitos a responsabilidade por seus êxitos ou fracassos.

Esse modo de produção da vida busca, ainda, em sua essência, garantir a reprodução ampliada da acumulação de capital, através da superexploração da mais-valia da classe trabalhadora, conformando os indivíduos a se submeter a relações de trabalho mais precarizadas e, ao mesmo tempo, a manter uma falsa impressão de que, através do esforço individual para aquisição de competências, há a possibilidade de empregar ou manter-se empregado (empregabilidade), ou ainda de criar para si próprio um emprego (autoemprego) através de competências empreendedoras, cujo objetivo é falsear a realidade concreta da crise estrutural do capital que se manifesta cada vez mais intensa e frequente.

As competências socioemocionais, de **entender** as relações próprias do mundo do trabalho, de “fazer **escolhas alinhadas** ao exercício da cidadania e ao **seu projeto de vida**”[...], de ser um “**consumidor** responsável”, com postura ética em relação “ao **cuidado** de si mesmo, dos outros e do planeta”, **exercitando** a “**empatia**, o diálogo”, **frente ao conflito** de forma “colaborativa”, sendo **autônomo, responsável, flexível, solidário, determinado e resiliente**, tornarão o sujeito um cidadão do século XXI, sendo protagonista de sua própria aprendizagem, empoderando-se de saberes úteis e de aplicabilidade imediata, tornando-se eficiente e produtivo frente as demandas da sociedade contemporânea, adaptando-se à normatização do mercado neoliberal e reduzindo a educação escolarizada a um caráter funcionalista de formação unilateral de sujeitos (SANTOS, 2018, p.160-161, **grifos da autora**).

É esse indivíduo responsável, flexível, determinado, resiliente e conformado com as determinações do sistema capitalista que a BNCC pretende formar ao impor-se às instituições escolares como guia para reformulação da formação docente. A BNCC, juntamente com a contrarreforma do Ensino Médio e a atualizações das DCNs, pautadas na noção de competências e com um forte apelo às competências socioemocionais ligadas à subjetividade dos indivíduos, busca disseminar um discurso de que se pode construir uma melhor condição de vida a partir de um projeto de vida individualizado, mesmo perante a realidade concreta marcada pela instabilidade, informalidade e precariedade das condições de trabalho, o desemprego crescente e uma enorme desigualdade social. Temos então que:

Competências socioemocionais como perseverança, determinação, comprometimento com o trabalho, responsabilidade, adaptabilidade,

gerenciamento de emoções, autoconhecimento, criatividade, engajamento, entre outras, são incorporadas na construção do “projeto de vida” do estudante. Sem uma formação crítica, o estudante é conduzido a acreditar que com esforço e determinação é possível alcançar melhores condições de vida. Por outro lado, é ensinado a ser resiliente para se conformar à instabilidade e precariedade das condições de trabalho (ACCIOLY, 2020, p.30-31).

A partir do desenvolvimento das competências socioemocionais, o capital pretende padronizar o comportamento dos indivíduos, homogeneizando-os, de modo a formar indivíduos com personalidades e atitudes cristalizadas, permitindo a mensuração e avaliação dos alunos. Desconsideram-se as diversidades sociais e culturais dos sujeitos, suas experiências e vivências, sejam elas nas escolas, na família ou na sociedade como um todo. Além disso, não levam em consideração as características individuais singulares dos sujeitos, como personalidade, interesses e aspirações. O que se pretende é o inverso, formar indivíduos com personalidades, interesses e aspirações construídas pelo capital, de modo que se controle os comportamentos na escola, família e sociedade.

Um fato contraditório, porém, funcional a conformação da classe trabalhadora, é que as políticas públicas, não só as educacionais, em seus documentos e formulações, pregam o respeito à diversidade e as diferenças. No entanto, tais formulações refletem a intencionalidade de manter um equilíbrio instável na correlação de poder decorrentes das lutas de classe. Essa estratégia só se materializa num plano abstrato, descolado da realidade, pois concretamente o que temos é a continuação das desigualdades de classe social, que se intensificam quando estratificamos em grupos raciais e étnicos.

Concluimos, então, que as competências socioemocionais servem para conformar 100% docentes e discentes, estes últimos, futuros trabalhadores, as condições de instabilidade da vida social e produtiva, evitando tensões e enfrentamentos a ordem burguesa, e legitimando a redefinição das funções do Estado em relação aos direitos sociais, que são fundamentais para a vida da classe trabalhadora.

Ao discutir, ao longo deste capítulo, sobre a noção de competências, buscamos apresentar como ela se relaciona ao modo de produção capitalista vigente (padrão toyotista/acumulação flexível) para atender as demandas do capital, tornando dominante na formação dos trabalhadores, bem como apresentamos sua sustentação em uma concepção natural-funcionalista e subjetivo-relativista, amplamente compatíveis com o pensamento pós-moderno e o neoliberalismo. Apresentamos, também, a inserção das competências nas leis, diretrizes, pareceres e resoluções que orientam a formação educacional e o trabalho docente nas escolas, assim como as disputas ocorridas em torno delas, culminando na contrarreforma do

Ensino Médio e na BNCC para todos os níveis da educação básica. E finalizamos com a discussão das competências socioemocionais que vêm ganhando destaque nas formulações para educação, de modo a atender as demandas do capital para sociabilidade burguesa e seu modo de acumulação de capital.

Concluimos que a noção das competências, materializada nas instituições de ensino pela Pedagogia das Competências, torna central a formação humana interessada para atender os interesses de acumulação e exploração da classe trabalhadora pela classe burguesa. E no atual momento da crise estrutural do capital, as competências socioemocionais vêm ganhando destaque para conformar a classe trabalhadora as determinações materiais engendradas pelo capital, de modo que os trabalhadores e futuros trabalhadores criem para si seus capitais de competências para se manter empregado ou se empregar (empregabilidade), ou criem para si o próprio emprego (empreendedorismo), para não sucumbirem ao desemprego estrutural.

Assim sendo, no próximo Capítulo, apresentamos as bases que sustentam a noção do empreendedorismo e seu avanço nas políticas curriculares nacionais para a concretização do projeto de sociabilidade burguesa, bem como as referências do SEBRAE para o desenvolvimento da ideologia do empreendedorismo na educação.

CAPÍTULO 4 Empreendedorismo: uma nova forma de ser e agir na sociabilidade burguesa

O presente capítulo tem por finalidade analisar a noção do empreendedorismo relacionada ao projeto de formação humana para a sociabilidade burguesa, formação essa objetivada no projeto da rede estadual do Rio de Janeiro com ênfase no empreendedorismo. Para isso, dividimos este Capítulo em 2 seções. Na primeira, buscamos apresentar a inserção do empreendedorismo nas políticas educacionais e nas escolas, alterando a prática docente, bem como a sua inserção na reforma do Ensino Médio, que cria itinerários formativos e transforma o empreendedorismo em um dos eixos estruturantes dos itinerários formativos para o Ensino Médio, ganhando um espaço de destaque dentro da BNCC. Na segunda parte, finalizamos apresentando as referências do SEBRAE para a construção da ideologia do empreendedorismo na educação básica a partir do documento lançado no segundo semestre de 2020, intitulado “Termo de Referência em Educação Empreendedora: referências para uma educação que transforma”.

4.1 Empreendedorismo nas políticas educacionais e na escola

Nesta seção, procuramos demonstrar como a educação empreendedora vai se manifestar dentro das políticas educacionais e da escola a partir das contrarreformas do Estado brasileiro iniciadas na última década do século XX. Cabe ressaltar desde já que, inicialmente, a chamada “educação empreendedora” não é pautada diretamente nas políticas educacionais, apenas de forma complementar como fomento ao chamado “espírito empreendedor”. Somente com a contrarreforma do Ensino Médio em 2017, e com a aprovação das DCNEM e da BNCCEM em 2018, é que o empreendedorismo aparece de forma direta nas legislações nacionais para a educação básica, tendo o eixo estruturante do empreendedorismo como grande destaque.

Um dos primeiros apontamentos para a adoção do empreendedorismo nas políticas educacionais brasileiras, seguindo a agenda de contrarreforma da educação adotada no país, se expressa no relatório Jacques Delors (1998). Ao tratar da educação para o desenvolvimento humano, o relatório indica que, para que esse desenvolvimento ocorra, é preciso uma participação responsável de todos os membros da sociedade, incitando à iniciativa, o trabalho em equipe e as sinergias entre as pessoas, bem como o desenvolvimento do auto-emprego e do chamado “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, 1998, p. 83).

Em síntese, o relatório indica, com pistas e recomendações aos países, a necessidade de:

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 e o espírito empreendedor (DELORS, 1998, p.85).

A análise dessas pistas e recomendações nos leva a concluir que há uma forte investida em prol da chamada “educação empreendedora”, sob a justificativa de que ela promove o desenvolvimento humano e dos países, bem como a superação do desemprego estrutural (como discutido na seção anterior), que no discurso seria produto do avanço da tecnologia e não do próprio modo de produção capitalista. Assim sendo, a educação empreendedora ganha força com o relatório Jacques Delors, que tem suas bases pautadas no desenvolvimento dos quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser) e que, mais tarde, é acrescido do pilar “aprender a empreender” pelo Projeto PRELAC (2004). Segundo Coan (2013), é a partir do PRELAC que o empreendedorismo alcança uma maior abrangência na educação.

Todo esse discurso propagado pelo relatório busca criar um consenso e materializar nas legislações educacionais o projeto de educação empreendedora, convencendo tanto a sociedade política quanto a civil que esse projeto permitirá o desenvolvimento educacional, econômico e social dos países. Michael Manley⁶⁵, um dos membros da comissão elaboradora do relatório Jacques Delors (1998) em uma seção do relatório (Epílogo) destinada para que os membros trouxessem sua contribuição pessoal ao relatório, comenta sobre a necessidade de se criar um consenso sobre o relatório, estabelecendo-se um “contrato social”.

Para que o sistema educativo seja eficaz tem de funcionar no quadro de um contrato social, compreendido e defendido por todos. Aos governos cabe a enorme responsabilidade de fazer aceitar este contrato de acordo com um processo que devia começar no seio da própria classe política. É indispensável que os dirigentes políticos o aprovem para que a sociedade em geral o possa fazer também. É o único meio que nos resta de fazer com que a educação dê resposta, quer à necessidade de normas, quer ao imperativo de um amplo consenso nacional sobre justiça social (DELORS, 1998, p.242).

Como podemos analisar neste comentário, o relatório tem a intencionalidade de agir enquanto uma referência universal, cuja responsabilidade é dos governos em “fazer aceitar”

⁶⁵ Os comentários de Michael Manley estão disponíveis no pequeno texto intitulado “Educação, autonomização e reconciliação social” (DELORS, 1998, p.240-242).

este contrato social. E, sendo este relatório produto dos interesses da classe dominante sob a chancela de organismos multilaterais como a UNESCO, nada mais oportuno do que pautar e desenvolver políticas públicas de educação que tenham como referência esse documento, além de disseminar os pilares para a educação que ele propõe, complementando-os com o “aprender a empreender” e buscando, assim, materializar um consenso sobre toda a sociedade política e civil.

Em nível nacional, Dias (2019) ressalta que o Parecer CNE/CEB nº16/99, que Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, e as Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (2000), já apresentam em suas formulações estímulo ao empreendedorismo. Segundo o autor, as formulações carregam traços característicos à perspectiva empreendedora. Criatividade, responsabilização pelo percurso de vida, risco e ousadia são mencionados.

Cabe ressaltar, mas não afirmar com certeza, que esses documentos, lançados posteriormente ao Relatório Jacques Delors, podem ter sido influenciados, na sua produção, pelos princípios que regem o relatório, mesmo sem esboçar em seu texto menção ao mesmo.

Já em 2001, foi estabelecida uma relação entre o MEC e o SEBRAE para o lançamento do Programa de Formação em Empreendedorismo na Educação Profissional (Técnico Empreendedor), de modo a fomentar o ensino do empreendedorismo nas escolas de Ensino Médio e de Educação Profissional. Em 2002, é lançado o Programa de Educação Empreendedora no Ensino Médio Brasileiro, programa esse também firmado entre SEBRAE e MEC, que estreitou a relação entre esses agentes no estabelecimento da assim chamada “cultura empreendedora” no Brasil. Os dois programas juntos levaram a ideologia do empreendedorismo a aproximadamente 7,2 milhões de alunos e 310 mil professores (PANDOLFI, 2015).

Segundo Dias (2019), apesar dessas investidas do empreendedorismo nas formulações educacionais e no estabelecimento de programas para o seu desenvolvimento na educação profissional, ainda não havia uma política específica que instalassem mudanças permanentes nas formações educacionais ou nas estruturas curriculares. Assim sendo, no final do século XX e nos anos iniciais do século XXI, constatamos os passos iniciais para a construção de uma educação empreendedora que atendesse os interesses da classe dominante e trabalhasse para o seu projeto de formação humana.

Nos anos posteriores, o empreendedorismo vai avançar ainda ligado à formação profissional, principalmente aos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia (IFETs), que tiveram grande expansão e investimento nos governos Lula (2003-2010). O

empreendedorismo vai aparecer nas formulações do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, que sofreu grande influência do TPE nas suas formulações, resguardando, assim, os interesses da classe dominante, principalmente a fração empresarial que compõe o TPE. No entanto, Dias (2019) reforça que ainda não se verificou uma política educacional específica que trate do que pode ser denominado de formação para o empreendedorismo.

Em 2009, o governo federal lançou um novo programa de estímulo e fortalecimento do Ensino Médio nacional, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Esse programa apontou para a formação da assim chamada “cultura empreendedora”, apresentando uma proposta para diversificar as atividades curriculares em direção a ampliação da jornada escolar. Em relação aos objetivos da portaria do ProEMI, Dias (2019) faz importantes considerações que devemos nos ater:

O primeiro é com relação ao aspecto da inovação, elemento central do discurso empreendedor. A perspectiva deste Programa é o redesenho do currículo, de modo que este possa ser mais atrativo e interessante ao aluno. Neste caso, também a escola e o professor deveriam se imbuir do espírito empreendedor, para poder, de forma inovadora, criar novas estratégias curriculares. (DIAS, 2019, p.306).

Mais adiante o autor acrescenta uma nova consideração sobre outra formulação da portaria:

[...] observam-se expressões como “espírito inventivo”, “resolução de problemas”, “aprendizagem criativa”, “iniciativa”, “atividades de gestão” e “iniciativas empreendedoras”. Todas estas compõem direta e indiretamente o universo do ser empreendedor e que passam a fazer parte das mudanças que as redes escolares das esferas estaduais, municipais e privadas, deveriam promover para terem acesso aos recursos, via o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (DIAS, 2019, p. 307).

Assim sendo, a análise do autor considera que o ProEMI aponta direta e indiretamente para legitimar a ideologia do empreendedorismo, e acrescentamos que esse programa é o elemento fundamental para a materialização da educação empreendedora no Ensino Médio da Rede Estadual do Rio de Janeiro, como apontado no Capítulo 2..

Além dessas considerações, o autor faz mais um destaque ao tratar da citação direta no texto da Portaria do Sistema S, que demonstra a relação próxima das instituições que o compõem, entre elas, o SEBRAE, que estabelece uma relação com o MEC para o desenvolvimento da ideologia do empreendedorismo, como já apontamos anteriormente. Em nossa análise, a presença do Sistema S no corpo da portaria aponta para uma relação e vinculação quase que “obrigatória” das instituições públicas com os Estados, para essas possam

receber os recursos do ProEMI, como salientou Dias (2019), favorecendo, assim, as organizações que, ligadas ao Sistema S, seriam protagonistas na “promoção dos seus ideais de formação humana, na lógica do mercado, além de perquirir os recursos públicos” (DIAS, 2019, p. 307).

Assim sendo, incentivar essas articulações e relações entre as instituições públicas e o Sistema S se torna um meio eficaz de propagação dos projetos de formação humana proposto pelo SEBRAE, atuando para a formação de um determinado tipo de trabalhador necessário ao projeto do capital, bem como abrindo espaço para a mercantilização da educação e capitação do fundo público para realização dos projetos da classe dominante.

Além dessas formas de fomento à chamada “educação empreendedora”, Dias (2019) faz um levantamento de algumas propostas encaminhadas à Câmara dos Deputados, que tratam do no período de 2009 a 2015, conforme apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 4 - Proposições de projetos para fomentar o empreendedorismo na educação⁶⁶			
Proposta	Ano de envio	Propositor	Níveis em que os projetos buscam fomentar o empreendedorismo
Indicação nº 5.053/2009,	2009	Deputado João Bittar (DEM)	Disciplina no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação Profissional e na Educação Superior
Indicação, nº 6.303/2010	2009	Deputado Luiz Carlos Hauly (PSDB)	Disciplina no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação Profissional e na Educação Superior
Projeto de lei nº 1.673, de 2011	2011	Deputado Ângelo Agnolin (PDT)	Ensino fundamental e no ensino Médio
Projeto nº 4.182/2012 – Comissão de Educação	2012	Deputado Giovane Cherini (PDT-RS)	Escolas técnicas e de Ensino Médio

⁶⁶ As propostas na íntegra podem ser consultadas na tese de Dias (2019) no capítulo IV – “Sociabilidade e contrarreforma do estado brasileiro: perspectiva empreendedora nas políticas de formação humana”.

Projeto nº 4.184/2012	2012	Deputado Giovane Cherini (PDT-RS)	Educação profissional e tecnológica
Projeto nº 5.842/2013	2013	Deputado Sandro Alex (PPS-PR)	Cursos de empreendedorismo nos IFETs
Projeto nº 545/2015.	2015	Deputada Hissa Abrahão (PPS-AM)	Educação infantil, fundamental e médio
Projeto de lei do senado (PLS), nº 246, de 2015	2015	Senador Ciro Nogueira (PP-PI)	Ensino Fundamental
Projeto de lei do senado (PLS) nº 772, de 2015.*	2015	Senador José Agripino (DEM-RN)	Ensino Fundamental (anos finais) e Médio.

*Ainda em tramitação, com voto favorável à aprovação na Comissão de Educação pela relatora senadora Lídice da Mata (PSB-BA).

Fonte: Quadro criado com base na Tese de Dias (2019).

Em termos gerais, baseados no levantamento de Dias (2019), foram rejeitadas todas as indicações para criação de projetos enquanto disciplina específica nos diferentes níveis de educação. Entretanto, o empreendedorismo deveria ser desenvolvido, enquanto tema transversal, a partir de argumentos que valorizam as competências empreendedoras para a formação dos futuros trabalhadores e cidadãos. Segundo Araújo (2018) essa aplicação, de forma transversal ou integrada a outras disciplinas, é respaldada pelas DCNEM (2012).

Chamamos a atenção para o Projeto de lei do senado (PLS) nº 772, de 2015, que tramitou no senado e foi extremamente aguardado “por teóricos da área da educação empreendedora, como um verdadeiro marco para disseminação da cultura empreendedora em nível nacional e em larga escala” (DIAS, 2019, p313), visto que o projeto de lei apontava para a disseminação do empreendedorismo como diretriz dos conteúdos curriculares. No entanto, o PL foi arquivada em 2018.

Silva (2018) acrescenta que

[...] os pressupostos desta matéria compartilham interesses dos empresários que defendem transformar a educação em um negócio lucrativo, e por isso que, a recorrência dessa temática atende um projeto, cujos fundamentos estão direcionados aos horizontes corporativos, e suas finalidades relacionam-se ao processo de inovação e competitividade do mercado econômico e financeiro (p.63).

Com essas amplas propostas para a chamada “educação empreendedora” dentro da sociedade política, temos o avanço no “contrato social” (consenso), que Michael Manley relatou

ser necessário no relatório Jacques Delors (1998), para que esse consenso seja também aceito e perpetuado dentro da sociedade civil. Dias (2019) acrescenta que as

propostas de reformulação curriculares (via pareceres e diretrizes), orquestradas desde a década de 1990 e as propostas apresentadas por parlamentares desde o governo Lula até o governo Dilma; observa-se que o discurso do empreendedorismo veio sendo aprimorado e insistentemente apresentado, como forma de atender as demandas postas pela dinâmica do capitalismo monopolista, sob os imperativos da fração financeira, que por meio da contrarreforma do Estado, do processo de neoliberalização (ainda que de face humanizada) e da reestruturação produtiva, impuseram a necessidade de um novo tipo de trabalhador (p.313-314).

A materialização de pressupostos da ideologia do empreendedorismo nas legislações e diretrizes curriculares ocorre, de maneira mais incisiva, com o Pronatec Empreendedor⁶⁷ e, posteriormente, com a contrarreforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017b) e com as DCNEM (2018a). Segundo Dias (2019), somente com a implementação do Pronatec Empreendedor “é que se pode falar numa política específica voltada à educação empreendedora, sendo esta ocorrida dentro do ensino técnico” (p.314). Essa observação final sobre o ensino técnico é importante, pois com a contrarreforma do Ensino Médio, o empreendedorismo avança para o Ensino Médio Regular, sendo previsto enquanto um eixo estruturante para os itinerários formativos nas DCNEM (2018a).

Além disso, Malvestiti, Castro e Rezende (2014) ressaltam que o Pronatec Empreendedor “permitiu que pela primeira vez no Brasil, o empreendedorismo fosse inserido de forma curricular e obrigatória na formação de jovens, um marco para o trabalho de fomento ao empreendedorismo do Sebrae (p.41)”. O Pronatec Empreendedor “constituiu-se num marco, na história da educação empreendedora no Brasil, sendo posto como o primeiro esforço notório, já concretizado, de formar o espírito empreendedor via educação escolar” (DIAS, 2019, p. 314).

Segundo Dias (2019), os pressupostos sobre o empreendedorismo foram incorporados aos cursos técnicos, sendo ministrados por professores capacitados pelo SEBRAE. Esses cursos técnicos têm carga horária de conteúdo sobre empreendedorismo de 24 a 52 horas e tratam de 4 competências:

- a) Compreender o mercado de trabalho e o mundo do trabalho para o desenvolvimento do seu projeto de vida;
- b) Identificar os tipos de empreendedorismo e suas características;
- c) Reconhecer a importância do desenvolvimento de atitudes empreendedoras para o seu projeto de vida e
- d) Desenvolver um plano de vida e carreira (DIAS, 2019, p.370).

⁶⁷ O Pronatec Empreendedor “é uma sub-ação firmada a partir do acordo de Cooperação nº 50/2013, onde está estabelecida a parceria entre o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – Nacional (SEBRAE) e o Ministério da Educação (MEC), cujo o objetivo seria difundir a cultura empreendedora em cursos técnicos de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada (DIAS, 2019)

Neste sentido, o Pronatec Empreendedor reforçou o discurso do SEBRAE sobre os benefícios da assim chamada “cultura empreendedora” na educação, de modo que os alunos tenham uma compreensão do mercado de trabalho, não se limitando a adquirir competências para determinado posto de trabalho, mas para produzir um empreendimento, tornando-os os próprios responsáveis pelo sucesso ou fracasso na vida produtiva ou social.

Cabe ressaltar que, dentro da esfera pública, “os Institutos Federais têm sido os maiores participantes da realização do Pronatec Empreendedor, com a chancela do SEBRAE” (DIAS, 2019, p.370), o que talvez mude com o eixo estruturante do empreendedorismo, estabelecido pelas DCNEM (2018a), que leva a todas as escolas do país, sejam públicas ou privados, a possibilidade da educação empreendedora.

Como podemos analisar, há um esforço para que a ideologia do empreendedorismo ocupe um espaço obrigatório na formação básica dos alunos em todo o território nacional, tendo o Sebrae como o principal protagonista desse avanço através da sua relação com o Estado brasileiro.

A partir das orientações do SEBRAE, a ideologia do empreendedorismo ganhou força materialno discurso e nas práticas materiais concretas em escolas de Ensino Médio do país. O próprio SEBRAE demonstra empolgação com a contrarreforma do Ensino Médio, pois esse processo retrógrado teria facilitado a adesão das escolas à chamada “cultura empreendedora. Isso pode ser identificado no seguinte excerto: “abriu portas para o ensino focado nas competências, uma grande prerrogativa da educação empreendedora, e para a importância do foco nas carreiras técnicas” (SEBRAE, s/d1, p.3)⁶⁸. Tamanha foi a atenção dada pelo SEBRAE a contrarreforma do Ensino Médio e as DCNEM, que ele produziu, em 2020, um documento de 46 páginas dedicado à temática do “Empreendedorismo no currículo escolar do ensino médio”, título do documento⁶⁹.

Segundo as DCNEM (2018a), o eixo estruturante do empreendedorismo “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, p. 7). Além disso, o eixo teria “como ênfase expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para

⁶⁸ Essa formulação está disponível no E-Book intitulado pelo CER do SEBRAE, intitulado “Reforma do Ensino Médio: o que é e como pode impactar a educação empreendedora”. Disponível em: <https://materiais.cer.sebrae.com.br/reforma-do-ensino-medio> Acesso em: 11 jan. 2021.

⁶⁹ Abordamos este documento (SEBRAE, 2020a) na próxima seção deste Capítulo.

empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida” (BRASIL, 2018f, p. 94). A justificativa apresentada para se instaurar esse eixo nas redes e escolas seria:

Justificativa: Para participar de uma sociedade cada vez mais marcada pela incerteza, volatilidade e mudança permanente, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam se adaptar a diferentes contextos e criar novas oportunidades para si e para os demais (BRASIL, 2018f, p.94).

Ao analisar a justificativa e as ênfases que esse eixo sugere, constatamos que ele busca supostamente preparar os alunos para a instabilidade da vida, no entanto, sem ressaltar que essa volatilidade, incerteza e mudança permanente são produzidas pelas relações produtivas e sociais capitalista, cujo objetivo é a acumulação de capital e manutenção da ordem dominante, o que coloca a classe trabalhadora e seus filhos, estudantes das escolas públicas que terão como itinerários o eixo do empreendedorismo, como responsáveis por seu projeto de vida e por se adaptar às demandas do capital, de modo que eles próprios criem oportunidades para si, como o próprio documento expressa, e não que sejam dadas oportunidades iguais a todos.

Destacamos que esse eixo abre espaço para que a ideologia do empreendedorismo atue em diferentes áreas de conhecimento e em diversos itinerários formativos, visto que ele não se reduz a uma disciplina específica, podendo atuar de forma transversal dentro dos itinerários formativos, ou diretamente, como no caso das escolas de tempo integral do estado do Rio de Janeiro, que oferecem um itinerário técnico (Curso de Ensino Médio Técnico em Administração com Ênfase em Empreendedorismo). Esse interesse de se tornar um eixo específico para os itinerários ou ser transversal aos outros itinerários, fica explícito no próprio documento do SEBRAE. No E-book Itinerários Formativos: entenda o que são e como impactam os currículos de ensino médio”, produzido pelo Centro Sebrae de Referência em Educação Empreendedora (CER) (SEBRAE, s.d.2), o SEBRAE ressalta que:

Com a possibilidade de diferentes combinações [**entre os eixos**] em sua formação, o aluno poderá escolher trabalhar o Empreendedorismo de forma mais próxima a seus interesses pessoais, criando soluções que façam sentido para a sua realidade e a de sua comunidade (p.14, **acréscimo nosso**).

Assim sendo, podemos constatar que é intenção do SEBRAE que a noção do empreendedorismo não fique limitado ao seu eixo específico nos itinerários, mas que venha a passar transversalmente os outros eixos e itinerários.

Além disso, a partir de nossa análise da Portaria do Ministério da Educação nº 1.432 (BRASIL, 2018f), observamos que os demais eixos também buscam, de forma indireta, competências empreendedoras, como: “criar e propor soluções para **problemas** diversos”, presente no eixo investigação científica; “questionar, modificar e adaptar ideias existentes e

criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e **assumindo riscos para lidar com as incertezas** e colocá-las em prática”, presentes no eixo de processos criativos, e; “compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, **flexibilidade e resiliência** para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade”, presente no eixo mediação e intervenção sociocultural (BRASIL, 2018f, p. 95, **grifos nossos**).

Segundo a Portaria do Ministério da Educação nº 1.432 (BRASIL, 2018f), a Tabela 2 apresenta as habilidades de natureza mais específica, associadas a cada uma das Áreas de Conhecimento e Formação Técnica e Profissional. Apresentaremos, na Imagem 4⁷⁰, a parte da Tabela 2 relacionada ao eixo estruturante do empreendedorismo para tornar mais claras as habilidades que o eixo do empreendedorismo pretende desenvolver.

A Tabela nos mostra que identificar oportunidades, conhecimentos ou recursos vinculados à área de conhecimento para desenvolver projetos pessoais, produtivos, ou de vida, é a grande estratégia do eixo para se fomentar a chamada “cultura empreendedora”. Assim sendo, constatamos que o eixo do empreendedorismo busca a construção de um novo tipo de trabalhador, que adote uma nova maneira de ser, agir e pensar na sociedade, de modo que, em qualquer área de conhecimento, o aluno procure oportunidades para que ele mesmo construa um projeto individual que o insira na vida produtiva, mas também na social, se responsabilizando, assim, pelas suas condições materiais de existência sem que esse percurso o leve a refletir sobre as condições materiais que engendram a realidade.

⁷⁰ Tabela extraída do material de suporte que esclarece a construção dos itinerários formativos com base nos 4 eixos estruturantes, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Segundo o MEC o arquivo é um guia com caráter didático que reflete as diretrizes presentes na Portaria 1.432/2018. <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf> Acesso em: 11 jan. 2021.

Imagem 4- Eixo estruturante do empreendedorismo.

EXO ESTRUTURANTE	ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL
EMPREENDIDORISMO	<p>(EMIFLGG10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às várias linguagens podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.</p> <p>(EMIFLGG11) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.</p> <p>(EMIFLGG12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as práticas de linguagens socialmente relevantes, em diferentes campos de atuação, para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.</p>	<p>(EMIFMAT10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados à Matemática podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.</p> <p>(EMIFMAT11) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos da Matemática para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo</p> <p>(EMIFMAT12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando processos e conhecimentos matemáticos para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.</p>	<p>(EMIFCNT10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências da Natureza podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.</p> <p>(EMIFCNT11) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências da Natureza para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.</p> <p>(EMIFCNT12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências da Natureza e suas Tecnologias para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.</p>	<p>(EMIFCHSA10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem ser utilizadas na concretização de projetos pessoais ou produtivos, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando as diversas tecnologias disponíveis, os impactos socioambientais, os direitos humanos e a promoção da cidadania.</p> <p>(EMIFCHSA11) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.</p> <p>(EMIFCHSA12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.</p>	<p>(EMIFFTPI0) Avaliar as relações entre a formação escolar, geral e profissional, e a construção da carreira profissional, analisando as características do estágio, do programa de aprendizagem profissional, do programa de trainee, para identificar os programas alinhados a cada objetivo profissional.</p> <p>(EMIFFTPI1) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos sobre o mundo do trabalho para desenvolver um projeto pessoal, profissional ou um empreendimento produtivo, estabelecendo objetivos e metas, avaliando as condições e recursos necessários para seu alcance e definindo um modelo de negócios.</p> <p>(EMIFFTPI2) Empreender projetos pessoais ou produtivos, considerando o contexto local, regional, nacional e/ou global, o próprio potencial, as características dos cursos de qualificação e dos cursos técnicos do domínio de idiomas relevantes para o mundo do trabalho, identificando as oportunidades de formação profissional existentes no mundo do trabalho e o alinhamento das oportunidades ao projeto de vida.</p>

Fonte: BRASIL (2018f).

Além disso, este eixo busca fomentar que os alunos desenvolvam por si próprios empreendimentos diversos como forma de se tornarem protagonistas da sua vida produtiva e social, atuando na prestação de serviços ou no desenvolvimento de novos produtos a partir do uso das tecnologias. No entanto, dadas as condições materiais das escolas e dos estudantes, questionamos se esse protagonismo e o uso das tecnologias estão disponíveis às classes trabalhadoras na escola, para que haja essa possibilidade. Pela materialidade da realidade concreta, podemos afirmar que essas tecnologias não estão disponíveis na maioria das escolas de Ensino Médio, muito menos nas escolas públicas, o que inviabiliza a produção de produtos e prestações de serviços inovadores por esses sujeitos em formação.

A partir de nossas análises, compreendemos que há uma intencionalidade em produzir um consenso de que a ideologia do empreendedorismo leva ao desenvolvimento individual e coletivo, e ao desenvolvimento de produtos e serviços capazes de inovar a vida social e produtiva desde a escola. No entanto, na realidade concreta da classe trabalhadora, esse discurso

não se materializa, pois sem os meios de produção e os conhecimentos científicos mais desenvolvidos, que são negados aos alunos quando submetidos a uma educação pautada em pedagogias pragmáticas e relativistas, a classe trabalhadora é impedida de transformar suas condições materiais de existência determinadas pelo modo de produção capitalista. Assim sendo, esse discurso se torna apenas idealista e reprodutor das relações sociais de produção, com um forte poder de “sedução” e convencimento, haja vista atrativos exemplos utilizados para apresentar os empreendedores de sucesso. A disseminação dessa ideologia busca conservar as relações de classe e a manutenção dos meios de produção sobre domínio privado da burguesia.

Chamamos atenção para a formulação presente na contrarreforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017b), que trata da formação com ênfase técnica e profissional e que busca incluir vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, através de parcerias, o que possibilita a continuidade das relações entre o SEBRAE e as instituições públicas no desenvolvimento da chamada “cultura empreendedora”, como já vem sendo realizado desde o final do século XX até os dias atuais.

Diante do exposto, podemos concluir que o empreendedorismo vai aos poucos se inserindo nas políticas e currículos educacionais, através da articulação do SEBRAE com o Estado brasileiro, até se estabelecer como um eixo estruturante dos itinerários formativos previsto pela contrarreforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017b) e pelas atualizações das DCNEM (BRASIL, 2018a). Esse movimento em prol da chamada “cultura empreendedora”, principalmente sobre a direção do SEBRAE, tem repercussão nas práticas docentes dentro da escola, conforme discutimos a seguir.

O discurso da assim chamada “educação empreendedora” vai disseminar que os docentes tenham um novo perfil profissional para promover o desenvolvimento das competências empreendedoras. Segundo Raimann (2015), a formação de professores terá um caráter técnico-instrumental, fomentando o desenvolvimento das habilidades “para a inovação, criatividade/adaptação, práticas investigativas e competências pautadas em valores morais, como dedicação, persistência, dentre outros” (p.206). Portanto, os próprios professores devem se tornar empreendedores de si mesmos.

Esse discurso, assim como na educação básica, busca reproduzir os pilares da educação demandados pelo relatório Jacques Delors (DELORS, 1998), acrescidos do aprender a empreender, que foi introduzido pelo PRELAC (2004) no trabalho docente dos professores.

Para Raimann (2015), a disseminação da noção do “espírito empreendedor” para o trabalho docente vai se apresentando de forma sutil nos documentos para a formação de

professores e para a educação básica, imersos na discussão de competências e habilidades, bem como vão se inserindo em diversos projetos educacionais desenvolvidos nas escolas.

Houve, assim, uma instrumentalização e racionalização do conhecimento, do trabalho docente e da escolarização dos sujeitos, pautada em um neoprodutivismo e neotecnicismo que leva a um modelo de ensino referenciado em uma formação técnica profissional que não permite superar as condições precarizadas de trabalho e voltada para uma formação emancipatória dos sujeitos. Temos, assim, um trabalho docente pautado em aspectos teórico-práticos, didáticos e metodológicos que reproduzem 100% os interesses burgueses para manutenção da sua hegemonia tanto educacional quanto social.

Em relação aos projetos desenvolvidos nas escolas, o SEBRAE tem grande relevância, pois desde o final do século XX atua junto às instituições públicas, capacitando e desenvolvendo projetos para a educação empreendedora. “Os projetos e narrativas da agência têm buscado atingir diferentes públicos com vistas a educar os sujeitos para uma “nova ordem” capitalista” (DIAS, 2018, p.412). Silva (2018) traz um panorama estruturado dos projetos da educação empreendedora desenvolvidos pelo SEBRAE (ver Imagem 5), tanto para educação básica como para a educação superior, que vai capacitar os docentes para desenvolver o empreendedorismo na formação dos alunos.

Imagem 5– Plano nacional de educação empreendedora

Quadro 2 - Plano nacional de educação empreendedora

Projetos	Modalidade Educacional	Ano escolar	Temática	Tempo em horas/aula	
				Atividades discentes	Formação docente
Jovens Empreendedores Primeiros Passos - JEPP	Ensino Fundamental	1º	O Mundo das ervas aromáticas	20-30	40
		2º	Temperos naturais	20-30	40
		3º	Oficina de brinquedos ecológicos	20-30	40
		4º	Locadora de produtos	20-30	40
		5º	Sabores e cores	20-30	40
		6º	Eco papelaria	20-30	40
		7º	Artesanato sustentável	20-30	40
		8º	Empreendedorismo social	20-30	40
		9º	Novas ideias, grandes negócios	20-30	40
Formação de Jovens Empreendedores - FJE	Ensino Médio	1º, 2º e 3º	Disciplina empreendedorismo	60	40
Despertar	Ensino Médio	1º, 2º e 3º	Disciplina empreendedorismo	80	40
Crescendo e Empreendendo	Ensino Médio	1º, 2º e 3º	Disciplina empreendedorismo	12	16
Pronatec empreendedor	Educação profissional	Cursos técnicos e profissionalizantes	Disciplina empreendedorismo	24-52	32 EAD*
Disciplina de Empreendedorismo	Ensino Superior	Graduações	Disciplina empreendedorismo	60	24
Empreendedorismo em dois Tempos	Ensino Superior	Graduações	Palestras	2	2
Desafio Universitário Empreendedor	Ensino Superior	Graduações	Competição Nacional	Relativa	Relativa
	Ensino Superior	Graduações	Extensão universitária	160	24

Fonte: Adaptado do site: www.pnee.sebrae.com.br.
Legenda: *EAD (Ensino à Distância).

Fonte: Silva (2018)

Segundo Silva (2018), as atividades de formação docente se dividem em atividades presenciais e semipresenciais, envolvendo 40 horas de carga horária para os professores do Ensino Fundamental e Médio, 32 horas para o Ensino profissional e 24 horas para o Ensino Superior. Podemos notar, ainda, que a formação docente, em muitos projetos, se aproxima bastante da carga horária que os professores irão ministrar nas aulas sobre empreendedorismo, o que nos leva a pensar que essa formação é bem aligeirada e instrumental, sem reflexões profundas sobre a formação do empreendedor e sua prática social dentro da realidade.

Silva (2018) relata que os docentes entrevistados em sua pesquisa:

[...] apresentaram dificuldades para expor a origem histórica do empreendedorismo, ou seja, seus fundamentos teóricos, ideologia e finalidade. Predominou no entanto, uma coerência entre o plano teórico e o plano prático desenvolvido pela metodologia da educação empreendedora, pois reproduziram as atividades pedagógicas proposta pelo material didático, seguindo o passo a passo, sem perceberem seus condicionantes, históricos, políticos e econômicos (p.102).

Essa reprodução direta dos projetos e das orientações dos materiais didáticos representam, no campo da educação e na atuação docente, a adoção de pedagogias neotecnistas, que destituem o trabalho pedagógico de sua dimensão criadora, contextual e transformadora (SANTOS, 2012). Essa reprodução também é relatada em outros trabalhos por diversos autores que tratam do ensino do empreendedorismo ofertado pelos projetos do SEBRAE. De uma forma geral, os projetos do SEBRAE para a educação básica⁷¹, Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP), Formação de Jovens Empreendedores (FJE), Despertar, Crescendo e Empreendendo⁷² e Pronatec-Empreendedor, trazem importantes elementos para se pensar o trabalho docente e a formação para o empreendedorismo.

As pesquisas de Castro (2019) e Cruz (2018) apontam para um engessamento da ação pedagógica dos docentes diante da estrutura e dos materiais do curso JEPP, assim como as pesquisas de Camargo (2018) e Dias (2018) indicam o caráter reprodutivista da ideologia empreendedora no mesmo curso, com a intenção de “naturalizar” a assim chamada “cultura empreendedora” na escola. Com relação ao Programa de Formação de Jovens Empreendedores (FJE), Dias (2007) ressalta que o professor se torna um multiplicador da ideologia do

⁷¹ Para compreender mais sobre esses projetos sugerimos consultar as pesquisas de Dias (2007), Liberato (2016), Dias (2018), Camargo (2018), Cruz (2018) Dias (2019) e Castro (2019).

⁷² Não encontramos nenhum artigo, dissertação ou tese que tratasse do trabalho docente ou do papel do professor no Programa Crescendo e Empreendendo. Salientamos que a problemática é tratada neste relatório de pesquisa, pois ele é trabalhado no primeiro bimestre do 1º ano do Ensino Médio nas escolas estaduais do Rio de Janeiro no Curso de Ensino Médio Técnico em Administração com Ênfase em Empreendedorismo.

empreendedorismo ao enaltecer as noções a ela vinculadas sobre as mudanças no mundo do trabalho.

Em relação ao Projeto Despertar, Liberato (2016) nos ajuda a compreender que a proposta do SEBRAE buscava individualizar os projetos de vidas, tanto no que diz respeito à abertura de um negócio como em ações individuais na comunidade ou mesmo no país. Além disso, o SEBRAE buscava professores com perfil empreendedor, dotados de criatividade, ousadia, predisposição ao novo e com entusiasmo para se comunicar e motivar os alunos a aderirem a assim chamada “cultura empreendedora”. Por último, o PRONATEC EMPREENDEDOR teria como objetivo tornar o professor o protagonista do sucesso desse projeto, como aponta Dias (2019), no qual o professor se tornaria o difusor e organizador da ideologia do empreendedorismo dentro e fora da escola devido ao seu papel de intelectual que deve difundir e organizar determinada concepção de mundo.

Todos esses projetos demonstram uma ofensiva do SEBRAE sobre a educação básica. Com a contrarreforma do Ensino Médio aprovada em 2017, isso se tornou mais evidente, o que levou, inclusive, o SEBRAE a publicar um documento, em 2020, intitulado “Empreendedorismo no currículo escolar do ensino médio” (SEBRAE, 2020a). Na análise desse documento⁷³, Magalhães e Lamosa (2021), concluíram que:

[...] o SEBRAE tem atuado para se consolidar como principal difusor da cultura empreendedora no Brasil através de seu projeto de “educação empreendedora”. Destaca-se a ofensiva dessa organização sobre as instituições educacionais brasileiras, sejam públicas ou privadas, após a inserção do empreendedorismo como eixo estruturante para o ensino médio e seus itinerários formativos, e principalmente com a publicação do documento analisado (MAGALHÃES; LAMOSA, 2021, p. 138).

Além disso, os autores apontaram que o SEBRAE tem utilizado de diversas estratégias de convencimento na difusão da ideologia do empreendedorismo, que envolvem a experiência junto a micro e pequenas empresas, o alinhamento às normatizações educacionais internacionais e a defesa de que a assim chamada “cultura empreendedora” seria fundamental para o desenvolvimento de projetos de vidas dos alunos, para se adaptarem às instabilidades e incertezas da vida contemporânea, tanto nos aspectos produtivos como sociais.

Na próxima seção, apresentaremos o “Termo de Referência em Educação Empreendedora”, publicado pelo SEBRAE, em 2020, que vai orientar as concepções e metodologias de ensino da educação empreendedora.

⁷³ Para se aprofundar no conteúdo da análise desse documento sugerimos consultar Magalhães e Lamosa (2021).

4.2 Referências para a chamada “cultura empreendedora” na educação básica e o empreendedorismo no currículo do Ensino Médio

Nesta seção, analisamos as referências do SEBRAE para a educação empreendedora a partir de referenciais produzidos desde 2001, já analisadas na sua essência por Dias (2019). Assim sendo, pretendemos nossas análises sobre um documento de 2020. O documento foi intitulado de “Termo de Referência em Educação Empreendedora” (TREE)⁷⁴ (SEBRAE, 2020b) Esse documento, além de manter a continuidade do posicionamento ideológico do SEBRAE, e ampliar a concepção sobre a chamada “educação empreendedora” disseminada pelo referido APH na educação básica.

Dias (2019) analisou 3 documentos que referenciam a educação empreendedora do SEBRAE: os Referenciais para uma Nova Práxis Educacional (RNPE) de 2001, os Referenciais Educacionais do SEBRAE (RES) de 2006 e os “Referenciais Educacionais do SEBRAE”, atualizado de 2015. Todos esses documentos orientam formações intervenção do SEBRAE na educação e, de acordo com o autor, trazem “os pontos basilares que desenharam a perspectiva da formação empreendedora” (DIAS, 2019, p.326).

O TREE foi dividido em um texto introdutório e sete capítulos. Na “Introdução”, os formuladores indicam que o termo TREE apresenta a visão da organização pautada em estudos que se deram ao longo da história de “disseminação e práticas da Educação Empreendedora no nosso país” (SEBRAE, 2020b, p. 5), tendo as competências essenciais, pautadas nos quatro pilares da UNESCO, como parte dos programas e abordagens do SEBRAE, para preparar os indivíduos com atitudes empreendedoras, seja para abrir um negócio ou desenvolver um projeto de vida, tornando-os protagonistas da sua própria história. A intenção, segundo seus formuladores, é que o TREE “seja uma ferramenta, um guia prático da educação empreendedora brasileira contemporânea, que está atento aos desafios de um mundo cada vez mais acelerado, conectado e complexo” (p.5).

Podemos constatar que esse material tem uma intencionalidade explícita de fomentar a ideologia do empreendedorismo para que os indivíduos assumam uma nova forma de sentir pensar e agir na sociedade, seja na vida produtiva ou social, e isso se daria pela aquisição de competências empreendedoras, segundo prescrições contidas no Relatório Jacques Delors. Além disso, consideram que a história de cada um pode ser construída de forma individual,

⁷⁴ O TREE foi elaborado pelo Centro Sebrae de Referência em Educação Empreendedora, centro esse que ao nosso ver, vem desempenhando um importante papel dentro do SEBRAE para o avanço da chamada “cultura empreendedora” no nosso país.

desconsiderando as relações entre as classes sociais estruturantes da sociedade e suas relações de luta dentro dela pela hegemonia e que condicionam as condições materiais de existências das classes sociais em disputa.

Dias (2019) revela que o RNPE, primeiro documento basilar analisado pelo autor, é construído em total consonância com o lema “aprender a aprender”, tendo os pilares da educação do relatório Jacques Delors como grandes referências (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser). Segundo Dias (2019), o RNPE teria:

[...] por intenção elevar os quatro pilares educacionais propostos pela UNESCO, como expressão máxima da proposta apresentada, considerando que a formação para o século XXI teria de estar atenta com um mundo do trabalho, o qual imperaria a transitoriedade, as rápidas transformações, as incertezas e os imprevistos. (p.329).

Nota-se uma continuidade da adoção dos 4 pilares para a educação da UNESCO, mesmo tendo se passado 18 anos desde o RNPE, o que nos revela a hegemonia dos organismos internacionais nas propostas pedagógicas nacionais e nos interesses do empresariado, tendo a pedagogias das competências como sua grande representante.

No primeiro capítulo do documento, intitulado “Admirável Mundo Novo”, os formuladores abordam as seguintes temáticas: Futuro Presente; a 4º Revolução Industrial; a Era da Informação x Era Pós-Digital; o conceito de Mundo VUCA⁷⁵ e a realidade do trabalho; Novo Trabalho, novas competências, e; E por falar em tecnologia: o que esperar para os próximos anos?⁷⁶. Tais temáticas procuram apontar as mudanças que o mundo vem passando e que isto impacta diretamente nas formas de ser, agir e pensar das pessoas, sendo necessário uma formação adequada para se adaptar e preparar os indivíduos para o futuro.

O SEBRAE informa no TREE, de formamuito superficial, que as tecnologias, decorrentes da 4º Revolução Industrial que instaura a “Indústria 4.0”, produziram, ou produzirão, uma grande revolução na sociedade, não só nas máquinas, alterando as formas como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos. Essas informações são baseadas no livro “A Quarta Revolução Industrial” de Klaus Schwab, publicado no Brasil em 2016 e fundador do Fórum Econômico Mundial. Nessa linha, “novos modelos de trabalho, a portabilidade e a flexibilidade de atuação se tornam cada vez mais comuns, com a dissolução de ideias rígidas relacionadas a locais e horários de trabalho e, como consequência, os limites entre vida pessoal e profissional” (SEBRAE, 2020b, p.14). Segundo o TREE, “novos modelos de trabalho, a

⁷⁵ A sigla VUCA significa: VOLATILITY (volatilidade), UNCERTAINTY (incerteza), COMPLEXITY (complexidade) e AMBIGUITY (ambiguidade).

⁷⁶ Apresentaremos nossas análises mais à frente nesta seção. No momento, nossa intenção foi só ponderar que o SEBRAE continua a fazer uma análise contextualizada do processo de globalização.

portabilidade e a flexibilidade de atuação se tornam cada vez mais comuns, com a dissolução de ideias rígidas relacionadas a locais e horários de trabalho e, como consequência, os limites entre vida pessoal e profissional” (SEBRAE, 2020b, p.14).

Essas formulações, como ressaltamos anteriormente, têm a intenção de produzir uma necessidade nos indivíduos de que eles têm que obter competências, entre elas as empreendedoras, para se adaptar a essa “nova sociedade” que está por vir. No entanto, as formulações não se aprofundam sobre as consequências reais que essa 4ª Revolução Industrial impõe à classe trabalhadora. Segundo Antunes (2020b), a expansão da Indústria 4.0 ampliará “os processos produtivos ainda mais automatizados e robotizados em toda a cadeia de valor, de modo que a logística empresarial será toda controlada digitalmente” (p.14). Isso ampliará o trabalho morto (capital constante) nas indústrias e diminuirá o trabalho vivo (capital variável) dentro do processo de produção de valor, o que impactará na taxa de lucro e conseqüentemente na queda tendencial da taxa de lucro, engendrando a crise estrutural do capital e suas manifestações conjunturais, como a Crise de 2007/2008, explicitada no Capítulo 1.

Desta forma, “o processo tecnológico-organizacional-informacional eliminará de forma crescente uma quantidade incalculável da força de trabalho, a qual se tornará supérflua e sobrando, sem empregos, sem seguridade social” (ANTUNES, 2020b, p.14), jogados na incerteza e na instabilidade. Neste cenário, os trabalhadores com mais “competências e habilidades” poderão assumir “novos trabalhos” criados, que certamente amplificaram a precarização, a informalidade, a parcialidade dos contratos de trabalho e os subempregos.

A chamada “educação empreendedora” seria, na visão do SEBRAE, a grande estratégia para se adaptar a essas mudanças, sejam elas do lado dos que conseguirão se adaptar ao processo tecnológico-organizacional-informacional ou dos que serão obrigados a encontrar oportunidades nas relações informais e precárias do mundo produtivo, agindo de forma inovadora e persistente.

O APH ressalta, ainda, que, na “Era Pós-Digital”, “a informação deixa de ser um privilégio ou algo inacessível” (SEBRAE, 2020b, p.9), o que alteraria as relações de poder na sociedade, tornando-as mais horizontais e menos hierárquicas. Questionamos se o acesso a informação, somente, garantiria uma posição privilegiada dentro das relações de poder ou, como acreditamos, seria necessário o domínio dos conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade, que são negados a classe trabalhadora, além do domínio dos meios de produção, que estão nas mãos da classe burguesa.

Outro aspecto que merece ser destacado é em relação a formulação sistematizada na sigla VUCA, isto é, a volatilidade, a incerteza, a complexidade e ambigüidade do mundo e da

realidade do trabalho. Segundo os formuladores, para se adaptar à nova configuração do mundo do trabalho, seria necessário assumir estratégias e desenvolver competências, entre elas, as empreendedoras. Como podemos ver na Imagem 6:

Imagem 6: VUCA



Fonte: SEBRAE (2000b, p.13).

Constatamos um forte apelo às competências empreendedoras vinculadas ao constructo VUCA, tais como: orientação para o futuro, compromisso com um futuro melhor, resolução de problemas, tomada de decisão, engajamento, colaboração, flexibilidade, diversidade de valores, responsabilização e inovação. A partir dessa Figura, levantamos algumas indagações que não são respondidas no documento: Qual a intencionalidade dessas mudanças que são produzidas? Quem produz essas mudanças e para atender a quais interesses? Será que há “transparência na complexidade”? Como essas incertezas são produzidas? Quais necessidades são atendidas com a produção dessas incertezas? Quais são as representações que o TREE tem do real?

Essas questões, em nossa análise, são fundamentais para que o leitor compreenda os interesses do SEBRAE com a formulação do TREE e com a disseminação da ideologia empreendedora. Verificamos que essas formulações guardam os interesses da classe dominante para reprodução do capital e a manutenção da ordem capitalista. Assim sendo, as mudanças provocadas pelo modo de produção capitalista são intencionais e buscam esconder a essência dos fenômenos, mantendo a compreensão dos indivíduos no plano das aparências e disseminando que as soluções para os problemas se dariam a partir de estratégias pragmáticas e individuais pautadas no desenvolvimento de competências empreendedoras.

Para finalizar o capítulo do documento, o SEBRAE organiza uma série de mudanças tecnológicas com impactos no trabalho e na vida social para justificar a necessidade de se implementar uma educação empreendedora, pois se torna necessário que as futuras gerações mudem:

[...] seu entendimento, suas atitudes, suas habilidades, suas relações para lidar com este mundo cambiante, devem projetar uma visão que alicerce e guie a educação dos mais jovens, visando prepará-los para configurações de trabalho e de profissões que nem sequer existem atualmente (SEBRAE, 2020b, p. 20).

Ressaltamos, assim como fizemos no início da apresentação deste Capítulo, que o objetivo do documento é criar nos indivíduos a percepção que é necessário desenvolver competências empreendedoras para se adaptar às mudanças que estão por vir, se adaptando a um novo mundo produtivo e social a partir de mudanças individuais no modo de ser, agir e pensar.

Nos documentos analisados por Dias (2019), essa questão relacionada à sociedade se apresenta, inicialmente, no documento do RES de 2006. Dias (2019) ressalta que, inicialmente, o SEBRAE busca fazer uma contextualização do campo econômico, tecnológico, ambiental e da informação. Em relação ao campo econômico, o documento busca retratar o processo de globalização, mas segundo o autor isso se dá de uma maneira acrítica. Além disso, o documento aponta, de maneira individual, segundo o autor, saídas para os problemas decorrentes da globalização pautadas na aquisição de competências. Segundo o autor:

Note-se que a saída expressa é sempre individual, quando muito individual-coletiva, já que pessoas ou mesmo países, ao atenderem às demandas impostas pelo mercado globalizado, poderiam conseguir algum ganho positivo no cenário econômico contemporâneo (DIAS, 2019, p. 330).

Já no campo tecnológico, o autor ressalta que o documento aponta para os impactos promovidos pela tecnologia em relação à redução dos empregos tradicionais. Neste sentido, o SEBRAE busca apontar que a chamada “educação empreendedora” seria a solução para que os

indivíduos não dependessem dos empregos convencionais, tendo outras oportunidades, o que levaria a solução do desemprego e da miséria que, segundo a análise do autor, o SEBRAE aponta como um problema individual e solucionado por atitudes também individualizadas, e teria a educação empreendedora como uma ação necessária para um novo futuro (DIAS, 2019).

Em relação ao campo ambiental, o SEBRAE se coloca como um agente que atua na proteção do meio ambiente e em prol do planeta, fornecendo capacitações pautadas em conceitos de ecoeficiência e sustentabilidade. No entanto, o autor frisa, enfaticamente, que esse discurso da proteção ambiental assume uma perspectiva reformista que “não leva em consideração a ordem sociometabólica do capital, para o qual não pode haver barreiras para a manutenção e exploração das formas geradoras do mais valor” (DIAS, 2019, p.332).

No último campo, o da informação, o autor relata que o RES 2006 aponta que, com o advento da economia informacional, o conhecimento é assumido como um importante fator de produção, ressaltando a importância das empresas que investem na formação continuada dos trabalhadores, pois isso traria efeitos positivos na produção, bem como promoveria atitudes e comportamentos ligados ao comprometimento e a dedicação dos trabalhadores com a empresa (DIAS, 2019).

Constatamos que há uma preocupação do SEBRAE em contextualizar o mundo produtivo e social para justificar a implementação da chamada “educação empreendedora”, mesmo que de uma forma superficial, explicando somente a aparência dos fenômenos que envolvem a vida produtiva e social, sem explicitar a essência das relações capitalistas que engendram a relações de trabalho.

No capítulo 2, “Pelas Lentes do Empreendedorismo”, o SEBRAE aborda as seguintes temáticas: “A origem do termo”; “O que é empreender?”; “Evolução do pensamento sobre empreendedorismo (influência da economia, influência da sociologia, influência da psicologia, influência no início do século XXI)”;

“Síntese das Escolas de Pensamento em Empreendedorismo”;

“Empreendedorismo para o Sebrae” e “Tipos de Empreendedorismo”.

As formulações desse capítulo 2 são inéditas dentro dos referenciais do SEBRAE. Elas não estavam presentes nos referenciais anteriores do SEBRAE (RNPE de 2001, RES 2006 e 2015) que foram analisados por Dias (2019). Esse capítulo tem a intenção de convencer os leitores a compreenderem a origem do termo empreendedorismo e seus diferentes significados, como ele foi visto dentro da história e sua relação com o trabalho. Segundo formuladores APH, se torna imprescindível entender o empreendedorismo “para compreender o futuro do trabalho e as novas relações que criamos nesse âmbito, impactadas pela evolução tecnológica e pelas novas configurações da nossa sociedade” (SEBRAE, 2020b, p.22).

No entanto, como salientamos anteriormente, os tipos de trabalhos que se busca relacionar com o empreendedorismo são trabalhos precarizados, sem direitos, e que levam a superexploração e intensificação do trabalho, bem como a diminuição do tempo livre do trabalho.

Em relação à origem do termo, o SEBRAE salienta que ele tem forte ligação com o fazer, e tem origem francesa, com surgimento no século XII. No entanto, alegam que o termo só assumiria o sentido de hoje entre o final do século XVII e início do século XVIII, quando o “empreendedor passou a ser conhecido como aquele que cria e dirige empreendimentos e projetos” (SEBRAE, 2020b, p.23). Após explicitar essa suposta origem do termo, o SEBRAE apresenta uma “linha do tempo de trabalho semanais em empreendedorismo” (p.25) adaptada com correções de um estudo de Arruda, Burchart & Dutra, de 2016, iniciando com Cantillon, no século XVIII, em 1955, até o ano de 2015, mas com a última inserção com os autores Baker e Nelson, que desenvolvem a Teoria da bricolagem, na qual o empreendedor parte de poucos recursos.

Acreditamos que a apresentação dessa linha do tempo não é desprovida de intenções, ela busca dar um caráter de historicidade e de conhecimento ao empreendedorismo e as suas formas de manifestação ao longo da história, para criar uma visão de que o SEBRAE tem muito conhecimento e ferramentas para a disseminação da assim chamada “cultura empreendedora” na sociedade, sendo, assim, uma organização com *expertise* para implementar projetos e programas de educação empreendedora. Isso fica evidente em outro documento produzido no ano de 2020 que, por mais de uma vez, salienta o seguinte: “Com mais de 25 anos de experiência e envolvimento no desenvolvimento de soluções de empreendedorismo para a educação formal, é hoje reconhecida como uma das maiores referências do país nessa área” (SEBRAE, 2020a, p.5).

Neste sentido, o SEBRAE veicula que ideias sobre as influências econômicas, sociológicas e psicológicas que o empreendedorismo teria tido ao longo da história, como apresentamos no Capítulo 2. No entanto, essa apresentação se dá de forma bem superficial e resumida⁷⁷, sintetizando os pontos relevantes do empreendedorismo e as características dos empreendedores, manifestados pelos diversos autores, sem que sejam feitas as mediações com a totalidade concreta. Apresentamos os autores citados e um resumo das suas formulações no Quadro 5:

⁷⁷ Apresentam as ideias de cada autor sobre o empreendedorismo em uma única página por autor.

Quadro 5 -Autores e formulações sobre o empreendedorismo	
Autor	Formulação de destaque do autor levantada pelo SEBRAE
Influência econômica	
Richard Cantillon	<p>“os empreendedores eram agentes do desenvolvimento econômico” (p.28);</p> <p>“Ao analisar os agentes econômicos, Cantillon distingue três categorias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. os que possuíam as terras e tinham independência financeira; 2. aqueles que assumiam os riscos, fazendo as trocas no mercado almejando o lucro; 3. os que recebiam salários por seus trabalhos. <p>Para Cantillon, o empreendedor era dono do seu trabalho: adquiria bens e serviços e os vendia no mercado, visando ao lucro. O autor ressalta a ideia de oportunidade e risco, aspectos que influenciaram os pesquisadores desde aquela época (p.28)”.</p>
Adam Smith	<p>“Smith introduz o conceito de “empreendedor” como um especulador, acumulador de riquezas e como um trabalhador superior. Ele também indica que, quanto maior a extensão do mercado, maior seria a divisão de trabalho, o uso de ferramentas e máquinas e conseqüentemente a inovação (p.29)”.</p>
Jean-Baptiste Say	<p>“Na visão de Jean-Baptiste Say, o empreendedor está mais envolvido com negócios, e para isso, precisa obter e organizar os fatores da produção, escolher técnicas de produção, contratar e definir salários e demais despesas, gerenciar a cadeia de distribuição de produtos, além de se apropriar do lucro (p.30)”.</p> <p>“Say afirmou que o desenvolvimento econômico era provocado pela criação de outros empreendimentos, pelos empreendedores que organizam os “fatores de produção para criar valor”, diferentemente dos que assumem incerteza ou risco, ou os capitalistas (p.30)”.</p>
Frank Hyneman Knight	<p>“desenvolve um estudo sobre a relação entre o empreendedor e a vida econômica e faz uma importante distinção entre risco e incerteza. Vejamos:</p> <p>Risco: tem uma probabilidade mensurável ou estatística, já que se deve às circunstâncias cujas probabilidades seriam conhecidas a priori.</p> <p>Incerteza: algo imensurável, já que trata de uma circunstância única, sem uma série histórica que permita sua previsão (p.31)”.</p> <p>“Frank Knight define o empreendedor como alguém que assume riscos e sobretudo incertezas, fazendo julgamentos e tomando decisões que podem ser acertados ou não (p.31)”.</p>
Joseph A. Schumpeter	<p>“Assim, foi um dos pioneiros a destacar o papel das inovações tecnológicas no desenvolvimento do capitalismo.</p> <p>Sua teoria econômica não se baseia no equilíbrio, e, sim, na mudança e na inovação que provocariam, segundo ele, o desequilíbrio de mercado e o crescimento econômico. Assim, o empreendedor é um dos responsáveis pela mudança econômica por meio de combinações que podem:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Resultar em um novo bem ou produto. 2. Possibilitar um novo método de produção pela incorporação de alguma descoberta científica.

	<p>3. Abrir outro mercado.</p> <p>4. Oferecer uma nova fonte de matérias primas.</p> <p>5. Provocar um novo modo de organização na indústria (por exemplo, com quebra ou criação de um monopólio) (p.32)”.</p> <p>“Schumpeter também diferencia “crescimento” de “desenvolvimento econômico”. O crescimento se deveria mais às inovações incrementais, ao passo que o desenvolvimento econômico seria provocado pela criação de oportunidades provocadas pela destruição criativa (p.32)”.</p>
Israel Meir Kirzner	<p>“Para ele, o empreendedor coleta informações de diferentes fontes e toma consciência das imperfeições do mercado, sendo capaz de coordenar recursos para produzir de forma mais eficaz.</p> <p>Kirzner percebe o empreendedor como um agente e promotor de equilíbrio, uma vez que ele se mantém alerta às mudanças e às incertezas, reconhece oportunidades, envolve-se no processo de busca de informações e de recursos, exercendo papel de coordenação e trabalhando para ajustar desequilíbrios.</p> <p>Para o autor, é exatamente esse estado de alerta que diferencia o empreendedor dos demais agentes e permite que ele desenvolva, aos poucos, conhecimento sobre demanda e oferta, em um processo de descoberta empreendedora (p.33)”.</p>
Influência da sociologia	
Max Weber	<p>“A riqueza – o lucro e os rendimentos – era considerada como uma prova do trabalho honesto, sério e árduo (p.36)”.</p> <p>“Estudiosos apontam semelhanças entre as concepções de empreendedor de Weber e de Schumpeter. Weber os percebia como indivíduos com autoridade formal graças à liderança que exercem no mundo dos negócios, além de sujeitos inovadores (p.36)”.</p>
Howard Aldrich	<p>“Aldrich elaborou refinada perspectiva sobre comportamento organizacional e empreendedorismo, segundo uma premissa básica de que a lógica da seleção natural é capaz de explicar a evolução das organizações. Sua perspectiva evolucionária do surgimento e da mudança organizacional é uma de suas maiores contribuições (p.37)”.</p> <p>Um dos pontos centrais da teoria de Aldrich é que o processo de evolução das organizações é impulsionado por empreendedores e pelas próprias organizações, que competem pelos poucos recursos materiais ou sociais no contexto em que operam. Com isso, desenvolvem-se relações de competição e de cooperação, e as organizações sobreviventes apresentam características que podem ser difundidas para as outras organizações.</p> <p>Aldrich também relaciona a criação de outras empresas como um processo que depende de empreendedores motivados e com acesso a recursos e oportunidades, importantes para que se encontre uma brecha de mercado. Para a exploração dessas oportunidades, os empreendedores necessitam da oferta de capital e de outros recursos materiais e humanos. Por isso, o processo empreendedor deve ser analisado de maneira dinâmica, levando em conta as relações com os fatores-chave, já que as redes</p>

	de relações podem facilitar ou restringir o acesso dos potenciais empreendedores às oportunidades e aos recursos (p.37)”.
Influência da Psicologia	
David McClelland	<p>“Na opinião do autor, existiriam quatro forças essenciais do desenvolvimento econômico: divisão do trabalho, tecnologia, crescimento populacional e empreendedorismo (p.39)”.</p> <p>“Em suas pesquisas, McClelland identificou que a necessidade de realização é especialmente intensa ou alta entre os empreendedores. Eles investem muito tempo pensando no futuro, tentando resolver problemas, criando dispositivos e acessórios, buscando a opinião e a colaboração de pessoas especialistas nos temas que desejam ‘atacar’. Portanto, os indivíduos com alta necessidade de realização teriam um conjunto de características que os tornam mais inclinados a assumir papéis gerenciais ou a atuar como empreendedores. Segundo McClelland, essas características são:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Responsabilidade sobre o próprio desempenho. 2. Inclinação para estabelecer metas desafiadoras e moderadas, correndo riscos calculados. 3. Necessidade de obter feedback sobre o desempenho. 4. Mais iniciativa para testar novidades e pesquisar o ambiente. 5. Persistência em atividades com probabilidade de sucesso mediana. 6. Inovação. <p>É interessante notar que, para McClelland, as pessoas com necessidade de realização intensa estão sempre buscando a eficiência, questionando a relação custo benefício e consequentemente inovando (p.39)”.</p>
William Gartner	<p>“Seu enfoque é mais prático e busca estudar o papel que o empreendedor desempenha, qual o efeito do comportamento do empreendedor na criação e no êxito de seus negócios e novas organizações. O foco passa a ser o comportamento do indivíduo empreendedor, entendido como contextual e transitório, dado que é atrelado às circunstâncias (p.40)”.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base no TREE (SEBRAE, 2020b).

De um modo geral, os elementos enfatizados pelo SEBRAE são ligados ao desenvolvimento econômico e de negócios, a assunção de riscos e a incerteza, a identificar oportunidades e criar inovações, a liderança e persistência, a responsabilidade e esforço, a resolver problemas, a necessidade de realização e a necessidade de recursos e capital para obter lucro. Todos esses elementos são a base da chamada “cultura empreendedora” e se encontram nos diversos projetos, programas e metodologias de educação empreendedora promovidos pelo SEBRAE.

Constatamos, assim, que as formulações do SEBRAE buscam inculcar nos indivíduos esses elementos e competências da prática do empreendedorismo, de modo que eles assumam a responsabilidade para se adaptar ao “admirável mundo novo” que se impõe a todos, e que o comportamento empreendedor é a chave para que essa adaptação ocorra com sucesso, seja nos novos empregos formais ou informais. Além disso, o SEBRAE apresenta no documento TREE uma linha cronológica do pensamento econômico destacando o seguinte sobre três delas: “têm grande influência na definição contemporânea de empreendedorismo, utilizada pelo Sebrae — a Escola Knightiana, a Escola Schumpeteriana e a Escola Kirzneriana” (SEBRAE, 2020b, p. 33). A primeira pertencente à corrente neoliberal americana da Escola de Chicago, a segunda a escola liberal clássica, e a última a escola neoliberal austríaca, liderada por Ludwig von Mises. Neste sentido, temos que o SEBRAE tem, em suas bases teóricas e históricas, o neoliberalismo como modelo de organização política e social para referenciar a ideologia do empreendedorismo, e que reforça o individualismo como valor moral radical.

Ainda nesse capítulo 2, o SEBRAE (2020b) expõe alguns estudos⁷⁸, do início do século XXI, que vêm influenciando o desenvolvimento da chamada “cultura empreendedora” por ele difundida. Esses estudos são evocados para perpetuar a ideia de que o empreendedorismo vai além da abertura de negócios. O empreendedorismo estaria ligado a ideia de que o próprio indivíduo deveria ser empreendedor de si para obter sucesso na vida produtiva e social, seja como empregado ou pela via do autoemprego. Caberia aos indivíduos tomar decisões, buscar, identificar, moldar e criar as oportunidades para a implementação de um empreendimento, mesmo diante do inesperado e das surpresas, sendo necessário ser flexível e utilizar os recursos disponíveis de maneira criativa, mesmo se esses forem escassos. Isso os permitiria lidar com a instabilidade do processo de empreendedor, o que teria reflexo também na vida social e produtiva.

Para finalizar o capítulo 2, o SEBRAE (2020b) expõe qual é a sua perspectiva de empreendedorismo, pautada em uma publicação própria de 2019⁷⁹:

⁷⁸ Em relação a essas influências, não as organizamos em uma tabela como fizemos anteriormente com os autores clássicos. Os autores e estudos citados pelo SEBRAE (2020b) foram: Shane e Venkataraman (2000), que realizam a junção das características da oportunidade e da natureza do indivíduo empreendedor; Savarasthy (2001), que desenvolve a Teoria effectuation, cujo empreendedor vislumbra novos fins a partir de seus meios, e; Baker e Nelson (2005), que desenvolvem a Teoria bricolagem, no qual o empreendedor parte de recursos escassos.

⁷⁹ Apontamos que a fonte da formulação destacada no texto é do SEBRAE (2019), mas elas não constam nas referências do TREE.

Sebrae compreende o empreendedorismo de forma ampla, entendendo que o indivíduo se torna um empreendedor quando revela mentalidade e atitudes empreendedoras, agindo de modo a agregar valor em qualquer contexto em que esteja: **como colaborador em uma empresa, como membro de uma associação ou cooperativa, como membro de um clube ou comunidade, como dono de seu negócio – qualquer que seja seu porte.**

Portanto, a instituição entende que a cultura empreendedora pode e deve ser disseminada para ajudar as pessoas a empregar seu potencial de modo **criativo e inovador**, buscando formas de implementar seu propósito, de **conquistar e realizar seus sonhos e a vida que almejam para si e para seus próximos** (SEBRAE, 2020 b, p. 56, **grifos nossos**).

Nessa formulação, podemos constatar que o SEBRAE incorpora concepções clássicas e mais recentes sobre o empreendedorismo para construir sua própria concepção de empreendedorismo, que tem como destaque a atuação do empreendedor em qualquer ambiente social ou produtivo, e parte das vontades e desejos individuais de cada indivíduo. Essa perspectiva de empreendedorismo demonstra a intenção de realmente formar indivíduos empreendedores de si, adotando uma nova maneira de ser, agir e pensar nesse “admirável mundo novo”, mas que conserva as relações de classes, pautas na hegemonia burguesa e na exploração da classe trabalhadora, para a reprodução do capital na sua face mais violenta, pautada no neoliberalismo.

No capítulo 3, “Educação em Transformação”, o APH aborda as seguintes temáticas: “Educação pós-Revolução Industrial”; “Quatro pilares da educação para o século XXI – Unesco”; “Pensadores da educação (os Clássicos e os pensadores contemporâneos)”; “Contribuições de outras áreas de conhecimentos”; “Contribuições da neurociência”. Esse capítulo tem a intenção de apresentar as teorias de aprendizagem que orientam a educação empreendedora do SEBRAE em decorrência das transformações tecnológicas, o que alteraria o papel do aluno e do professor nos processos de aprendizagem. Essas formulações não são novas, elas já aparecem nas formulações dos RNPE de 2001, na parte 1, intitulada “Análise Comparativa de Referenciais Educacionais”, e nos RES de 2006 e 2015, trazendo os elementos conceituais e teóricos das teorias Humanistas, Cognitivistas e Sociocríticas⁸⁰, conforme nos apresenta DIAS (2019).

Segundo o autor, há um aproveitamento pragmático das teorias cognitivistas, humanistas e sociocríticas, de modo que cada uma contribuiria com a prática docente dos professores. No documento (SEBRAE, 2020b, p. 62), nessas teorias “se encontram conceitos e

⁸⁰ Não nos aprofundaremos na análise de cada teoria ou autor, visto que Dias (2019) já fez uma análise profunda sobre eles, a qual corroboramos. Assim sendo, apenas traremos alguns pontos que consideramos fundamentais para se pensar as teorias que fundamentam a educação empreendedora do SEBRAE expressa no TREE.

princípios que permitem fundamentar, orientar e materializar a Educação Empreendedora”, sendo elas fundamentais e essenciais para a pesquisa e a prática do SEBRAE.

Além disso, o autor chama atenção para o fato de que:

[...] ao se valer de teorias que compreendem o ser humano e o mundo de formas distintas e, em alguns casos, até antagônicas, o documento acaba por produzir o que denominaremos aqui de um “ecletismo de teorias para fundamentar apenas uma teoria”. Chamamos a atenção para o fato de que se fosse só um ecletismo de teorias utilizando-se do que é positivo em cada uma para montar uma proposta, poder-se-ia chamar de um “ecletismo miscelâneo” (DIAS, 2019, p.332).

No TREE, esse ecletismo é exposto como se fosse uma síntese de cada pensador para fomentar a educação empreendedora. No documento encontramos a seguinte formulação:

Termo de Referência não pretende ser uma análise dessas teorias e pensadores, mas sim uma síntese de seus pensamentos, para que o leitor possa compreender os princípios e as premissas que norteiam os trabalhos de capacitação empresarial e de fomento à cultura empreendedora promovidos pelo Sebrae, além de contribuir para a orientação de educadores em todo o Brasil (SEBRAE, 2020b, p. 63).

Esse ecletismo produzido pelo SEBRAE, de maneira geral, faz uma crítica a educação tradicional, sendo essa vista como mecanicista e fragmentadora da realidade, bem como coloca o professor como o foco do ensino e o aluno com elemento passivo do processo de aprendizagem, tornando o primeiro um simples transmissor de conhecimentos e informações, e o segundo, o receptor. Para o SEBRAE, nas palavras do autor, o aprendizado se daria num processo interno do indivíduo, quando esse interagisse com o meio externo. O professor “seria responsável por possibilitar ao aluno, agente central do processo de ensino, construir o seu conhecimento, conforme suas necessidades” (DIAS, 2019, p. 327).

Essa perspectiva se mantém no TREE (2020b) ao acrescentar que o professor deve ser um facilitador do processo de aprendizagem, ele deve ajudar o aluno a refletir sobre o que fazer. Na perspectiva do SEBRAE, incorporada da Fundação Telefônica, o professor deve ter novas funções:

MENTOR OU TUTOR: papel do professor que percebe e apoia os alunos no seu percurso, ajudando na construção de seus projetos de vida, interessando-se pelo desenvolvimento total deles. **ORIENTADOR:** aquele que apoia os alunos no desenvolvimento de seus interesses, orientando-os na aprendizagem por projetos, estimulando-os a lidar e solucionar problemas, aplicando o conhecimento teórico ao mundo real. **PROFESSOR POLIVALENTE:** é o professor que ultrapassa os limites de uma disciplina e transita em várias, de modo que consegue combinar conhecimentos, criando conteúdos e atividades que unem essas diferentes áreas. Exemplo: Música e Matemática; História e Jornalismo (p.141).

Nessa perspectiva, constatamos que o professor permanece numa posição secundária, típica das propostas pedagógicas pautadas no lema “aprender a aprender”⁸¹, nas quais se baseia a educação empreendedora do SEBRAE. Temos, assim, um forte posicionamento valorativo sobre a aprendizagem dos alunos, futuros empreendedores, de modo que eles aprenderiam por si mesmos, sendo necessária apenas a proposição de experiências, por parte dos professores, que envolvam as competências empreendedoras para os alunos alcançarem um resultado positivo.

Com relação ao RES de 2006, Dias (2019) ressalta que o documento mantém a perspectiva de formação baseada nas competências, decorrente das proposições do relatório Jacques Delors da Unesco (1998), o que se mantém no TREE, também, apesar de apresentar as competências socioemocionais como grande destaque para formação da assim chamada “cultura empreendedora”.

Em consonância com os referenciais anteriores, o SEBRAE mantém no documento do TREE esse ecletismo apoiado nos quatro pilares da UNESCO, pois, isso possibilitaria desenvolver o “o ser humano não só em sua capacidade cognitiva, mas como cidadão, com competências, habilidades e autonomia para transformar a si mesmo e o mundo a sua volta” (p. 61).

Em nossa análise, a visão que os formuladores buscam passar é a de que a educação empreendedora, pautada nos pilares, teria o potencial de superar a visão fragmentada das pedagogias tradicionais, fomentando o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, como o TREE enfatiza, visto que as últimas têm recebido pouca atenção, o que empobreceria a educação empreendedora (SEBRAE, 2020b).

Para ilustrar quais são os pensadores que orientam as metodologias da chamada “educação empreendedora”, no documento TREE, o SEBRAE apresenta um quadro, na página 63, que reorganizamos na tabela abaixo. Salientamos que, dos pensadores citados na tabela, Dias (2019) já analisou as proposições de Piaget, Vygotsky, Carl Rogers, Paulo Freire, Demerval Saviani e João Luiz Gasparin. Os pensadores Seymour Papert, Antônio Carlos Gomes da Costa e Zygmunt Bauman foram incluídos como referências no TREE.

⁸¹ No capítulo 6 do TREE “Prática: métodos e técnicas de educação empreendedora”, o SEBRAE apresenta várias metodologias que centralizam o aluno no processo de aprendizagem e colocam o professor como facilitador. Essas metodologias e técnicas estão compreendidas dentro das pedagogias do “aprender a aprender”. No TREE elas são: Aprendizagem Baseada em Problemas; Aprendizagem Baseada em Projetos; Sala de aula invertida (ou flipped classroom); Método Berkeley de Empreendedorismo (BMOE Bootcamp); Team Academy; Empreendedorismo na prática.

Buscaremos expor, brevemente, as considerações de Dias (2019) sobre as teorias cognitivistas, humanistas e sociocríticas, e analisar as proposições dos pensadores acrescidos pelo SEBRAE nesse novo referencial (ver Quadro 6), para compreendermos como eles estão se apropriando dos pontos positivos, como nos adverte Dias (2019), para referenciar a educação empreendedora.

Quadro 6: Pensadores que influenciam a educação empreendedora do SEBRAE	
PENSADORES CLÁSSICOS EM EDUCAÇÃO	
Piaget (1896-1980)	Etapas do Desenvolvimento Cognitivo. Psicologia Cognitiva Contemporânea.
Vygotsky (1896-1934)	Psicologia Histórico-Cultural. Sócio-construtivismo ou Sociointeracionismo .
Carl Rogers (1902-1987)	Psicologia Humanista ou Centrada no Aluno. Aprendizagem significativa e experiencial.
Paulo Freire (1921-1997)	Pedagogia da Libertação ou do Oprimido. Tríade: Consciência-Diálogo-Transformação. Teoria Sociocrítica.
PENSADORES CONTEMPORÂNEOS EM EDUCAÇÃO	
Seymour Papert (1928-2016)	TIC e IA na 1949-2011. Educação Linguagem/ programação de objetos. Logo Computador permitindo construção do conhecimento. Teoria Construcionista da Aprendizagem.
Demerval Saviani (Nasceu 1943)	Pedagogia Histórico-Crítica. Construção do conhecimento na interação sujeito/objeto mediada por ações sociais.
João Luiz Gasparin (Nasceu aprox. 1949)	Histórico-Crítica. Método Histórico-Dialético Ciclo ação-reflexão-ação. Conhecimento contextualizado.
Antônio Carlos Gomes da Costa (1949-2011)	Protagonismo Juvenil. Pedagogia da Presença: vínculo entre professor e aluno.
INFLUÊNCIA DE PENSADORES DE OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO	
Zygmunt Bauman (1925-2017)	Modernidade, mundo e amor líquidos. Somente o aprender a aprender permite adaptação. Educar pessoas para o novo modo de viver.

Fonte: Elaborada pelo autor com base no Quadro 1 – Figura 7 do TREE (SEBRAE, 2020b, p.63)

Em relação às Teorias Humanistas, Dias (2019) expõe que as formulações do SEBRAE destacam a importância das aprendizagens significativas e por vivências de experiências, sendo

a educação mais que o acúmulo de fatos, sendo necessário uma aprendizagem penetrante para ser incorporada aos comportamentos individuais. Essas formulações são feitas como crítica à educação tradicional e buscam associar o humanismo às dimensões do aprender a ser e a conviver. O principal pensador citado é Carl Rogers.

Em relação às Teorias Cognitivistas, as formulações buscam associá-las a compreensão do funcionamento da mente e de como ocorreria a aprendizagem. Os pensadores apresentados, e que permanecem no TREE, são Piaget e Vygotsky, mas segundo Dias (2019), o SEBRAE se apoia, para explicar as Teorias Cognitivistas, apenas em Piaget. Neste sentido, busca-se focar na perspectiva da construção do conhecimento, de modo que “não existiria um saber predeterminado, mas construído na interação organismo-meio” (DIAS, 2019, p.335). Além disso, destacam que o aprendizado ocorreria de forma individual, pautado nos conceitos de adaptação e acomodação, nos quais o indivíduo é o construtor do seu próprio conhecimento, que ocorreria em uma educação que produzisse desafios a todo momento, gerando desequilíbrios e reequilibrações sucessivas. Segundo o autor, as Teorias Cognitivistas, expostas pelo SEBRAE, seriam fundamentadas no aprender a conhecer. O autor ainda faz uma importante observação sobre as formulações do SEBRAE que situam Vygotsky como sendo cognitivista, desconsiderando que “a produção vigotskiana é pautada na construção do homem socialista, de modo que este pesquisador não produziu sua teoria, a priori, pensando apenas o desenvolvimento cognitivo e indiferente ao contexto ideopolítico” (DIAS, 2019, p.335).

Apesar de apontar que Vygotsky se opôs a Piaget, o SEBRAE especificamente no TREE, tem a intenção de aproximar as teorias de Piaget e Vygotsky ao apontar, em suas formulações, que “a abordagem pedagógica que se fundamenta em seus estudos e teorias é denominada “socioconstrutivismo” ou “sociointeracionismo” (SEBRAE, 2020b, p.68)”, desconsiderando as concepções de sujeito e sociedade defendida pelos autores.

Uma importante consideração a ser feita é a estratégia utilizada pelo SEBRAE, no TREE, para justificar a valorização dos interesses e sonhos dos empreendedores a partir de práticas espontâneas e cotidianas. Na apresentação dos conceitos de Vygotsky, o APH busca ressaltar que “os conceitos espontâneos são a base dos conceitos aprendidos formalmente – conceitos científicos – e que, sendo alterados e assimilados, constituirão o suporte para outros conceitos espontâneos que sejam utilizados deliberadamente” (SEBRAE, 2020b, p. 68).

Em relação a teoria Sociocrítica, Dias (2019) ressalta que o documento a apresenta de forma simplista e acrítica, não representando o pensamento dessa teoria para a transformação da realidade social. O SEBRAE ainda veicula alguns ideais de Paulo Freire de forma pragmática para “propor e defender uma educação progressista, pautada no humanismo, que levaria em

consideração a subjetividade como ferramenta de libertação” (DIAS, 2020b, p.336), de modo a associá-la a Teoria Sociocrítica do aprender a fazer. No entanto, Dias (2019, p.336) ressalta que a obra de Paulo Freire “é crítica e contrária à formação empreendedora, interessada apenas aos fins dos dominadores”. Isso é desconsiderado no TREE, pois, segundo seus formuladores, pautados na abordagem de Freire:

[...] os potenciais empreendedores, os proprietários de pequenos negócios, os professores, os educadores, os alunos e os estudiosos do tema devem ser estimulados a atuar de forma crítica, ampliando sua capacidade de criar e recriar soluções, produtos e negócios, acompanhando e, ao mesmo tempo, impactando as mudanças econômicas, sociais e políticas que afetam a sociedade (SEBRAE, 2020b, p.73).

No TREE, assim como nos RES de 2015, formuladores SEBRAE apresenta concepções da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), desenvolvida por Dermeval Saviani. Segundo Dias (2019), ao invocar a PHC, o SEBRAE tem por objetivo reforçar a formação de competências, sem levar em consideração a visão de homem e mundo defendida pela PHC, que nega a formação por competências.

Dias (2019) ressalta que há uma apropriação apenas metodológica, descurada dos referenciais marxistas nos quais a PHC se pauta, e que são incompatíveis com a visão liberal e neoliberal que sustenta a educação empreendedora, como o próprio SEBRAE afirma no TREE. Ademais, Dias (2019) acrescenta que:

A partir da realidade aparente do empreendedor, isto se traduziria na criação ou inovação de um próprio negócio, que por meio da reflexão teórica, permitira o retorno a ideia ou negócio já existente, para poder criá-lo ou desenvolvê-lo. Esta perspectiva demonstra a utilização da PHC, de forma totalmente pragmática, à qual se retiram os elementos estritamente metodológicos, de forma superficial, transformando-a num abordagem didático-metodológica a priori, que pode ensinar qualquer tipo de formação, não importando a visão de homem e de mundo (DIAS, 2020b, p.345).

Neste sentido, Dias (2019) chega à conclusão de que é incompatível a associação da PHC com a dita “formação empreendedora”, visto que “ao se retirar os seus fundamentos teóricos marxistas se retira a perspectiva da sua compreensão da escola/educação como um espaço de disputa, em que este referencial teórico-metodológico situa-se de forma revolucionária” (DIAS, 2019, p.346). A perspectiva da PHC é incompatível com a visão pragmática e relativista das competências e da educação empreendedora proposta pelo SEBRAE.

Dentre os pensadores contemporâneos, o TREE apresenta dois novos pensadores, Seymour Papert⁸² e Antônio Gomes da Costa⁸³, que contribuem com a sua “síntese” para embasar a chamada “educação empreendedora”. O Seymour Papert é utilizado para justificar o uso das tecnologias de informação e comunicação na educação. No TREE, o SEBRAE aponta que Papert defendia a ideia de que o aluno se tornaria um sujeito ativo e responsável pela sua própria aprendizagem, enquanto a aprendizagem favoreceria o aprendiz no envolvimento da “construção de algo externo a si mesmo: um brinquedo, um instrumento, um dispositivo, um livro, um programa de computador, etc.” (SEBRAE, 2020b, p.75). A utilização pelo SEBRAE do argumento de defesa de Papert pode até ser válida, mas o SEBRAE desconsidera as condições materiais de existências da grande maioria das escolas e alunos, sendo essa proposição incompatível com a realidade concreta brasileira e muito provavelmente das escolas e alunos do planeta.

O intelectual Antônio Carlos Gomes da Costa é acionado pelo SEBRAE para defender sua tese da necessidade do aluno se tornar protagonista na escola e na vida social e produtiva, em outras palavras, desenvolver seu projeto de vida. Segundo os formuladores do TREE, baseados nas ideias do pensador:

[...] para que haja protagonismo juvenil, é necessária a criação de oportunidades e de espaços a fim de que os jovens possam dialogar, interagir e participar da construção de suas histórias, de modo a assumir responsabilmente seu papel transformador na sociedade (SEBRAE, 2020b, p. 77).

Notamos a responsabilização dos alunos para construir sua própria história e projeto de vida. E, de acordo com as formulações do SEBRAE que apresentamos até o momento, essas oportunidades seriam criadas ou identificadas se o aluno fosse portador de competências empreendedoras. Nas palavras do SEBRAE, os alunos devem ser estimulados a explorar seu potencial, desenvolvendo as competências empreendedoras (SEBRAE, 2020b).

Para finalizar a apresentação de pensadores que foram acionados para cancelar a chamada “educação empreendedora”, o SEBRAE apresenta menções do filósofo e sociólogo

⁸² Seymour Papert (1928-2016) nasceu na África do Sul, mas se tornou cidadão estadunidense. Foi matemático e educador. De 1958 a 1963, Papert trabalhou em Genebra, na Suíça, com Jean Piaget. Foi co-diretor do Laboratório de Inteligência Artificial do Massachusetts Institute of Technology (MIT). Em 1985, ajudou a fundar o “Media Arts and Sciences Program”, no MIT Media Laboratory. Papert é considerado mundialmente um dos autores fundamentais das tecnologias de informação e comunicação na educação, abordando, em especial, o uso de computadores na aprendizagem. Foi um dos pioneiros da inteligência artificial e criou a linguagem de programação LOGO (em 1967) para crianças (SEBRAE, 2020b, p. 75).

⁸³ Educador e pedagogo mineiro, Antônio Gomes da Costa viveu de 1949 a 2011 e escreveu vários livros ao longo de sua trajetória como professor e educador, dentre eles: *Protagonismo Juvenil: Adolescência, Educação e Participação Democrática* (SEBRAE, 2020b, p. 77).

Zygmunt Bauman⁸⁴. Esse autor, apresenta uma interpretação crítica da contemporaneidade, mas foi acionado pelo SEBRAE para legitimar as metamorfoses do capitalismo. Nessa linha, o APH, esvaziando o sentido crítico de Bauman, afirma que “no mundo moderno, já não convivemos com a solidez do conhecimento, a solidez das relações humanas ou a solidez das coisas” (p.81), e “pontua que vivemos situações e condições voláteis, frágeis, em um movimento contínuo de novos inícios, novos projetos” (SEBRAE, 2020b, p.82). Ao esvaziar o sentido crítico de Bauman, o SEBRAE busca produzir a sensação de instabilidade e incerteza sobre os conhecimentos e a vida. Produzindo uma necessidade de constante adaptação dos indivíduos às necessidades e situações impostas pela vida produtiva e social. Isso fica evidenciado na formulação: “O autor [Bauman] destaca que, no mundo líquido, somente o aprender a aprender permite que os alunos se adaptem” (SEBRAE, 2020b, p. 82). Verificamos que Bauman, um autor crítico ao capitalismo, é acionado para legitimar aquilo que é objeto de sua crítica. Assim como distorceu as formulações da Pedagogia Histórico-Crítica, o SEBRAE realiza o mesmo movimento com o pensamento de Bauman para legitimar no plano teórico o lema.

E para finalizar o capítulo, o SEBRAE evoca contribuições da neurociência. Essas contribuições justificariam a necessidade do desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais, visto que “o desenvolvimento pleno do potencial do ser humano necessita de equilíbrio na interação entre os domínios cognitivo e emocional” (SEBRAE, 2020b, p. 83). Chamamos atenção que as competências socioemocionais ganham destaque no TREE, o que não ocorria dentro dos referenciais do SEBRAE no RNEP e 2001 e nos RES de 2006 e 2015. No TREE, as competências socioemocionais têm um capítulo (Capítulo 5 - Competências empreendedoras e socioemocionais) que as vinculam diretamente com as competências empreendedoras.

A partir da análise do capítulo, concluímos que o SEBRAE busca, realmente, múltiplas referências para se fazer uma espécie de “síntese” dos pontos positivos a partir de um ecletismo teórico contraditório para legitimar sua perspectiva de mundo, visto que as teorias expostas são conflitantes. Baseado nesse ecletismo, no capítulo 4, “EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA”, o SEBRAE vai apresentar as temáticas: “Empreendedorismo: Europa x EUA”; “Ensino de empreendedorismo no Brasil”; “O Modelo de Educação Empreendedora”. Esse capítulo busca apresentar como surge a proposta de ensinar o empreendedorismo, a princípio na Europa e nos

⁸⁴ Zygmunt Bauman, filósofo e sociólogo polonês, que viveu entre 1925 e 2017, tornou-se uma das grandes referências contemporâneas ao repensar os impactos da modernidade sobre as pessoas. Foi ele quem cunhou diversos conceitos como os de “modernidade sólida” e “modernidade líquida”, “mundo líquido” e “amor líquido” e contribuiu para a reflexão sobre a educação, passando a ser leitura obrigatória em diversas instituições no mundo (SEBRAE, 2020b, p. 81).

Estados Unidos da América (EUA), para depois explicitar a chamada “educação empreendedora no Brasil” e o modelo do SEBRAE.

Com relação à Europa, o APH ressalta que a chamada “educação empreendedora” teria se desenvolvido baseada nos impactos econômicos que o empreendedorismo teria na economia, mas também ligada ao desenvolvimento da criatividade e inovação. Já nos EUA, a formulação estaria ligada a criação de negócios ligados a tecnologia e ao rápido crescimento de *startups* (SEBRAE, 2020b). Isso explicaria a atenção dada à 4 Revolução Industrial (capítulo 1 do TREE) e as contribuições de Seymour Papert (capítulo 3 do TREE) para se pensar o empreendedorismo.

Com relação ao Brasil, os formuladores apresentam, muito superficialmente, o papel da Fundação Getúlio Vargas como a primeira a abordar empreendedorismo na educação superior. O destaque fica para o Programa Nacional de Educação Empreendedora (PNEE), criado pelo próprio SEBRAE, em 2013, para capacitar professores e disseminar a chamada “cultura empreendedora” nas instituições de ensino que firmam “parcerias” com o SEBRAE. Uma ênfase que o SEBRAE sempre menciona é que as escolas parceiras recebem gratuitamente o material de aprendizagem, sem revelar que o seu financiamento se dá por meio de apropriação do fundo público, mediante parcelas do Fundo de Amparo ao Trabalhador, como apresentado no Capítulo 2.

O APH indica que as propostas de “educação empreendedora” do PNEE se assentaria:

[...] em questões filosóficas, em dimensões relacionadas ao motivo pelo qual se pretende oferecer esse tipo de educação (propósito), o que é a Educação Empreendedora, para quem ela se destina, como deve ser desenvolvida (metodologias e pedagogias) e para quais resultados se oferta esse tipo de educação (avaliação) (SEBRAE, 2020b, p. 89).

Essa formulação tem o intuito de apresentar como o SEBRAE pensa a educação, em especial a chamada “educação empreendedora”. Tanto que, logo após, ele avança para a apresentação das 3 funções da educação que considera importantes: qualificação, socialização e subjetivação.

A qualificação de volta para a preparação para o trabalho ou auto trabalho, sendo necessária a “aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, competências para realizar uma atividade ou um afazer, indo do mais específico ao mais geral” (SEBRAE, 2020b, p. 91). Já a socialização contribuiria para os indivíduos desenvolverem uma nova forma ser, agir e pensar, pois “a educação formal contribui para o ensino de valores, educação moral e cívica, formação do caráter, socialização profissional e também para a manutenção do estado

vigente na sociedade” (p.91). A subjetivação (individualização) levaria a formar um “ser o a se tornar um ser independente da ordem instituída, destacado da ordem geral” (p.91).

Nota-se que a concepção do SEBRAE de educação equivale à adaptação e não na qualificação para a autonomia. Seu foco é o indivíduo atomizado, negando sistematicamente a existência coletiva da classe social. Com efeito, fomenta a adoção de comportamentos e atitudes individuais para a atuação no livre mercado, reforçando, assim, o individualismo como valor moral radical.

Posteriormente, o SEBRAE afirma ser necessário definir um propósito para a educação e que tal propósito estariam no desenvolvimento da economia e do empreendedorismo. Além dessas justificativas outras também são evocadas, como “os impactos provocados na motivação e no comprometimento dos alunos, dos professores e dos profissionais envolvidos, tanto na educação quanto no trabalho” (SEBRAE, 2020b, p. 92). Segundo o SEBRAE:

Estudiosos indicam que a essa educação da qual estamos tratando provoca aumento do interesse dos alunos, estimula sua criatividade, afeta positivamente no empenho, na resiliência, e até no clima do grupo, já que o torna mais alegre. Tudo isto contribui, ao final, para a maior retenção dos alunos na escola (2020b, p.92).

Constatamos que as características socioemocionais são muito valorizadas, como se a educação empreendedora por si só tivesse o “poder” de mudar o modo como os alunos se envolvem com o processo de aprendizagem. Além disso, as formulações reforçam que a educação empreendedora levaria os alunos “ao desejo de resolver problemas sociais, motivando-os para empreender socialmente” (SEBRAE, 2020b, p. 92), tornando-os protagonistas e criando valor social, seja individualmente ou pelos empreendimentos que realizassem. Dias (2019) reforça que o empreendedorismo social é umas das estratégias utilizadas pelo SEBRAE para atender aos interesses neoliberais.

De uma maneira geral, na visão dos formuladores, a chamada “educação empreendedora” promoveria crescimento econômico, inovação, criação de empregos, autonomia, capacidade de realização, autoconhecimento, protagonismo, engajamento social, resiliência, criatividade e comprometimento. Ela projetada como “[...] mediadora e transformadora do sujeito, ajuda a desenvolver habilidades e comportamentos empreendedores e desafia paradigmas” (SEBRAE, 2020b, p. 94).

Nessa linha, a chamada “educação empreendedora” seria uma alternativa para as pessoas, podendo elas terem uma carreira ou não, criar suas próprias empresas e negócios, atenderem seus objetivos pessoais ou coletivos porque, supostamente, promoveria uma “educação para a vida, centrada na ação empreendedora com foco em resultados” (SEBRAE,

2020b, p. 94). Essa educação se daria por meio do conhecimento sobre o empreendedorismo, do desenvolvimento de habilidades empreendedoras e da adoção da mentalidade ou do chamado “espírito empreendedor”. Neste sentido, é necessário pensar a partir do empreendedorismo e agir pelas habilidades empreendedoras, tornando-se um indivíduo portador da dita “cultura empreendedora”.

Nas formulações do TREE, haveria três grandes categorias para ensinar empreendedorismo: ensinar sobre empreendedorismo; educação para o empreendedorismo; e educação por meio do empreendedorismo. A primeira forma se ligaria aos aspectos teóricos e conceituais sobre o empreendedorismo. A segunda seria voltada ao desenvolvimento de conhecimentos e competências para a prática do empreendedorismo. Já a terceira, alinhada à perspectiva do SEBRAE, estaria baseada na aprendizagem por experiências empreendedoras (SEBRAE, 2020b). O SEBRAE considera importante destacar a sua escolha por essa categoria, pois na educação por meio do empreendedorismo:

[...] os alunos e os participantes das soluções, dos programas e das atividades, desenvolvem atitudes, competências e conhecimentos, em um processo de aprendizagem ativo, dinâmico, desafiador, com exposição e envolvimento com situações, problemas, desafios, projetos, de tal modo que busquem soluções e alternativas que lhes permitam agregar valor e que estejam preparados para a vida (SEBRAE, 2020b, p.96).

A dimensão experimental da qualificação, que é a mais valorizada no ensino por competências, é evidenciada nessa proposição, reduzindo a experiências empreendedoras, relativizadas e pragmáticas, o processo de aprendizagem. Essa educação empreendedora deve estar presente em todos os níveis de educação, segundo o SEBRAE, sendo os professores capacitados, os responsáveis por disseminar a metodologia nas salas de aulas. Como resultado, espera-se que alunos e professores ampliem “a consciência sobre o que é empreendedorismo, o que é ser empreendedor e oferecer oportunidade de desenvolver conhecimentos e competências essenciais” (SEBRAE, 2020b, p.99) para que tenham a intenção de empreender, adquirir as competências empreendedoras ou que essas possam influenciar positivamente a empregabilidade dos ex-alunos ou mesmo o nível de desenvolvimento da economia.

Visto isso, o capítulo 5, “Competências empreendedoras e socioemocionais”, vai tratar das seguintes temáticas: Competências Empreendedoras; Educação Empreendedora para o Sebrae; Características do Comportamento Empreendedor (CCE); Empretec; Competências socioemocionais; Competências cognitivas x socioemocionais; Colaboração para a Aprendizagem Acadêmica, Social e Emocional (Casel); Competências socioemocionais em destaque.

O SEBRAE (2020b, p. 102) afirma que, “o ensino de empreendedorismo deve ter como objetivo o desenvolvimento das competências empreendedoras – cognitivas, atitudinais e operacionais”, o que já se apresentava no RES de 2015. Essas competências, segundo os formuladores do TREE, permitiriam aos alunos “produzir resultados em diferentes contextos e níveis, quais sejam: pessoal, profissional, organizacional, cultural e social” (p.102).

Constatamos, a partir dessa formulação, que o objetivo do SEBRAE é formar o indivíduo empreendedor, não só em relação a vida produtiva, mas levando a chamada “cultura empreendedora” a todas as instâncias possíveis da vida social, pois para o SEBRAE (2020b, p. 103) as competências empreendedoras são “a base da cidadania, da empregabilidade e da inclusão social”.

Chamamos atenção que a cidadania, a empregabilidade e a inclusão social são pautadas no neoliberalismo e no liberalismo, como eles mesmos apontaram no TREE, o que nos leva a compreendê-las na lógica do individualismo, da aquisição de competências e da responsabilidade social, desresponsabilizando o Estado e o capital por garantir os direitos sociais que protegem a população.

Para o SEBRAE (2020b), a chamada “educação empreendedora” desenvolveria “agentes de mudanças”, capazes de responder, e prever, o que se deve fazer para atender as necessidades e situações presentes e futuras. Em outras palavras, os indivíduos empreendedores estariam preparados para lidar com as demandas do mercado e as mudanças advindas da 4 Revolução Industrial, que torna a vida produtiva volátil, incerta e instável. Para isso, eles devem desenvolver um comportamento empreendedor, tal como McClelland caracterizou e conforme foi implementado no Brasil pelo EMPRETEC, que treinou o comportamento de inúmeros brasileiros para adotarem um comportamento empreendedor a partir do desenvolvimento de 10 competências ligadas a motivação de realização, a capacidade de planejamento e ao exercício de poder (SEBRAE, 2020b). Essas 10 competências são apresentadas no Quadro 7 abaixo:

Quadro 7: Competências do EMPRETEC		
Motivação de realização	Capacidade de planejamento	Exercício de poder
1. Perceber e buscar oportunidades e tomar iniciativa de aproveitá-las	6. Ter disponibilidade e interesse para buscar informações	9. Persuadir e estabelecer redes de contato
2. Persistir diante de obstáculos	7. Estabelecer metas	10. Ter independência e autoconfiança

3. Correr riscos calculados	8. Planejar e monitorar sistematicamente	
4. Exigir qualidade e eficiência		
5. Comprometer-se com o trabalho contratado		

Fonte: Elaborada pelo autor com base no TREE (SEBRAE, 2020b, p.108-110).

De um modo geral, a exposição dessas competências do EMPRETEC, bem como os comportamentos e atitudes necessárias para desenvolvê-las, descritas abaixo de cada uma delas no TREE, buscam sensibilizar os leitores para a assim chamada “cultura empreendedora”, de modo que identifiquem possibilidades de realização em si próprios e para seus alunos, no caso dos professores. No entanto, isso fica muito no plano individual e cotidiano, uma vez que desconsideram as estruturas que compõem a realidade concreta.

Em sequência, o SEBRAE apresenta as competências socioemocionais, uma inovação dentro de suas formulações. Segundo o próprio SEBRAE (2020b, p.111), “as competências não cognitivas têm recebido pouca atenção – consequência também do despreparo e da falta de capacitação dos professores para desenvolvê-las –, empobrecendo o tipo de Educação Empreendedora oferecida aos alunos”. De forma bem explícita, o SEBRAE responsabiliza professores e o sistema educacional como um todo, pelo não desenvolvimento das competências socioemocionais. Justificando essa responsabilização com um discurso produzido através de estudos de empresas, o SEBRAE apresenta a seguinte afirmação: “mostraram que o desempenho superior está mais vinculado a atributos sociais ou emocionais (relacionamento interpessoal, flexibilidade e autoconfiança, por exemplo) do que a competências cognitivas” (SEBRAE, 2020b, p. 111). A estratégia utilizada, aqui, perpassa a utilização de um prestígio que “estudos” têm na sociedade para justificar o ensino de competências socioemocionais, mesmo sem uma base concreta.

No sentido de fomentar o desenvolvimento de competências, em seguida, o SEBRAE faz uma distinção entre competências cognitivas e competências socioemocionais, chamando atenção para o fato de que as competências empreendedoras, advindas das cognitivas, e socioemocionais se apresentariam de acordo com a necessidade dos indivíduos diante das situações/problema. Isso fica evidente na Figura 11 do TREE (SEBRAE, 2020b, p. 113-114), que sempre utiliza o pronome “Eu” antes dos verbos ligados a competências em situações que podem ocorrer. Isso demonstra a intenção de subjetivação (individualização) dos indivíduos

para assumirem para si a dita “cultura empreendedora”, adquirindo competências cognitivas e socioemocionais que compreenderiam as competências empreendedoras.

A seguir, o SEBRAE apresenta uma “mandala”, que lembra muito a utilizada pelo IAS para demonstrar as cinco competências socioemocionais centrais pautadas na: Colaboração para a Aprendizagem, Acadêmica, Social e Emocional (CASEL) (Imagem 7).

Imagem 7 – Mandala Competências socioemocionais.

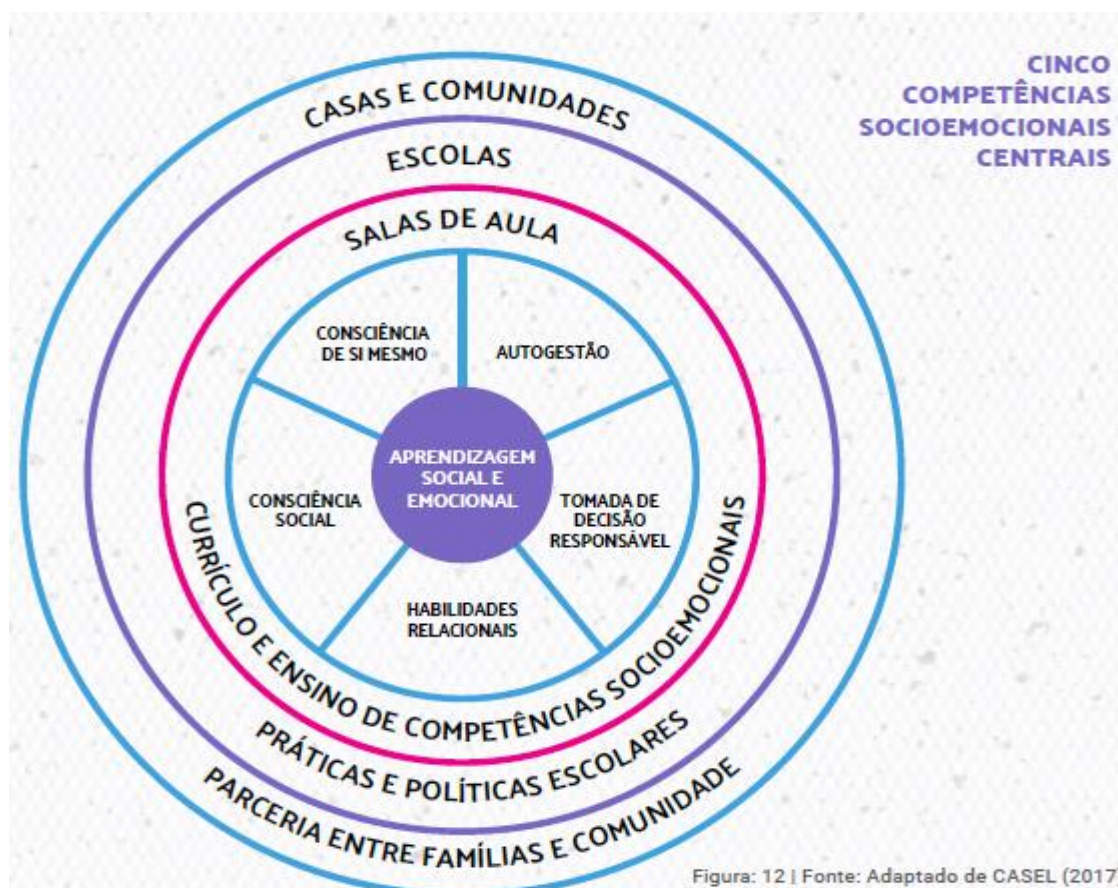


Figura: 12 | Fonte: Adaptado de CASEL (2017).

Fonte: TREE (SEBRAE, 2020b, p. 116).

Nessa “mandala”, o SEBRAE apresenta as competências envolvidas no desenvolvimento da aprendizagem emocional e social e, logo na página seguinte, explica cada uma das 5 competências socioemocionais centrais que devem ser consideradas na educação empreendedora. De forma geral, a competência “consciência de si” engloba o reconhecimento individual das próprias emoções, pensamentos e valores. A competência “autogestão” versa sobre o desenvolvimento de competências para controlar de maneira eficaz pensamentos, emoções e comportamentos, para atingir objetivos pessoais. A competência “consciência social” remete à capacidade de se colocar no lugar do outro. A competência “habilidade de relacionamento” se liga aos comportamentos para manter bons relacionamentos e mediar

conflitos. E a competência “tomada de decisão responsável” se liga à habilidade de tomar decisões construtivas sobre o comportamento pessoal e social (SEBRAE, 2020b).

Em nossa análise, as cinco competências buscam formar um indivíduo que controle suas emoções, pensamentos e comportamentos para manter a coesão social e aceitar as determinações do mundo produtivo e social, garantindo a ordem social e a reprodução do capital, mesmo diante da superexploração e das condições precárias de trabalho e sociabilidade em que vive a classe trabalhadora.

Após a apresentação dessas competências, o TREE (SEBRAE, 2020b) vai enfatizar e destacar sete competências socioemocionais que seriam imprescindíveis para a educação empreendedora, a saber: criatividade, empatia, resolução de problemas, integridade, diversidade, resiliência e colaboração. Essas competências se vinculam ao discurso dominante de que todos os indivíduos devem possuí-las para se adaptarem às instabilidades e incertezas do mundo atual e as novas mudanças que estão por vir. Dito de outra maneira, todos devem adquirir essas competências socioemocionais para atender as demandas do mercado de trabalho e da sociabilidade burguesa, de modo a adotarem uma nova forma de ser, agir e pensar a realidade, evitando conflitos e se responsabilizando por seu sucesso ou fracasso de forma individual.

No capítulo 6, “Prática: métodos e técnicas de educação empreendedora”, o SEBRAE vai apresentar as seguintes temáticas: Aprendizagem Baseada em Problemas; Aprendizagem Baseada em Projetos; Sala de aula invertida (ou flipped classroom); Método Berkeley de Empreendedorismo (BMOE Bootcamp); *Team Academy*; Empreendedorismo na prática. O conteúdo desse capítulo é também inédito entre os referenciais do SEBRAE (RNPE de 2001 e os RES de 2006 e 2015).

Essas metodologias se enquadram dentro das pedagogias ligadas ao lema “aprender a aprender”, de referência supostamente construtivista. Elas têm a intenção de formar indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, no caso do TREE, a empreender, seja na vida produtiva ou social, desde que seja útil para que eles se adaptem às exigências econômicas, políticas e culturais dominantes, sem questionar a realidade aparente. Duarte (2000) chama a atenção para o fato de que essas pedagogias, ou metodologias, sempre estão acompanhadas do “discurso que alerta para a existência de uma aceleração vertiginosa das mudanças na tecnologia, nas relações de trabalho, nos valores culturais, nas atividades cotidianas, nas relações econômicas e políticas internacionais” (p.156-157), como vem fazendo o SEBRAE nos capítulos anteriores. Neste sentido, o autor adverte que não se produz, com essas pedagogias e metodologias, indivíduos

com autonomia intelectual e moral, nem com espírito crítico (DUARTE, 2000), como advoga a educação empreendedora.

Assim sendo, o indivíduo tornar-se-ia mais facilmente adaptável às demandas do capital e às flutuações da sociabilidade burguesa, “flutuações essas necessárias à constante recomposição da hegemonia das classes dominantes e ao permanente esforço de escamoteamento das contradições do capitalismo” (DUARTE, 2000, p.156), que individualiza cada vez mais os sujeitos e precariza as condições de trabalho da classe trabalhadora.

Para o SEBRAE, essas metodologias trazem exemplos bem sucedidos e são “influenciadas pelo conceito de “aprender fazendo” (learn by doing), com no contexto real dos negócios e do mundo profissional” (SEBRAE, 2020b, p. 124), isto é “em condições de alta incerteza, situações complicadas e problemas complexos, situações comuns nos negócios” (p.124).

Notamos nessas formulações, a vinculação direta ao mercado de trabalho e a necessidade de formar trabalhadores prontos para lidar com as incertezas da vida produtiva. Assim sendo, utilizam-se de metodologias que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, deslocando o professor para a função de facilitador ou auxiliador desse processo, e algumas os definem até como “*coaches*”, isto é, “o papel dos professores é o de facilitador” (SEBRAE, 2020b), como vimos. Neste sentido, o professor se torna um reprodutor técnico e instrumental das metodologias empreendedoras, deixando que o aluno aprenda de forma espontânea, pragmática e relativizada nas situações-problema propostas. Utilizam-se de situações-problema, projetos, desafios, troca de experiências com empreendedores convidados e simulações, entre outras estratégias, para que os alunos aprendam a gerir o tempo, o empreendimento, busque soluções e criem, de forma inovadora, produtos, negócios, sistemas, processos e serviços, assumindo os riscos e as incertezas. Os alunos seriam estimulados a criar histórias empreendedoras, projetos de vida e a buscar as oportunidades que estão no livre mercado. Neste sentido, a chamada “educação empreendedora” construiria uma suposta “cultura empreendedora”, transformando o modo de ser, agir e pensar em qualquer situação da vida social e produtiva, marcada pelas constantes flutuações e pela instabilidade.

Para finalizar o TREE, o capítulo 7, “Educação empreendedora um ensino transversal”, veicula as seguintes temáticas: Ecossistema Empreendedor; Novos atores no ecossistema empreendedor; Formação de Professores; Formação de professores para o empreendedorismo ao redor do mundo; Papel do Sebrae na formação de professores; CER - Centro Sebrae de Referência em Educação Empreendedora: disseminação e conhecimento à mão. De imediato, percebemos a preocupação do SEBRAE em criar o que chamam de um “ecossistema

empreendedor”, criando assim a necessidade de formar professores que se vejam enquanto “professores empreendedores” e disseminem a suposta “cultura empreendedora”, mas também aproximando empreendedores, empresas, negócios, incubadoras, capital financeiros, instituições de ensino e pesquisa, governos, entre outros (SEBRAE, 2020b). Isso nos leva a compreensão que todos os membros da sociedade civil ou política que consideram a dita “cultura empreendedora” como fundamental para o desenvolvimento econômico, a inovação, a forma de ser, agir e pensar dos empreendedores, são chamados, pelo SEBRAE, para construir esse ecossistema empreendedor, ou seja, essa sociabilidade requerida pelo capital.

Segundo o SEBRAE (2020b, p.126):

Nos ecossistemas, tanto os empreendedores quanto as organizações competem, mas também cooperam, já que compartilham valores, interesses e metas que lhes permitem se coordenar para atender às demandas crescentes. E apostam nos benefícios mútuos e na sustentabilidade do ecossistema em longo prazo. E ainda: possibilitam a formação de alianças e parcerias e mais apoio para ajudar a pensar e a criar outras soluções, inovar em modelo de negócios, em criação de plataformas e no enfrentamento de problemas e causas comuns.

Nessa formulação, podemos visualizar os princípios liberais e neoliberais do livre mercado, permeados pela responsabilidade social pautados no neoliberalismo. Dias (2019) aponta que de maneira harmônica “possibilitaria” o desenvolvimento de todos e a criação de soluções para enfrentar problemas comuns. Para o SEBRAE, esse ecossistema oferece um leque de oportunidades que favoreceriam o desenvolvimento da dita “cultura empreendedora”, entre elas:

[...] a presença de empreendedores, empresários e mentores, a aproximação dos alunos à realidade dos empreendimentos, a oferta de serviços para negócios e empreendedores em fases iniciais até as ofertas de estágio e a cooperação para a resolução de problemas e desafios reais dos empreendedores por alunos e professores (SEBRAE, 2020b, p. 137).

A intenção é imergir alunos e professores no ambiente de negócios, para formar uma mentalidade empreendedora através de experiências concretas de empreendedorismo, sejam elas de pequenos ou grandes empreendedores, investidores de capital de risco ou incubadoras de projetos inovadores. Cabe ressaltar que essa estratégia acaba por limitar a visão dos alunos por excluir outras experiências e outros conhecimentos, como os científicos, filosóficos e artísticos, produzidos pela humanidade e que nos levam, por hipótese, a compreensão da totalidade das relações de produção da realidade concreta.

Essas formações, experiências e investimentos têm sido feitas pelo próprio SEBRAE, bem como por outras instituições, como apresentado no TREE:

No país, a maior dessas organizações e que está presente em todos os estados, cidades, abarcando várias atividades de apoio aos empreendedores e à Educação Empreendedora é o próprio Sebrae. Outros exemplos são Endeavor Brasil, Aliança Empreendedora, Artemísia, Ashoka, GIFE, Enactus, Choice, Yunus, Rede Mulher Empreendedora, Programa 1000 Women, etc. Recentemente tem se observado outro fenômeno, isto é, o das grandes corporações que, interessadas em fomentar o empreendedorismo tecnológico e a formação de startups que possam ajudar a aportar inovação e soluções novas para seus negócios, têm criado espaços para os quais atraem, selecionam, incubam ou aceleram as startups, oferecendo recursos de infraestrutura, mentorias, rede de apoio e outras ferramentas voltadas ao desenvolvimento dessas startups (SEBRAE, 2020b, p. 139).

Como podemos ver, grandes representantes da burguesia têm a intenção de desenvolver a chamada “cultura empreendedora” através da dita “educação empreendedora”. O GIFE (Grupo de Institutos Fundações e Empresas), que reúne as maiores empresas do país, busca, através dos discursos do investimento social privado, atuar na reprodução da sociabilidade burguesa para a reprodução ampliada do capital e é uma das investidoras e financiadoras da chamada “cultura empreendedora” que favorece essa reprodução.

Quanto à formação de professores, no TREE, o SEBRAE é enfático em afirmar que as formações iniciais nos cursos superiores não dão conta de preparar os professores para a educação empreendedora, sendo necessário que esses professores tenham desenvolvimento contínuo, interesse e esforço para formar seres humanos. Esses professores por si próprios deveriam “buscar maneiras de se atualizar, principalmente nos dias de hoje, em que se tem à disposição muitos recursos livres na internet ou eventos gratuitos oferecidos por diversas instituições, organizações e profissionais” (SEBRAE, 2020b, p. 140). Nota-se que o SEBRAE responsabiliza o professor por sua formação continuada, retirando do Estado essa função, que é prevista, por exemplo, no Plano Nacional de Educação (PNE). Desconsideram, mais uma vez, as condições dos professores, como se todos tivessem acesso à tecnologia e aos recursos financeiros para completarem sua formação. Negam a situação precária dos professores e das escolas nas quais trabalham, bem como não apresentam uma proposta para melhoria dessas condições, tornando uma responsabilidade individual a solução dos problemas que os professores enfrentam no dia-a-dia.

A única alternativa apontada é a criação do Centro Sebrae em Educação Empreendedora (CER) para atender a rede do SEBRAE e o público interessado na educação empreendedora que, em nossa análise, significa que todos os professores deveriam se interessar nesse tipo de educação.

Apresentada essa análise do TREE, concluímos que o SEBRAE se mantém como grande protagonista em disseminar a ideologia empreendedora no país, atualizando e reforçando os

princípios do empreendedorismo na formação da classe trabalhadora que se adaptem a sociabilidade burguesa e as demandas do capital. Assim sendo, a chamada “educação empreendedora” se torna uma ferramenta para assimilar moral e intelectualmente à crise estrutural do capital, numa perspectiva individual, e de coesão social, sob a hegemonia burguesa.

Nos dois últimos Capítulos, realizamos a análise dos documentos e materiais do SEBRAE (Capítulo 5) e do IAS (Capítulo 6), que dão materialidade ao curso de Ensino Médio Integral com ênfase em empreendedorismo, que tem como base estruturante o programa “Solução Educacional para o Ensino Médio (SEEM)” do IAS e os materiais de empreendedorismo que são desenvolvidos no núcleo articulador do SEEM, mas que são produzidos pelo SEBRAE.

CAPÍTULO 5 - O projeto de formação humana e educacional do SEBRAE para rede estadual do Rio de Janeiro nas escolas de tempo integral com ênfase em empreendedorismo

O presente capítulo tem o objetivo de explicitar nossas análises dos materiais didáticos de empreendedorismo do SEBRAE, que são utilizados na formação dos alunos nas escolas de Ensino Médio de Tempo Integral do estado do Rio de Janeiro e que tem o empreendedorismo como parte da formação oferecida. Neste capítulo, analisamos os dez cadernos de sistematização da educação empreendedora direcionados aos professores, visto que eles contemplam todo conteúdo dos cadernos dos alunos, acrescidos de orientações e recomendações diretas aos professores. Cabe salientar que o primeiro caderno (Curso Crescendo e Empreendendo) já é uma produção do SEBRAE utilizada em outros espaços e que nas escolas do estado do Rio de Janeiro, com ênfase no empreendedorismo, foi utilizada apenas para o primeiro bimestre. Os outros 9 cadernos, foram construídos exclusivamente para o projeto de formação das escolas supracitadas, com esse eixo estruturante formativo. Eles se dividem da seguinte maneira: três cadernos contemplando o 2º, 3º e 4º bimestre do 1º ano do Ensino Médio; quatro cadernos que contemplam os quatro bimestres do 2º ano do Ensino Médio; dois cadernos que contemplam os quatro bimestres do 3º ano do Ensino Médio, divididos em um caderno para cada dois bimestres (1º e 2º bimestres e 2º e 4º bimestres).

Esse capítulo se divide em duas seções. Na primeira seção, apresentamos nossa análise categorial do material do SEBRAE, demonstrando como as categorias formação humana, trabalho e trabalho educativo buscam materializar o projeto educacional burguês pautado no desenvolvimento do indivíduo empreendedor, bem como suas implicações para o trabalho e para o trabalho docente. Na segunda seção, objetivamos revelar como a estrutura do material didático, desenvolvido pelo SEBRAE, através de sua forma e conteúdo, buscaria formar o indivíduo empreendedor.

5.1 Análises categoriais: Formação Humana, Trabalho e Trabalho Educativo

As análises categoriais desenvolvidas nesta seção nos ajudaram a demonstrar como o SEBRAE produz, dissemina e atua para orientar a formação humana, a perspectiva de trabalho desenvolvida e o trabalho educativo dos professores juntos aos alunos, através dos materiais didáticos utilizados nas escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro, que desenvolvem o

empreendedorismo. Apresentamos essa análise separadamente, de forma a deixar mais didática a explanação, facilitando a compreensão por parte dos leitores desta Tese. No entanto, destacamos que as categorias se relacionam mutuamente, fazendo parte da totalidade concreta, na qual a realidade é compreendida enquanto síntese das múltiplas dimensões dos fenômenos sociais mediados pelas práxis sociais dos sujeitos. Iniciamos com a categoria formação humana, seguida da categoria trabalho e finalizamos com a categoria trabalho educativo. Cabe salientar, para efeitos metodológicos, que as análises categoriais perpassam todo o conjunto de materiais didáticos, enfatizando a essência do projeto do SEBRAE relacionada a cada categoria.

5.1.1 Formação Humana

Os materiais didáticos do SEBRAE para os professores nos revelam uma série de elementos que ajudam a compreender a proposta de formação humana defendida, construída e disseminada por esse importante APH da classe burguesa e por seus intelectuais orgânicos. A partir desses elementos, podemos identificar a proposta de formação de um novo tipo de sujeito para atuar na vida produtiva e social: o sujeito empreendedor.

Logo de início, nos materiais didáticos do SEBRAE, fica claro o objetivo de levar alunos e professores adotarem um comportamento empreendedor diante de suas atividades cotidianas e produtivas, como podemos ver, em tela, nos termos do SEBRAE:

Essa **solução educacional** tem por objetivo ofertar aos participantes estímulos à adoção de **atitudes empreendedoras** – apoiadas, sobretudo, na responsabilidade, na cooperação, na criatividade, na inovação e na sustentabilidade ambiental – que contribuam, de algum modo, para as suas realizações pessoais ou profissionais (SEBRAE, 2016, p.7, **grifos nossos**).

Neste sentido, já identificamos que há uma forte intencionalidade de que alunos e professores, bem como toda a comunidade escolar e comunidade em torno das escolas que oferecem o curso de empreendedorismo, sejam envolvidos na suposta “cultura empreendedora” para que assumam uma nova forma de ser, pensar e agir na sociedade. Além disso, apresentam sua proposta enquanto uma “solução educacional”, desqualificando o modelo de escola e de formação educacional até então desenvolvido, tomando-o como falido.

A necessidade de desenvolvimento desse comportamento empreendedor, bem como dos projetos burgueses de formação humana, tem sido sustentada pela disseminação de um discurso de fracasso da educação pública e a desqualificação da escola (SANTOS, 2012). Santos (2012) conceitua esse processo como *sequestro da escola*. Após esse processo de desqualificação e essa “constatação” que a escola fracassa, o empresariado se apresenta como o detentor das

soluções, com alternativas privatistas que assumem diferentes dimensões. Essas dimensões envolvem a participação ativa da sociedade civil, entre elas, as organizações vinculadas ao capital, que atuam na condução dos assuntos educacionais, envolvendo organismos internacionais e nacionais, institutos e fundações, bem como *startups*, *EdTechs* e conglomerados, trazendo consequências para a educação da classe trabalhadora e para o trabalho docente.

Para desenvolver, identificar e assumir esses comportamentos empreendedores, o SEBRAE propõe uma série de atividades que devem ser desenvolvidas ao longo dos três anos de formação do Ensino Médio em Tempo Integral para que todos se identifiquem com as características empreendedoras ou as reconheçam em si, de modo que possam vir a adotá-las e as “executarem” nas práticas laborais ou nas cotidianas. Isso fica evidente nas formulações referentes às dimensões das competências empreendedoras que o SEBRAE elabora e que podemos ver no exemplo em tela a seguir:

Cognitiva

Conhecer características de atitudes empreendedoras e identificá-las em si, no grupo e na comunidade;

Compreender como o empreendedorismo manifesta-se na vida, no mundo do trabalho e dos negócios.

Atitudinal

Perceber-se com características empreendedoras;

Predispor-se a adotar atitudes empreendedoras na condução da sua vida.

Operacional

Buscar a ampliação da rede de contatos para facilitar o desenvolvimento e a aplicação de atitudes empreendedoras;

Elaborar plano de ação de um sonho, considerando a prática de atitudes empreendedoras (SEBRAE, 2016, p.9).

Como podemos verificar, a intencionalidade das formulações do SEBRAE, em relação às competências empreendedoras, tende a criar um novo tipo de sujeito e de sociedade pautada nas ideias e representações da chamada “cultura empreendedora”, criando um conjunto de práticas sociais, novos costumes, hábitos e atitudes para que os sujeitos possam conduzir a vida social e produtiva. No entanto, essas práticas sociais e educativas, pautadas nas competências empreendedoras, orientam a formação humana para uma formação unilateral, o que nega que os sujeitos sociais alcancem uma formação omnilateral, na qual os sujeitos poderiam se desenvolver por completo e em todos os sentidos, sendo preparados para atender suas necessidades sociais e produtivas, como já apresentado em diálogo com Manacorda (2007).

Reduzir a formação humana a perspectiva das competências, nas suas dimensões cognitivas, atitudinais e operacionais, e relativizadas pela assim chamada “cultura

empreendedora”, dificulta a aquisição dos conhecimentos científicos por parte dos alunos. Conhecimentos esses que são essenciais para uma práxis social e produtiva transformadora e que rompa com os limites do capital que, por sua vez, busca estabelecer uma prática social em torno das necessidades imediatas e pragmáticas do mercado de trabalho.

Para o SEBRAE o indivíduo empreendedor seria aquele possuidor dessas competências empreendedoras, aquele que desenvolve um certo tipo de comportamento e possui certas características⁸⁵. Os alunos deveriam colocar em prática esses comportamentos durante as suas ações cotidianas e no desenvolvimento de um empreendimento para, assim, obterem sucesso tanto em na vida social como na produtiva, como podemos ver abaixo:

Busca de informações
 Persistência
 Comprometimento
 Busca de oportunidades e iniciativa
 Exigência de qualidade e eficiência
 Correr riscos calculados
 Planejamento e monitoramento sistemáticos
 Estabelecimento de metas
 Persuasão e rede de contatos
 Independência e autoconfiança (SEBRAE, 2017g, p.46)

Essas formulações sobre competências partem de uma percepção que elas seriam naturais aos indivíduos, mas que devem ser estimuladas para formar o indivíduo empreendedor. Neste sentido, o material didático do SEBRAE reforça uma concepção natural-funcionalista do homem e subjetivo-relativista do conhecimento (RAMOS, 2001a), ambas compatíveis com o neoliberalismo e o pós-modernismo, ao focalizar e relativizar as práticas sociais e os conhecimentos, reduzindo-os ao desenvolvimento da chamada “cultura empreendedora”, de modo que cada indivíduo, em particular, resolva seus problemas de forma individual e parcial, sem alterar as bases estruturais do capital que engendram as relações sociais de produção. Essa perspectiva de formação humana visa a adaptação ao modo de produção de capital e sociabilidade burguesa, potencializando a responsabilização para enfrentar a crise estrutural do capital.

O próprio SEBRAE demonstra reconhecer a existência de uma crise. Contudo, sem discutir as causas estruturais e superestruturais dessa situação, propõem o empreendedorismo como alternativa, mais precisamente como um momento de oportunidade para realizar um sonho ou desenvolver um negócio. Para tanto, bastaria que os indivíduos saíssem de sua suposta

⁸⁵ No material didático do professor do 1º bimestre da 1ª série do Ensino Médio, há no anexo 1, uma descrição de cada uma das características do comportamento empreendedor, para que os professores possam se apropriar e buscar desenvolver em suas aulas (SEBRAE, 2016, p.109).

“zona de conforto” e se dispusessem a assumir riscos. A inovação e a identificação de “oportunidades” para realização de sonhos e negócios seria possível pelo desenvolvimento de competências compatíveis e se responsabilizando por seu sucesso, como podemos ver no texto em tela (Imagem 8):

Imagem 8 – Empreendedorismo e Crise

É POSSÍVEL EMPREENDER NA VIDA E NO MUNDO DOS NEGÓCIOS ATÉ EM MOMENTOS DE CRISE



Ao contrário do que muita gente imagina, momentos de crise podem ser ocasiões de oportunidades de empreender.

Abrir um negócio sempre tem risco. Mudar de vida significa sair da zona de conforto.

O que diminui esses riscos é planejar-se minimamente.

Quem tem um sonho de mudar de vida, de abrir o seu negócio, seja por necessidade, seja por oportunidade, precisa fazer um planejamento, ver em que área poderá entrar e como vai entrar para transformar este sonho em realidade.

Um bom planejamento, capacitação adequada e aquisição de um novo conhecimento estão a favor do empreendedor em qualquer época da vida.

Empreendedorismo é movimento, transformação, inclusive em tempos de crise!

Fonte: SEBRAE (2016, p. 57).

Nosso entendimento em relação à crise foi exposto no Capítulo 1, no qual compreendemos as crises enquanto crises estruturais do sistema capitalista, visto que são produtos das próprias contradições internas do modo de produção capitalista, como indicado por Marx (1986). E sendo a crise um produto do próprio modo de produção, adotar medidas que não alterem profundamente as suas estruturas, como a dita “cultura empreendedora”, tende apenas a mistificar a possibilidade de mudança real das condições materiais de existências dos sujeitos sociais. Neste sentido, a formação humana proposta pelo SEBRAE não é capaz de alterar as estruturas do modo de produção capitalista, mas apenas resolver, no plano das aparências, problemas pragmáticos e relativizados, sem alcançar toda a realidade social e a classe trabalhadora.

As formulações do SEBRAE, assim, tem como objetivo formar um consenso de que os indivíduos seriam livres para escolher e progredir socialmente, desde que se esforcem e adquiram competências empreendedoras, sob o argumento de que:

Se todos os indivíduos são livres, se todos no mercado de trocas podem vender e comprar o que querem, o problema da desigualdade é culpa do indivíduo. Ou seja, se existem aqueles que têm capital é porque se esforçaram mais, trabalharam mais, sacrificaram o lazer e pouparam para investir (FRIGOTTO, 1989, p. 61).

Desta forma, se o sucesso não é alcançado, seria em razão de os indivíduos não saberem reconhecer e adquirir competências empreendedoras, aproveitar as oportunidades, se esforçar, mesmo sem os meios de produção, sem capital e diante de uma crise. Para o SEBRAE, a formação presente nos materiais didáticos deveria estar atenta à competitividade da sociedade capitalista, ligada, principalmente, às noções de empregabilidade, competências e empreendedorismo, para que cada indivíduo possa se adaptar ao mercado de trabalho ou abrir seu próprio negócio. A chamada “educação empreendedora”, proposta pelo SEBRAE, se ligaria aos princípios mercadológicos de produtividade, rentabilidade, responsabilização e resoluções de problemas da vida cotidiana de maneira pragmática e utilitarista. Assim, os alunos submetidos ao programa do SEBRAE são treinados para atuar competitivamente num mercado de trabalho cada vez mais seletivo e restrito, mesmo diante da própria falta de emprego, bem como desenvolver ações ligadas a uma lógica de economia sustentável e de responsabilidade social, como podemos ver na formulação: “Vivenciar a oportunidade de um novo olhar para um mundo mais sustentável e engajar-se com questões relacionadas à sustentabilidade” (SEBRAE, 2017f. , p. 6).

Formulações como essa, bem como outros textos sobre sustentabilidade e reportagens sobre profissões e carreiras que envolvem a sustentabilidade, entre outros, estão presentes continuamente no conjunto de materiais didáticos preparados para o uso ao longo dos três anos de formação do Ensino Médio. A intencionalidade do SEBRAE, com a retórica da responsabilidade social e da sustentabilidade, como já descrito nos trabalhos de Castro (2019) e Dias (2019), é de criar um consenso e uma coesão social em torno da responsabilidade de cada indivíduo com os problemas ambientais e sociais do planeta e da humanidade, de modo a se criar uma sociedade melhor e mais humanitária, dentro da lógica do capital. Nega-se e mistifica-se as causas nefastas de desigualdade social e a degradação ambiental provocadas pelo próprio modo de produção capitalista e pela sociabilidade burguesa, no qual impera a expropriação dos recursos naturais e ambientais do planeta para manutenção da acumulação de

capital, além da própria exploração da classe trabalhadora para manutenção da divisão em classes sociais.

Destacamos que a assunção de riscos, a inovação, a crença no desenvolvimento econômico e superação da miséria, o inatismo ou o estímulo ao aprendizado de competências empreendedoras, como apontado no Capítulo 2, são as bases que sustentam a formação humana desenvolvida pelo SEBRAE. Antes, essas bases eram propostas para classe dominante, pelos autores liberais ligados ao campo econômico e comportamental, mas diante da crise estrutural do capital, se torna fundamental que a classe trabalhadora assuma a assim chamada “cultura empreendedora” para consolidação do projeto burguês de sociedade e de acumulação de capital, mantendo as relações de força nas relações entre trabalho e capital, mesmo diante do desemprego estrutural, da miséria e da desigualdade social.

Para finalizar a análise da categoria formação humana, destacamos que a formação unidimensional oferecida pelo SEBRAE, nas escolas estaduais de tempo integral se voltaria à formação do indivíduo empreendedor totalmente subsumido aos ditames da classe burguesa. As necessidades dos empreendimentos, dos comportamentos e das ações seriam todas efetuadas para atender as demandas capitalistas de acumulação do capital e para reprodução da sociedade de classes, não havendo espaço para alterar a ordem vigente. Essa subsunção ficará mais evidente na análise da categoria trabalho.

5.1.2 Trabalho

Os materiais didáticos do SEBRAE analisados apresentam elementos que compreendem o trabalho de modo parcial e utilitário, descolado das relações de classe e da divisão social do trabalho. Neste sentido, propõem uma perspectiva ligada à lógica neoliberal do livre mercado.

Os aspectos econômicos e da livre concorrência são enfatizados constantemente nos materiais, de modo que cada indivíduo, seja ele um empreendedor individual ou trabalhador, é instruído a se lançar à competição do mercado. Isso faz com que a individualismo se torne um valor radical dentro da vida social e produtiva, alcançando todos indivíduos, seja na relação direta com o trabalho, seja na formação educacional, através da obtenção de competências empreendedoras para se manter empregado ou contribuir com a empresa através da inovação ou do seu comportamento empreendedor, ou mesmo conseguir um emprego (empregabilidade), ou ainda, criar seu próprio negócio via empreendedorismo. Isso fica evidente nas duas formulações do SEBRAE, que se seguem:

Neste cenário atual, onde a **empregabilidade está em baixa e as pessoas precisam sobreviver ou buscar novas fontes de renda**, EMPREENDER torna-se um sonho para muitas pessoas (SEBRAE, 2017a, p.35, **grifos nossos**).

Cada vez mais **o empreendedorismo se destaca no mundo do trabalho como uma possibilidade de bons resultados para empregabilidade**. Sai na frente aquele que age, arrisca, inova, que quer evoluir e trilhar uma trajetória com grande probabilidade de sucesso profissional. Isto porque as chances de emprego já estão e serão cada vez mais restritas. Vencer “na vida” pessoal e profissionalmente estará relacionado a vencer desafios que o próprio dia a dia impõe. E a opção pelo empreendedorismo é um desafio com muita chance de êxito (SEBRAE, 2017c, , p.14, **grifos nossos**).

Assim sendo, empreender se tornaria uma das principais estratégias do capital para integrar a classe trabalhadora à relação cada vez mais desigual das relações de trabalho. As noções de empreendedorismo, competências e empregabilidade se tornaram fundamentais na estratégia do capital para o desenvolvimento da sociabilidade burguesa sob a ótica do padrão de acumulação toyotista/acumulação flexível e do neoliberalismo. A partir delas, o capital cria, no imaginário social, uma aparente ilusão sobre a possibilidade concreta de integração à sociedade capitalista, além de responsabilizar individualmente cada trabalhador por sua condição dentro da esfera social.

Para Alves (2008):

O conceito de empregabilidade que irá apresentar a nova tradução da teoria do capital humano sob o capitalismo global: a educação ou a aquisição (consumo) de novos saberes, competências e credenciais apenas habilitam o indivíduo para a competição num mercado de trabalho cada vez mais restrito, não garantindo, portanto, sua integração sistêmica plena (e permanente) à vida moderna. Enfim, a mera posse de novas qualificações não garante ao indivíduo um emprego no mundo do trabalho (p.11).

Segundo esse conceito, não haveria falta de empregos, mas falta de atributos e competências individuais do trabalhador para se manter no mercado de trabalho (NOZAKI, 2015), bem como a ausência de uma capacidade flexível individual de adaptação às necessidades apresentadas pelo mercado de trabalho (GENTILI, 1996), obrigando cada indivíduo a buscar alternativas para melhora de sua condição de vida.

Neste contexto de responsabilização individual, o SEBRAE busca produzir, disseminar e atuar em prol do empreendedorismo nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, apresentando-o como saída para as crises, para o desemprego estrutural e em resposta às necessidades imediatas da classe trabalhadora, que precisa garantir suas condições materiais de existência. Para isso, o aluno de Ensino Médio deve criar para si o seu próprio ofício e empreendimento, buscando desenvolver potencialidades empreendedoras para ter sucesso

profissional e pessoal, desenvolvendo também um projeto de vida e se adaptando à nova realidade produtiva e social.

No módulo 3 do primeiro ano do Ensino Médio, essas supostas saídas via empreendedorismo, que são formas precárias, parciais e utilitárias, aparecem nos materiais didáticos, de modo a seduzir e incentivar os alunos a criarem seu próprio empreendimento.

Em muitas escolas de ensino integral do estado do Rio de Janeiro, assim que os alunos iniciaram a Educação Empreendedora SEBRAE/SEEDUC, os estudantes vislumbraram um longo caminho de novas oportunidades. Podemos identificar jovens realizando diversas atividades empreendedoras como: produzir bolo de pote, salada de frutas, animações de pista de dança em festas de quinze anos e muitas outras ações. Porém, esses alunos precisam de nossa ajuda para organizar seu planejamento financeiro e conseguir obter resultados positivos em seus negócios (SEBRAE, 2017b, p. 50).

Além disso, vinculado à abertura do empreendimento, o SEBRAE busca incentivar formas precarizadas de trabalho a partir do registro do MEI (microempreendedor individual). Na visão do SEBRAE, através do MEI o empreendedor pode formalizar seu negócio e gozar de direitos sociais que na informalidade ele não teria. De fato, isso se concretiza. No entanto, não se discute que as relações e os direitos fornecidos pelo MEI são muito mais limitados do que na regulamentação formal de trabalho, o que coloca os alunos a vislumbrar o trabalho flexível, pautado em jornadas de trabalho não fixadas previamente, espaço laboral não definido, remuneração variável, sendo, talvez, perspectivas mais vantajosas do que os direitos trabalhistas conquistados através de muita luta pela classe trabalhadora.

Essa ênfase dada ao empreendedorismo pelo SEBRAE, na qual são depositadas todas as esperanças, sonhos e esforços dos alunos diante das incertezas e instabilidades da vida social e produtiva, mesmo sem que os alunos sabiam o desfecho de todo esse investimento individual, tem produzido um relação com o trabalho em que os alunos, no plano da aparência, compreendem-se como detentores dos meios de produção, mas que, na essência, mistificada pelo noção do empreendedorismo e seu discurso sedutor, estão envolvidos na condição de proletariedade, nos termos de Alves e Selegrin (2011), já apontados nesta Tese. Essa mística objetivaria produzir o que Antunes (2018) intitula de burguês-de-si-próprios e proletário-de-si-mesmo. Trabalhadores alienados da sua condição de proletário e mergulhados no fetichismo do pequeno burguês. Os alunos passariam a acreditar que são detentores dos meios de produção, mas que, na realidade concreta, não lhes garante controle sobre a produção social, pois estão reféns do grande capital, o qual age para reprodução da sua própria força de trabalho e das condições materiais de existência.

Essa subsunção ao capital fica evidente nas formulações presentes no material do SEBRAE, no qual os alunos são constantemente estimulados a encontrar “parceiros” para financiar seus empreendimentos, sejam empresas ou o capital financeiro, através de empréstimos e financiamentos, como podemos ver na formulação a seguir: “O plano de negócio pode ser exigido por alguns investidores ou instituições bancárias quando da solicitação de financiamentos” (SEBRAE, 2017h, p.48). Para Santos (2012), a ideologia burguesa na escola opera duplamente:

prepara os trabalhadores para interiorizar o fracasso no mundo do trabalho como falta de méritos individuais e subsidia a ciranda de endividamento e lucros bancários. Como exemplo, destacamos o incentivo de crédito para abertura de negócios pelos “novos empreendedores”, alimentando a cadeia de lucros na esfera do capital financeiro (SANTOS, p.18).

Neste sentido, a relação com o capital, na visão perpetuada pelo SEBRAE é a de que os “parceiros” estariam em uma relação horizontal, e não verticalizada, dentro da efetivação do empreendimento. No entanto, na concreticidade, essa relação se materializa de forma desigual, seja em um empreendimento por oportunidade ou por necessidade.

Em relação às formas de empreendedorismo, por oportunidade ou por necessidade, o SEBRAE atua para que ambas possam ser desenvolvidas por seus alunos, mas muito mais enfaticamente em relação ao empreendedorismo por oportunidade, pois apesar de mencionar a situação de crise, procura sempre vincular o empreendedorismo ao desenvolvimento econômico individual, familiar, escolar, local, regional, nacional e até mesmo do planeta, como podemos ver na formulação abaixo:

Os conteúdos abordados, tanto no 1º como no 2º módulos, facilitam a compreensão deste 3º módulo, uma vez que os estudantes, cientes do conceito de negócio e da ideia de qual é o negócio que desejam efetivar, podem pensar em qual cenário esse negócio ganhará forma no futuro, repensar e projetar o **ambiente familiar, da Escola, do bairro, da Cidade, do Estado, do País e do Planeta, estabelecendo as mudanças necessárias que fortalecerão e contribuirão para o sucesso das organizações** (SEBRAE, 2017f, p.5, **grifos nossos**).

Essa perspectiva de que o empreendedorismo, seja por oportunidade ou necessidade, pode contribuir tanto com o sucesso individual como das organizações em níveis diversos (local ao global), se faz presente em todos os materiais didáticos, de modo a fomentar nos alunos a possibilidade de sucesso através da efetivação de seus sonhos e empreendimentos. O que percebemos constantemente na análise dos materiais, é a intenção de levar aos alunos a terem uma motivação para desenvolver um empreendimento, seja ele por oportunidade ou por necessidade. Para isso, o SEBRAE (SEBRAE, 2017a, p.27) utiliza-se da seguinte formulação

extraída de um texto da internet⁸⁶, a qual visa diferenciar essas duas formas de empreendedorismo, como podemos ver na Imagem 9 abaixo:

Imagem 9 – Empreendedorismo por necessidade x oportunidade

Leitura Compartilhada

Você é empreendedor por necessidade ou oportunidade?

(Victor Monteiro Lopes). (<http://www.empregoerenda.com.br/ideias-de-negocios/materias/1556-voce-e-empendedor-por-necessidade-ou-oportunidade>).

O empreendedorismo vem crescendo cada vez mais e o Brasil configura-se como um dos países mais empreendedores do mundo. Isso motiva as pessoas a encararem o desafio de colocar em prática ideias de negócio que lhes propiciem renda.

Os motivos que levam as pessoas a empreender podem ter naturezas divergentes. As duas vertentes que explicam as razões pelas quais uma pessoa ou um grupo de pessoas decidem estabelecer um novo negócio são a necessidade e a oportunidade. É importante que tenhamos ciência das implicações de cada uma delas.

A de necessidade é aquela típica situação de alguém que está desempregado, sem atividades remuneradas e não consegue recolocar-se no mercado. Pela falta de opção, torna-se obrigado a desenvolver alguma forma de obtenção de renda para contornar seus problemas financeiros.

Normalmente, é desempenhado por pessoas que não apresentam um currículo muito atrativo. A falta de um curso superior leva a crer que o gestor terá mais dificuldades nessa empreitada. Mas, apesar do baixo grau de formação, o sucesso é alcançável. Para isso, é preciso buscar o conhecimento prévio sobre o mercado, sobre tudo que envolve a abertura de uma empresa, além de outras informações que possam auxiliar.

Já a de oportunidade é aquele caso em que o empreendedor enxerga a carência de algum produto ou serviço em uma determinada região e decide, de maneira oportuna, promover a implementação de um negócio.

Esse tipo é formado por pessoas que possuem um conhecimento relevante. Para identificar essas necessidades é preciso que se tenha visão e poder de análise consideráveis. Muitos saem de empregos fixos para se dedicarem a uma nova atividade. Outros se valem de poupanças e capital ocioso para empregarem em empreendimentos que lhes são atrativos.

No Brasil, anos atrás, havia mais empreendedores por necessidade do que por oportunidade. Hoje, com uma melhora significativa no mercado de trabalho e o aumento do número de empregos, a quantidade de empreendimentos por oportunidade ultrapassa em mais que o dobro os empreendimentos por necessidade. No país, quase 68% dos empreendimentos atuais são feitos pela identificação de alguma oportunidade.

Independente do tipo do empreendimento, características como liderança, criatividade, paciência, comprometimento e foco são fundamentais para o êxito do negócio. Porém, não funcionam sem o auxílio do conhecimento.



Fonte: SEBRAE (2017a, p.27)

⁸⁶ Você é empreendedor por necessidade ou oportunidade? (Victor Monteiro Lopes). Disponível em: <https://www.empregoerenda.com.br/ideias-de-negocios/materias/1556-voce-e-empendedor-por-necessidade-ou-oportunidade> Acesso em: 18 jan. 2022.

Nesse texto, o APH apresenta as motivações para se abrir um negócio, oportunidade ou necessidade. Ao destacar os motivos e o perfil dos empreendedores, consideramos que o SEBRAE faz apologia ao seu próprio curso de empreendedorismo oferecido junto a SEEDUC, visto que, na condição da falta de emprego, ter os conhecimentos oferecidos pelo curso poderia auxiliar os alunos na situação de desemprego a alcançar o “sucesso”, mesmo com a baixa formação dos mesmos, como já discutimos no Capítulo 3 e 4 desta Tese, em que a formação baseada na BNCC e nos itinerários formativos tende a oferecer, principalmente ligada ao trabalho simples, como apontado por Accioly (2020). E ao apontar a motivação por oportunidade, busca-se motivar os alunos a uma busca constante pela fonte do sucesso, pela carência de serviços ou produtos, mesmo esse aluno não tendo conhecimentos relevantes sobre algum produto ou serviço, o que os leva a buscar essa oportunidade dentro do próprio cotidiano, da comunidade, da escola, não promovendo inovações e transformações profundas na economia ou na tecnologia, como disseminado pelo discurso do empreendedorismo por oportunidade.

Dias (2019, p. 404) observa, em relação ao Pronatec Empreendedor desenvolvido pelo SEBRAE, que há “uma visão mais rasa de inovação, onde não se tem como horizonte o desenvolvimento de novas tecnologias, mas a simples adequação de produtos e serviços já existentes”. Ao se pensar as escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro, em que são desenvolvidos o empreendedorismo, também acreditamos que não haveria, por parte de alunos e professores, a possibilidade de desenvolvimento de produtos ou serviços com grande tecnologia, capazes de influenciar o crescimento da economia do país, visto a ausência de inovação e tecnologia no empreendimento, bem como um possível incremento às atividades informais, como destacado por Nassif, Ghobril e Amaral (2009). Assim sendo, mesmo o SEBRAE oferecendo uma formação para ambas as formas de empreendedorismo, acreditamos que o empreendedorismo por necessidade seria a forma predominante e talvez única de possibilidade de empreendedorismo dentro do Ensino Médio oferecido no estado do Rio de Janeiro, agindo, também, para mistificar a precarização do trabalho, o desemprego estrutural e o crescimento da informalidade, como apontamos no Capítulo 1.

Para finalizar a análise a partir da categoria trabalho, discutimos os três principais tipos de empreendedorismo que o SEBRAE propõe que os alunos desenvolvam dentro da sociedade. No módulo 3 do primeiro ano do Ensino Médio, o SEBRAE apresenta a seguinte formulação para descrever os três tipos de empreendedorismo:

No estudo desse tema, procuramos fazer com que você se sentisse um pouco mais familiarizado com o tema e também que aprendesse um pouco mais sobre as diferentes formas de empreender. Agora você já sabe que o **“empreendedorismo de negócios” pode ser definido como o**

comportamento empreendedor vinculado a um negócio, uma empresa, um empreendimento. É quando você tem uma boa ideia e a transforma num **negócio lucrativo.** É que o **“empreendedorismo social”** possui características muito parecidas com “empreendedorismo de negócios”; a diferença está na **missão social, cujo objetivo final não é a geração de lucro, mas o impacto social.** A diferença está na sua motivação, que é a transformação de uma realidade social, ao invés da obtenção de lucros. Já o **intraempreendedorismo** pode ser definido simplesmente como **“empreender dentro das empresas”.** É o empregado que **apresenta ideias, soluções, projetos e coloca essas ideias em ação** (SEBRAE, 2017b, p.31, **grifos nossos**).

Como podemos observar, o empreendedorismo de negócios se volta à obtenção do lucro dentro do livre mercado, seja prestando um serviço ou oferecendo um produto. No entanto, a origem do lucro se dá na perspectiva do liberalismo, na qual o valor de uso se torna valor de troca pautado no fetichismo da mercadoria⁸⁷, que impõe a forma de dinheiro ao produto do trabalho humano objetivado. Devido a isso, a fonte de lucro do empreendedor seria a venda da mercadoria e não do trabalho objetivado pelos trabalhadores, que é expropriado, sejam eles funcionários do empreendimento ou os próprios empreendedores que realizam o trabalho do empreendimento a ser oferecido. Além disso, os seus familiares, que muitas vezes estão envolvidos nesse processo de objetivação, também têm sua mais-valia expropriada pelo empreendedor. Assim sendo, a perspectiva de trabalho vinculada nos materiais do SEBRAE é a legitimação do trabalho alienado e precarizado, visto as condições de trabalho dos envolvidos na realização do empreendimento. Essas condições ficam ainda mais exacerbadas ao se pensar que a formação para o empreendedorismo está sendo oferecida a jovens alunos do Ensino Médio Público, filhos da classe trabalhadora que já são destituídos dos meios de produção e de conhecimentos científicos e culturais para o desenvolvimento de um produto ou serviço, deixando-os, assim, apenas possibilidades de empreender em trabalhos mais precarizados e à mercê de créditos de instituições financeiras e bancárias, como já evidenciamos nesta seção.

O segundo tipo de empreendedorismo desenvolvido pelo SEBRAE é o empreendedorismo social, no qual objetiva-se a prestação de serviços ou o desenvolvimento de produtos que trariam algum impacto social para a vida dos envolvidos no empreendimento. Nas formulações do SEBRAE, o que identificamos é a responsabilização de cada sujeito social pelas condições sociais de existência de si e da comunidade, na perspectiva do Neoliberalismo,. Nessa perspectiva, a “sociedade civil ativa” é vista como “espaço de coesão e de ação social,

⁸⁷ Para Marx (2013, p.228), “o comportamento meramente atomístico dos homens em seu processo social de produção e, com isso, a figura reificada [sachliche] de suas relações de produção, independentes de seu controle e de sua ação individual consciente, manifestam-se, de início, no fato de que os produtos de seu trabalho assumem universalmente a forma da mercadoria. Portanto, o enigma do fetiche do dinheiro não é mais do que o enigma do fetiche da mercadoria, que agora se torna visível e ofusca a visão”.

localizada entre o aparelho de Estado e o mercado” (MARTINS, 2009, p. 74), no qual os empreendedores sociais estariam localizados. Eles deveriam atuar de forma solidária e colaborativa para criar uma sociedade mais humanizada e menos desigual. Enfatiza-se a teoria do capital social, dissociada das relações de força entre as classes sociais, das condições desiguais sociais e de renda, da relação entre capital e trabalho, de modo a promover um espírito de coesão e solidariedade. Além disso, o trabalho do empreendedor é encarado como uma “missão social”, desresponsabilizando o Estado pelas garantias sociais mínimas e de sobrevivência da sociedade como um todo.

Já o terceiro tipo de empreendedorismo, mais desenvolvido nos materiais didáticos do SEBRAE, é o intraempreendedorismo. Nesse tipo de empreendedorismo, os alunos são estimulados a desenvolver competências empreendedoras para atuarem como trabalhadores empreendedores dentro de qualquer empresa em que estiverem trabalhando. Atuando com trabalhadores intraempreendedores, as sugestões, ideias e soluções de problemas são absorvidas pelo capital após uma verificação e comprovação de sua efetividade e da vantagem competitiva e lucrativa. Temos que, nessa configuração do trabalho, a intelectualidade e a subjetividade do trabalhador são extraídas, ao máximo, para o aumento da capacidade de produção e de lucro das empresas. São essas novas relações no âmbito produtivo, entre capital e trabalho, que vão envolver, mais fortemente e intensamente, a subjetividade operária (ANTUNES; ALVES, 2004) e impactar nos processos formativos do trabalhador, da sociabilidade e nas relações de classe.

Ainda sobre os tipos de empreendedorismo, o SEBRAE busca enfatizar que há diversas outras possibilidades de ser tornar empreendedor, envolvendo diferentes ramos de trabalho, como podemos ver na Imagem 10 abaixo:

Imagem 10 – Atuação empreendedora

Dicas para possibilidades de atuação empreendedora:

- ✓ É praticamente impossível listar todas as possibilidades de atuação empreendedora, pois é possível empreender em qualquer atividade, carreira, profissão. Seguem outras sugestões:
- Empreendedorismo cultural: empreender iniciativas de valorização e fomento de projetos culturais nas mais diversas áreas;
- Empreendedorismo coletivo: empreender participando de associações ou cooperativas, por exemplo;
- Profissionais liberais: empreender em carreira escolhida;
- Empreender nas mais diversas carreiras e profissões: cantor, médico, professor, artesão etc.

Fonte: SEBRAE (2016, p.98)

É sob essas novas relações mais subjetivas e flexíveis que o SEBRAE, ao propor o desenvolvimento do empreendedorismo nas escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro, almeja disseminar a suposta “cultura empreendedora”, buscando garantir que, na relação entre capital e trabalho, se mantenha uma certa coesão social para atender aos interesses produtivos, sociais e individuais da classe dominante. Para isso, é necessário que o projeto e os materiais do SEBRAE sejam desenvolvidos, nas escolas, de maneira consensual e instrumental, pelos professores, interferindo no trabalho educativo, conforme vemos a seguir.

5.1.3 Trabalho Educativo

Em relação a categoria trabalho educativo, nossas análises dos materiais do professor demonstram que a intencionalidade do SEBRAE é repolitizar o trabalho educativo do professor, levando-o a uma prática docente instrumental e técnica, “neutra”, controlando suas atividades e comportamentos a fim de desenvolver apenas um tipo de saber, voltado a chamada “cultura empreendedora”, que está principalmente ligada ao empreendedorismo de negócios e ao comportamento empreendedor.

Pautados na reflexão de Santos (2012) sobre a pedagogia do mercado e o sequestro da escola, avaliamos que a proposta do SEBRAE atua, pretensiosamente, como uma pedagogia salvacionista, com um conceito de “qualidade” alinhado aos critérios mercadológicos, e que, em nossa visão, permanece no plano abstrato, sem que haja base material para ganhar concreticidade. Essa pedagogia buscaria, a partir de suas práticas tecnicista, “repolitizar” a escola, nos termos da autora, “em favor da manutenção da hegemonia, sob a aparência de neutralidade, eficiência, eficácia, silenciando e desqualificando os significados da educação como prática política transformadora e de formação humana no sentido mais pleno” (SANTOS, 2012, p. 8).

Ao estabelecer um programa pré-determinado, que busca o desenvolvimento de empreendimentos e do comportamento empreendedor, o SEBRAE orienta o trabalho educativo, de forma intencional e direta, para atender a um tipo de formação humana e estabelecer uma determinada relação entre capital e trabalho, na qual os conflitos são negados e os interesses são colocados como de ambos e como se agissem em prol do desenvolvimento social e econômico. Sob o discurso da inovação e originalidade, do sucesso pessoal e profissional, o SEBRAE buscaria captar a subjetividade de docentes e alunos, de modo a assumir uma nova forma de ser, pensar e agir na vida social e produtiva. Isso pode ser observado na formulação do SEBRAE a seguir:

O sucesso das ações ocorre na medida em que a comunidade escolar entende a importância de se trabalhar, durante a formação acadêmica, as características do **comportamento empreendedor** como mola propulsora do desenvolvimento integral dos alunos porque viabiliza para estes jovens um **novo olhar sobre o futuro profissional mas, também, essencialmente como SER HUMANO.**

Os conteúdos da primeira série serviram de alicerce as demais séries, visto que trabalhamos a identificação das atitudes empreendedoras, a percepção dele como protagonista de sua própria vida e do despertar para as oportunidades que poderão surgir nesse novo cenário do mundo do trabalho (SEBRAE, 2017d, p. 7, **grifos nossos**).

Esse programa tem por base as pedagogias do “aprender a aprender” e os pilares do relatório Jacques Delors, acrescidos do aprender a empreender, debatidos nesta Tese. Isso fica evidente nos materiais didáticos, como podemos notar na seguinte formulação: “[...] tendo os pilares da Educação, como fundamentos da metodologia na Educação Empreendedora Sebrae, explicitando o aprender a conhecer, fazer, conviver e ser, assim como, com embasamento nos eixos comportamentos empreendedores e planos de negócios” (SEBRAE, 2017h, p. 6). Essas bases teóricas do SEBRAE, para o desenvolvimento da chamada “cultura empreendedora”, produzem importantes repercussões para o trabalho educativo, principalmente ao enfatizar o desenvolvimento de competências, sejam cognitivas, atitudinais ou operacionais, conforme presente em todos os materiais didáticos analisados.

Interessa a formação pautada nas competências relacionadas à resolução dos problemas criados pelas situações propostas pelo professor, as aprendizagens significativas são realizadas por si mesmo, a partir de um método de aquisição, elaboração, descoberta e construção de conhecimentos subjetivos (DUARTE, 2001). Assim sendo, a concepção que orienta o trabalho educativo, proposta pelo SEBRAE, visa, a nosso olhar, o que Pina e Gama (2020) concluem em relação às concepções propostas para a classe trabalhadora, que é “distanciar a educação escolar das necessidades humanas reais, sugerindo que o domínio amplo do saber sistematizado seria supérfluo aos trabalhadores em função de suas necessidades imediatas de vida” (p. 351), rebaixando o ensino nas escolas públicas a simples entrega de competências, sejam cognitivas, socioemocionais ou empreendedoras.

Essa ênfase em atender as necessidades imediatas, reforça as características das pedagogias ligadas ao “aprender a aprender”, na qual a proposta de ensino do empreendedorismo se insere, objetivando a adaptabilidade dos indivíduos às necessidades do capital. O SEBRAE espera formar indivíduos para atender à nova configuração do mundo do trabalho, buscando envolver e captar a subjetividade dos professores e alunos, levando-os a cooperar com seu projeto para que se sintam responsáveis pelo sucesso da “solução

educacional” na relação estabelecida com o estado do Rio de Janeiro. Isso se evidencia em todos os materiais analisados e destacado na seguinte formulação:

Caro professor,
Chegamos ao Módulo 4 da Educação Empreendedora para o Ensino Médio nas escolas estaduais. Vivenciamos o primeiro, segundo e terceiro módulos enfrentando alguns desafios, visto que abordaram temas presentes em nossas vidas mas ainda não vivenciados de forma plena em nosso cotidiano escolar. Logo, **contando sempre com o esforço dos educadores e com sua imensa criatividade como, essencialmente com o potencial imaginativo de nossos alunos**, vamos dar continuidade ao nosso trabalho empreendedor, desta vez abordando o tema Empreendedorismo na vida, no mundo do trabalho e dos negócios (SEBRAE, 2017c, p.7, **grifos nossos**).

Esse reconhecimento do esforço dos professores está presente em todos os materiais analisados. Em nossa análise, o SEBRAE espera, a partir dessas formulações, convencer a sociedade de que sua atuação é fundamental para o desenvolvimento da suposta “cultura empreendedora”, criando um consenso e uma coesão junto aos professores responsáveis pela disciplina do empreendedorismo, para que aceitem e reproduzam as orientações para o trabalho docente contidas nos materiais, e que se expressam de diversas formas. Essas orientações, que são expressas por verbos no imperativo, indicam ordem e envolvem: a forma como se deve cumprimentar os alunos, conduzir as atividades a serem realizadas, os questionamentos a serem feitos e as parabenizações, essas últimas sem apresentar “críticas”. Além disso, no anexo 3 do material didático do professor do livro para o 1º bimestre da 1ª série do EM (SEBRAE, 2016) há um texto introdutório com a intenção de levar os professores a “ampliar e complementar sua argumentação nas discussões sobre atitudes empreendedoras” (SEBRAE, 2016, p.118). Para termos uma ideia desse controle do trabalho docente, apresentamos no Quadro 8 alguns exemplos presentes nos materiais analisados:

Quadro 8- Exemplos de orientações dadas aos professores

Ano	Módulo	Exemplos de Orientações
1º do Ensino Médio	1	Exiba o slide de abertura do curso; Recepcione os participantes, cumprimentando-os pessoalmente, sempre que possível; Coloque sobre uma mesa os crachás [...] Solicite que cada participante pegue uma cópia do material disponibilizado [...] (SEBRAE, 2016, p.18, grifos nossos)
1º do Ensino Médio	2	Organize previamente a área do “Estoque” [...] Explique que eles são convidados a empreender nesta atividade, a colocar a mão na massa. Convide os participantes para agirem de forma empreendedora [...] (SEBRAE, 2017a, p. 28, grifos nossos)

1º do Ensino Médio	3	<p>Converse com os alunos sobre a atividade realizada, questionando.</p> <p>Ouçã os argumentos e contribuições dos alunos e conclua a atividade argumentando que, de uma forma simples, ela nos remete à importância de praticar as características do comportamento empreendedor para alcançarmos um objetivo para o qual nos propusemos a atingir (metas) (SEBRAE, 2017b, p. 19, grifos nossos).</p>
1º do Ensino Médio	4	<p>Solicitar que cada aluno pense e expresse através de um desenho [...]</p> <p>Propor aos estudantes que pensem quais são as habilidades [...] (SEBRAE, 2017c, p 19, grifos nossos).</p>
2º do Ensino Médio	1	Após o vídeo, refletir com os alunos (SEBRAE, 2017d, p.14, grifos nossos)
2º do Ensino Médio	2	<p>Organizar a turma em times.</p> <p>Propor que cada pessoa pense em um produto.</p> <p>O time vencedor receberá aplausos e congratulações do professor.</p> <p>Realizar o CAV (Círculo de Aprendizagem Vivencial).</p> <p>Realizar sondagem sobre o que os estudantes conhecem do tema e provocá-los a conhecer um pouco mais (SEBRAE, 2017e, p. 12, grifos nossos).</p>
2º do Ensino Médio	3	<p>Com a turma em círculo, o professor solicita que expressem um valor [...] (SEBRAE, 2017f, p. 15, grifos nossos).</p> <p>Após ouvir quais foram os sentimentos dos estudantes vivenciados durante o vídeo, propor a leitura compartilhada e comentada do texto a seguir. (SEBRAE, 2017f, p.20, grifos nossos)</p>
2º do Ensino Médio	4	<p>Viabilizar a reflexão sobre superação e tomada de decisões na própria vida. Realizar sondagem sobre o que os estudantes reconhecem como importante no tema e provocá-los a conhecer um pouco mais.</p> <p>Disponibilizar um tempo de conversa entre os estudantes (SEBRAE, 2017g, p. 11, grifos nossos).</p>
3º do Ensino Médio	1	Mobilizar os alunos numa atividade cultural dentro da escola com a participação ativa da comunidade e objetivando desenvolver a visão empreendedora através da oportunidade de apresentação dos planos de negócios, torna-se tarefa de sensibilização e promoção da criatividade (SEBRAE, 2017h, p.26, grifos nossos).
3º do Ensino Médio	2	<p>O professor levará textos e instigará os alunos para que todos utilizem a caixa para sugestões e novas ideias para a elaboração do plano de negócios.</p> <p>O professor apresentará as tarjetas com as etapas do plano de negócios que deixará na Caixa de Soluções Empreendedoras, tais como: Identificação de Oportunidade, Análise de Mercado, Planejamento de Marketing, Planejamento Operacional e Planejamento Financeiro (SEBRAE, 2017h, p.49, grifos nossos).</p>

3º do Ensino Médio	3	<p>Solicitar que reflitam se a equipe já observa essa característica nos participantes do grupo, exemplificando as mesmas em atitudes no dia a dia.</p> <p>Questionar se conseguem identificar essas características em outras equipes, exemplificando (SEBRAE, 2017i, p.17, grifos nossos).</p>
3º do Ensino Médio	4	<p>Para terminar, o professor deverá esperar até que a maioria dos balões tenha estourado ou até que a maioria dos jovens tenha cansado. Refleta com o grupo: Por que vocês estouraram os balões um dos outros?</p> <p>Acolha as respostas e depois relembre a orientação dada: “Foi dito que era apenas para proteger o seu sonho e não para estourar o balão (o sonho) dos outros. Observem que algumas vezes, mesmo sem perceber, acabamos destruindo os sonhos das outras pessoas por descuido, por falta de apoio ou inveja. Mas, em um mercado sustentável devemos acreditar e ajudar o outro a conquistar seus sonhos e não a destruí-los. Em seguida, abre-se espaço para comentários dos participantes. Eventualmente (e raramente) ninguém estoura balões, daí o orientador deverá parabenizar a turma e explicar da mesma forma o conceito da dinâmica (SEBRAE, 2017i, p. 50, grifos nossos).</p>

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos materiais didáticos do SEBRAE/SEDUC-RJ para os professores (2016; 2017a; 2017b; 2017c; 2017d; 2017e; 2017f; 2017g; 2017h; 2017i).

Essa forma instrumental e técnica de trabalho docente, teria como objetivo envolver os professores na ideologia empreendedora e nas metodologias de ensino do SEBRAE, na mesma linha proposta por Perrenoud (1999).

Essas formulações se materializam nas orientações do SEBRAE para a formação da dita “cultura empreendedora” presentes nos materiais didáticos analisados. A nosso ver, essas orientações limitam a apropriação dos conhecimentos socialmente construídos, bem como repolitiza e desqualifica o trabalho docente, direcionando-o para uma lógica pragmática e um viés funcionalista.

[...] desenha um processo de ensino-aprendizagem voltado para o reforço da autonomia, pressupondo uma construção coletiva com a participação do jovem e do educador como autores desse processo, o que requer muito mais adoção de atitudes empreendedoras do que formulação de conceitos acadêmicos ensinados por outras pessoas (SEBRAE, 2016, p. 8).

Além disso, individualiza os processos pedagógicos para atender a “supostos” projetos de vida dos alunos, responsabilizando os professores por adquirirem novas competências empreendedoras para se adaptarem aos interesses da ideologia do empreendedorismo e do capital.

A partir desse controle sobre o trabalho docente, o SEBRAE exige mudanças no trabalho dos professores, de modo a adequar o processo ensino/aprendizagem à lógica do capital. Além disso, caberia aos professores viabilizar uma aprendizagem através de uma prática pedagógica que favoreça os estudantes a desenvolver empreendimentos e comportamentos empreendedores, através da dinamização dos conteúdos, levando-os a desenvolver novas atitudes e operações para enfrentar a vida social e produtiva. Isso fica evidente no excerto:

Caro professor, lembrando o seu trabalho com os temas anteriores, você instigou seus alunos ao estudo e a participação de algumas dinâmicas, que permitiram entender a importância de reconhecer nossas forças e oportunidades, objetivos e metas empreendedoras, assim como conhecer as formas de empreendedorismo, que certamente favorecem o entendimento da necessidade do planejamento para nossas ações no cotidiano da vida, do colégio e do trabalho (SEBRAE, 2017a, p.34).

O professor deve se transformar ele próprio em um empreendedor, passando a propagar a seus alunos os princípios que a ideologia dominante disseminada em relação ao mercado de trabalho, como o de que o desejo de estabilidade é uma fraqueza de caráter de gerações passadas e falta de um suposto “espírito empreendedor”, conforme aponta Santos (2012). Para o SEBRAE (2017e, p. 40) “A última tendência na educação são os professores empreendedores, educadores que, além de darem aulas e desenvolverem futuros profissionais, também buscam soluções para melhorar a área em que atuam e oferecer uma nova experiência de aprendizado”.

Além disso, os professores são chamados constantemente de facilitadores e mediadores, o que, em nossa análise, desqualifica mais ainda o trabalho educativo do professor e o afasta da sua tarefa histórica de transmissão do saber objetivo mais desenvolvido, produzido pela práxis social humana, de forma sistematizada e assimilável pelos alunos dentro dos contextos culturais, tempos e espaços escolares, para a compreensão da realidade concreta. Isso fica evidente nos excertos: i) “O papel do professor é de extrema importância porque ele será o mediador entre a visão empreendedora proposta e vocês, alunos empreendedores” (SEBRAE, 2017i, p. 33) e; ii) “O facilitador precisa estar atento para que as pessoas concentrem-se na generalização, levando o que discutiram no processamento para o cotidiano” (SEBRAE, 2016, p.115).

Deste modo, percebemos a intencionalidade de que o professor deveria ter um novo perfil profissional de caráter técnico-instrumental, para reproduzir os materiais didáticos, sem questioná-los, fomentando sempre os princípios básicos do empreendedorismo, como: assunção de risco, inovação, identificação de oportunidades, criatividade/adaptação, comportamento empreendedor, dedicação, resiliência e persistência. Ele deve se tornar o dito “professor empreendedor”, que tem as seguintes características segundo o SEBRAE.

1. INTIMIDADE COM A TECNOLOGIA

O professor empreendedor aprendeu a lidar com a tecnologia de maneira benéfica, descobrindo como ela pode ajudá-lo a elaborar aulas mais criativas e interativas.

2. ESPÍRITO COLABORATIVO

Pensa no todo e não somente em si mesmo, dando o passo mais importante para o espírito empreendedor.

3. ÚLTIMAS TENDÊNCIAS

Eles sabem como anda a área de atuação, conhecem nomes importantes e não deixam de lado a oportunidade de testar as novidades na sala de aula.

4. CONHECER O ESTUDANTE

Professores empreendedores sabem adequar as suas aulas e as novas tendências de acordo com o perfil de cada estudante. Evita padronizações e pré-julgamentos, entendendo o jeito dos seus estudantes e descobrindo como lidar com cada um deles.

5. CONHECE O MERCADO

Professores empreendedores sabem como encontrar novas oportunidades no mercado, estimulando e agregando valores ao seu trabalho, muitas vezes até investindo em novos negócios (SEBRAE, 2017e, p.40).

Um ponto chave é a forma sutil com que o SEBRAE buscou apresentar suas “ordens”. Ele criou quadro com termos, como “dicas”, “importante” e “procedimentos essenciais”, para que as ações dos professores produzam resultados esperados na formação, mas que, na essência, o que buscam é controlar todas as ações do trabalho docente, como podemos ver na Imagem 11:

Imagem 11 – Procedimentos essenciais

❖ Procedimentos essenciais

Dicas:

- ✓ Prepare previamente o painel para levantamento das expectativas da turma, escrevendo o título com caneta vermelha em duas folhas de papel para *flip-chart* ou de papel pardo previamente fixadas na parede:

O que esperamos do curso Crescendo e Empreendendo?

- ✓ Prepare previamente o Acordo de Convivência, escrevendo o título com caneta vermelha em uma folha de papel para *flip-chart* previamente fixada na parede:

Acordo de Convivência

- ✓ Horários a serem cumpridos: (escrever);
- ✓ Teremos um intervalo de 15 minutos;
- ✓ Devemos manter os celulares no modo silencioso e não os utilizar.

Outros acordos:

Fonte: SEBRAE (2016, p.17)

Como relatado por Castro (2019), em recente estudo sobre o Curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos do SEBRAE, nesse mesmo molde de apostilamento dos materiais, analisados por nós, há ausência de autonomia para o exercício do trabalho docente, mesmo o SEBRAE afirmando em seus materiais didáticos que:

O manual do Professor tem como objetivo proporcionar subsídios teóricos e didáticos para trabalhar os temas dentro da proposta da Educação Empreendedora, que possibilitam o desenvolvimento de projetos junto aos estudantes do Ensino Médio Integral, tornando o processo educativo mais prazeroso e significativo (SEBRAE, 2017g, p.5).

Concluimos que essa autonomia é retirada no momento que o conteúdo, os objetivos para professores e alunos, as competências, os planos de aula com controle de atividades, os materiais e o tempo, bem como as ações dos professores, são todas “orientadas” pelo SEBRAE. Vejamos no excerto: “Convide seus alunos para leitura compartilhada e a seguir participar ativamente das atividades propostas neste manual e orientadas professor” (SEBRAE, 2017a, p.38). Observe que as atividades já estão definidas e cabe ao professor apenas orientar.

Não vemos espaço para a autonomia docente, uma vez que o trabalho educativo se volta ao desenvolvimento de formas pragmáticas e utilitaristas de treinamento dos alunos para a vida instável e cheias de incertezas produzidas pelo capital. O que o SEBRAE busca é a conformação e captação dos professores e alunos ao seu projeto de formação humana, de trabalho e de trabalho educativo. Projeto este criado para atender aos interesses da burguesia em uma sociedade cada vez envolta na crise estrutural do capital, com aumento da desigualdade social e do desemprego estrutural, bem como com condições mais precarizadas de trabalho.

Assim sendo, compreendemos que a proposição neotecnista do SEBRAE, pautada em competências e habilidades empreendedoras, busca incutir uma desconfiguração ontológica da formação humana, do trabalho e do trabalho educativo, impedindo que os alunos compreendam o homem enquanto um ser social, produtor e reproduzidor das suas condições materiais de existência. Para Santos (2012)

A escola neotecnista das competências, habilidades e atitudes incute esta desfiguração ontológica em todos os níveis de ensino. Impede que o trabalhador perceba por que o desejo de uma vida profissional digna, segura e baseada no direito ao reconhecimento de seu valor vem sendo substituído, na mídia e na escola, pela propaganda de um espírito aventureiro do empreendedorismo, vendido também como mercadoria (SANTOS, 2012, p. 17-18)

Na próxima seção deste Capítulo, buscamos apresentar a forma e o conteúdo dos materiais didáticos dos professores, de modo a compreender a estrutura do material didático do

SEBRAE, utilizado nas escolas estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral do estado do Rio de Janeiro, que desenvolve o empreendedorismo.

5.2 Análise da estrutura do material didático do SEBRAE: forma e conteúdo

Nesta seção, apresentaremos a forma e o conteúdo do material didático do professor do SEBRAE para o Ensino Médio das escolas estaduais do Rio de Janeiro que desenvolvem o empreendedorismo. Dividimos nossa análise em 6 itens de acordo com a seguinte descrição: i) Temática geral dos materiais didáticos dos professores: apresentamos nossa análise dos temas gerais que orientam cada material didático e a apresentação geral de cada livro; ii) Apresentação dos módulos de cada material didático: apresentamos nossa análise de cada tema específico dos módulos, seus conteúdos e objetivos para o desenvolvimento do empreendedorismo; iii) Competências dos módulos: discutimos as competências cognitivas, atitudinais e operacionais que buscam dar materialidade ao indivíduo empreendedor; iv) Estruturas das aulas: discutimos como os planos de aulas são desenvolvidos pelos docentes e alunos; v) Feira de Alunos Empreendedores do Ensino Médio Integral (FEEEMI): apresentamos uma discussão desse importante evento dentro do Ensino Médio nas escolas estaduais do Rio de Janeiro que desenvolvem o empreendedorismo; vi) Referências bibliográficas utilizadas pelo SEBRAE: apresentamos uma síntese dos intelectuais orgânicos, autores e obras que sustentam os materiais do SEBRAE.

5.2.1 Temática geral dos materiais didáticos dos professores

Cada material didático do professor para o Ensino Médio das escolas Estaduais do Rio de Janeiro de tempo integral com ênfase em empreendedorismo desenvolve um determinado tema. Tais temas versam sobre conceitos, características, comportamentos e práticas que estruturam a ideologia do empreendedorismo e que seriam, segundo o SEBRAE, necessárias à construção de empreendimentos, sejam eles para negócios, sociais ou para si próprios (intraempreendedorismo), dentro das relações de trabalho e na própria vida. Isso fica evidenciado no Quadro 9 abaixo:

Quadro 9 – Temas gerais dos materiais didáticos para os professores, SEBRAE/SEDUC-RJ.

Título	Ano/Módulo	Tema geral do módulo	Ano de publicação
Curso Crescendo e Empreendendo - Manual do Educador	1º do Ensino Médio/ Módulo 1	Crescendo e Empreendendo	2016
Empreendedorismo no Ensino Médio 1ª série - Módulo 2 Manual do Professor	1º do Ensino Médio/ Módulo 2	O Empreendedor	2017a
Empreendedorismo no Ensino Médio 1ª série - Módulo 3 Manual do Professor	1º do Ensino Médio/ Módulo 3	Transformando sonhos em oportunidades	2017b
Empreendedorismo no Ensino Médio 1ª série - Módulo 4 Manual do Professor	1º do Ensino Médio/ Módulo	Empreendedorismo na vida, no mundo do trabalho e dos negócios	2017c
Empreendedorismo no Ensino Médio 2ª série - Módulo 1 Manual do Professor	2º do Ensino Médio/ Módulo 1	Definindo o seu negócio	2017d
Empreendedorismo no Ensino Médio 2ª série - Módulo 2 Manual do Professor	2º do Ensino Médio/ Módulo 2	Qual será o meu negócio?	2017e
Empreendedorismo no Ensino Médio 2ª série - Módulo 3 Manual do Professor	2º do Ensino Médio/ Módulo 3	Escolha e decisões	2017f
Empreendedorismo no Ensino Médio 2ª série - Módulo 4 Manual do Professor	2º do Ensino Médio/ Módulo 4	Sonhos transformados em oportunidades	2017g
Empreendedorismo no Ensino Médio 3ª série - Módulo 1 e 2 Manual do Professor	3º do Ensino Médio/ Módulo 1 e 2	Módulo 1 - Redescobrimo o mundo dos negócios Módulo 2 - Modelo de Negócios ou Plano de Negócios	2017h
Empreendedorismo no Ensino Médio 3ª série - Módulo 3 e 4 Manual do Professor	3º do Ensino Médio/ Módulo 3 e 4	Módulo 3 – Revelando o Plano de Negócios Módulo 4 - Feira de Estudantes Ensino Médio Integral (FEEMI)	2017i

* Não há um tema geral no primeiro módulo

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos materiais didáticos do SEBRAE/SEDUC-RJ para os professores. (2016; 2017a; 2017b; 2017c; 2017d; 2017e; 2017f; 2017g; 2017h; 2017i).

Nota-se, no entanto, que a principal ênfase das temáticas é o “empreendedorismo de negócios”, sendo o mais enfatizado nos conteúdos de todos os materiais didáticos, alinhado sempre a mudança individual e coletiva do comportamento dos alunos para um chamado “comportamento empreendedor”, como veremos no item a seguir, que tratará trará especificamente de cada módulo dentro dos anos de escolaridade do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos).

Além disso, logo no início de cada livro, há uma apresentação geral do tema a ser desenvolvido para o professor. Nessa apresentação, coloca-se o “Curso Crescendo e Empreendendo” como uma “solução educacional”, para que a escola, bem como professores e estudantes tenham bons resultados e realizações pessoais e profissionais (SEBRAE, 2016). Vejamos no excerto: “essa solução educacional tem por objetivo ofertar aos participantes estímulos à adoção de atitudes empreendedoras [...] que contribuam, de algum modo, para as suas realizações pessoais ou profissionais” (SEBRAE, 2016, p. 8). Além disso, nos outros materiais didáticos do professor, vincula-se que essa “solução educacional” busca atender a proposta da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro para se alcançar uma dita “qualidade educacional”, que não é expressa diretamente nos materiais, mas se torna “necessário romper barreiras para que fosse possível consolidar essa parceria em direção a um trabalho com qualidade na Educação Pública de nosso estado” (SEBRAE, 2017d, p.7).

Outro ponto enfatizado nas apresentações, se volta ao trabalho docente e a sua importância para o desenvolvimento do empreendedorismo, esse sempre colocado como um desafio para o trabalho do professor, mas que pode ser superado. Com o intuito de “convencer” e criar um consenso em torno da importância do empreendedorismo para a educação, o SEBRAE utiliza-se de “elogios” e “reconhecimento do esforço e criatividade” do trabalho do professor enquanto “parceiro” para o desenvolvimento da dita “educação empreendedora”. Vejamos no excerto: Logo, contando sempre com o esforço dos educadores e com sua imensa criatividade [...], vamos dar continuidade ao nosso trabalho empreendedor, desta vez abordando o tema Empreendedorismo na vida, no mundo do trabalho e dos negócios” (SEBRAE, 2017c, p.7).

Além disso, enfatiza que o material didático do SEBRAE se constitua enquanto “guia” e subsídio teórico e didático para o trabalho docente, mas como já vimos, o material do SEBRAE serve mais enquanto instrumento controlador das ações e dos conhecimentos a serem desenvolvidos, reduzindo o trabalho docente a mero reprodutor e instrumentalizador, repolitizando a prática docente e retirando a sua autonomia. Outra estratégia de convencimento se manifesta na utilização de formulações de autores da área educacional para motivar os

professores a aderir espontaneamente ao empreendedorismo, entre eles estão: Paulo Freire, Perrenoud, Mário Sérgio Cortella e Cárdenas. Vejamos o excerto: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (Paulo Freire)” (SEBRAE, 2017a, p.7). Essa estratégia busca assimilar os professores nos planos intelectual e moral, se apropriando de autores consagrados, no intuito de veicular a ideologia do empreendedorismo no campo educacional as concepções educacionais desses autores.

Outro aspecto diz respeito a apresentação do conteúdo de cada material didático, na qual são feitas breves apresentações dos conteúdos, bem como a retomada do que já foi desenvolvido para a construção da “trilha do empreendedorismo” nas escolas estaduais.

Caro professor, o tema anterior falou da importância do planejamento para que possamos iniciar um empreendimento, instigando o desenvolvimento das características empreendedoras para a criação de um negócio e para a própria vida. Agora, dando continuidade à trilha do empreendedorismo, vamos conversar e estudar sobre características empreendedoras presentes no comportamento de pessoas de sucesso e as diferentes formas de empreendedorismo (SEBRAE, 2017b, p.22).

Essa apresentação sempre é vinculada pelo SEBRAE na formação humana dos estudantes, para que desenvolvam competências cognitivas e socioemocionais ligadas ao comportamento e às características empreendedoras que levariam os estudantes a desenvolver seu potencial criativo e viriam a produzir um protagonismo nas suas vidas, produtiva e cotidiana, a partir da chamada “cultura empreendedora”.

Salientamos, ainda, que o APH busca estabelecer uma vinculação do empreendedorismo com formas sociais e econômicas ditas “sustentáveis” para mitigar a ênfase nos negócios, como observamos nos temas específicos apresentados no Apêndice I.

Em síntese, compreendemos que os materiais didáticos do SEBRAE buscam captar a subjetividade dos docentes e controlar o trabalho educativo dos mesmos, de modo que esses possam atuar enquanto agentes disseminadores da chamada “cultura empreendedora”. Tal intencionalidade nos leva a compreender de que o SEBRAE busca assimilar intelectualmente, politicamente e moralmente os professores das escolas estaduais do Rio de Janeiro que desenvolvem o empreendedorismo. Esse processo já foi apontado por estudos que envolveram o SEBRAE (CASTRO, 2019; DIAS, 2019), e pode ser compreendido à luz do conceito de transformismo⁸⁸ de Gramsci. Nesse processo, se torna necessário, para garantir a hegemonia

⁸⁸ A absorção gradual, mas contínua, e obtida com métodos de variada eficácia, dos elementos ativos surgidos dos grupos aliados e mesmo dos adversários e que pareciam irreconciliavelmente inimigos. Neste sentido, a direção política se tornou um aspecto da função de domínio, uma vez que a absorção das elites dos grupos inimigos leva à decapitação destes e a sua aniquilação por um período frequentemente muito longo (GRAMSCI, 2002, p. 63).

política, intelectual e moral, a cooptação dos intelectuais das classes antagônicas, levando-os a compreender a realidade a partir da mesma perspectiva de classe.

Para isso, o SEBRAE veicula a ideia de que há uma tendência na educação de “professores empreendedores”, como podemos ver no excerto: “A última tendência na educação são os professores empreendedores, educadores que, além de darem aulas e desenvolverem futuros profissionais, também buscam soluções para melhorar a área em que atuam e oferecer uma nova experiência de aprendizado” (SEBRAE, 2017e, p.40).

As formulações dos SEBRAE visam assimilar os professores, membros da classe trabalhadora, para se tornarem intelectuais disseminadores do projeto burguês, que tem a ideologia do empreendedorismo como uma das estratégias para reprodução do modo de produção capitalista e de sociabilidade burguesa, bem como formar novos quadros de intelectuais a partir dos estudantes, para que continuem a reproduzir sua ideologia dentro da sua vida social e produtiva.

Feitas essas considerações sobre a apresentação geral para os professores e as temáticas de cada material didático dos professores para os anos do Ensino Médio, avançamos, agora, para a análise de cada tema específico dos módulos, bem como seus conteúdos e objetivos para o desenvolvimento do empreendedorismo.

5.2.2 Apresentação dos módulos de cada material didático

Os módulos de empreendedorismo, dentro da matriz curricular das escolas estaduais do Rio de Janeiro envolvidas com as formulações do SEBRAE, se apresentam de acordo com os bimestres letivos dentro dos 3 anos do Ensino Médio. Cada material didático do SEBRAE corresponde a um módulo, com exceção dos do 3º ano do Ensino Médio, que apresentam dois módulos em cada material didático, totalizando, assim, 10 materiais didáticos em forma de apostilas. Cada módulo apresenta seu tema geral (apresentado no item anterior), subtemas (41 subtemas), conteúdos e objetivos específicos, como podemos ver no Quadro 17 (Apêndice I).

Dentro das subtemáticas, apresentam temas que envolvem comportamentos, atitudes e características supostamente empreendedoras, bem como noções de empreendedorismo (tipos e formas de empreendedorismo; oportunidades; forças/ameaças; fraquezas; inovação; desafios), negócios (métodos, modelos, planos, produtos, parcerias e técnicas específicas), finanças (Educação e controle financeiro), ambientes para empreender (familiar; escola; bairro; cidade; estado; país ; planeta), mundo do trabalho (mercado; empregabilidade; estágio), exemplos de empreendedores de sucesso e a Feira de Alunos Empreendedores do Ensino Médio

Integral. Para cada subtema, o conteúdo é praticamente similar, apresentando algumas inserções de práticas e conhecimentos que dariam materialidade ao enfatizado no subtema. Essas práticas e conhecimentos estão descritos nos objetivos dos subtemas, nos quais são usados verbos no infinitivo, que orientam o trabalho docente para que os alunos se apropriem dos conteúdos, adotem comportamentos empreendedores e criem seus empreendimentos (Apêndice I).

Cabe salientar, que dentre os conteúdos voltados ao empreendedorismo, os que se destacam são os voltados ao comportamento empreendedor e ao empreendedorismo de negócios, dentre os últimos, citamos e descrevemos os conteúdos ligados aos métodos e ferramentas:

Quadro 10 – Métodos, técnicas, ferramentas e modelos para o empreendedorismo de negócios

Método/ Ferramenta	Descrição
Matriz de Swot: FOFA – Força, Oportunidade, Fraqueza e Ameaça (SEBRAE, 2017a)	É uma matriz que dá a possibilidade da gente “enxergar” o contexto externo (políticas econômicas, mercado local, etc) em que se situa o negócio e, também, o contexto interno (situação em que se encontra o empreendimento) , no sentido de projetarmos melhorias e os investimentos com mais segurança (p.13). S.W.O.T ou F.O.F.A S de Strengths ou F de Força; O de Opportunities ou O de Oportunidades W de Weaknesses ou F de Fraqueza T de Threats ou A de Ameaças (p.13)
Método SMART (SEBRAE, 2017a)	Tais aspectos são citados no método SMART, criado por Peter Drucker. SMART em inglês, são as iniciais de: Specific, Measurable, Achievable, Relevant e Time-bound, cuja tradução em português é específica, Mensurável, Alcançável, Relevante e Temporal. Trata-se de uma ferramenta que pode ajudar a estabelecer as metas e atingir resultados satisfatórios, desde que se siga cada um dos aspectos indicados (p.21).
Pitch: técnica de apresentação do Modelo de Negócios (SEBRAE, 2017e)	O “Pitch” que é uma apresentação rápida (o tempo é variável, mas vai de três a 10 minutos, em média), na qual um empreendedor fala sobre sua ideia para um investidor a fim de ter, primeiramente, sua atenção e, então, seu investimento. Pode ser feito tanto verbalmente como acompanhado por slides.” (p.10).
Produto Mínimo Viável: Prototipagem (SEBRAE, 2017h)	O MVP é a criação de um protótipo do produto que se pretende entregar, um produto com o menor custo possível e que seja capaz de representar o todo, para testar a aceitação

	junto aos clientes e utilizada para testar o modelo de negócios da empresa (p.38).
Plano de Negócios (SEBRAE, 2017h)	<p>O plano de negócio é uma imprescindível ferramenta de gestão para orientar na busca de informações detalhadas sobre o mercado: produtos e serviços, clientes concorrentes, fornecedores e, essencialmente, como descobrir sobre os pontos fortes e fracos do negócio, contribuindo com os empreendedores no início da sua jornada (p.47).</p> <p>Segundo o SEBRAE, “plano de negócio é uma trilha e não trilho e não deve ser encarado como um instrumento rígido, portanto é preciso acompanhá-lo permanentemente. Um plano de negócio é feito no papel e a lápis, pois está sujeito a correções” (p.48).</p>

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos materiais didáticos do SEBRAE/SEDUC-RJ para os professores. (2016; 2017a; 2017b; 2017c; 2017d; 2017e; 2017f; 2017g; 2017h; 2017i).

Como podemos observar no Quadro 10, os métodos, técnicas, ferramentas e modelos seriam utilizados para aproximar os professores e alunos dos elementos ligados à abertura de um negócio. Esses teriam como objetivo dar elementos para o futuro empreendedor analisar o mercado, pensar em um produto e sua viabilidade, estabelecer metas, vender esse produto a investidores e organizar o empreendimento a partir de um modelo de plano de negócios. Podemos, a partir desses elementos, afirmar que uma das intencionalidades mais presentes nos materiais didáticos para as aulas de empreendedorismo é levar os alunos a abertura de seu próprio negócio, sendo estimulados a ser, nas palavras de Antunes (2018), “uma mescla de burguês-de-si-próprio e proletário-de-si-mesmo (p.34)”. Essa estratégia de formulação e formação humana teria a intencionalidade de construir um sentimento em cada indivíduo de que ele está em igualdade dentro das relações de produção e troca no livre mercado, sendo o empreendedor capaz de criar, investir e negociar seus produtos a partir da lógica do valor de troca das mercadorias. Tal lógica esconde, sob a aparência da troca equivalente (resultado x salário), a exploração da classe trabalhadora, como já destacou Marx (2013), tornando o empreendedor alienado das reais condições materiais de realização do seu trabalho, sob a ótica do empreendedor.

Apresentadas essas análises sobre os temas, conteúdos e objetivos de cada módulo, avançamos, no próximo item, para a análise das competências empreendedoras, que relativizam ainda mais os conteúdos, desenvolvendo-os sob uma lógica utilitarista e fragmentada.

5.2.3 Competências dos módulos

Cada um dos módulos dos materiais didáticos do SEBRAE apresenta competências específicas que se relacionam diretamente com os temas, objetivos e conteúdos propostos. Tais competências são manifestas em três tipos: cognitivas, atitudinais e operacionais. Essas três formas de competências, teriam com objetivo moldar as formas de saber, ser e fazer dos alunos e professores, levando-os a uma nova maneira de ser, pensar e agir na vida produtiva e social, sob a ótica da dita “cultura empreendedora”.

Elas também proporcionam a relativização dos conhecimentos para atender os interesses imediatos e pragmáticos do capital nas relações de trabalho, contribuindo para estabelecer uma lógica utilitarista e esvaziada de conhecimentos para superação da exploração da classe trabalhadora. A visão que deve ser disseminada é a visão do mercado, conforme vemos no excerto:

O mundo do trabalho é altamente dinâmico e competitivo. É, por vezes, tenso e angustiante na busca de resultados rápidos e eficazes. Empreendedores são muito bem vindos porque sua visão “é de longo alcance”, sua entrega ao que tem que fazer é altamente necessária, seu dinamismo dá força e faz reverter situações que, até então, pareciam sem soluções (SEBRAE, 2017c, p.27-28).

Em relação aos conhecimentos, a relativização se dá em torno da adoção de comportamentos empreendedores e do desenvolvimento de um negócio e, mesmo assim, dentro dessa relativização, há um esvaziamento de conhecimentos sobre o ser empreendedor e ter um negócio, não contribuindo para que os indivíduos tenham conhecimentos das implicações sociais, políticas e econômicas, bem como a tomada da consciência de classe e da relação entre capital e trabalho.

Para compreender as intencionalidades postas pelo SEBRAE para formação humana ligada ao empreendedorismo a partir das competências cognitivas, atitudinais e operacionais, apresentamos, nos Quadros abaixo (11,12 e 13), as suas manifestações.

Quadro 11- Competências Cognitivas

Ano/Módulos	Competências Cognitiva
1º ano EM/1º bimestre	-Conhecer características de atitudes empreendedoras e identificá-las em si, no grupo e na comunidade; -Compreender como o empreendedorismo manifesta-se na vida, no mundo do trabalho e dos negócios.
1º ano EM/2º bimestre	-Conhecer os princípios da Matriz de Swot: FOFA – Força, oportunidade, fraqueza e ameaça, bem como a sua importância para um planejamento adequado. -Identificar as oportunidades, objetivos e metas empreendedoras. -Identificar tipos de inovação e o ambiente favorável à geração de conhecimento.

	<ul style="list-style-type: none"> -Relacionar a importância da Educação Financeira com o atual cenário econômico. -Elaborar cardápios de Economia Familiar para disseminação na comunidade escolar.
1º ano EM/3º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar oportunidades de negócio e emprego. -Conhecer a prática do empreendedorismo na busca de novas oportunidades. -Reconhecer uma nova ideia de negócio viável. -Relacionar a importância da Educação Financeira para alcançar resultados.
1º ano EM/4º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar o empreendedorismo no mundo do trabalho como forma de obter resultados positivos. -Conhecer os fatores de empregabilidade no cenário econômico do mundo atual. -Reconhecer o seu potencial empreendedor para aproveitamento na vida pessoal e atividade econômica. -Relacionar a importância da Educação Financeira para alcançar resultados.
2º ano EM/1º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> -Conhecer o conceito de Modelo de Negócios e a metodologia do quadro de modelo de negócios.
2º ano EM/2º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> -Conhecer o conceito Pitch: Técnica de Apresentação do Modelo de Negócios e as suas possibilidades na apresentação e captação de recursos no mercado para o produto ou serviço.
2º ano EM/3º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> -Conhecer o mercado de trabalho e suas peculiaridades no atendimento das demandas. -Compreender aspectos essenciais para se desenvolver no mundo do trabalho; -Conhecer instrumentos de planejamento que poderão ser aplicados em uma feira de estudantes empreendedores na Instituição escolar.
2º ano EM/4º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> -Reconhecer as ODS (17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável). -Compreender a importância das ações responsáveis para assegurar a integridade ambiental. -Conhecer instrumentos de planejamento que poderão ser aplicados para viabilidade econômica de uma sociedade justa em gerações presentes e futuras.
3º ano EM/1º e 2º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> -Estabelecer correlação entre a cultura empreendedora e os valores éticos, culturais e de cidadania. -Compreender a importância dos comportamentos empreendedores, refletindo sobre a importância das atitudes de Liderança, Ética, Valores, Hábitos Saudáveis e Saúde Mental, como aceleradores da autoestima. -Conhecer aspectos do mundo dos negócios por meio da montagem de um empreendimento. -Conhecer a ferramenta do mínimo produto viável. -Conceituar o plano de negócios. -Compreender estratégias e etapas para planejar o alcance de um objetivo. -Refletir sobre a importância do planejamento financeiro.
3º ano EM/3º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> -Conhecer aspectos do mundo dos negócios por meio da elaboração de planejamento para abertura de uma empresa. -Compreender as etapas para planejar o alcance de suas metas empreendedoras. -Reconhecer as características do comportamento empreendedor como importantes para a abertura de um negócio. -Estabelecer correlação entre equipe vencedora e equipe empreendedora.
3º ano EM/4º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> -Conhecer aspectos do mundo dos negócios por meio da elaboração de planejamento para abertura de uma empresa. -Compreender as etapas para planejar a realização da Feira de Empreendedorismo. -Reconhecer as características do comportamento empreendedor como importantes para a abertura de um negócio.

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos materiais didáticos do SEBRAE/SEDUC-RJ para os professores (2016; 2017a; 2017b; 2017c; 2017d; 2017e; 2017f; 2017g; 2017h; 2017i).

Como podemos observar, ao longo dos três anos do Ensino Médio, são desenvolvidas 37 competências cognitivas que teriam como objetivo que os estudantes pudessem conhecer o empreendedorismo, as características do comportamento empreendedor, seus métodos, técnicas e ferramentas relacionadas, principalmente, aos negócios. Notamos, ainda, que essas competências se reduzem, principalmente, a ações pragmáticas e utilitaristas relacionadas ao empreendedorismo, como: conhecer, reconhecer, compreender, estabelecer, conceituar, relacionar, identificar e elaborar. Há apenas uma menção, no 3º ano EM, nas competências do 1º e 2º bimestre, que remete a uma ação de refletir e que, mesmo assim, se liga ao planejamento financeiro voltado aos negócios.

Podemos afirmar que essas competências são objetivadas para que professores e alunos tenham elementos básicos e superficiais para adotarem o que chamam de “comportamento empreendedor” e, futuramente, tentar materializar um empreendimento, visto que são muitos os elementos envolvidos e necessários para a materialização dos mesmos. Não há uma reflexão crítica sobre as condições materiais dos estudantes e as condições necessárias para materialização de um negócio, bem como não existe uma reflexão sobre as relações entre capital e trabalho, empreendedorismo e desemprego estrutural, que são fundamentais para a compreensão das bases que sustentam as formulações e a disseminação da noção de empreendedorismo na sociedade.

Vejamos, agora, as competências atitudinais no Quadro 12.

Quadro 12- Competências Atitudinais

Ano/Módulos	Competências Atitudinais
1º ano EM/1º bimestre	-Perceber-se com características empreendedoras; -Predispor-se a adotar atitudes empreendedoras na condução da sua vida.
1º ano EM/2º bimestre	-Perceber-se dentro de forças e oportunidades, fraquezas e ameaças nas ações do cotidiano escolar. -Predispor-se a adotar atitudes que levem ao ambiente favorável à geração de conhecimento. -Desenvolver pensamento crítico para analisar informações e tomar decisões empreendedoras. -Trabalhar de forma colaborativa para o fortalecimento da equipe. -Tomar decisões sobre a própria vida com consciência, autonomia e visão de futuro.
1º ano EM/3º bimestre	-Perceber-se dentro da vida acadêmica como empreendedor identificando novas oportunidades. -Predispor-se a adotar atitudes que levem ao desenvolvimento do comportamento empreendedor favorável a novas oportunidades. -Desenvolver pensamento crítico para analisar informações e tomar decisões empreendedoras. -Trabalhar de forma colaborativa para o fortalecimento da equipe. -Tomar decisões sobre a própria vida com consciência, autonomia e visão de futuro.

1º ano bimestre	EM/4º	<ul style="list-style-type: none"> -Predispor-se a adaptar as situações que o mundo do trabalho oferece. -Predispor-se a adotar atitudes que levem ao desenvolvimento do comportamento empreendedor favorável a novas oportunidades. -Desenvolver pensamento crítico para analisar informações e tomar decisões empreendedoras. -Trabalhar de forma colaborativa para o fortalecimento da equipe. -Tomar decisões sobre a própria vida, com consciência, autonomia e visão de futuro.
2º ano bimestre	EM/1º	<ul style="list-style-type: none"> -Vivenciar a elaboração do quadro de modelo de negócios.
2º ano bimestre	EM/2º	<ul style="list-style-type: none"> -Vivenciar a prática do Pitch como ferramenta que ajuda a sistematizar de forma sintética o que é o produto ou serviço que está sendo oferecido ao mercado.
2º ano bimestre	EM/3º	<ul style="list-style-type: none"> -Vivenciar a oportunidade de um novo olhar para as oportunidades de emprego ou de que o estudante possa alavancar seu próprio negócio. -Predispor-se a refletir e desenvolver características empreendedoras que possibilitem seu despertar no mundo do trabalho.
2º ano bimestre	EM/4º	<ul style="list-style-type: none"> -Vivenciar a oportunidade de um novo olhar para um mundo mais sustentável e engajar-se com questões relacionadas à sustentabilidade. -Predispor-se a refletir sobre as próprias ações, tendo em conta seus impactos sociais, culturais, econômicos e ambientais atuais e futuros, a partir de uma perspectiva local e global. -Aprimorar conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhes permitam contribuir para o desenvolvimento sustentável.
3º ano bimestre	EM/1º e 2º	<ul style="list-style-type: none"> -Vivenciar a oportunidade de um novo olhar para as oportunidades no sentido de alavancar seu próprio negócio. -Perceber o seu potencial criativo de resolver problemas de forma inovadora. -Buscar oportunidades e ter iniciativa para empreender e realizar seus projetos de vida, desenvolvendo as características empreendedoras. -Conviver de forma ética e cidadã com o ambiente e as pessoas ao seu redor. -Valorizar a cultura local, vivenciando a sustentabilidade nos diferentes contextos. -Predispor-se ao trabalho coletivo para alcançar um objetivo comum e para o desenvolvimento do passo a passo do Plano de Negócios.
3º ano bimestre	EM/3º	<ul style="list-style-type: none"> -Posicionar-se como protagonista diante de situações que estimulem o seu perfil como jovem empreendedor. -Predispor-se ao trabalho coletivo para alcançar objetivos comuns. -Perceber o seu potencial criativo de resolver problemas de forma inovadora. -Refletir e identificar-se com comportamentos empreendedores. -Predispor-se a correr riscos calculados. -Buscar oportunidades e ter iniciativa para empreender e realizar seus projetos de vida.
3º ano bimestre	EM/4º	<ul style="list-style-type: none"> -Posicionar-se como protagonista diante de situações que estimulem o seu perfil como jovem empreendedor. -Predispor-se ao trabalho coletivo para alcançar objetivos comuns para a realização da feira de empreendedorismo. -Perceber o seu potencial criativo de resolver problemas de forma inovadora. -Refletir e identificar-se com comportamentos empreendedores. -Predispor-se a correr riscos calculados. -Buscar oportunidades e ter iniciativa para empreender e realizar seus projetos de vida.

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos materiais didáticos do SEBRAE/SEDUC-RJ para os professores. (2016; 2017a; 2017b; 2017c; 2017d; 2017e; 2017f; 2017g; 2017h; 2017i).

Em relação às competências atitudinais, podemos observar que elas se manifestam, nos materiais didáticos, 41 vezes ao longo do Ensino Médio. Essas competências parecem objetivar que os alunos percebam, em si mesmos, se predisponham e adotem o comportamento empreendedor, seja na vida produtiva ou social. Utilizam-se, para isso, de ações ligadas diretamente às características empreendedoras, como: tomada de decisão; assumir riscos; buscar oportunidades; identificar fraquezas e ameaças; ter um olhar para o futuro; resolver problemas; agir de forma criativa e inovadora; ter iniciativa; adaptar-se às situações de trabalho e ser protagonista da sua própria vida. Com um aspecto aparentemente crítico, mas que não aprofunda as reflexões, buscam que os indivíduos também adotem comportamentos ligados à sustentabilidade, redefinindo a própria materialidade do Estado e suas funções. A partir dessas análises, conseguimos afirmar que as competências atitudinais propostas pelo SEBRAE, teriam como foco a formação de um novo comportamento, nos alunos e também dos professores, tendo como referencial para a vida social e produtiva o comportamento empreendedor e o horizonte do fracasso.

Por último, apresentamos, no Quadro 13 abaixo, as competências operacionais, que visam dar materialidade aos negócios.

Quadro 13- Competências Operacionais

Ano/Módulos	Competências Operacionais
1º ano EM/1º bimestre	-Buscar a ampliação da rede de contatos para facilitar o desenvolvimento e a aplicação de atitudes empreendedoras; -Elaborar plano de ação de um sonho, considerando a prática de atitudes empreendedoras.
1º ano EM/2º bimestre	-Buscar a ampliação do olhar sobre o comportamento empreendedor sobre o cotidiano escolar e sua vida pessoal. -Elaborar roteiro de ações que sensibilizem a comunidade escolar a Educação Financeira, considerando a prática de atitudes empreendedoras.
1º ano EM/3º bimestre	-Buscar a ampliação do olhar sobre o comportamento empreendedor no cotidiano escolar e sua trajetória profissional. -Elaborar roteiro de ações que viabilizem a sustentabilidade do negócio, vivenciando a Educação Financeira, considerando a prática de atitudes empreendedoras.
1º ano EM/4º bimestre	-Utilizar de forma estratégica as atitudes empreendedoras em diferentes situações de sua vida pessoal e profissional. -Elaborar roteiro de ações que propiciem pensar “além da caixa”. -Desenvolver plano de ação inserindo estratégias de sustentabilidade financeira.
2º ano EM/1º bimestre	-Identificar a importância de um modelo de negócios na abertura do próprio negócio.
2º ano EM/2º bimestre	-Identificar a importância de desenvolver uma apresentação do Pitch: para a abertura de um negócio, apresentando o produto ou serviço, conquistando parceiros e ou patrocinadores.
2º ano EM/3º bimestre	-Aplicar os instrumentos de planejamento com vistas a obter sucesso tanto na vida profissional quanto em seu crescimento pessoal. -Planejar e organizar a feira de estudantes empreendedores.

	-Identificar a importância de desenvolver comportamentos empreendedores que possam fundamentar a sua trajetória profissional.
2º ano EM/4º bimestre	-Aplicar os instrumentos de planejamento orientado para a ação que apoie a autoaprendizagem, a participação e a colaboração, com vistas a obter sucesso tanto na vida profissional quanto em seu crescimento pessoal. -Planejar e organizar ações que contemplem o desenvolvimento sustentável. -Identificar a importância de desenvolver comportamentos empreendedores que possam fundamentar a proposta de educação que promova o crescimento econômico nos padrões de consumo sustentáveis.
3º ano EM/1º e 2º bimestre	-Aplicar os instrumentos de planejamento com vistas a obter sucesso tanto na vida profissional quanto em seu crescimento pessoal. -Desenvolver o MVP - Produto Mínimo Viável. -Identificar a importância de desenvolver comportamentos empreendedores que possam fundamentar a sua trajetória profissional na tomada de decisões para alcançar objetivos. -Realizar o planejamento financeiro para realização da feira de apresentação dos Planos de Negócios. -Desenvolver os passos do Plano de Negócios, monitorar e avaliar o planejamento realizado.
3º ano EM/3º bimestre	-Tomar decisões para alcançar as suas metas e as da equipe de que faz parte. -Planejar etapas para criar um empreendimento. -Monitorar e avaliar o planejamento realizado, com foco na qualidade e eficiência. -Utilizar diferentes estratégias para resolver situações problema.
3º ano EM/4º bimestre	-Tomar decisões para alcançar as suas metas e as da equipe de que faz parte. -Planejar e executar as etapas para a realização da Feira de Empreendedorismo. -Planejar etapas para elaboração do Plano de Negócios do novo empreendimento. -Monitorar e avaliar o planejamento realizado, com foco na qualidade e eficiência da feira de empreendedorismo. -Utilizar diferentes estratégias para resolver situações problema. -Planejar e monitorar as ações de elaboração do plano de negócios.

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos materiais didáticos do SEBRAE/SEDUC-RJ para os professores. (2016; 2017a; 2017b; 2017c; 2017d; 2017e; 2017f; 2017g; 2017h; 2017i).

As competências operacionais se manifestam nos materiais didáticos do SEBRAE 32 vezes. Tais competências teriam por objetivo dar materialidade aos projetos e ações desenvolvidas ao longo das atividades propostas, bem como na vida social e produtiva dos alunos. O foco está nos planejamentos a serem criados, na utilização e aplicação dos métodos, ferramentas e técnicas, que foram apresentadas, e no desenvolvimento de ações para concretizar os negócios pensados e criados. Há, assim, uma preocupação em “como” os estudantes colocariam em prática os aprendizados e comportamentos desenvolvidos, no entanto, mais uma vez, não há uma reflexão crítica sobre as reais condições de materialização desses empreendimentos, haja vista a condição de classe dos estudantes e professores e a falta dos meios de produção e de capital. O que vemos é a responsabilização dos estudantes por buscar formas de resolver esses problemas ou se adaptarem às situações, o que remete a um empreendedorismo “possível” dentro dessas condições, que, no caso, seria um empreendedorismo por necessidade.

Apresentadas as competências cognitivas, atitudinais e operacionais para formação do indivíduo empreendedor, observamos que as competências atitudinais têm maior destaque que, a nosso olhar, age de forma proposital, visto que, mais importante que conhecer ou operacionalizar um negócio, é formar indivíduos que adotem um comportamento empreendedor, pois a materialização dos empreendimentos e o sucesso “prometido” não se realizam amplamente na realidade concreta, sendo muito mais a “exceção” do que a “regra”, diferente do que o SEBRAE tenta disseminar por meio das suas formulações e ações. O empreendedorismo atua muito mais como um fetiche sobre as condições reais da classe trabalhadora, diante das reais condições de trabalho (trabalho precário, parcial, superexplorado etc.) e de desemprego estrutural, para garantir a coesão social e a manutenção da hegemonia burguesa dentro da sociedade de classes.

Após a compreensão dos temas, objetivos, conteúdos e competências dos materiais didáticos SEBRAE para o professor, vamos, agora, discutir como os planos de aulas são desenvolvidos pelos docentes e alunos.

5.2.4 Estruturas das aulas

Como mecanismo de controle do trabalho docente, o SEBRAE estabelece suas prescrições através de planos de aulas veiculados nas apostilas. Tais planos não são apresentados como exemplos para que os professores exercitem a criatividade. Ao contrário, trata-se de uma forma de trabalho prescrito. Inicia-se, de forma geral, com uma apresentação dos objetivos e conteúdos do tema do módulo. Posteriormente, reforçando que o professor faça um trabalho em equipe com seus alunos, para que este possa se tornar “mais prazeroso e criativo, através da troca de saberes e diferentes experiências, que poderá fortalecer nosso aluno, como cidadão, nesse tempo de profundas transformações” (SEBRAE, 2017a, p.11).

Outro apontamento geral se relaciona com a organização das aulas sobre o empreendedorismo, visto que há, nesse sentido, uma noção de “flexibilidade”, mas não no desenvolvimento do conteúdo, como podemos ver em tela:

Como orientadores do seu trabalho, antes de cada tema apresentaremos um planejamento que poderá ser adequado aos horários da escola, recomendando que preferencialmente os temas sejam concluídos dentro da mesma semana, deslocando a fixação ou as vivências e desafios para as próximas aulas, de modo a que os educandos sintam-se motivados e venham a desenvolver as atividades de forma dinâmica e prazerosa, para que o assunto seja lembrado por todos (SEBRAE, 2017b, p. 10).

Como podemos observar, a noção de flexibilidade se limita à distribuição das atividades ao longo da semana, mas há uma organização prévia e a necessidade de realizar todas as atividades permanece como fundamental, sob a justificativa de manter motivados os alunos e de que os conteúdos não sejam esquecidos.

Além disso, em alguns materiais, se salienta o seguinte: “ferramenta utilizada poderá ser um excelente exercício de criatividade, estruturação do pensamento, rapidez de raciocínio, fluidez na fala e, assim, ser utilizada na conquista de parceiros, apoio e ou patrocínio de um negócio criado pelos jovens empreendedores!” (SEBRAE, 2017c, p.8).

Nesse trecho, podemos notar a supervalorização das ferramentas (conteúdos) ligadas ao empreendedorismo, no intuito de criar um elemento de convencimento a partir de uma idealização de que o empreendedorismo possibilitaria alcançar bons resultados, tanto em relação à formação dos alunos como na realização dos negócios.

Em seguida, na estrutura das aulas, é apresentado o Planejamento do Tema, trazendo os seguintes elementos: tema; objetivo; estratégia de aprendizagem; recursos e tempo previsto. Cada um desses elementos é utilizado para as atividades de abertura, atividades principais⁸⁹ e atividades de encerramento.

Nas atividades de abertura, que buscam sensibilizar os estudantes para a temática a ser desenvolvida ou recordar o que já foi desenvolvido, utiliza-se como estratégias, principalmente: apresentação dialogada; discussões; apresentações de slides; vídeos; músicas; leitura compartilhada; reflexões e sondagens sobre o tema; retomada de conteúdos e comentários sobre a temática. Para isso, utiliza-se de recursos multimídia, *slides*, vídeos, textos e o manual do aluno, sendo que, no módulo 1 do 1º ano do EM, os *slides* são entregues previamente pelo SEBRAE, compondo, assim, o material didático. Nos outros módulos, não temos informação se o SEBRAE ou a SEEDUC já os produz e fornece aos professores ou se fica sob responsabilidade do professor produzi-los a partir do material didático.

Já as atividades principais são utilizadas com a intencionalidade de instrumentalizar professores e estudantes sobre a dita “cultura empreendedora”, para criação de possíveis empreendimentos e adoção de um suposto “comportamento empreendedor”, bem como para a realização da Feira do Estudante Empreendedor. As estratégias mais utilizadas são: exposição dialogada; tempestade de ideias, leitura compartilhada e textos de apoio; vídeos, filmes e documentários; músicas; dinâmicas diversas; atividades individuais e em equipes; discussões, apresentação de slides; visitas técnicas; pesquisas; apresentações das equipes; debates; estudos

⁸⁹ Usamos o termo “atividades principais”, pois há mais de uma atividade que expressa os principais objetivos, conteúdos e competências dentro dos planejamentos.

de caso; produção de textos, questionários e gráficos; elaboração de plano de negócios; desenvolvimento de produtos; desafio empreendedor; dramatizações; criação de *blog* e jornais; exposições em murais, *blog* e jornais, e; organização da Feira do Estudante Empreendedor. Como recurso são usados principalmente: *kit* multimídia; *slides*; manual do aluno; vídeos; textos e materiais diversos para confecção dos produtos, murais, apresentações e outras atividades.

Para encerrar os temas dos módulos, há atividades avaliativas de cunho qualitativo que são desenvolvidas, principalmente, pelas seguintes estratégias: atividades em grupo; reflexões sobre o tema; ciclo de aprendizagem vivencial (CAV) e dinâmicas. Como recursos são utilizados, na sua maioria, os manuais dos estudantes, *slides*, *Kit* multimídia e vídeos. De maneira geral, as avaliações das atividades seguem a proposta do CAV, que é uma referência metodológica das soluções educacionais para o PNEE do SEBRAE. Essa metodologia é descrita para os professores no Anexo 2 do material do curso “Crescendo e Empreendendo”, desenvolvido no 1º bimestre da 1ª série do EM (SEBRAE, 2016). Sua intencionalidade é promover, a partir dessa metodologia que envolve 5 fases (vivência; relato; processamento; generalização e aplicação), mudanças cognitivas e comportamentais nos estudantes, o que os levaria a adotar uma nova forma de ser, pensar e agir a partir da ideologia do empreendedorismo. Já para os docentes, a intenção é de orientar sua prática pedagógica para que suas ações contemplem as competências cognitivas, atitudinais e operacionais e os aspectos referenciais da aprendizagem vivencial: ação, emoção, reflexão, análise e ação transformada.

Desta maneira, observamos que os planejamentos, bem com todo o material didático estão referenciados na pedagogia neotecnicista pois há uma ênfase nas avaliações dos resultados alcançados, sejam comportamentais ou dos planos de negócios. Assim, esses materiais buscam operacionalizar todo o trabalho docente para a formação dos estudantes, controlando os temas, conteúdos, objetivos, estratégias, avaliações e recursos a serem utilizados nas aulas para formar supostamente o que chamam de “indivíduo empreendedor”. Trata-se de uma orientação que visa repolitizar a escola e, por conseguinte, a formação, por desconectar o objeto do ensino da realidade.

Cabe salientar que os planejamentos, apesar de uma formatação padrão, nem sempre contêm as mesmas informações, sendo possível observar que foram se tornando mais específicos e detalhista nos últimos materiais, com exceção do primeiro material, que já era bem detalhado por se tratar do material do curso “Crescendo e Empreendendo”, que não foi pensado especificamente para as escolas estaduais do Rio de Janeiro que desenvolvem o empreendedorismo.

Outro elemento importante a se destacar diz respeito às cargas horárias dos módulos, que variam de forma muito desigual dentro dos três anos do Ensino Médio, como podemos ver no Quadro 14 desta Tese.

Quadro 14 – Cargas horárias dos materiais didáticos

Módulos/páginas do material didático	Planos	Carga horária total (h/min)	Carga horária para intervalo (min)	Divisão em aulas de 50 min
1º ano EM/1º bimestre 124 páginas	1	4h	15	4 aulas + 40min
	2	4h	15	4 aulas + 40min
	3	4h	15	4 aulas + 40min
1º ano EM/2º bimestre 62 páginas	1	2h 15min	10	2 aulas + 35min
	2	2h 15 min	10	2 aulas + 35min
	3	2h 35min	10	3 aulas + 5min
	4	2h 15min	10	2 aulas + 35min
	5	2h 35min	10	3 aulas + 5min
	6	2h 35min	10	3 aulas + 5min
	7	2h 25min	10	2 aulas + 45 min
1º ano EM/3º bimestre 56 páginas	1	1h 35min	Não há	1 aula + 45min
	2	2h 20min	Não há	2 aulas + 40min
	3	3h 45min	Não há	4 aulas + 25min
	4	1h 35min	Não há	1 aula + 45min
1º ano EM/4º bimestre 64 páginas	1	2h 48min	10	3 aulas + 18min
	2	4h 25min	10	5 aulas + 15min
	3	3h 15min	10	3 aulas + 45min
	4	4h 55min	10	5 aulas + 45 min
2º ano EM/1º bimestre 36 páginas	1	3h 10min	10	3 aulas + 40 min
2º ano EM/2º bimestre 44 páginas	1	2h 15min	10	2 aulas + 35min
	2	2h 45min	10	3 aulas + 15 min
	3	1h 45min	10	2 aulas + 5min
	4	3h 30min	10	4 aulas + 10min
2º ano EM/3º bimestre 86 páginas	1	3h	Não há	3 aulas + 30min
	2	5h 41min	Não há	6 aulas + 41min
	3	3h 20 min	Não há	4 aulas
	4	6h 10min	Não há	7 aulas + 20min
	5	5h 05min	Não há	6 aulas + 5min
	6	3h 57min	Não há	4 aulas + 37min
	7	6h 30min	Não há	7 aulas + 40min
2º ano EM/4º bimestre 59 páginas	1	3h 32min	Não há	4 aulas + 12min
	2	3h 48min	Não há	4 aulas + 28min
	3	3h 08 min	Não há	3 aulas + 38min
	4	4h	Não há	4 aulas + 40 min
3º ano EM/1º bimestre 56 páginas*	1	7h 58 min**	Não há	9 aulas + 28min
	2	**	Não há	
3º ano EM/2º bimestre	1	5h 10min**	Não há	6 aulas + 10min
	2	**	Não há	
3º ano EM/3º bimestre 60 páginas*	1	6h 13min**	Não há	7 aulas + 23min
	2	**	Não há	
3º ano EM/4º bimestre	1	10h 45min**	Não há	12 aulas + 45min
	2	*	Não há	

*Módulos que compõem o mesmo material didático nos 2 livros do 3º ano EM.

**Há apenas uma carga horária total para os planos dos módulos do 3º ano do EM.

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos materiais didáticos do SEBRAE/SEDUC-RJ para os professores (2016; 2017a; 2017b; 2017c; 2017d; 2017e; 2017f; 2017g; 2017h; 2017i).

Esse quadro nos permite afirmar que os materiais, com um total de 647 páginas, apesar de pensados para o EM, não foram projetados a partir da especificidade do funcionamento das unidades escolares.

A matriz curricular de 2019 do Curso Técnico em Administração com ênfase em empreendedorismo estabelece que a carga horária do empreendedorismo por série do EM é de 120 horas para 1º e 2º séries e 80 horas para a 3ª série, totalizando 320 horas durante o Ensino Médio (RIO DE JANEIRO, 2019). Já na matriz curricular de 2021 do curso de Ensino Médio de Educação Integral - Técnico em Administração com ênfase em empreendedorismo, estabelece 320 horas para a 2ª e 3ª série do EM (RIO DE JANEIRO, 2021). Comparando com o material produzido pelo SEBRAE, vemos que existe um descompasso com essas matrizes, visto que a proposição do SEBRAE de carga horária é de 49 horas e 33 minutos para a 1ª série, 61 horas e 31 minutos para a 2ª série e 30 horas e 6 minutos para a 3ª série do EM.

Fica evidente, pelo descompasso nas cargas horárias propostas pelo SEBRAE e SEEDUC, que não há uma relação convergente e de “colaboração” na proposta de formação implementada, apenas uma superposição de projetos para atender ao itinerário formativo e a proposta de educação integral do estado do Rio de Janeiro, bem como aos interesses do SEBRAE na disseminação da ideologia do empreendedorismo.

Assim sendo, fica demonstrado que a pretensa “parceria” entre SEBRAE e SEEDUC, se dá de forma desigual, visto que os interesses e finalidades históricas são divergentes e até mesmo inconciliáveis, mesmo sem se anularem. O que observamos é, apenas, a materialização de um projeto de formação humana e educacional pautada na chamada “cultura empreendedora” formulada por uma APH que representa os interesses da classe burguesa dentro das escolas públicas estaduais que atendem a classe trabalhadora.

5.2.5 Feira de Alunos Empreendedores do Ensino Médio Integral (FEEEMI)

A FEEEMI, se apresenta como uma nova ferramenta de disseminação da chamada “cultura empreendedora” nas escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro que têm o empreendedorismo nas suas matrizes curriculares de formação. A FEEEMI teria o papel de se

tornar “um espaço de demonstração e divulgação dos modelos de negócios desenvolvidos pelos estudantes” (SEBRAE, 2017g, p. 36), dando maior visibilidade a relação do SEBRAE com a SEEDUC na localidade da escola.

Para a materialização da feira, o professor haveria de desenvolver atividades relacionadas ao planejamento instituído pelo SEBRAE junto aos alunos, as quais envolvem a realização de: Análise do mercado e objetivo da feira; Apresentação do projeto; Comunicação e Marketing; Organização do Espaço e Avaliação do Evento. Além disso, de forma paralela, realiza-se atividades voltadas, especificamente, a apresentação dos planos de negócios e produtos durante a feira a possíveis investidores. Tais atividades serviriam para envolver os alunos na lógica do mercado e para que adotem estratégias de convencimento e venda de produtos como uma “oportunidade” de obter lucros e realizar sonhos. Segundo o SEBRAE:

A Feira de Jovens Empreendedores - Feira de Alunos Empreendedores do Ensino Médio integral (FEEEMI), negócios de produtos e serviços, tem a intenção de representar um movimento acadêmico social na interação e diálogo com a comunidade, evidenciando a capacidade individual de empreender dos alunos, o processo de iniciativa e a criatividade para administrar, transformar uma ideia em um negócio, com visão voltada para o que é importante no mundo do empreendedorismo (SEBRAE, 2017h, p. 27).

O SEBRAE acrescenta que:

Nesta oportunidade, torna-se necessário que o jovem empreendedor tenha em mente quais são as suas expectativas futuras para poder tirar o máximo de suas competências, capacidades e rede de relacionamentos. Quando uma pessoa tem capacidade empreendedora, ou seja, tem potencial, competência e vontade, pode transformar uma simples oportunidade em um grande negócio (SEBRAE, 2017i, p. 39).

Nota-se que a FEEEMI seria o momento chave de “coroar” todo o projeto de formação humana e o trabalho docente em torno da difusão da ideologia do empreendedorismo, bem como de demonstrar o “sucesso” do projeto desenvolvido entre SEBRAE e SEEDUC, de forma a dar visibilidade aos “méritos” individuais dos alunos e a possibilidade de concretizar sonhos.

Observamos, novamente, que a formação proposta para as escolas estaduais que implementam a chamada educação empreendedora, teria por objetivo que os estudantes tivessem experiências pseudo concretas do mercado para mediar a internalização da ideologia do empreendedorismo, e, assim bloquear ou dificultar a compreensão sobre a desigualdade de classe e a exploração do trabalho. Assim sendo, a FEEEMI atua como um fetiche, como uma pseudo-realidade, encobrendo com um “manto” as condições estruturais que condicionam a exploração da classe trabalhadora enquanto responsabilizam os estudantes por seu sucesso ou fracasso com base no discurso idealizado da chamada “cultura empreendedora”.

Tal discurso tem por base alguns autores, intelectuais e APHs da classe dominante, que já foram apresentados nesta Tese e que apresentamos no próximo item, por serem as referências utilizadas nos materiais didáticos do SEBRAE.

5.2.6 Referências bibliográficas utilizadas pelo SEBRAE

Os materiais didáticos analisados, em sua maioria, apresentaram, ao seu final, o referencial bibliográfico que foi utilizado. Apenas dois volumes⁹⁰ não apresentam um tópico específico para as referências, mas apresentam, ao longo do conteúdo do material, a referência bibliográfica utilizada, informando, principalmente, os *links* para acesso aos conteúdos, muitos deles em vídeo. Dentre os materiais, havia algumas diferenças em relação às obras que sustentavam seus conteúdos, no entanto, em sua maioria, todas tratavam de elementos ligados ao empreendedorismo e a criação de negócios. Apresentamos, no Quadro 15, as principais referências bibliográficas que tratam diretamente do empreendedorismo e que mais se repetiram nos 10 materiais didáticos analisados, sendo, em nossa análise, a base teórica estrutural dos materiais didáticos analisados.

Quadro 15 - Referências Bibliográficas utilizadas pelo SEBRAE nos seus materiais didáticos.

Autor(s)	Obra	Ano de publicação
DOLABELA, Fernando.	Oficina do empreendedor: a metodologia do ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza. São Paulo: Editora Cultural.	1999
DOLABELA, Fernando.	Empreendedorismo, uma forma de ser: Saiba o que são empreendedores individuais e coletivos. Brasília: Agência de Educação para o Desenvolvimento.	2003
DOLABELA, Fernando.	Quero construir a minha história. Rio de Janeiro. Sextante.	2009
DORNELAS, José Carlos Assis.	Empreendedorismo: transformando idéias em negócios. 2ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier.	2005
DRUCKER, Peter F.	Inovação e Espírito Empreendedor: prática e princípios. São Paulo: Cengage Learning.	2011
FILION, Louis Jacques; DOLABELA, Fernando.	Boa ideia! E agora? Plano de Negócio, o caminho seguro para criar e gerenciar sua empresa. São Paulo: Editora de Cultura.	2000
LOPES, Rose Mary (org.).	Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae.	2010

⁹⁰ Os materiais que apresentam as referências ao longo do texto são: Empreendedorismo no Ensino Médio 2ª série - Módulo 2 - Manual do Professor - 2º do Ensino Médio/ Módulo 2 -Qual será o meu negócio? (SEBRAE, 2017e) e Empreendedorismo no Ensino Médio 3ª série - Módulo 1 e 2 - Manual do Professor - 3º do Ensino Médio/ Módulo 1 e 2 - Módulo 1 - Redescobrimo o mundo dos negócios - Módulo 2 - Modelo de Negócios ou Plano de Negócios (SEBRAE,2017h).

MENDES, Jerônimo; ZAIDEN FILHO, Iussef	Empreendedorismo para jovens: ferramentas, exemplos reais e exercícios para alinhar a sua vocação com o seu projeto de vida. São Paulo. Atlas.	2012
SCHUMPETER, Joseph A.	The theory of economic development. Cambridge: Harvard University Press.	1934
SEBRAE	Saber Empreender: Guia do Educador. Brasília. Sebrae.	2004
SEBRAE	Saber Empreender: Guia do Educador. Brasília: Sebrae.	2004
SEBRAE	Boas práticas de facilitação de aprendizagem: orientações para os consultores no Sebrae MG. Belo Horizonte: Sebrae MG.	2011
SEBRAE.	Referenciais Teóricos Empretec. Sebrae.	2011
SEBRAE	Jovens Empreendedores Primeiros Passos: fundamentação metodológica. Brasília. Sebrae.	2012.
SEBRAE	Disciplina de empreendedorismo: módulo 1 – o empreendedor. Brasília: Sebrae (Manual do Professor).	2013
SEBRAE	Cartilha o quadro de modelo de negócios.	2013.
SEBRAE	Cartilha O Quadro Modelo de Negócios. Brasília. Sebrae.	2013
SEBRAE	Curso Educador Corporativo. Brasília: Sebrae.	2014
SEBRAE	Oficina de Fundamentação Metodológica em Educação Empreendedora. Brasília: Sebrae (Guia do Educador).	2015
SEBRAE	Referenciais Educacionais do Sebrae: versão 2015. Brasília. Sebrae.	2015
SEBRAE	Curso Despertar: Guia do Educador. Brasília. Sebrae.	2016

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos materiais didáticos do SEBRAE/SEDUC-RJ para os professores (2016; 2017a; 2017b; 2017c; 2017d; 2017e; 2017f; 2017g; 2017h; 2017i).

Como podemos observar, Peter Drucker e Joseph Schumpeter são autores clássicos que sustentam as teorias sobre a noção de empreendedorismo, sendo importantes referências para o SEBRAE em seus materiais didáticos. Em sua obra “Inovação e Espírito Empreendedor: prática e princípios” (DRUCKER, 2011), Peter Drucker busca apresentar o empreendedorismo a partir de práticas comportamentais empreendedoras que levariam ao sucesso. Para isso, seria necessário aliar as práticas administrativas, desde o início do negócio, ao comportamento empreendedor, que deve ser pautado em ações inovadoras. Já Joseph Schumpeter (1934), em sua obra “The theory of economic development”, busca aliar o comportamento inovador dos empresários/empreendedores para realizarem novos empreendimentos a criação de negócios, produzindo mudanças na economia. Sua intenção é demonstrar a importância da relação entre a inovação, a criação de novos mercados e a ação de empreendedor.

Os outros autores são mais contemporâneos e têm assumido um papel de destaque nas formulações e disseminação da ideologia do empreendedorismo, seja no ambiente de negócios ou nas escolas, como vemos a seguir.

O principal deles seria Fernando Dolabela, com 4 obras citadas nos materiais didáticos (DOLABELA, 1999; 2003; 2005; 2009), sendo uma delas em parceria com Louis Jacques

Filion. Em suas produções e discursos, Dolabela objetiva oferecer uma metodologia, técnicas e informações para professores e pessoas em geral que querem abrir um negócio, bem como para adotarem, desde cedo, a chamada “cultura empreendedora” na educação de seus filhos. Para isso, ele traz, também, depoimentos de empresários de “sucesso” para encorajar seus leitores a adotar um comportamento empreendedor, seja pela ação dos pais ou pelos professores, sob o discurso de assumir o protagonismo de suas vidas, adotando uma nova forma de ser, pensar e agir. Além disso, ele procura demonstrar que cada pessoa já possui características empreendedoras, sendo necessário apenas desenvolvê-las para se ter sucesso na vida produtiva ou social. Já na obra em parceria com Louis Jacques Filion (DOLABELA; FILION, 2000), os autores buscam demonstrar que o empreendedorismo está associado, direta ou indiretamente, a vida social e produtiva das pessoas, tendo como diferencial, para realizar seus sonhos, a adequação desse sonho à um Plano de Negócios compatível com seu modo de ser, com sua auto-realização.

José Dornelas (2005), em sua obra “Empreendedorismo: transformando idéias em negócios”, busca inserir seus leitores, sejam empresários, executivos, professores, estudantes ou pesquisadores, no empreendedorismo, para que possam implementar suas ideias, encontrem oportunidades de negócios e assumam riscos calculados para obter sucesso e autorrealização. Para isso, a obra atuaria como um guia completo para o planejamento de negócio, trazendo técnicas e exemplos práticos, em consonância com o que é realizado pelas principais referências mundiais, que permitiria aos empreendedores brasileiros melhorar suas chances de sucesso.

O livro coordenado por Rose Mary Lopes, apresenta elementos da “Educação Empreendedora” (LOPES, 2010) que buscam ir além dos aspectos teórico-conceituais, apresentando alguns exemplos práticos de como esta poderia ser aplicada na educação em todos os níveis de ensino. Ele é direcionado aos profissionais que desenvolvem cursos ou programas sobre empreendedorismo e também aos interessados em empreender. O livro apresenta, desde a discussão do que seria a educação empreendedora, seus referenciais, técnicas e estratégias de ensino, exemplos de aplicação nos níveis de ensino, bem como busca fazer a relação do empreendedorismo com o desenvolvimento sustentável e a redução da pobreza.

Na obra “Empreendedorismo para jovens: ferramentas, exemplos reais e exercícios para alinhar a sua vocação com o seu projeto de vida”, seus autores, Jerônimo Mendes e Jussef Zaiden Filho (2012), objetivam estimular o empreendedorismo desde a adolescência a partir de ferramentas práticas, exercícios e exemplos reais para que tenham maior chance de sucesso em qualquer profissão ou segmento do mercado, bem como na sua própria vida.

Para finalizar, salientamos o papel do próprio SEBRAE na formulação sobre o empreendedorismo, construindo seus referenciais, guias, cartilhas, cursos, oficinas, consultorias, materiais de multimídia e disciplinas para disseminar a ideologia empreendedorismo. Ele tem reunido inúmeros intelectuais orgânicos e atuado como APH da classe burguesa para a construção de uma cultura empreendedora nas escolas e fora delas. Isso fica evidenciado nas referências bibliográficas da formação e nos materiais didáticos oferecidos nas escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro que desenvolvem o empreendedorismo. Na próxima seção apresentaremos o programa SEEM do IAS, que se articula ao projeto do SEBRAE nas escolas estaduais do Rio de Janeiro.

CAPÍTULO 6 - O projeto de formação humana e educacional do Instituto Ayrton Senna para a rede estadual do Rio de Janeiro nas escolas de tempo integral com ênfase em empreendedorismo

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar as análises realizadas a partir dos documentos do Instituto Ayrton Senna do programa Solução Educacional para o Ensino Médio (SEEM), o qual é utilizado nas escolas de Ensino Médio de Tempo Integral do estado do Rio de Janeiro. Tal programa atua de forma articulada e em parceria com a formação com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho, desenvolvida a partir das formulações e materiais do SEBRAE. Damos ênfase às formulações do IAS relativas à formação de competências cognitivas e socioemocionais, e de metodologias e princípios que orientam a formação humana, o trabalho e o trabalho educativo. Analisamos, também, projetos que ocorrem dentro do Núcleo Articulador dessa formação (o projeto de vida; o projeto de intervenção; o projeto de pesquisa e os estudos orientados). Essas formulações estão presentes na coleção⁹¹ “Diretrizes para a Política de Educação Integral”, elaborada pelo IAS.

Dessa forma, selecionamos para a análise nesta pesquisa, parte do material⁹² que deu estrutura ao programa SEEM, a saber: Caderno 1 – Resumo Executivo (IAS, 2014); Caderno 2 - Modelo pedagógico: princípios, metodologias integradoras e avaliação da aprendizagem (IAS, 2015b); Caderno 3 – Núcleo Articulador (IAS, 2015c).

6.1 Análise categoriais: Formação Humana, Trabalho e Trabalho Educativo

As análises categoriais desenvolvidas nesta seção nos ajudam a revelar como o IAS produz, dissemina e atua para orientar a formação humana, a perspectiva de trabalho desenvolvida e o trabalho educativo dos professores juntos aos alunos através do SEEM, utilizado nas escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro.

⁹¹ A coleção inicial contemplava 8 publicações e, posteriormente, foi ampliada para 10 publicações e ainda conta com material específico para docentes e alunos em relação ao Núcleo Articulador. Os cadernos são: Caderno 1 – Resumo Executivo; Caderno 2 - Modelo pedagógico: princípios, metodologias integradoras e avaliação da aprendizagem; Caderno 3 – Núcleo Articulador e caderno; Caderno 4 – Linguagens; Caderno 5 – Ciências Humanas; Caderno 6 – Ciências da Natureza; Caderno 7 – Matemática; Caderno 8- Acompanhamento: recomendações para atuação com foco no desenvolvimento de equipes; Caderno 9 – Recomendações para gestão escolar, e; Caderno 10- Gestão escolar: semana da integração.

⁹² Não foi possível analisar toda a coleção e materiais adicionais do Núcleo Articulador devido a extensão do material e ao tempo para conclusão desta pesquisa.

6.1.1 Formação humana

Os cadernos da coleção que sustentam o SEEM revelam uma série de elementos que ajudam a compreender a proposta de formação humana defendida, construída e disseminada por esse importante APH da classe burguesa e por seus intelectuais orgânicos na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. A partir desses elementos, podemos identificar a proposta de formação de um novo tipo de sujeito para atuar na vida produtiva e social que, alinhada às formulações do SEBRAE, buscava formar o indivíduo empreendedor.

O primeiro elemento considerado foi a relação entre o SEEM e a “capacidade” de atender demandas de formação, do século XXI, a partir de uma estrutura curricular flexível. Na visão do IAS, isso é importante em decorrência da conjuntura e do perfil dos estudantes. Nessa linha, para este APH, seria fundamental atender as “diversas configurações escolares, matrizes curriculares, contextos socioeconômicos e trajetórias juvenis” (IAS, 2014, p.6).

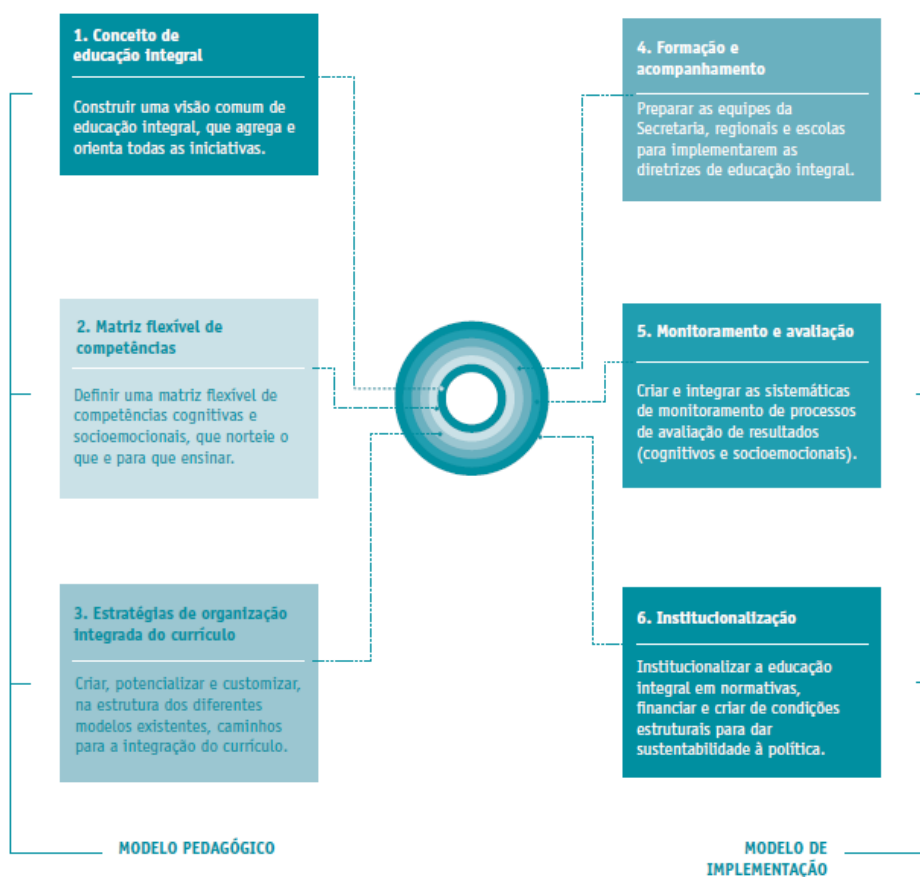
Através do SEEM, o IAS visaria, desta forma, atender a fragmentação e a flexibilidade de mercados mais diversificados. Esse tipo de formação, tanto na forma quanto no conteúdo, buscava “oferecer formatos “sob medida” para as diversas necessidades, de acordo com as formas cada vez mais “flexibilizadas” de inserção na vida produtiva” (PRONKO, 2019, p. 179) e com o relativismo cultural e epistemológico, decorrentes das formulações multiculturalistas, próprios do pensamento pós-moderno no campo educacional (DUARTE, 2022).

A justificativa do IAS para a formação flexível estaria no suposto fracasso da escola, mais precisamente, na suposta inadequação que causaria distanciamento entre os saberes escolares e as situações vivenciadas na experiência cotidiana dos estudantes (IAS, 2015b). Essa justificativa reforça o subjetivismo, empirismo e relativismo de concepções educacionais pós-modernas, cujos currículos deveriam expressar temas do cotidiano dos alunos, vivências culturais, identidades, subjetividades e narrativas, limitando-se as competências para responder a problemas pragmáticos, imediatos e utilitários demandados pela sociabilidade burguesa.

Neste sentido, o IAS estruturou o SEEM em eixos norteadores para sintonizar a escola com as demandas do século XXI, o que implicaria na promoção de competências cognitivas e socioemocionais (IAS, 2014). Esses eixos seriam divididos em dois modelos, um pedagógico e um de implementação, conforme descritos na imagem 12 abaixo:

Imagem 12- Eixos Norteadores

:



Fonte: IAS (2014, p.8).

Como podemos observar, o modelo pedagógico busca orientar a formação educacional e o trabalho pedagógico dos docentes. Já o modelo de implementação buscaria estabelecer uma nova forma de gestão e controle dos resultados das escolas. Ambos seriam norteados pelo foco no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

O primeiro princípio a ser seguido dentro do modelo pedagógico para a formação humana, proposta pelo IAS se relaciona ao conceito de educação integral, sob o *slogan* “Educação integral: para promover a escola do jovem do século 21”, presente nos 3 (três) cadernos analisados.

Segundo o IAS (2014; 2015b; 2015c), é demandado da juventude pensar e agir de modo criativo para solucionar problemas, interagir com as tecnologias e informações e lidar com as incertezas, bem como para fazer escolhas consistentes e alinhadas aos seus projetos de vida, os quais tomam forma em um mundo complexo e marcado por mudanças velozes. A meta estabelecida para tal concepção seria a seguinte: auxiliar “o desenvolvimento da autonomia dos jovens, entendida como a capacidade de fazer escolhas fundamentadas, em seus âmbitos

pessoal, intelectual, social e político, a partir do desenvolvimento intencional de competências cognitivas e socioemocionais” (IAS, 2015c, p.16).

Podemos observar que, para se alcançar tal desenvolvimento, seria necessário aos jovens desenvolver competências cognitivas e socioemocionais, visto que elas haveriam de possibilitar o agir e pensar de modo crítico e criativo, bem como fazer escolhas e construir projetos de vida. No entanto, estudantes ficam limitados a pensar criticamente e serem criativos dentro das possibilidades reduzidas impostas pela pedagogia das competências, cujas competências a serem mobilizadas se voltam a soluções de problemas relativizados, pragmáticos e utilitários, na sua maioria, restritos a realidade cotidiana e da comunidade escolar, como frequentemente mencionado no SEEM. Assim, essas escolhas são limitadas à própria condição material de existência dos estudantes, conforme fica nítido na formulação do IAS (2015c, p. 8), a qual informa que “os estudantes são preparados para fazer escolhas, a partir de quem são, do que sonham e da realização de projetos”.

Essa formação por competências não permitiria aos jovens uma reflexão crítica e radical sobre as múltiplas dimensões da realidade concreta que moldam as condições de existência da classe trabalhadora.

Silva (2022, p. 11) destaca que nesse tipo de formação por competências, difundido pelo IAS, BID, OCDE e presentes na contrarreforma do Ensino médio e BNCC tem “o repertório cultural empobrecido, ou munidas/os apenas dos conhecimentos requisitados pelas práticas cotidianas, rotineiras, torna-se quase impossível ser criativa/o, já que nessa situação o processo imaginativo carece de conteúdo para operar”. Penna *et al.* (2022, p.213) reforçam que esse tipo de formação, como a oferecida pelo IAS, acaba por naturalizar e mistificar “as condições concretas que demandam a produção do indivíduo criativo e dotado de pensamento crítico para se adequar à velocidade do mercado”.

Cabe ressaltar que o SEEM está balizado em um projeto de formação humana alinhado às formulações dos organismos internacionais, aos quais o IAS se articula e tem atuado em conjunto, se tornado um importante reprodutor e formulador de projetos e programas para garantir os interesses do capital no campo educacional do país e do mundo. Isso fica evidenciado quando o IAS apresenta sua “parceria” com a OCDE, em 2013, na elaboração do SENNA⁹³, instrumento de avaliação de competências socioemocionais, bem como na defesa dos pilares da educação, propostos pela UNESCO, contidos no Relatório Jacques Delors, de 1998 e com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), na defesa do

⁹³ Já apresentamos esse instrumento de avaliação de competências socioemocionais no capítulo 3 dessa Tese.

“Paradigma do Desenvolvimento Humano”, que coloca a centralidade dos processos de desenvolvimento nas pessoas e propõe “a educação como a melhor oportunidade para desenvolver potenciais e prepará-las para fazer escolhas” (IAS, 2014, p.21). Essas concepções, elaboradas pelo IAS e presentes no SEEM, são apresentadas como sustentadoras da Matriz de Competências para o século XXI.

Esse alinhamento aos organismos internacionais tem como intencionalidade modelar os comportamentos da classe trabalhadora, da qual fazem parte os alunos da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, para fazer escolhas que permitam a inserção na vida produtiva e social sob os ditames da burguesia e em uma sociedade cada vez mais marcada pelo desemprego, pelas instabilidades, incertezas e pela disseminação da noção de empreendedorismo. Para isso, o IAS e os organismos internacionais (OCDE, UNESCO etc) têm elaborado diretrizes, programas e “soluções educacionais” para superar o “fracasso” da educação, baseando-se em instrumentos próprios de avaliação em larga escala e no estabelecimento de relações entre o público e o privado para, assim, gerir e implementar suas “soluções”, programas e projetos.

Em análise mais ampla sobre o papel exercido pelo IAS na aplicação de políticas para a formação de professores no Brasil, Penna *et al.* (2022, p. 197) destacam em relação as formulações desse APH que caberia “à escola do século XXI a tarefa de se integrar amplamente à sociabilidade capitalista, funcionando como um espaço para o duplo treinamento do indivíduo: o técnico e o comportamental, ou seja, socioemocional”, como desenvolvido pelo IAS no SEEM. Além disso, para os autores, a ação do IAS buscaria “remodelar” o “perfil do trabalhador, ao participar do treinamento de sua capacidade com vistas a tolerar níveis cada vez mais insuportáveis de exploração operadas pelo capital” (PENNA *et al.*, 2022, p.199), sobretudo diante da crise estrutural.

Nesse ínterim, Pronko (2019) nos ajuda a compreender as ações dos organismos internacionais e dos APHs da burguesia, como o IAS, que, ao modelar os comportamentos sem questionar as causas estruturais da pobreza, transforma a classe trabalhadora “em atributo individual (que pode ser medida e ponderada) e sua superação, em um ato de vontade que se constrói com comportamentos adequados e decisões certeiras (p.177)”.

A modelagem, ou remodelagem, comportamental e socioemocional proposta pelo IAS no SEEM, revela o caráter utilitário, promovendo modos de pensar, agir e sentir voltados à adaptação às demandas do capital, sob o fetiche da humanização e sustentabilidade como essenciais para superar a crise. Para Pronko (2019, p. 177-178), modelar comportamentos na escola, ou na vida, se tornaria uma ferramenta essencial em tempos de crise estrutural do capital,

seja nos aspectos inicialmente ligados a construção dos “hábitos de consumo, posteriormente às formas de empresariamento de si e, finalmente, às formas de ser e de estar no mundo”. Assim, a modelagem comportamental extrapola os muros da escola para formar e conformar a classe trabalhadora a “fazer parte e aceitar as formas contemporâneas de organização social que reforçam e naturalizam a primazia do mercado” (PRONKO, 2019, p.179).

O segundo princípio a ser seguido dentro do modelo pedagógico para a formação humana e educacional é a “Matriz de Competências para o Século 21”, que está presente em todos os cadernos do SEEM.

Segundo o IAS (2014, p.19):

A construção dessa Matriz partiu de dois propósitos. O primeiro congrega aspectos relacionados à **ressignificação da educação para o século 21**, respondendo à pergunta: **Quem são a criança e o jovem que queremos formar?** Já o segundo responde à **natureza aplicável e decisiva dessas macrocompetências nas formulações de políticas públicas, definindo as competências necessárias para a educação neste século, bem como para orientar as propostas curriculares (grifos nossos).**

Como podemos observar, a Matriz de Competências carrega interesses explícitos sobre a formação de um novo tipo de sujeito social, desde a infância, e de direcionar as políticas públicas e propostas curriculares, no desenvolvimento dessas competências, em adequação às “demandas” do século XXI que se alinham aos interesses do capital para a formação de um novo modo de ser, pensar e agir dentro da esfera produtiva e social. Essa matriz de competências teria como objetivo formar para a suposta autonomia, cujo conteúdo é o ativismo e o individualismo de novo tipo, como podemos identificar no excerto que segue: “saber fazer escolhas e tomar decisões acerca de questões pessoais e coletivas, fundamentadas no autoconhecimento e no projeto de vida” (IAS, 2014, p. 20). Para isso, o SEEM propõe o desenvolvimento de 8 (oito) macrocompetências, conforme podemos ver na imagem 13 a seguir.

Essas macrocompetências estariam ligadas a termos constantemente evocados por organismos internacionais e APHs da classe burguesa no campo educacional, como: solução de problemas; inovações; tomada de decisão; protagonismo, adaptação; enfrentamento de situações adversas, cooperação, responsabilidade, sustentabilidade, entre outros. Esses termos visariam justificar a necessidade de se desenvolver competências cognitivas e socioemocionais para naturalizar nos jovens os padrões flexíveis de produção e as formas de organização social voltadas à expansão do sistema capitalista, sob uma pretensa face humanizada.

Imagem 13 – Macrocompetências para Autonomia



Fonte: IAS (2014, p.20)

Por último, o SEEM assume como princípio de formação humana o “Protagonismo Juvenil: o jovem no centro da aprendizagem”. Esse princípio se apresenta como justificativa para superar uma dita “crise de sentido”, vivida pelos jovens no Ensino Médio, visto os altos índices de abandono e baixos índices de aprendizagem.

Essa “crise de sentido” estaria atrelada a falta do protagonismo dos jovens na escolha de seus itinerários formativos e projetos de vida, ao não reconhecimento das identidades dos jovens, envolvendo raça, gênero, orientação sexual, contexto cultural e socioeconômico, bem como a falta de tempos e espaço, nos currículos, para que eles possam personalizar (subjeter, em nossa visão) sua trajetória e assumir para si a responsabilidade por aprender na busca para concretizar e melhorar questões que poderiam impactar suas aprendizagens e suas vidas (IAS, 2014; 2015b). Para o IAS, essa crise estaria expressa em:

Frases como “o que a escola ensina não serve para minha vida”, infelizmente tão comuns no discurso de boa parte dos jovens brasileiros, têm algumas de suas raízes na desarticulação curricular, na impermeabilidade de modelos escolares para as questões contemporâneas, na desconsideração da singularidade de cada aluno e de seus projetos de vida, e nas práticas educativas pouco participativas. Esses são alguns dos elementos que acabam

por afetar a permanência dos estudantes na escola e por definir as cores e a profundidade do sentimento de pertencimento que cada jovem a ela atribui (IAS, 2015b, p. 66).

Nossa compreensão é que a “crise de sentido”, na verdade, é um fetiche que busca camuflar as reais causas da evasão e do desinteresse dos jovens, que estão alicerçadas na crise estrutural do capital e no projeto de educacional minimalista, expressos nas legislações educacionais, que se sustentam na pedagogia das competências, na formação para o trabalho simples e na conformação dos jovens, filhos da classe trabalhadora, as condições de exploração, as instabilidades e incertezas da vida social e produtiva. Ao esvaziar a formação dos jovens e não possibilitar o acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade, os jovens acabam tendo uma compreensão limitada das contradições que estruturam o sistema capitalista, dificultando a superação das condições objetivas que condicionam a sua sobrevivência. Esse tipo de formação humana se mostra interessada na propagação dos pressupostos materiais e ideológicos da burguesia, de forma a omitir as estruturas e superestruturas que organizam a sociedade sob a lógica do capital, concretizadas na acumulação do capital, na exploração da classe trabalhadora e na propriedade privada.

Para consolidar essa formação humana flexível e personalizada (subjativada), através do SEEM, o IAS propõe uma organização curricular em torno de Áreas de Conhecimento e de um Núcleo Articulador, ambos a serviço do desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais.

As áreas de conhecimento dividem-se em: Linguagens (Língua Portuguesa e Literatura, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Já o núcleo articulador é composto por: Projeto de vida; Projeto de Intervenção; Projeto de Pesquisa e Estudos Orientados.

Tanto as Áreas de Conhecimento quanto o Núcleo Articulador devem se desenvolver a partir de experiências, demandas, anseios e interesses dos jovens do século XXI, através de metodologias integradoras e de projetos (IAS, 2014; 2015b; 2015c). Neste sentido, o SEEM utiliza-se de métodos e pedagogias ligadas ao lema “aprender a aprender”, principalmente a pedagogia de projetos e de resoluções de problemas, que não dão conta de revelar a essência das estruturas sociais, apenas de responder a demandas cotidianas e da comunidade sem fazer relação com a totalidade concreta.

Destacamos, em relação a categoria formação humana, que o SEEM do IAS busca consolidar a formação esvaziada e desprovida de conhecimentos capazes de transformar a realidade concreta na sua essência, limitando os jovens a mudanças de vida pseudo concretas de caráter pragmático, individual e utilitarista. Utilizam-se de um projeto de educação pautado nas diretrizes dos organismos internacionais todos ligados ao capital, bem como formulam suas próprias diretrizes para consolidar os interesses de classes, travestidos de projetos inovadores e salvacionistas, para resolução do “fracasso” da educação brasileira. Além disso, buscariam atender as demandas do capital tanto em relação à vida social quanto à vida produtiva, ligada à categoria trabalho, objeto da seção a seguir.

6.1.2 Trabalho

Em relação a categoria trabalho, os cadernos da coleção analisados do SEEM do IAS apresentam alguns elementos que compreendem o trabalho em um sentido utilitário e pragmático, mas de forma muito superficial, não demonstrando o trabalho enquanto parte do gênero humano.

O que fica evidente, no SEEM, é a intencionalidade de formar jovens com competências cognitivas e socioemocionais requeridas para o ingresso e a permanência no mercado de trabalho, e a ênfase nas competências socioemocionais. Vejamos o excerto:

Estudantes que têm competências socioemocionais mais desenvolvidas tendem a lidar melhor com a aprendizagem de conteúdos escolares, sendo **tais competências um fator de grande influência em conquistas como o acesso e permanência no mundo do trabalho**, maior renda, relacionamentos estáveis, saúde e bem-estar (IAS, 2014, p. 15, **grifos nossos**).

Avaliamos que essas competências seriam fundamentais tornar os resilientes para que possam suportar a exploração. Além disso, fica evidente nos cadernos, a cobrança e responsabilização dos trabalhadores, em adiquiri competências socioemocionais para enfrentar as mudanças velozes no mundo do trabalho e estarem preparados diante dos desafios, ditos “inéditos”, que “fazem parte de seu mundo, como o esgotamento de recursos naturais, o desgaste dos modelos econômicos e de trabalho tradicionais, a interrogação acerca do que está por vir” (IAS, 2015b, .44).

Essas competências ligadas ao mundo do trabalho seriam desenvolvidas dentro das Áreas de Conhecimento, mas principalmente dentro dos projetos de intervenção e de vida do Núcleo Articulador. Professores e alunos poderiam estabelecer projetos relacionados ao mundo do trabalho, criando situações a serem transformadas, principalmente no 3º ano do EM.

Sobre o projeto de intervenção, identificamos que o IAS indica o seguinte foco: “[...]a identificando as redes de profissionais que os alunos já estão ligados, e buscando perspectivas de construção de interações que possibilitem compreensão, diálogo e vivência de aspectos essenciais do mundo do trabalho e das profissões” (IAS, 2015c, p. 35). Observamos que as possibilidades disponibilizadas aos alunos se voltam, mais uma vez, ao cotidiano que, na sua maioria, por serem filhos da classe trabalhadora, é composto por postos de trabalho mais precarizados. Assim, as escolhas já estão condicionadas pelas próprias condições materiais de existência desses alunos, levando-os a se conformar com essas situações e a sonhar dentro desses limites.

Sobre o chamado projeto de vida, um constructo importante para a contrarreforma do Ensino Médio, o IAS indica o seguinte: “o foco se alarga, abarcando a identificação, a valorização e o fortalecimento dos sonhos pelo jovem, com ênfase especial no mundo do trabalho e nas perspectivas de autorrealização, que exigem competências fortalecidas, autodeterminação e resiliência” (IAS, 2015c, p. 35).

Nota-se a ênfase nas competências individuais e a responsabilização dos jovens na realização de seus sonhos, em especial os relacionados ao mundo do trabalho, através do esforço individual e da resiliência, como se os condicionantes impostos pela lógica capitalista pudessem ser superados por iniciativas individualizantes, como autodeterminação ou autoconhecimento.

Para Silva (2022, p. 14), esse autoconhecimento que se espera desenvolver com as competências socioemocionais é “limitado ao conhecimento do indivíduo por si mesmo como indivíduo empírico, isolado da realidade social que o (de)forma de um jeito ou de outro, e não como indivíduo concreto”.

Além disso, o IAS busca convencer sobre a relevância pedagógica do chamado projeto de vida com a seguinte afirmação: “habilidades e conhecimentos que podem “jogar a favor” das aspirações profissionais, abrindo caminho ao planejamento de metas e estratégias nesse campo” (IAS, 2015c, p. 57).

Mais uma vez, percebemos a transferência da responsabilidade de escolhas para o seu “leque” de competências, estabelecido para que os alunos possam ter “sucesso” na esfera produtiva. Não há, portanto, um debate crítico e profundo sobre as estruturas que sustentam a dimensão da vida produtiva. A proposta parte das habilidades individuais, anseios e dos contextos e vivências particulares desses jovens, conduzindo-os a reproduzir as condições materiais na qual estão inseridos, sendo filhos da classe trabalhadora.

Para o IAS construir a sociabilidade burguesa é algo decisivo e estratégico. Isso pode ser verificado na seguinte afirmação:

A **capacidade de se determinar**, de decidir por si mesmo as questões que afetam a própria vida, e de perseverar para atingir seus objetivos e realizar seus próprios projetos – é o grande elemento desse momento crucial do percurso. Soma-se a ela a **resiliência** – a capacidade de lidar de modo positivo com situações adversas, superando obstáculos, aprendendo e amadurecendo com os desafios. **Da combinação desses dois fatores surgem, na vida produtiva e na existência como um todo, a autorrealização e a busca da plenitude** (IAS, 2015c, p. 62, **grifos nossos**).

Verifica-se que a capacidade de “se determinar e a resiliência”, assumem uma importância “crucial” na vida dos alunos, dotando-os de uma condição que não é compatível com a classe trabalhadora dentro da sociabilidade burguesa, visto que os condicionantes sociais e produtivos a tornam desigual. Essas competências também se relacionam diretamente com as competências exigidas na formação do empreendedor oferecida pelo SEBRAE, visto a necessidade do empreendedor ter resiliência diante das dificuldades enfrentadas na abertura de negócios e ser realizador em seu empreendimento.

É sob a lógica das competências cognitivas e socioemocionais voltadas a projetos de vida e de intervenção individuais e desprovidos de elementos estruturantes que a categoria trabalho se apresenta no SEEM. O trabalho se torna apenas um posto que necessita de sujeitos dotados de competências para consolidação da divisão social do trabalho e a manutenção das relações de exploração. E cabe à escola e aos seus professores, através do trabalho educativo, que abordaremos na seção seguinte, preparar os jovens para a vida produtiva sob os ditames do capital.

6.1.3 Trabalho educativo

De modo geral, em relação a categoria trabalho educativo, que envolve diretamente a ação pedagógica dos docentes, verificamos que o programa visa tornar a ação docente meramente técnica e instrumental, um trabalho repolitizado, um trabalho docente através do controle de suas ações e controlado pelas apostilas que veiculam metodologias específicas e aulas prontas que enfocam as competências cognitivas e socioemocionais definidas na Matriz de Competências criada pelo IAS. Para isso, o IAS, através do SEEM, buscaria capturar a subjetividade dos docentes para que eles próprios reconhecessem a necessidade de se desenvolver competências socioemocionais na escola e em si próprios, para atenderem as demandas produtivas e sociais do século XXI.

Uma evidência sobre a subordinação do trabalho docente à perspectiva do IAS, algo que quebra o pluralismo de ideias pedagógicas, como previsto na Constituição brasileira, pode ser

verificada no seguinte excerto: “um esforço articulado e contínuo na reorganização curricular, na preparação das equipes de professores e gestores para a inovação, assim como no acompanhamento em serviço e na avaliação das aprendizagens de cunho cognitivo e também socioemocional” (IAS, 2014, p. 16).

A intenção é assegurar que o trabalho educativo esteja subordinado ao desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, bem como em metodologias integradoras (ditas inovadoras) e em uma matriz curricular proposta.

Essa necessidade de cooperação dos docentes fica evidente quando o IAS aponta algumas condições para potencializar sua implementação na escola. Vejamos a formulação:

- Serem colocadas em ação de modo colaborativo, envolvendo o trabalho em equipe;
- Serem trabalhadas em situações de aprendizagem complexas, que envolvam a problematização;
- Serem trabalhadas por um adulto significativo, ou seja, por um professor que estabeleça com o estudante uma relação de confiança;
- Serem trabalhadas de modo estruturado e intencional para o professor e o estudante;
- Permearem o currículo e a gestão escolar (IAS, 2014, p.22).

Nota-se que haveria a necessidade de envolver diretamente o professor na proposta do SEEM, sendo fundamental a sua preparação, bem como o controle da aplicação dos materiais para desenvolver um trabalho estruturado e que tenha como intencionalidade o desenvolvimento da Matriz de Competências do IAS. Assim sendo, é oferecido aos docentes materiais didáticos denominados de “Orientações para Planos de Aula (OPA)”. O IAS (2014, p. 34) explica o seguinte sobre tais orientações:

[...] traduzem princípios, conceitos e metodologias previstas na proposta curricular em atividades estruturadas. As OPAs dão suporte ao trabalho inovador que é demandado dos professores em sala de aula, desde o planejamento do que será ensinado até a avaliação da aprendizagem. São elaboradas por uma equipe de especialistas renomados, com a colaboração dos professores.

A OPA é um material instrucional que visa estabelecer as prescrições para o trabalho docente de modo a controlar a perspectiva político-pedagógica do professor. Isso fica evidenciado no exemplo de uma OPA do projeto de vida (IAS, 2015c), como podemos ver nas imagens a seguir.

Imagem 14 –OPA – Projeto de Vida

Atividade 7	
Rolé na universidade	
Resumo	A partir de uma dinâmica colaborativa, os jovens fazem um mapeamento das universidades no Rio de Janeiro, elegem uma universidade e contribuem para o planejamento de uma visita à instituição, quando poderão dialogar com estudantes e profissionais que vivenciam o ambiente acadêmico. Ao final da atividade, é feita uma avaliação de todo o processo.
Objetivos	Planejar, realizar e avaliar uma visita à universidade com o intuito de investigar o que se faz numa instituição de Ensino Superior além de estudar.
Organização da turma	Ao longo da atividade são propostas diferentes formações, com momentos em roda de conversas envolvendo a turma toda e trabalho em trios.
Recursos e providências	- <i>Caderno do Estudante</i> - <i>Álbum de Cartografia Pessoal</i> . - É desejável que essa atividade aconteça na sala de informática, pois os estudantes farão pesquisas na internet. Caso não seja possível, incentive o uso da pesquisa nos smartphones. - Folhas A4.
Eixo	Eixo elegível.
Etapa do semestre	Meio do semestre.
Competências para o século 21	Responsabilidade, colaboração e abertura para o novo.
Duração Prevista	8 tempos.

Fonte: IAS (2015c, p. 64)

Imagem 15 - OPA – Projeto de Vida continuação.

Desenvolvimento

1º MOMENTO – PLANEJAMENTO (4 TEMPOS)

1º encontro

1. Receba a turma, dê as boas-vindas e apresente um panorama da atividade Rolé na Universidade, explicando, em linhas gerais, o funcionamento de cada uma de suas etapas. (5 minutos)

Fonte: IAS (2015c, p.65)

Na primeira imagem, podemos notar que a OPA apresenta toda a prescrição através do resumo da atividade, objetivos a serem alcançados, organização da turma, recursos que serão utilizados, o semestre em que ocorrerá e as competências para o século XXI, que precisam ser desenvolvidas na proposta de formação unilateral. Assim verificamos que se trata de uma

cartilha de cunho neotecnicista que visa controlar e assimilar o professor. A imagem 16 evidencia essa intenção, como podemos observar abaixo.

Imagem 16 – Modelamento do comportamento do professor

1º momento – Planejamento (4 tempos): mapeamento de universidades e escolha da universidade a ser visitada e das atividades a serem realizadas no dia da visita.
 2º momento – A caminho da Universidade (2 tempos): visita à universidade ou à faculdade.
 3º momento – Depois do Rolé (2 tempos): dinâmica de avaliação e apropriação de resultados do Rolé.

2. Em seguida, fale um pouco sobre as motivações que impulsionam a proposta do Rolé. (5 minutos)

Para isso, utilize suas próprias palavras e busque encadear sua fala com exemplos de experiências realizadas na universidade com as quais você já teve contato (seja na sua própria graduação, a partir de relatos de familiares, colegas e amigos, ou mesmo baseados em informações da mídia). Aproveite para saber se os jovens e seus familiares já viveram algum tipo de experiência em alguma universidade. Não é preciso aprofundar no assunto, por enquanto, apenas levantar algumas das relações que os estudantes e suas famílias já estabeleceram com instituições de Ensino Superior.

3. Peça que os estudantes se organizem em trios (se for necessário para a correta divisão da turma, pode haver também um quarteto). Sugira que eles se agrupem de acordo com seus interesses compartilhados quanto às profissões que almejam seguir e às áreas do conhecimento que mais lhes interessam. (5 minutos)

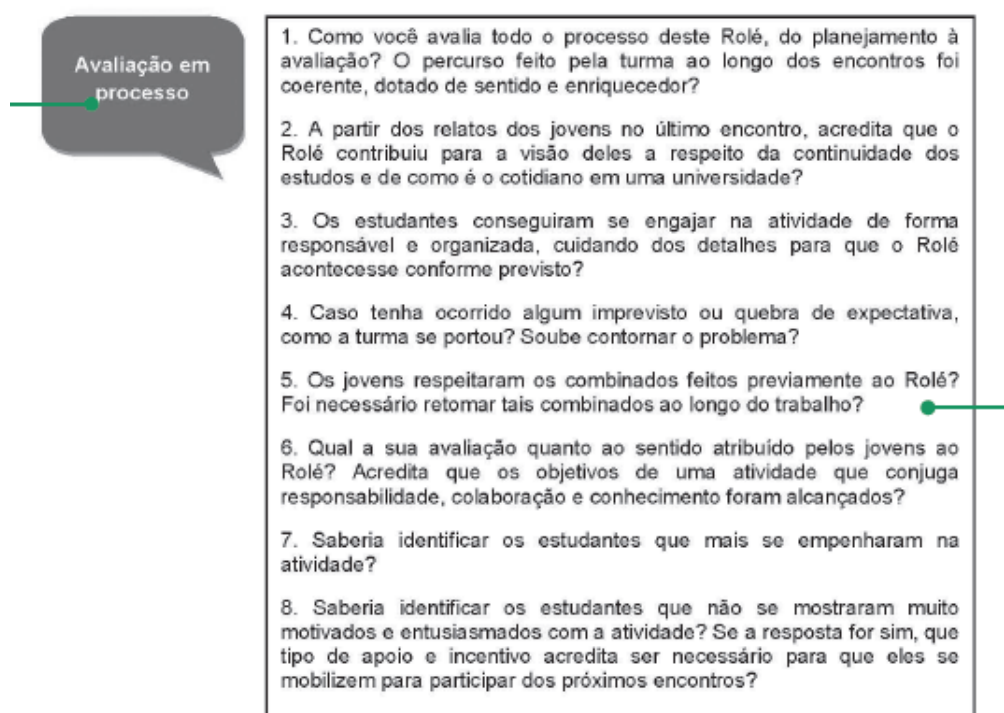
Cada trio deverá eleger um líder. Ele será o responsável por representar o trio nas etapas dentro de sala de aula e por estabelecer o contato entre a turma e os mediadores da universidade visitada.

Fonte: IAS (2015c, p. 66)

Merece ser destacado que o IAS, afirmando o caráter neotecnicista, utiliza verbos de comando para orientar a ação docente, procurando, desse modo, impedir sua autonomia político-pedagógica.

Na avaliação do processo, o IAS orienta os professores a mobilizar questões pré-estabelecidas, sob a justificativa de “que elas funcionam como uma provocação à reflexão, evocando e qualificando a presença pedagógica. Assim, a reflexão sobre cada atividade pode orientar e inspirar as próximas ações nesse componente” (IAS, 2015c, p.73). Vejamos a imagem 17.

Imagem 17 – Avaliação em processo.



Fonte: IAS (2015c, p.73)

Avaliamos que essas questões são um instrumento de controle e de autocobrança desenvolvido para que os docentes se sintam responsabilizados pelo cumprimento de toda a atividade planejada nas OPAs e, caso não estejam alcançando os objetivos e seguindo as condutas, que modifiquem sua prática pedagógica e sua conduta nas próximas atividades.

Esse controle, ou “acompanhamento”, como o IAS prefere denominar, ocorre de variadas formas, sendo previsto no modelo de implementação. Isso fica evidenciado em estratégias usadas pelo IAS, como o registro de boas práticas, que daria “visibilidade para o conhecimento construído pelas equipes, compartilha o resultado das reflexões e intervenções e oferece devolutivas aos professores, para que eles possam utilizá-las em favor do próprio desenvolvimento” (IAS, 2014, p.51).

Avaliamos que a prescrição do trabalho docente cria e estabelece o controle dos docentes e gestores para que veiculem a ideologia do IAS.

Para justificar a prescrição do trabalho, o IAS indica ser necessário o seguinte: os professores devem dialogar “com os novos paradigmas da profissão docente no século 21, ancorando-se em sete princípios formativos, como podemos ver na imagem 18 abaixo:

Imagem 18 – Princípios Formativos

- **PARCERIA.** Professor em troca permanente com seus pares e com os estudantes rompendo o tradicional isolamento docente.
- **PRÁTICA.** Professor que reflete e revê sua prática como parte do processo educativo num diálogo constante com a aprendizagem dos estudantes – relação com fazeres e saberes.
- **PERSONALIZAÇÃO.** Professor e seu projeto de vida – o engajamento e motivação com a proposta de Educação Integral, numa relação de autoria com o próprio processo formativo.
- **PROFISSIONALIZAÇÃO.** Professor e a busca do seu aprimoramento profissional. A formação na e pela cultura profissional tendo a escola como espaço privilegiado para tal.
- **PESQUISA.** Professor e a sua relação com a produção de conhecimento aplicado.
- **AVALIAÇÃO FORMATIVA.** Professor e sua relação com os processos avaliativos como possibilidade formativa. Formação ancorada na cultura escolar que promove o crescimento individual e do grupo, num exercício constante de avaliação e transformação.
- **HOMOLOGIA DE PROCESSOS.** Docentes são convidados a vivenciar processos formativos semelhantes na sua estrutura aos processos educativos que são sugeridos que levem para sua prática pedagógica. Os processos formativos mantêm as características sociais reais.

Fonte: IAS (2014, p.52)

Compreendemos que a maioria desses princípios já fazem parte da formação docente dentro do processo histórico. No entanto, o que o IAS propõe é a ressignificação desse processo formativo a partir de um novo conteúdo para que o docente seja convencido de que a proposta do SEEM é inovadora e teria a capacidade de solucionar o fracasso da educação. De acordo com a visão do IAS, a solução do fracasso da educação acontecerá caso ele assumira esses princípios na sua formação, em especial, o próprio projeto de vida e a homologia de processos, este último produzindo uma homogeneidade entre os docentes na implementação do SEEM, principalmente relacionado às metodologias integradoras

Tais metodologias teriam a função de traduzir e integrar os princípios conceituais do SEEM e orientar o trabalho pedagógico dos docentes. A intenção do IAS foi assim revelada: “para uma abordagem coesa, estruturada, intencional, compromissada, colaborativa e problematizadora, alicerçando a promoção do protagonismo dos estudantes e o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais” (IAS, 2014, p. 38).

As metodologias integradoras⁹⁴ seriam: presença pedagógica, aprendizagem colaborativa, problematização, formação de leitores e produtores de textos, na perspectiva dos multiletramentos e da educação por projetos. Sobre as ditas metodologias, o IAS (2014, p.38) apresenta a seguinte justificativa: “para instalação de uma cultura colaborativa na escola e para o desenvolvimento de uma comunidade de sentido e de prática”, superando o trabalho solitário dos professores.

Compreendemos que essas metodologias são apoiadas pelas pedagogias ligadas ao lema “aprender a aprender”, fortemente propagado pelas APHs ligadas ao capital e que teriam como princípio “inovar” a forma de aprender e ensinar. Segundo Penna *et al.* (2022, p. 193), o discurso propagado pelo mercado “passou a valer da naturalização da adoção de métodos pedagógicos que privilegiam uma suposta nova composição curricular centrada no cotidiano, no estímulo à espontaneidade e experiência prática de cada aluno”. Como podemos observar, esse é o discurso expresso nas proposições do IAS, tendo a intenção de se apresentar como um programa que mudaria o comportamento de alunos e professores dentro do processo pedagógico.

Por fim, a prescrição do IAS sobre o a conduta dos professores indica sua expectativa de ação pedagógica nos seguintes termos:

[...] como **orientadores de projetos**, ouvindo os jovens com atenção e problematizando questões, a fim de detectar e aprofundar os diversos interesses dos times. Colaboram na **definição do problema a ser enfrentado** e contribuem para o mapeamento dos conhecimentos dos estudantes, bem como para a ampliação de tais saberes. Fomentam momentos avaliativos, propondo “paradas estratégicas” ao longo da execução dos projetos. Também criam condições para a apropriação dos resultados pelos alunos, destacando a aplicabilidade e/ou integração dos conhecimentos construídos e fazendo feedbacks frequentes, que ajudam os jovens na identificação de pontos de melhoria. Nas devolutivas aos estudantes, **destacam, ainda, as competências, habilidades, valores e atitudes** que os integrantes dos times estão desenvolvendo (IAS, 2015c, p. 46, **grifos nossos**).

Observamos que o trabalho educativo é determinado pelas competências que os alunos devem desenvolver. Assim, fica evidenciado que o trabalho docente prescrito é reduzido à forma instrumental e técnica, mas indispensável para a assimilação intelectual e moral dos estudantes.

Assim sendo, consideramos que a categoria trabalho educativo proposto pelo IAS, busca conrolar e assimilar o docente, modelando seu comportamento e esvaziando de caráter político-pedagógico de seu trabalho, orientados pelo ecletismos de pedagogias e metodologias ligadas

⁹⁴ Apresentamos essas metodologias mais profundamente na próxima seção deste capítulo.

ao lema “aprender a aprender”, bem como buscam capturar a subjetividade dos docentes para incorporarem, na sua vida e na sua prática, os ideais disseminados pelo capital a partir das formulações do IAS. Na próxima seção, evidenciamos como esses ideais se apresentam tanto na forma como no conteúdo dos cadernos do SEEM.

6.2 Análise da estrutura dos cadernos do SEEM do IAS: forma e conteúdo

Nesta seção, apresentamos a forma e o conteúdo dos cadernos do SEEM do IAS. Dividimos nossa análise em 4 itens de acordo com a seguinte descrição: i) Temáticas gerais do SEEM: apresentamos nossa análise dos temas gerais que orientam os cadernos; ii) Modelo de implementação: apresentamos nossa análise sobre o modelo proposto pelo IAS; iii) Metodologias e Avaliações: apresentamos nossa análise específica das metodologias e avaliações, e; iv) Núcleo articulador: apresentamos nossa análise específica dos Projetos de vida, Projetos de Intervenção, Projeto de Pesquisa e Estudos Orientados.

6.2.1 Temáticas gerais do SEEM

Os 3 (três) cadernos do SEEM analisados (Caderno 1 – Resumo Executivo; Caderno 2 - Modelo pedagógico: princípios, metodologias integradoras e avaliação da aprendizagem; Caderno 3 –Núcleo Articulador) apresentam, de uma forma geral, a mesma forma e conteúdo nas suas partes iniciais, abordando os princípios, as metodologias e as avaliações que sustentam o modelo pedagógico do SEEM. Entretanto, antes de entrar no conteúdo, são apresentados os “parceiros” na materialização da construção do programa SEEM, a saber: a Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro (CODIN), a Procter & Gamble (P&G) e *Citi Foundation*, bem como a SEEDUC⁹⁵.

Essas relações estabelecidas com instituições que representam as empresas privadas nos levam a considerar o papel do IAS na difusão e na formulação de propostas educacionais alinhadas aos interesses privados do capital, internacional e nacional, bem como em conferir a direção intelectual das diretrizes para a política de educação integral do estado do Rio de Janeiro

⁹⁵ O programa SEEM foi viabilizado financeiramente pelo Convênio SEEDUC/RJ nº 10/2013, firmado entre o IAS, a SEEDUC, a Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro (CODIN) e a Procter & Gamble (P&G) para ter duração de dois anos. Em troca de um regime de tributação diferenciado, o governo estadual, representado pela CODIN, concede benefício fiscal à P&G para que esta possa investir no Programa. Em outras palavras: o investimento da P&G no IAS é dinheiro público não tributado e, portanto, a sua origem é pública e não privada. Feito o convênio, a P&G escolheu o IAS como a organização sem fins lucrativos para receber o patrocínio filantrópico em troca dos incentivos fiscais (CHAVES, 2020, p.9).

e, ao mesmo tempo, da educação nas escolas de tempo parcial, visto que, segundo o IAS, o SEEM também pode ser utilizado em outras formas de organização curricular.

As diretrizes, que envolvem os princípios do SEEM para formação humana e sua estruturação, são pautadas na concepção de educação integral voltada às competências para o século XXI, no protagonismo juvenil e na proposta integrada e flexível (Áreas de Conhecimento e Núcleo Articulador), que são abordadas em todos os cadernos analisados. Isso fica melhor evidenciado se observarmos o quadro 16, organizado a partir dos títulos das seções.

Quadro 16 - Estrutura do SEEM: seções gerais

Caderno	Títulos
Caderno 1 - Resumo Executivo	Modelo Pedagógico
	Princípios educativos da política de educação integral
	Concepção de Educação Integral
	Competências para o século 21
	Protagonismo juvenil
	Proposta curricular integrada e flexível
	Metodologia e Avaliação
	Metodologias Integradoras
	Avaliação da Aprendizagem
	Modelo de Implementação
	Formação e acompanhamento de equipes
	Monitoramento e avaliação
	Institucionalização
Caderno 2 - Modelo pedagógico: princípios, metodologias integradoras e avaliação da aprendizagem	Modelo Pedagógico
	Educação integral para promover a escola do jovem do século 21
	Competências para o século 21: mediando conhecimento e vida
	Protagonismo juvenil: o jovem no centro da aprendizagem
	Proposta curricular integrada e flexível: áreas de conhecimento e núcleo articulador
	Metodologias integradoras
	Metodologias integradoras: conjunto de práticas de ensino que promovem o desenvolvimento pleno dos estudantes construindo uma comunidade de sentido e de prática na escola
	Presença pedagógica: um modo de mediar o processo de aprendizagem com qualidade
	Aprendizagem colaborativa: construção coletiva do conhecimento
	Problematização: ensino que fomenta o “aprender a aprender”
	Formação de leitores e produtores de textos na perspectiva dos multiletramentos: um desafio de todos os professores
	Educação por projetos: ensino conectado com a prática
	Avaliação da aprendizagem
	Construindo um novo olhar
	Avaliação da aprendizagem na educação integral: da régua à bússola
	Os princípios, as metodologias e a avaliação da aprendizagem
	Núcleo articulador: o que é e suas configurações

Caderno Articulador	3	-Núcleo	A personalização do currículo no núcleo articulador
			Projetificação do currículo no núcleo articulador
			Projeto de vida
			Projeto de intervenção
			Projeto de pesquisa
			Estudos orientados

Fonte: elaborado pelo autor com base em IAS (2014; 2015b; 2015c)

Esses princípios teriam o objetivo de demonstrar sobre quais bases se sustenta o programa do SEEM, utilizando-se de formulações, pesquisas e relatos de professores e estudantes das escolas que já desenvolvem o projeto, mas com maior ênfase no Colégio Estadual Chico Anysio, onde foi inaugurado o programa que recebeu maior investimento em comparação com a grande maioria das escolas. E foi, também, ocupado pelos alunos, em 2016, durante os protestos para que todas as escolas tivessem a implementação do modelo de referência, visto os vultosos investimentos financeiros em infra-estrutura e remuneração de professores (CHAVES, 2019). Os princípios visariam, ainda, convencer toda a comunidade escolar dos “benefícios” do SEEM e da qualidade da solução educacional proposta para toda a rede estadual de educação do Rio de Janeiro, independente das especificidades das escolas, tanto estruturais e socioeconômicas quanto culturais.

Esses relatos e as “boas práticas” dos professores das escolas que já utilizam o SEEM têm sido compartilhadas para que possam ser replicadas nas demais escolas que adotarem esse programa, mesmo sem se considerar a realidade concreta dessas comunidades escolares, pensando-as como homogênea. Pronko (2019) alerta que é a difusão de repositório de boas práticas sem considerar os contextos específicos torna essa estratégia questionável.

De forma específica, o caderno 2 apresenta um “Glossário” com os termos e conceitos utilizados pelo SEEM, para que os docentes e profissionais de educação consultem e se apropriem dessas formulações e as utilizem no seu trabalho. Além disso, nos cadernos 2 e 3, há a apresentação das pesquisas utilizadas e indicações de bibliografias para estudo, que apresentam as obras que sustentam a perspectiva de formação humana e pedagógica compatíveis com a visão de mundo do IAS. Destacamos a presença de Cesar Coll, espanhol que atuou como consultor do Ministério da Educação do Brasil na construção dos PCNs organizados em torno das competências. Ademais, destaca-se a presença de Philippe Perrenoud, autor suíço de várias obras em defesa da educação por competências. Soma-se a esses, autores que defendem e formulam as perspectivas pedagógicas e metodologias utilizadas pelo SEEM.

Em todos os cadernos também são apresentadas metodologias e avaliações a serem desenvolvidas para a concretização da formação por competências e a efetivação dos projetos do Núcleo Articulador em consonância, também, com avaliações em larga escala, tanto das competências cognitivas quanto das socioemocionais, como prevê o SENNA. Essa forma reiterada se torna uma estratégia para que docentes e profissionais da educação sejam sensibilizados e internalizem a perspectiva de formação humana, do trabalho e do trabalho educativo.

6.2.2 Modelo de Implementação

De forma particular, o “Caderno 1 – Resumo Executivo” apresenta o modelo de implementação do SEEM, que demandaria, segundo o IAS, um acompanhamento sistematizado, que integraria “a formação e acompanhamento de equipes, o monitoramento de processos de avaliação de resultados cognitivos e socioemocionais e a sustentabilidade da política de educação por meio de recursos de institucionalização” (IAS, 2014, p. 48).

Esse modelo seguiria 3 princípios basilares, que envolveriam: o desenvolvimento das competências dos profissionais, em todos os níveis da Secretaria de Educação; a articulação dos princípios e metodologias do SEEM, por meio da homologia de processos; e a garantia da personalização dos itinerários formativos dos alunos. Para garantir a concretização desses princípios, o acompanhamento se daria como parte de um processo de formação em serviço, realizado, *in loco*, nas escolas que adotarem o SEEM. As experiências e práticas bem sucedidas seriam registradas e compartilhadas com toda a equipe, bem como haveria reflexões e intervenções para que os docentes passem a utilizá-las em seus desenvolvimentos (IAS, 2014).

Nota-se a necessidade de balizar a formação dentro dos princípios e metodologias do SEEM, bem como de tornar homogênea as ações das equipes, padronizando práticas pedagógicas, e de conduta, que são formuladas a partir das “boas práticas” utilizadas para reflexão e intervenções.

Outra ação constantemente desenvolvida no modelo de implementação é o monitoramento e avaliação das práticas para o aprimoramento contínuo das ações. Segundo o IAS (2014, p.54), para “uma boa gestão da avaliação e dos resultados em uma rede de ensino exige a criação e manutenção de estratégias e práticas de monitoramento constantes e em diferentes níveis (secretaria, regionais e escolas)”, bem como a criação de indicadores e instrumentos de coleta de dados dos estudantes, como o SAERJINHO, uma avaliação externa bimestral que integra o sistema de avaliação da educação básica do estado do Rio de Janeiro

(SAERJ), que avalia as áreas de Matemática e Língua Portuguesa (competências cognitivas), e o SENNA (competências socioemocionais). Essas avaliações visariam orientar as ações de gestores e professores no desenvolvimento do SEEM, bem como validar o programa e ajudar no mapeamento de toda a rede de ensino, produzindo indicadores de “qualidade” que, por um tempo, serviram de política de bonificação de professores.

E, por último, o modelo de implementação traz o enfoque na necessidade de institucionalizar o SEEM, buscando estratégias de regulamentação da política pública de educação integral, subordinada a concepção do IAS. Isso fica evidente no seguinte excerto:

É fundamental garantir que as inovações que comprovadamente geram resultados positivos para os processos de ensino e aprendizagem nas redes públicas de educação sejam institucionalizadas, em forma de deliberações ou resoluções, por exemplo, e normatizem as premissas e condições para sua implementação (IAS, 2014, p.58).

Essa institucionalização foi parcialmente alcançada com a aprovação da Deliberação nº344, em julho de 2014, que normatiza as diretrizes operacionais construídas e validadas pelo IAS com o programa SEEM desenvolvido no Colégio Chico Anysio e apresentado no Resumo Executivo para validar, junto às escolas e professores, o reconhecimento do programa. No entanto, como já apontado pelos estudos de Chaves (2019; 2020), a implementação do SEEM nesse colégio, contou com vultosos aportes financeiros, alterando a realidade estrutural e de remuneração dos professores, o que não ocorreu em outras escolas que adotaram o SEEM.

Assim sendo, com a expansão do SEEM para outras escolas, seja no Modelo Pleno (Áreas de Conhecimento e Núcleo Articulador) seja no modelo simplificado, isto é, sem o Núcleo Articulador, a “novidade curricular seria a introdução de elementos socioemocionais que permeariam as diferentes áreas do conhecimento e atuariam como potencializadores da aquisição do conhecimento cognitivo” (CHAVES, 2020, p.5), de forma que a institucionalização do SEEM foi ganhando materialidade no estado do Rio de Janeiro. Cabe frisar que foi na sua forma plena que o modelo se aliou a formação com “Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho”, estabelecendo relações com a formação humana formulada e difundida pelo SEBRAE na rede estadual de Educação do estado do Rio de Janeiro.

6.2.3 Metodologias e Avaliações

O “Caderno 2 - Modelo pedagógico: princípios, metodologias integradoras e avaliação da aprendizagem”, traz descrições mais elaboradas sobre as metodologias integradoras e as

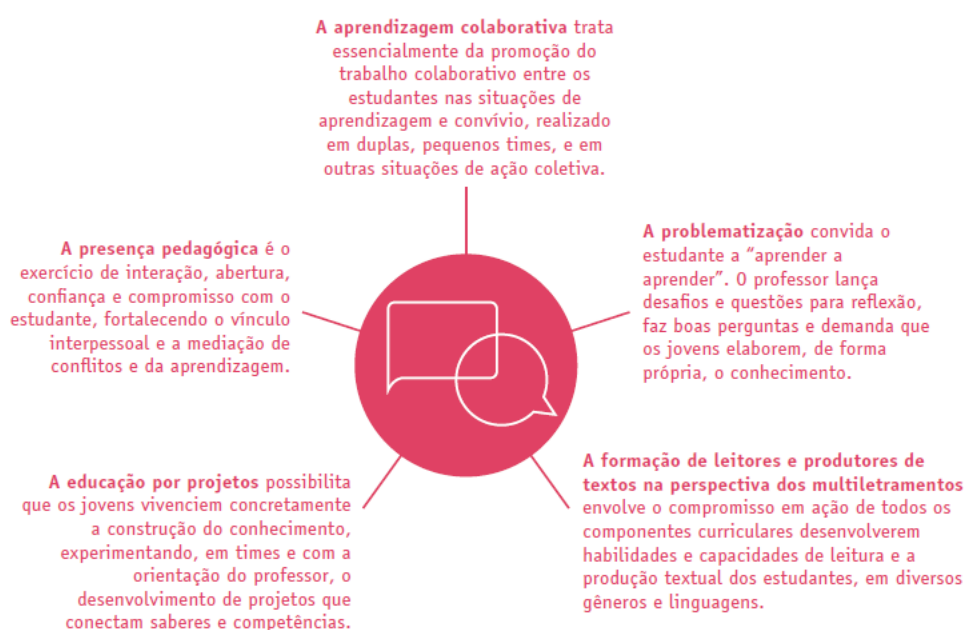
avaliações que as escolas, que adotarem o SEEM, devem utilizar na prática pedagógica. Uma das principais estratégias de formação e implementação do SEEM, e de suas metodologias e avaliações, é criar o que chama de “cultura de colaboração”. O IAS descreve essa noção nos seguintes termos: construir uma “ação participativa e corresponsável dos professores e equipe gestora na construção dos rumos e na rotina das práticas pedagógicas” (IAS, 2015b, p. 67). A tática proposta para a produção do que chamam de “cultura de colaboração” é descrita do seguinte modo: “por meio do diálogo e do autoexame constante sobre os conceitos, princípios e fazeres que norteiam sua ação educativa” (IAS, 2015b, p. 67)

Observa-se que, para o IAS, se torna fundamental que docentes, e outros profissionais, também se sintam parte do SEEM, desenvolvendo em si mesmos competências socioemocionais e subjetivações para o estabelecimento das metodologias e avaliações que o SEEM necessitaria para se consolidar. Neste sentido, o IAS (2015b, p. 68) diz que:

A utilização de metodologias integradoras pelos professores possibilita o desenvolvimento de competências que conjugam aspectos cognitivos e socioemocionais, além de se constituírem em excelente estratégia para que todas as disciplinas/áreas de conhecimento e projetos “falem a mesma língua”, dando coesão à diversidade.

Essas metodologias integradoras traduziriam e integrariam os princípios conceituais do SEEM e orientariam o trabalho docente. O IAS apresenta, de forma resumida, essas metodologias, como podemos ver na imagem 19:

Figura 19 Metodologias Integradoras.

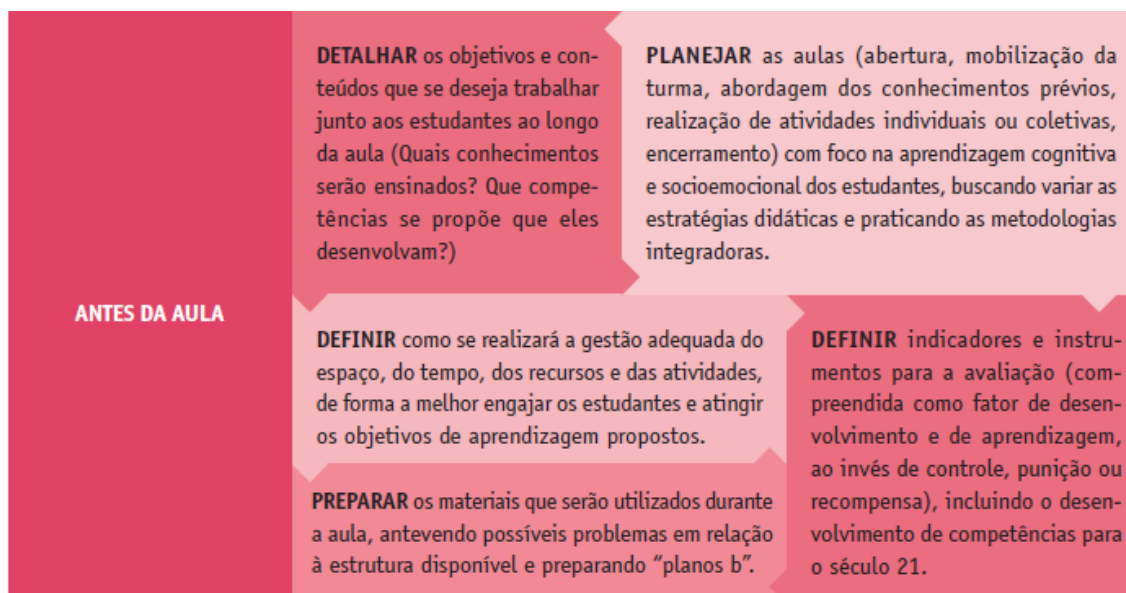


Fonte: IAS (2015b, p. 70)

Observa-se que as metodologias integradoras são apresentadas como supostamente “inovadoras”, apesar de ligadas ao lema “aprender a aprender”, no qual é necessário o estabelecimento de uma vinculação de confiança com os alunos, trazendo seus anseios e desejos para as aulas (Presença pedagógica), além de se estabelecer um trabalho colaborativo entre alunos e professores (Aprendizagem colaborativa). Além disso, a aprendizagem deveria ser possibilitada através de projetos que partem dos interesses dos alunos, da comunidade escolar e do entorno (A educação por projetos), sendo associada ao aprender a aprender através de problematizações que se ligam, em sua maioria, a situações relativizadas no desenvolvimento de saberes e competências (A problematização) e que deveriam se articular aos diferentes gêneros e linguagens presentes na contemporaneidade, para formar, assim, leitores e produtores de texto (A formação de leitores e produtores de textos na perspectiva dos multiletramentos), numa perspectiva pós-moderna.

De forma geral, o IAS apresenta essas ações e condutas, como podemos ver na Imagem 20 e 21.

Imagem 20 - Ações e condutas antes da aula



Fonte: IAS (2015b, p. 73)

Essas ações, iniciadas sempre por verbos de comando no infinitivo⁹⁶, orientam todo o trabalho pedagógico do professor em relação aos procedimentos e condutas anteriores à aula,

⁹⁶ Os verbos de ações e condutas que os docentes deveriam tomar nas orientações específicas das metodologias antes, durante e depois das aulas, são: planejar, definir, ser, demonstrar, acolher, mostrar, estimular, ajudar,

passando pelos comportamentos e ações a serem desenvolvidas durante a aula e as tarefas a serem realizadas depois da aula. De maneira mais específica, para cada metodologia integradora é apresentado, individualmente, um conjunto de “orientações” das ações e comportamentos esperados dos professores antes, durante e depois das aulas. Essas orientações implicam o uso dessas metodologias em relação às atividades das Áreas de Conhecimento, como a do Núcleo Articulador, bem como apresentam o que não se pode esquecer em relação a cada uma dessas metodologias, organizando as informações em quadros intitulados “pontos para lembrar sobre [...]”.

Imagem 21 - Ações e condutas durante e depois das aulas



Fonte: IAS (2015b, p. 73)

contribuir, fortalecer, mediar, colaborar, identificar, compartilhar, observar, fazer, definir, pensar, apoiar, orientar, acompanhar, verificar, promover, formular, modular, provocar, permitir, autoavaliar, avaliar, registrar, aprimorar, colocar-se, levantar, decidir, contextualizar, iniciar, preparar, selecionar, antever, garantir, gerar, possibilitar, monitorar, dar, apresentar, problematizar, fomentar e espelhar.

Essas elaborações reforçam a prescrição, a respolitização e instrumentalização do trabalho docente, tornando-o um reprodutor de técnicas e metodologias em sua prática pedagógica.

Sobre “avaliação da aprendizagem”, o IAS deixa claro sua posição com o seguinte entendimento: “um recurso para potencializar a apropriação dos conteúdos e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais” (IAS, 2015b, p. 126).

As formulações fazem alusão a avaliação enquanto uma “bússola”, buscando superar a ideia de “régua”, que sugere uma métrica. O excerto a seguir comprova essa noção: o professor poderia “usar um conjunto diverso de instrumentos de avaliação, entendendo que tais instrumentos são um poderoso recurso para orientá-lo ao longo do percurso, são uma bússola que o auxilia a ver se está ou não na direção do projeto pedagógico da escola” (IAS, 2015b, p. 130). A finalidade é clara: “avaliação para medir conteúdos” e “avaliação para desenvolver competências” (IAS, 2015b, p.131).

6.2.4 Núcleo articulador: Projetos de Vida, Projetos de Intervenção, Projeto de Pesquisa e Estudos Orientados

O Núcleo Articulador, tratado com especificidade no Caderno 3, é apresentado como uma das maiores “inovações” do SEEM. Cada componente do núcleo traz orientações específicas para que o programa seja materializado nas escolas estaduais do Rio de Janeiro que adotarem o modelo pleno do SEEM. A finalidade foi assim descrita: preparar os alunos para “aprender a projetar escolhas na vida, aprender a intervir no seu entorno social, aprender a pesquisar e aprender a estudar” (IAS, 2015c, p.8), bem como para “personalizar e projetificar” sua formação.

A sua efetivação se daria a partir da metodologia de projetos que, segundo o IAS (2015c, p.8), já oferecia uma “forte contribuição para o desenvolvimento de competências, em especial, aquelas previstas na matriz de competências para o século 21 que orienta o currículo do estado”, bem como permitiria “uma maior aproximação do aprendizado escolar ao que é requerido na vida, no convívio, no universo acadêmico e no mundo do trabalho”. (IAS, 2015c, p.8).

Observamos que o Núcleo Articulador se torna mais um instrumento para atender as demandas por competências e levar os jovens a aceitar a sua própria condição material de existência, projetando suas escolhas dentro de condições condicionantes da realidade local.

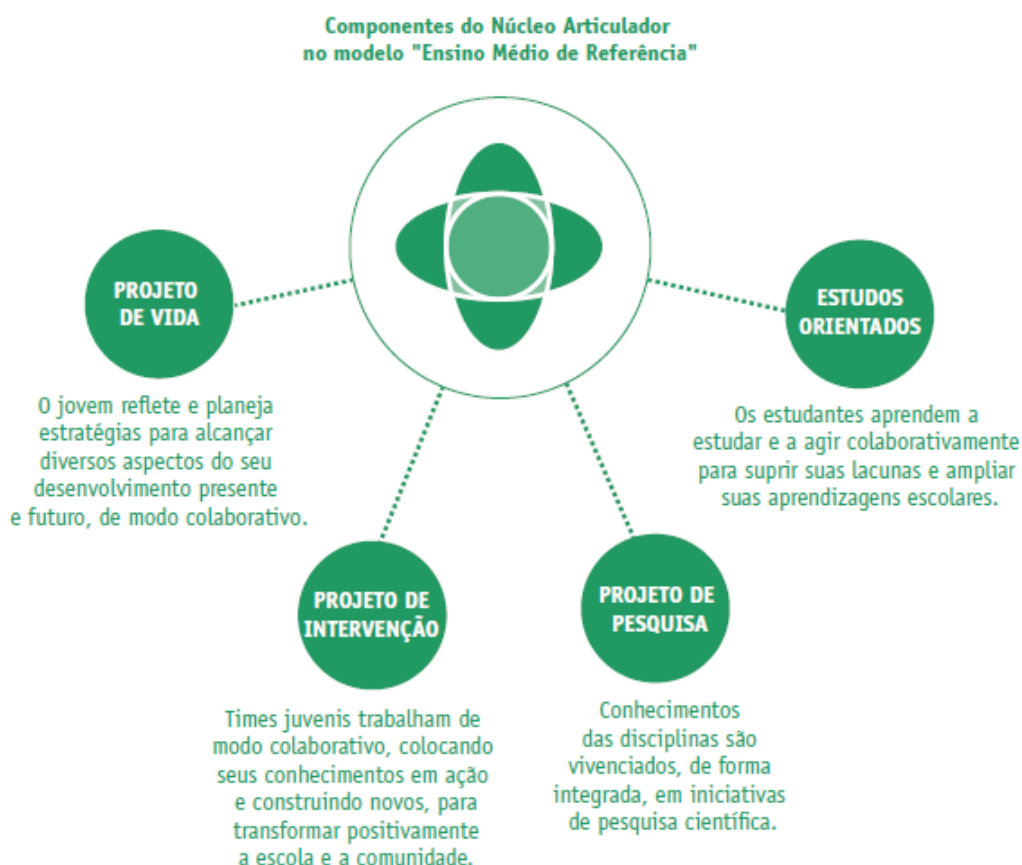
Assim, as formulações do Núcleo também reforçam o discurso do fracasso da escola, visto que os alunos devem “aprender a aprender” (fazer escolhas, intervir, pesquisar e estudar).

Um ponto a se ressaltar é uma indicação do IAS apresentada nos seguintes termos:, não haveria “uma hierarquia entre o Núcleo Articulador e as Áreas de Conhecimento” (IAS, 2015c, p. 32).

Contudo, a partir da compreensão da importância da apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade por meio da sistematização do trabalho educativo nas escolas, os quais deveriam compor as Áreas de Conhecimento, o Núcleo Articulador, pautado nos conhecimentos espontâneos dos alunos, não seria igualmente importante, como salienta o IAS, mas atuaria apenas na perspectiva das competências, que tem cunho pragmático e relativizado, estando na mesma ordem de importância dos conhecimentos socialmente produzidos.

Abaixo, na imagem 22, podemos ver a organização do Núcleo Articulador, no Modelo Ensino Médio Referência, que é utilizado nas escolas estaduais com ênfase no empreendedorismo.

Imagem 22 – Núcleo Articulador



Fonte: IAS (2015c, p.33).

Cada componente do Núcleo Articulador deveria permitir a personalização e projetificação do currículo para cada aluno ou grupo de alunos, assim como deveria ocorrer nas Áreas de Conhecimento. Para isso, o caderno 3 traz uma série de recomendações para cada componente do núcleo e um exemplo de OPA comentado para demonstrar como as ações e condutas permitiriam essa personalização e projetificação.

Na Personalização, os elementos destacados são os seguintes: sala de aula dinâmica; personalização de todo o currículo; estudante como ator central; escola como espaço de compartilhamento, produção de sentido e aprendizagem significativa, avaliação da aprendizagem; cultura escolar e relações positiva; espaços integradores e recursos variados; conhecer quem são os estudantes e educação por projetos (IAS, 2015c). O IAS indica que seriam necessários para que cada escola pudesse contribuir com a personalização dos projetos dos estudantes, o que não encontramos na realidade concreta da grande maioria das escolas do estado.

Na projetificação, o iAS indica que os projetos devem ser tomados como uma situação estruturada de aprendizagem, na qual alunos, em times e orientados por professores, desenvolvem os projetos para resoluções de problemas e desafios. Os Projetos de Pesquisa e Intervenção são organizados em 6 etapas, assim descritas:

Etapa mobilização: conhecer motivações, forças, interesses e aspirações para realizar intervenções e pesquisas.

Etapa iniciativa: aprender a configurar um problema, aprofundando conhecimentos sobre ele e propondo meios de solucioná-lo.

Etapa planejamento: organizar as tarefas, aprofundar conhecimentos e projetar-se no futuro.

Etapa execução: transformar ou pesquisar, ampliando a consciência do que sabem, fazem, conquistam.

Etapa avaliação: avaliar as vivências, intervindo nelas ao longo do tempo.

Etapa apropriação de resultados: generalizar aprendizados para outros contextos. (IAS, 2015c, p. 44-45).

Nessas etapas do Projeto de Pesquisa e Intervenção, os alunos são conduzidos a pensar sobre o que gostariam de pesquisar e a intervir, dentro de sua realidade cotidiana e da escola, para resolver problemas e desafios pragmáticos, para que, nas outras etapas, organizem as ações dos projetos, sob supervisão dos professores, para superação dos problemas e, no final, avaliem o projeto e a possibilidade de generalização desses projetos. O IAS (2015c, p. 46), justifica que o sucesso da formulação dependeria do seguinte: “da ação coordenada e integrada da comunidade escolar como um todo”, que envolveria: professores; gestão escolar; família; conselho de projetos; estudantes e funcionários. Além disso, o IAS, também lista uma série de

pontos importantes que devem ser lembrados, sobre o Núcleo Articulador, para a sua efetivação, bem como vários pontos sobre “O que é” e “O que não é” em cada componente do Núcleo Articulador, para que alguns sejam considerados e outros evitados.

Buscando validar os componentes, são apresentados depoimentos de professores e estudantes que realizaram projetos, principalmente no Colégio Chico Anysio, o qual, como já informamos, destoa das outras escolas do estado devido aos vultosos investimentos.

Sobre o Projeto de Vida, o IAS argumenta que o objetivo seria promover o desenvolvimento humano em três dimensões, a saber: pessoal, cidadã e profissional. Alega que essas três dimensões teriam o alcance educativo porque permitiriam o estudante a gerir sua vida de um modo novo. Eis o excerto que apresenta essa definição: “gerir emoções, interagir e produzir em grupo, tomar decisões e a estabelecer e perseguir objetivos” (IAS, 2015c, p. 52).

Busca-se que os alunos controlem suas emoções e compreendam qual o seu lugar na sociedade e na esfera produtiva, aprendendo a lidar com os desafios e instabilidades, bem como aceitando a organização social. No entanto, apesar de apontar a diversidade, não se faz considerações sobre a divisão de classes e a divisão social do trabalho, tratando a realidade concreta de forma fragmentada e parcial. Para conformar os jovens à sua posição social dentro da divisão de classes e da divisão social do trabalho, há uma ênfase considerável na macrocompetência “Autoconhecimento”. Essa formulação pode ser verificada no seguinte excerto: autoconhecer-se “é aprender a se aceitar, a se valorizar, é desenvolver, enfim, a capacidade de confiar em si, de se apoiar nas próprias forças e de crescer em situações adversas, sendo resiliente, estabelecendo objetivos de vida carregados de propósito” (IAS, 2015c, p. 61).

Em relação aos Estudos Orientados, o IAS foca, principalmente, na gestão do tempo e esforço e na ação de se responsabilizar. Em IAS (2015c) a responsabilidade é compreendida como “combustível para o aprender a aprender”, sendo fundamental para o jovem analisar riscos, fazer escolhas, decidir e planejar sobre o uso do tempo e formas de trabalhar, mantendo o esforço necessário, a persistência e resistindo a distrações. Vejamos a definição veiculada: “a persistência para atingir objetivos, mesmo quando os resultados não se apresentam como imediatos – é essencial para aprender a planejar, a gerir o próprio tempo e esforços, a manter o foco e a atenção durante a realização de tarefas, resistindo às distrações” (IAS, 2015c, p. 130). Além da responsabilidade e persistência, há ênfase no desenvolvimento da determinação dos estudantes para que não desistam ou desanimem diante de dificuldades.

Essa abordagem ligada ao “aprender a aprender”, como já discutimos, tem a finalidade de transferir, de forma sutil, para os alunos, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso, e condicioná-los a serem resilientes e se esforçarem, mesmo em situações de risco e instabilidade,

que fazem parte da estrutura da sociedade capitalista em crise. Além disso, o SEEM atua para que os alunos desenvolvam uma motivação intrínseca, visto as dificuldades e condições de existência dos que não podem ser negadas na realidade concreta.

Essas competências são muito exploradas no desenvolvimento do comportamento empreendedor, demonstrando que a formação por competências, principalmente as socioemocionais, se relaciona mutuamente ao projeto do capital para a formação humana da classe trabalhadora nas escolas estaduais do Rio de Janeiro que desenvolvem o SEEM, associado ao empreendedorismo proposto pelo SEBRAE.

Concluimos que o programa SEEM, do IAS, tem sido utilizado como forma de disseminar o projeto de formação humana do capital, buscando modelar o comportamento dos jovens e professores para atender às necessidades produtivas e sociais do sistema capitalista. Assim sendo, o IAS e seus intelectuais orgânicos agem, nessas relações entre o público e o privado, como um APH da classe burguesa que formula e difunde propostas, tanto em nível ético-político quanto em nível técnico, para a formação da classe trabalhadora, ao implementar seus programas de formação humana e educacional nas escolas do estado do Rio de Janeiro e seus ideais nas políticas públicas de educação do estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos elementos apresentados nesta pesquisa, podemos afirmar que as formulações do IAS e do SEBRAE na educação publicado do Rio de Janeiro apontam que empreendedorismo como uma “nova saída” sócio-produtiva para o sistema capitalista em crise. Com esse entendimento, concluímos que o empreendedorismo assume a forma de uma ideologia encobre as determinações reais da crise e da desigualdade social ao mesmo tempo em que busca atualizar o conformismo a partir de uma ação pedagógica pela mediação escolar.

Tentamos demonstrar que a crise estrutural do capital, exacerbada pela “Crise de 2007-2008”, não é um fenômeno isolado da totalidade das relações de produção que engendram o modo de produção capitalista, mas fazem parte da sua estrutura produtiva e social. As mudanças advindas nas relações de produção e na sociabilidade burguesa são formas pelas quais o capital busca violentamente não apenas manter sua dominação e sua expansão. Dentro desse contexto de crise estrutural e de alterações na relação entre capital e trabalho, a noção de empreendedorismo tem sido utilizada como um fetiche socioprodutivo para mascarar a expansão da exploração da classe trabalhadora principalmente devido ao aumento das formas precarizadas de trabalho (pejotização, uberização, contratos parciais, etc.) e do crescimento da informalidade e do auto-emprego, que são diretamente e indiretamente associados ao empreendedorismo.

Dentro do Estado brasileiro essa “nova saída” tem sido propagada por nova pedagogia da hegemonia, na qual os ideais e práticas neoliberais, através da atuação do bloco do poder, buscam criar uma nova ossatura material que permita construir um consenso dentro do Estado ampliado de que a noção de empreendedorismo seria um caminho para os novos desafios da vida produtiva e social. Essa nova pedagogia da hegemonia se capilariza pelos estados federativos, entre eles o estado do Rio de Janeiro, avançando na contrarreforma do estado, alcançando todos os seus setores, entre eles a educação. Nesse setor, observemos o avanço de relações com o empresariado, principalmente através das “parcerias” público-privadas, na qual os APHs da classe burguesa, avançam sobre o gerenciamento da educação e das políticas e práticas de formação humana e educacional dentro das escolas do estado do Rio de Janeiro.

Nesse contexto, o IAS e o SEBRAE vem atuando para conformar a classe trabalhadora, formulando e disseminando a várias décadas, através de seus intelectuais orgânicos, noções como as competências (cognitivas e socioemocionais) e do empreendedorismo em conjunto e sob influência de organismos internacionais (UNESCO, Banco Mundial, OCDE, entre outros)

e em específico na formação em nível médio dentro das escolas estaduais do Rio de Janeiro no curso de Ensino Médio com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho.

As formulações desses APH's da classe burguesa visam dirigir a conformação dos estudantes à sociabilidade burguesa do capitalismo em crise, exigindo um forte controle sobre os professores, por meio de mecanismos transformistas, no sentido gramsciano. Com efeito, as competências e a ideologia do empreendedorismo devem penetrar não somente na subjetividade dos estudantes, mas também dos seus professores, que assumem o papel de difusores/organizadores da cultura capitalista. Para o sucesso desse projeto, intelectuais orgânicos que assumem posições de formulação e comando no interior da classe burguesa atestam sistematicamente o fracasso da escola pública para favorecer que medidas específicas, como as testadas no Rio de Janeiro, ou mais amplas, como a contrarreforma do Ensino Médio sejam aceitas e validadas.

De modo estratégico, os APH's analisados nesta pesquisa foram encarregados de funções específicas.

O IAS assumiu a tarefa de formular e disseminar a centralidade no desenvolvimento de competências socioemocionais para formação humana que possibilitaria a adaptação comportamental (modelagem comportamental) para que os indivíduos possam enfrentar as diversas situações de incerteza e instabilidades demandas pela vida social e produtiva do século XXI. Já o SEBRAE, por conta de sua natureza técnico-política, foi encarregado de formular e disseminar a ideologia do empreendedorismo na educação básica.

Em conjunto, esses APH's, ao reproduzirem o conformismo, atuam para subsumir totalmente os trabalhadores às determinações da classe burguesa, modelando as formas de sentir, pensar e agir

Assim sendo, concluímos que a formação oferecida no curso de Ensino Médio com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho pelos APHs da classe burguesa, SEBRAE e IAS, através da relação estabelecida com a SEEDUC, tem atuado para disseminar um projeto de formação humana para atender os interesses do capital em crise, sendo a formação do empreendedor uma “possível” saída sócio-produtiva para manter a coesão social diante dos crescentes níveis de exploração e precarização da classe trabalhadora e das mazelas sociais.

Além disso, podemos afirmar que a modelagem comportamental, ligadas as competências socioemocionais e a ideologia empreendedora tem se tornado umas das principais estratégias da classe burguesa na conformação dos trabalhadores em geral e dos professores de modo específico como resposta à crise do capital. Contudo, a conclusão é que o

empreendedorismo é uma ideologia que não oferece saídas para a classe trabalhadora no contexto de crise do capitalismo o que exige desta classe um posicionamento em defesa da formação humana referenciada em preceitos emancipatórios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED, A. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

ACCIOLY, I. B. **Educação e capital-imperialismo:** as influências político-pedagógicas do Banco Mundial nas relações entre Brasil e Moçambique. Rio de Janeiro: Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (Tese de Doutorado em Educação), 2018.

_____. **As Competências Socioemocionais no Contexto Brasileiro:** Uma Análise a Partir da Reforma do Ensino Médio (Lei n.13415/17). Relatório (Pós-doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, 2020.

ALVES, G. Toyotismo, novas qualificações e empregabilidade: mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI. **Rede de Estudos do Trabalho**, 2008. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/1-Alves2008.pdf> Acesso em: 20 de out. 2017.

_____.; SELEGRIN, E. F. R. A condição de proletariedade: esboço de uma analítica existencial da classe do proletariado. **Mediações**, Londrina, v. 16, n.1, p. 71-90, Jan./Jun. 2011 Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9651> Acesso em: 20 dez. 2020

ALGEBAILLE, M. E. B. Mecanismos regulatórios como elementos constitutivos da nova pedagogia da hegemonia. 2005. In.: NEVES, L. M. W. (Org). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, P.; SADER, E. **Pós-Neoliberalismo:** As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho:** ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo editorial, 1999.

_____.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade:** Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 set. 2017.

_____. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In.: ANTUNES, R.; BRAGA, R. (Orgs). **Infoproletários:** degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. R. Introdução: a substância da crise. In.: MÉSZÁRIOS, I. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. Proletariado digital, serviços e valor. ANTUNES, R. (Org). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV**. São Paulo: Boitempo, 2019.

_____. (Org). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV**. São Paulo: Boitempo, 2019.

_____. **Coronavírus: o trabalho sob o fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020a.

_____. Trabalho Intermitente e Uberização do Trabalho no Limiar da Indústria 4.0. In.: ANTUNES, R (Org.). **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020b. p. 11–22.

ARAÚJO, R. C. B. Crises econômicas e desenvolvimento do capitalismo. **Revista Estudos**. São Paulo, nº 44, p. 51-66, 1998.

_____. A reforma da educação profissional sob a ótica da noção de competências. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25, 2002, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2002. p. 1-13. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/ronaldolimaaraujot05.rtf>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

_____. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>. Acesso em 23 jun. 2020.

ARAUJO, F. F. C. **Educação empreendedora: possibilidades e limites de relação com o currículo do ensino médio**. 2018. 115 fl. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

ARROYO, M. G. O direito do trabalhador a educação. In: GOMES, C. M. et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p.75-92.

BASTOS, M. F.; RIBEIRO, R. F. Educação e empreendedorismo social: um encontro que (trans)forma cidadãos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 573-594, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4438> Acesso em: 10 de jun. 2018.

BELLOFIORE, R. La crisi capitalistica e le sue ricorrenze: una lettura a partire da Marx. **Fenomenologia e società**, v. XXIII, n. 4, p. 24-51, 2010. Disponível em: <http://www.data.unibg.it/dati/persone/46/3905-Marx%20e%20la%20crisi%20-%20Bellofiore.pdf> . Acesso em: 27 jan. 2020.

BIHR, A. **Da grande noite à alternativa: o movimento operário europeu em crise**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, 1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 29 set. 2017.

_____. **Parâmetros curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 28 de jul. 2017.

_____. **Parecer n. 15/98, de 1 de junho de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf Acesso em: 10 de ago. 2018.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192 Acesso em: 20 mai. 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *D. O. U.*, Brasília, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rcceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 20 mai. 2020.

_____. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, nº35, 2017a. Disponível em: http://prograd.uesb.br/proreitorias/prograd/wp-content/uploads/lei_da_reforma_do_ensino_medio.pdf Acesso em: 07 de jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC, 3ª versão.** Brasília, 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78231-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-1&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 12 de jan. 2018.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 3, de 8 de novembro de 2018.** Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2636/parecer-cne-ceb-n-3> . Acesso em: 20 mai. 2020.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622 Acesso em: 20 mai. 2020.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 15, de 4 de dezembro de 2018.** Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). Brasília: Ministério da Educação, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio> Acesso em: 20 mai. 2020.

_____. **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: Ministério da Educação, 2018d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio> Acesso em: 20 mai. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Ensino Médio**. Brasília, 2018e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio> Acesso em: 12 de jun 2020.

_____. PORTARIA Nº 1.432, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. 2018f. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199 Acesso em: 11 mar. 2021.

CAETANO, M. R. A proposta do Instituto Ayrton Senna para educar no século 21 ou uma velha proposta com nova roupagem. **REV. FAED** - Revista da Faculdade de Educação. (Universidade do Estado de Mato Grosso), v. 24, ano 13, n.2, p. 113-133, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3955> Acesso em: 12 fev. 2021.

CAMARGO, G. B. **O Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos do SEBRAE e a divulgação do empreendedorismo na educação**. Cascavel-PR. Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, 2018. (Dissertação de Mestrado em Educação). Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3840> Acesso em: 6 jan. 2021.

CANTOR, R. V. A expropriação do tempo no capitalismo atual. ANTUNES, R. (Org). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARVALHO, E. J. G.; SANTOS, J. E. R. **Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais**. **Práxis Educativa**, Dossiê: Políticas de Avaliação e Currículo. Ponta Grossa, v.11, n.3, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 20 jun. 2020.

CARVALHO, R. S.; SILVA, R. R. D. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 173-190, Mar. 2017. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000100173&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jun. 2020.

CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M. A escola pública e as competências para o mercado: realidade e mitos. **Psicologia Escolar e Educacional**. Maringá, v. 17, n. 1, p. 141-149, Jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100015 Acesso em: 10 jun. 2020

CARCANHOLO, M. D. Dialética do desenvolvimento periférico: dependência, superexploração da força de trabalho e política econômica. **Revista de Economia Contemporânea**. Rio de Janeiro, v.12, nº2, p. 247-272, maio/ago., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rec/v12n2/03.pdf> Acesso em: 10 de out. 2017.

CASTRO, A. M. D. A. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.24, n.3,

p. 389-406, set./dez. 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19265> Acesso em: 19 de ago. 2018.

CASTRO, L. F. “**APRENDER A EMPREENDER**”: o projeto de educação do SEBRAE para a educação básica pública. Juiz de Fora - MG. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019. (Dissertação de Mestrado em Educação). Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10264> Acesso em: 6 jan. 2021.

CHAVES, D. S. P.; MOTTA, V. Parceria público/privada entre o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo de caso. **Revista UNIABEU**, Belford Roxo, v.4 n. 7, mar./ago. 2011. Disponível em: <http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/161> Acesso em: 10 de ago. 2018.

CHAVES, D. **Empresariamento da educação**: Instituto Ayrton Senna e a política de competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2019/tDAVID%20SANTOS%20PEREIRA%20CHAVES.pdf> Acesso em: 11 jan. 2021

CHAVES, D.; MOTTA, V. C.; GAWRYSZEWSKI, B. Programa *Solução Educacional*: uma formação para a resiliência em tempos de agudas contradições. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 38, n. 3 p. 01-21, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/63255> Acesso em: 11 jan. 2021

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo, Xamã, 1996.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 12 de ago. 2018.

COA, M. Educação para o empreendedorismo como estratégia para formar um trabalhador de novo tipo. **Revista LABOR**, nº 9, v.1, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6609/4833> Acesso em: 12 de out. 2017.

COGGIOLA, O. A crise estrutural do capital. In: COGGIOLA, Osvaldo (org.). **Revista Estudos**. n.1. jun. p.317-351. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998a.

_____. **Introdução à teoria econômica marxista**. São Paulo, Viramundo, 1998b.

_____. As crises econômicas e a teoria marxista. **Revista de Economia Mackenzie**, v. 7, n. 3, p. 96-180. 2009.

_____. **A crise (2007-2012)**: lineamentos para uma abordagem global. Mimeo. 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/8620677/A_Crise_Mundial_2007-2012 . Acesso em: 27 jan. 2020.

COLEMARX. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: novos elementos de pesquisa e de crítica. Rio de Janeiro: Editora Didática e Científica, 2016. Disponível em:

http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2016/12/PNE_2014_2024_V_final.pdf

Acesso em: 28 de jul. 2020.

COMERLATTO, L. P. A relação público-privada: a promessa “salvacionista” do Instituto Ayrton Senna (IAS) para a educação brasileira. In.: VERA MARIA VIDAL PERONI, V. M. V.; LIMA, P. V.; KADER, C. R. (Org). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. 2018. p. 159-170. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gprppe/wp-content/uploads/2019/04/Livro-2018.pdf> Acesso em: 11 jan. 2021

CORRÊA, V. S. **Redes sociais e empreendedorismo por necessidade**: análise de casos de sucesso no mundo dos negócios. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Administração. Belo Horizonte, 2010.160f. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/286418294_Redex_sociais_e_empreendedorismo_p_or_necessidade_analise_de_casos_de_sucesso_no_mundo_dos_negocios Acesso em: 16 jan. 2023.

COSTA, T. A. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. **Revista Brasileira de Educação**, nº 29, maio/ago, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782005000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=en Acesso em: 09 de jan. 2018.

COUTINHO, C. N. Prefácio. 2005. In.: NEVES, L. M. W. (Org). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma?. **Revista Novos Rumos**, [S. l.], v. 49, n. 1, 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2383>. Acesso em: 15 jan. 2023.

_____. (Org.) **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CRUZ, M. C. **Empreendedorismo na escola**: uma análise crítica do curso “Jovens Empreendedores Primeiros Passos”. Florianópolis-SC. Universidade Federal de Santa Catarina, 2018. (Dissertação de Mestrado em Educação). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198664> Acesso em: 6 jan. 2021.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim técnico do Senac**. v. 27, n. 3. set./ dez. 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm> .Acesso em 29 jun. 2020.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS, G. P. Educação e Empreendedorismo: Uma “nova” noção para a (con) formação humana aos interesses do capital. **Estudos do Trabalho**. Revista da RET Rede de Estudos do Trabalho. Ano I, n. 1, 2007. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/Dias_RET01.pdf Acesso em: 6 jan. 2021.

_____. Empreendedorismo e educação física: reflexões à sua apreensão/implementação na formação humana. **Motrivivência**, Ano XXII, nº 35, p. 147-165 dez./2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/19731> Acesso em: 12 de jul. 2018.

_____. Empreendedorismo, educação e sociabilidade: a radicalização do indivíduo como sócio majoritário de si. Juiz de Fora - MG. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019. (Tese de Doutorado em Educação). Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/handle/ufjf/10755> Acesso em: 22 de out. 2020.

DIAS, V. T. **Criação e trajetória de uma agência no âmbito do Estado Integral**: o caso do SEBRAE. Tese de Doutorado (Doutorado em Sociologia). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_6d20c37f8d8e12e4f93ff60fd937bb76 Acesso em: 11 jan. 2021

DIAS, V. T. A “miséria” da educação: análise de um manual de “empreendedorismo” do SEBRAE para professores do ensino fundamental. **Século XXI, Revista de Ciências Sociais**, v.8, no 1, p.379-416, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/view/35678> Acesso em: 6 jan. 2021.

DIEESE. Contratos intermitentes na gaveta. **Boletim emprego em pauta**. n. 14, jan. 2020. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimempregoempauta/2020/boletimEmpregoEmPauta14.pdf> Acesso em: 30 jan. 2020

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. nº18, p.35-40, 2001.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. O significado político da objetividade do conhecimento e de sua difusão: argumentos contra o negacionismo e o relativismo. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 55–72, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/51490> . Acesso em: 16 jan. 2023.

DURIGUETTO, M. L. **A questão dos intelectuais em Gramsci**. Serviço Social e Sociedade. São Paulo, n. 118, p. 265-293, abr./jun. 2014

FALLEIROS, I. Parâmetros Curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. 2005. In.: NEVES, L. M. W. (Org). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. São Paulo: Globo, 2006.

_____. **Apontamentos sobre a “Teoria do Autoritarismo”**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

FIRMINO, C. A. B.; CUNHA, A. M. O. A pedagogia de competências na reforma da educação profissional no Brasil: entre a teoria e a prática escolar. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu: **Microservice**, n. 7, 2005. Disponível em: 28reuniao.anped.org.br/textos/gt09/gt09607int.rtf Acesso em: 10 de jun. 2017

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS “Educar para as competências do século 21”. **Comunicado de Imprensa**. São Paulo: MEC/INEP/ Instituto Ayrton Senna, 2014. Disponível em: <http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/comunicado-de-imprensa-f%C3%B3rum.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. Prefácio. In: RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptações?** São Paulo: Cortez, 2001a.

FRIGOTTO, G. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. 2001. In.: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001b.

_____; CIAVATTA, M. (Orgs). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

_____; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf> Acesso em: 10 de ago. 2018.

FRIGOTTO, G, A. *et al.* Plano de Metas da Educação do Rio de Janeiro: do economicismo ao cinismo. **Observatório jovem**, grupo de pesquisa da UFF, 2011. Disponível em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/plano-de-metas-da-educa%C3%A7%C3%A3o-do-rio-de-janeiro-do-economicismo-ao-cinismo> Acesso em: 15 jan. 2023.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 91-116.

GAWRYSZEWSKI, B. Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas: qual o lugar do Ensino Médio? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 42, p. 83-106, set./dez. 2017. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4024> Acesso em: 12 jun. 2020.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. **Escola S. A.** : quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, p.9-49.

GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR (GEM). **Empreendedorismo no Brasil: 2018**. Curitiba: IBQP, 2019a. Disponível em: https://ibqp.org.br/gem/download/?_ga=2.148366065.712256029.1673878976-544703762.1640294168 Acesso em: 16 jan. 2023.

GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR (GEM). **Empreendedorismo no Brasil – 2018**. Relatório Executivo. 2019b. Disponível em: https://ibqp.org.br/gem/download/?_ga=2.148366065.712256029.1673878976-544703762.1640294168 Acesso em: 16 jan. 2023.

GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR (GEM). **Empreendedorismo no Brasil: 2019**. Curitiba: IBQP, 2020a. Disponível em: https://ibqp.org.br/gem/download/?_ga=2.148366065.712256029.1673878976-544703762.1640294168 Acesso em: 16 jan. 2023.

GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR (GEM). **Empreendedorismo no Brasil – 2019**. Relatório Executivo. 2020b. Disponível em: https://ibqp.org.br/gem/download/?_ga=2.148366065.712256029.1673878976-544703762.1640294168 Acesso em: 16 jan. 2023.

GONDIM, S. M. G.; MORAIS, F. A.; BRANTES, C. A. A. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**. Florianópolis, v.14, n.4, p.394-406, dez. 2014. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400006&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 10 jun. 2020.

GOMES, C. M. Processo de Trabalho e Processo de Conhecimento. In: GOMES, C. M. et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p.43-59.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

GRAÇA, L. F. G.; SANTOS, G. M. S. Uma análise da produção legislativa durante os dois primeiros anos do governo Sergio Cabral: indicadores quantitativos e qualitativos em uma perspectiva comparativa. **1º Prêmio SEFAZ-SEDEIS**. Finanças públicas e Desenvolvimento econômico. 2009.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Volume 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Cadernos do cárcere**. Volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GUIMARÃES, C. P.; OLIVEIRA, Q. K. H.; DIMAS, M. S.; CORRÊA, T. M. M. O empreendedorismo no contexto da covid-19: necessidade, oportunidade e solidariedade. **VI Seminário Científico do UNIFACIG: Sociedade, ciência e Tecnologia**. V Jornada de iniciação Científica. 2020.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

HARVEY, D. **O Enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

HENRIQUE, D. C.; CUNHA, S. K. Motivações para o Empreendedorismo Independente e Corporativo. **V EGEPE - Encontro de Estudos sobre Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**. 2008. Disponível em: http://www.anegepe.org.br/?page_id=315 Acesso em: 16 jan. 2023.

IBGE. PNAD Contínua: desemprego cai para 11,9% na média de 2019; informalidade é a maior em 4 anos. **Agência IBGE notícias**. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/26741-desemprego-cai-para-11-9-na-media-de-2019-informalidade-e-a-maior-em-4-anos> Acesso em: 2 fev. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Resumo Executivo**, Caderno 1: Diretrizes para a política de educação integral solução educacional para o ensino médio. SP: IAS, 2014.

IAS. Relatório Anual de resultados 2014. 2015a. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/relat%C3%B3rios-anuais/Instituto-Ayrton-Senna-Relatorio-Anual-de-Resultados-2014.pdf.pdf> Acesso em: 11 mar. 2021.

IAS. **Modelo Pedagógico**, Caderno 2: Princípios, metodologias integradoras e avaliação da aprendizagem. Diretrizes para a política de educação integral solução educacional para o ensino médio. SP: IAS, 2015b.

IAS. **Modelo Pedagógico**, Caderno 3: Núcleo Articulador. Diretrizes para a política de educação integral solução educacional para o ensino médio. SP: IAS, 2015c.

IAS. Instituto Ayrton Senna: Estatuto Social do Instituto Ayrton Senna. 2016. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/static_files/pdf/Estatuto-Social-Instituto-Ayrton-Senna.pdf Acesso em: 11 mar. 2021.

_____. Competências socioemocionais para contextos de crise. 2020a. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-criises.html?utm_source=site&utm_medium=home-destaque Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. **As 10 competências gerais da BNCC e as competências socioemocionais.** 2020b. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/hub-socioemocional/instituto-ayrton-senna-as-10-competencias-gerais-da-bncc-e-as-competencias-socioemocionais.pdf?utm_source=site&utm_medium=hub-socioemocional Acesso em: 20 de jun. 2020.

IAS. Relatório 2019. 2020c. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos/relatorio-anual-2019.html> Acesso em: 11 mar. 2021.

IAS. Como atuamos. s/d1. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos.html#atuacao> acesso em: 28 fev. 2021

KATREIN, C. **Os Programas de Aprendizagem Profissional e o projeto do capital para a juventude trabalhadora.** Florianópolis-SC: Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (Dissertação Mestrado em Educação), 2018.

KOPNIN, P. V. A dialética como lógica e teoria do conhecimento. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.28, n.2, p. 2-11, maio/ago., 2002. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_conhec_compet_trab_esc.pdf Acesso em: 08 de jan. 2018.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola In: FRIGOTTO, G. (org.) **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século.** Petrópolis: Editora Vozes, 2011, p. 55-75.

LAIA, A. C. B. **Todos pela educação? o papel do instituto Ayrton Senna.** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://liepe.amandy.com.br/assets/data/files/alinea_laia_dissertacao_versao_final.pdf Acesso em: 11 jan. 2021

LÊNIN, V. I. **Imperialismo: etapa superior do capitalismo.** Campinas: Navegando publicações, 2011. p. 216-230.

LIBERATO, A. C. T. **O saber empreendedor docente: a experiência do Projeto Despertar - parceria SEBRAE-RN / SEEC-RN.** Natal-RN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, 2016. (Tese de Doutorado em Educação). Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23054> Acesso em: 6 jan. 2021.

LAMOSA, R.; MACEDO, J. A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v.10, n.20, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2288> Acesso em: 15 jan. 2023

LAPA, C. M. F. **A reforma do estado, novos modelos de gestão do trabalho escolar e a reação sindical docente**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2017. 165 f.

MACHADO, L. Educação básica, empregabilidade e competência. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, nº 3, jan/jul, 1998a. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/viewFile/7071/5447> Acesso em: 12 de jan. 2018.

_____. O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 4, ago/dez, 1998b. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7490/5798> Acesso em: 12 de jan. 2018.

MAEDA, P. Contrato zero-hora e seu potencial precarizante. 2019. In.: ANTUNES, R. (Org). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MAGALHÃES, R. M. C. A descontinuidade das políticas educacionais e a sua manifestação no estado do Rio de Janeiro na forma do currículo mínimo. V Seminário Discente Democratização de Políticas e Saberes: disputas em uma educação sob ataque, 2018, Niterói-RJ. **Anais do V Seminário Discente Democratização de Políticas e Saberes: disputas em uma educação sob ataque**, 2018. Disponível em: <https://xdocz.com.br/doc/anais-v-sem-disc-uff-2018pdf-jovmex2e6ov> Acesso em: 15 jan. 2023.

MAGALHÃES, R. M. C. **O processo histórico de construção do currículo mínimo de educação física do estado do Rio de Janeiro: da elaboração à implementação**. Juiz de Fora-MG. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019. (Dissertação de Mestrado em Educação). Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/9322/1/ramonmendesdacostamagalhaes.pdf> Acesso em: 22 de Fev. 2020.

MAGALHÃES, R. M. C. O Sebrae e o empreendedorismo na educação em tempos de pandemia Covid-19. In.: LAMOSA, R. (Org). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020. p.115-124. Disponível em: <https://liepe.amandy.com.br/> Acesso em: 11 jan. 2021

MAGALHÃES, R. M. DA C.; LAMOSA, R. DE A. C. A A ofensiva do SEBRAE sobre o Ensino Médio. **Revista Labor**, v. 1, n. 25, p. 121-142, 27 abr. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/62709> Acesso em: 16 jan. 2023.

MALVESTITI, M. L; CASTRO, O. M. R.; REZENDE, T. A. Capacitação empresarial – novas demandas, grandes desafios. In: SANTOS, Carlos Alberto (org.). **Pequenos Negócios: desafios e perspectivas**. Avanços 2011- 2014. Brasília: SEBRAE, p. 31-48, 2014.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

_____. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo.** Campinas: Editora Alínea, 2013.

MARINI, R. M. **Dialética da Dependência.** Editora Expressão Popular, 2005.

MARTINS, A. S. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da Terceira Via. 2005. In.: NEVES, L. M. W. (Org). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

MARTINS, A. S. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

MARTINS, A. S. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan.-jun. 2009. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/467> Acesso em: 10 de jul. 2018.

MARTINS, A. S. Sobre a função e especificidade da educação escolar no mundo contemporâneo. In: REIS, A. P. et al. **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013, p. 23-45.

MARTINS, A. S.; SOUZA, C. A.; PINA, L. D. Empresas sociais e a privatização de novo tipo da educação básica: um estudo sobre a relação público-privada em cidades de Minas Gerais-Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 183, dez. 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7768076> Acesso em: 11 jan. 2021

MARTINS, A. S.; TOMAZ, A. S.; PINA, L. D. Empresários e educação: reflexões sobre o projeto educacional da federação das indústrias de minas gerais. **Educação em foco.** Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 179-207, mar. / jun. 2013. Disponível em: www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/texto-7.pdf Acesso em: 11 de jul. 2018.

MARTINS, *et al.* Intelectuais, educação escolar e hegemonia: análise das formulações empresariais sobre trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 60, p. 260-272, dez, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640559> Acesso em: 10 de jul. 2018.

MARTINS, A. S.; PINA, L. D. Crítica à concepção empresarial de educação: uma contribuição da pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 100-109, jun. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12410> Acesso em: 11 de jul. 2018.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1697-1710, out./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10265> Acesso em: 22 jun. 2020.

MARSIGLIA, A. C. G. et al. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343> Acesso em: 1 de mar. 2020.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach, 1888. s/d. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/tme_13.pdf Acesso em: 26 jan. 2021.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro 3, v.4. São Paulo: Nova Cultural, livro 3 1986.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1. São Paulo, Boitempo, 2013.

_____. Trabalho estranhado e propriedade privada. In.: **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Boitempo, 2008, p. 79-90.

_____. **Crítica da filosofia do direito Hegel, 1843**. São Paulo: Boitempo, 2010

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo, SP: Editora Moraes, 1992.

MELO, A. A. S. A mundialização da educação: neoliberalismo e social-democracia no Brasil e na Venezuela. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3 n. 2, p. 397- 408, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462005000200008&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 17 de ago. 2018.

MELLO, G.; N. As novas diretrizes para o ensino médio. São Paulo, Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE). **Coleção CIEE**, nº 17, 1998.

MELO, M. P.; FALLEIROS, I. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. 2005 In.: NEVES, L. M. W. (Org). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

MENDES; A. R. O. Apontamentos sobre a educação para o empreendedorismo em Portugal. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 41, nº3, p. 285-298, 2007. Disponível em: <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1219> Acesso em: 15 de jul. 2018.

MENDONÇA, S. R. Estado e Políticas Públicas: considerações político-conceituais. **Outros Tempos**, v.1, 2007, p. 1-12, 2007.

MÉSZÁRIOS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MILEO, I. S. O. **Sistemas Municipais de Ensino e o Instituto Ayrton Senna na Amazônia Paraense**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_ec84c2b2e79e71fdc21741e1d5a481d6 Acesso em: 11 jan. 2021

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100003&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 12 de ago. 2018.

MOEHLECKE, S. Políticas e prioridades do atual governo do estado do Rio de Janeiro: os descaminhos da educação básica. In.: ADRIÃO, T.; MARQUES, L. R.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs). **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham?** 2019. p.181-195. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/POLITICAS-E-PRIORIDADES.pdf> Acesso em: 11 jan. 2021

MONASTA, A. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.154 p.: il. – (Coleção Educadores).

MOREIRA, E. V. A. Teoria da qualidade total como política educacional do capital. In: CIAVATTA, M.; REIS, R. R. (org.) **A pesquisa histórica em trabalho e educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. p. 129-153.

MOTTA, V. C. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, n.3, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/8vWbgtvVcjcdwWWj5rLMzRS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 out. 2022..

_____. Capital social. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/72-1.pdf> Acesso em: 22 out. 2022.

_____. Investimento social privado em educação: desmonte do caráter público da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 68, p. 323-337, jun, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644082/0> Acesso em: 15 de ago. 2018.

_____; ANDRADE, M.C.P. Empresariamento da educação de novo tipo: mercantilização, mercadorização e subsunção da educação ao empresariado. *Revista Desenvolvimento e Civilização*, v.1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/view/54751> Acesso em: 16 jan. 2023.

NASSIF, V. M. J.; GHOBRI, A. N.; AMARAL, D. J. Empreendedorismo por Necessidade: O Desemprego como Impulsionador da Criação de Novos Negócios no Brasil. **Pensamento & Realidade**, v.24, n.1, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/7075> Acesso em: 16 jan. 2023.

NETTO, J. P; BRAZ M. Trabalho, sociedade e valor. In: NETTO, J. P; BRAZ M. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2008.

NEVES, L. M. W. (Org). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NOMA, A. K.; LIMA, A. C. Reforma do Estado e da educação dos anos 1990. **Roteiro**, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 171-188, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/304> Acesso em: 11 de ago. 2018.

NOSELLA, P. Trabalho e Educação. In: GOMES, C. M. et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p.27-42.

NOVACK, G. **A Lei do Desenvolvimento Desigual e Combinado da Sociedade**. 2005. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/novack/1968/lei/cap01.htm> Acesso em: 20 mar. 2019.

NOZAKI, H. T. Políticas educacionais no movimento das mudanças no mundo do trabalho: o caso do trabalho do professor de educação física. In: SOUZA, M. S.; RIBAS, J. F. M.; CALHEIROS, V. C (Org.). **Conhecimento em educação física: no movimento das mudanças do mundo do trabalho**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2015, p.60-79.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9755> Acesso em: 20 de ago. 2018.

_____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491/11317> Acesso em: 21 de ago. 2018.

_____. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000300625&script=sci_abstract Acesso em: 25 de ago. 2018.

OLIVEIRA, F. **Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

_____. A nova hegemonia da burguesia no Brasil dos anos 90 e os desafios de uma alternativa democrática. 2001. In.: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

_____. **Crítica a razão dualista/ O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Competências para o Progresso Social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PANDOLFI, M. A.. **“Admirável mundo do empreendedorismo”**: adoção do empreendedorismo como princípio educativo no curso técnico em Administração do Instituto Federal do Espírito Santo, 2015. 338 fl. Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos/RS, 2015.

PAULANI, L. M. Projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (org.) **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 69-108. Disponível em: www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO_2.pdf Acesso em: 11 de out. 2017.

PENNA, A. M.; SEÑORANS, B. S. S.; LIMA, G. G.; SILVA, J. F.; COSTA, L. M.; GUIMARÃES, M. W.; DIAN, M. R. P. Império das competências: nada de novo no projeto do capital para a chamada educação do século XXI. A busca do antídoto para o seu próprio veneno?. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 189–218, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/51311> . Acesso em: 16 jan. 2023.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PERRENOUD, P. et al. **As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINA, L. D.; GAMA, C. N. Base nacional comum curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Trabalho Necessário**, [S.l.], v. 18, n. 36, p. 343-364, mai. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/42813> . Acesso em: 10 jun. 2020.

PINTO, F. A. C. D.; BRANCO, J. E. S. C.; AZEM, P. L. A reforma gerencial no estado do Rio de Janeiro. **II Congresso Consad de Gestão Pública**. 2009. Disponível em: <http://consad.org.br/wp-content/uploads/2013/02/A-REFORMA-GERENCIAL-NO-ESTADO-DO-RIO-DE-JANEIRO.pdf> Acesso em: 10 jan. 2023.

PINTO, E. C. Estado do Rio de Janeiro em convulsão: economia do petróleo, crise fiscal e avanço das milícias. **Brasil: incertezas e submissão?**. – São Paulo : Fundação Perseu Abramo, 2019. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2019/09/Brasil-incertezas-e-Submiss%C3%A3o-Epub1.pdf> Acesso em: 15 jan. 2023

PIRES, J. L. V. **Formação por competências: do prescrito ao real**. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2008. (Tese de Doutorado em Educação). Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000438646&fd=y> Acesso em: 20 set. 2017.

PIRES, M. D. M. **A influência empresarial na política curricular brasileira: um estudo sobre o Movimento pela Base Nacional Comum**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora - MG. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11599> Acesso em: 11 jan. 2021

POJO, O. C. **A parceria público-privada do Instituto Ayrton Senna e a prefeitura municipal de Benevides-PA: entre os desafios (pro)postos e os limites da realidade.** Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2014. Disponível em: http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/d14_oneidepojo.pdf Acesso em: 11 jan. 2021

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo.** São Paulo, Paz e Terra, 2015.

PRADO, M. de L.; MACHADO, E.; DA SILVA CÂNDIDO, M.; DELFINO, N. Empreendedor individual: uma modalidade de empreendedorismo emergente. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 12, n. 3, p. 59–74, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1594> . Acesso em: 16 jan. 2023.

PREALC. Programa de Reforma Educativa da América Latina e Caribe. PRELAC, uma trajetória para Educação para a Todos. Panorama Socioeducacional: cinco visões sugestivas para a América Latina e Caribe. **Revista PRELAC.** Santiago: Escritório Regional de Educação da Unesco para a América Latina e Caribe. Ano 1, n. 0, ago. 2004.

PRONKO, M. Modelar o comportamento: novas estratégias do Banco Mundial para a educação na periferia do capitalismo. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 6, p. p. 167-180, 30 jun. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/248> Acesso em: 16 jan. 2023.

QUEIROZ, R. S. N. **O papel do terceiro setor nas políticas públicas a partir dos anos 1990 no brasil: análise da parceria Instituto Ayrton Senna e SEDUC-TO na oferta dos programas Se Liga e Acelera Brasil (2004-2009).** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1987> Acesso em: 11 jan. 2021

RAIMANN, E. G. **Concepções de trabalho e profissionalização docente: sua redução à ação empreendedora,** 2015, 259 fl. Tese de doutorado, Universidade Federal de Uberlândia/MG, 2015.

RAMOS, M. N. Os limites da noção de competência sob a perspectiva da formação humana. **Movimento**, Niterói, n. 4, p. 47-64, set. 2001a.

_____. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptações?** São Paulo: Cortez, 2001b.

_____. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf> . Acesso em: 17 jun. 2020.

_____. Pedagogia das Competências. In: PEREIRA, I.B.; LIMA, J.C.F. (Orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/ Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008.

_____. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade (Impresso)**, v. 32, p. 771- 788, 2011.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf> Acesso em: 22 mai. 2020.

_____. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2012.

_____. O pacto pelo ensino médio: reflexões (pregressas) sobre a educação científica. *MARGENS - Revista Interdisciplinar*, Dossiê: Trabalho e educação básica v.11, n. 16, p. 68-83, jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/5384/4504> Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. Ensino médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “Estado de exceção”. *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*. Brasília/DF, v.1, n.1, p. 2-11 jan./jun., 2019. Disponível em: <http://novapaideia.org/ojs/ojs-2.4.8-3/index.php/RIEP/article/view/19> Acesso em: 22 jun. 2020.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR On-Line*, v.16, n.70, p. 30-48, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207> Acesso em: 30 de jun. 2020

RAIMANN, E. G. **Concepções de trabalho e profissionalização docente: sua redução à ação empreendedora.** Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13688/1/ConcepcoesTrabalhoProfissionalizacao.pdf> Acesso em: 11 jan. 2021

REY, B. **As competências transversais em questão.** Porto Alegre: Artmaed, 2002.

RIBEIRO, R. L.; ARAUJO, E. A. S.; OLIVEIRA, E. A. A. Q. A contribuição das instituições de ensino superior para a educação empreendedora. **The 4th International Congress on University-Industry Cooperation.** Taubate, SP, Brazil. December 5th through 7th, 2012. Disponível em: <http://www.unitau.br/unindu/artigos/pdf387.pdf> Acesso em: 14 de jun. 2018.

RIO DE JANEIRO. **Ofício GG/PL N° 103 Rio de Janeiro.** Razões de veto total ao projeto de lei n° 862/2011, de autoria dos senhores deputados Luiz Martins e Jânio Mendes, que “institui o pee - programa educação empreendedora nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. Diário oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 8 mai. 2012. 2012

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE n. 344, de 22 de julho de 2014.** Define diretrizes operacionais para a organização curricular do Ensino Médio na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. Diário oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 15 ago. 2014. 2014. Disponível em: http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2014-344.pdf Acesso em: 11 mar. 2021

RIO DE JANEIRO. **Resolução SEEDUC n. 5424 de maio de 2016.** Estabelece o conceito para a implementação do programa de educação integral, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do

Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 3 de Maio de 2016. 2016a. Disponível em: https://seguro.mprj.mp.br/documents/112957/15506385/RESOLUCAO_SEEDUC_N_5424_DE_02_DE_MAIO_DE_2016.pdf Acesso em: 11 mar. 2021.

RIO DE JANEIRO. Fundação Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Extrato de termo.** Diário oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 25 ago. 2016. 2016b.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SEEDUC Nº 5508 de 01 de fevereiro de 2017.** Implanta o ensino médio em tempo integral, com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho, nas unidades escolares que menciona, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2 de fev. 2017. 2017a.

RIO DE JANEIRO. **Estado assina convênio para implementação de escolas de Empreendedorismo.** Secretaria de Estado de Educação. Rio de Janeiro, 17 de março de 2017. 2017b Disponível em: www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=3083148 Acesso em: 5 de jul. 2018.

RIO DE JANEIRO. **Extrato de termo.** Termo de Cooperação nº 03/2017. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 30 de mar. 2017. 2017c.

RIO DE JANEIRO. **Mais 45 escolas irão oferecer Empreendedorismo.** Secretaria de Estado de Educação.. Rio de Janeiro, 10 de janeiro de 2018. 2018. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=5264011> Acesso em: 5 de jul. 2018.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Extrato de termo.** Acordo de Cooperação nº 21/2018. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 29 de ago. 2018. 2018b.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SEEDUC nº 5698 de 12 de novembro de 2018.** Transforma o ensino médio em tempo integral, com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho em curso técnico em administração nas unidades escolares que menciona, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 14 de nov. 2018. 2018c.

RIO DE JANEIRO. **Portaria CEE Nº 3756 de 26 de novembro de 2019.** Homologa parecer que menciona. Parecer cee nº 074 de 12 de novembro de 2019. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 29 de nov. 2019. 2019a.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Extrato de termo.** Termo de Convênio nº 29/2019. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 31 de dez. 2019. 2019b.

RIO DE JANEIRO. Resolução SEEDUC nº 5889 de 29 de outubro de 2020 estabelece normas e procedimentos para o ingresso e permanência de alunos na rede estadual de ensino/SEEDUC para o ano letivo de 2021, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 04 de nov. 2020. 2020a.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de estado de educação. **Extrato de instrumento contratual.** Contrato SEEDUC nº 012/2020. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 10 de dez. 2020. 2020b.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 2004. p. 15-24.

ROQUE, L. Como ocorreu a crise financeira americana. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 25 ago. 2017. Disponível em: <https://www.mises.org.br/Article.aspx?id=1696>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

SAMPAIO JUNIOR, P. A. Apresentação: por que voltar a Lênin? Imperialismo, barbárie e revolução. LÊNIN, V. I. **Imperialismo: etapa superior do capitalismo**. Campinas: Navegando publicações, 2011.

SANTIN, C. C. **O modelo de educação do Instituto Ayrton Senna: um estudo sobre políticas de assessoria aos municípios**. Dissertação em Educação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo. 2016. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1525> Acesso em: 11 jan. 2021

SANTOS, T. F. A. M.; OLIVEIRA, R. T. C. O controle social e as parcerias entre governos municipais e o Instituto Ayrton Senna. In.: ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. 2019. p. 110-125. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/GESTAO-MUNICIPAL-AYRTON-SENA.pdf> Acesso em: 11 jan. 2021

SANTOS, A. F. T. **Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012. 216 p.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SANTOS, J. E. R. dos. **Política de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

SANTOS, M. V. *et al.* Competências Socioemocionais: Análise da Produção Científica Nacional e Internacional. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v.11, n.1, p. 04-10, 2018.

SAVIANI, D. **O choque teórico da politecnia**. Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

_____. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. Ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEBRAE. **Curso Crescendo e Empreendendo**. Manual do Educador. 2016.

SEBRAE. **Empreendedorismo no Ensino Médio**. 1ª série. Módulo 2. Manual do Professor. 2017a.

SEBRAE. **Empreendedorismo no Ensino Médio**. 1ª série. Módulo 3. Manual do Professor. 2017b.

SEBRAE. **Empreendedorismo no Ensino Médio**. 1ª série. Módulo 4. Manual do Professor. 2017c.

SEBRAE. **Empreendedorismo no Ensino Médio**. 2ª série. Módulo 1. Manual do Professor. 2017d.

SEBRAE. **Empreendedorismo no Ensino Médio**. 2ª série. Módulo 2. Manual do Professor. 2017e.

SEBRAE. **Empreendedorismo no Ensino Médio**. 2ª série. Módulo 3. Manual do Professor. 2017f.

SEBRAE. **Empreendedorismo no Ensino Médio**. 2ª série. Módulo 4. Manual do Professor. 2017g.

SEBRAE. **Empreendedorismo no Ensino Médio**. 3ª série. Módulo 1 e 2. Manual do Professor. 2017h.

SEBRAE. **Empreendedorismo no Ensino Médio**. 3ª série. Módulo 3 e 4. Manual do Professor. 2017i.

SEBRAE. Empreendedorismo no currículo do Ensino Médio. 2020a Disponível em: <https://cer.sebrae.com.br/wp-content/uploads/2020/07/Empreendedorismo-no-curri%CC%81culo-do-Ensino-Me%CC%81dio.pdf> Acesso em: 11 mar. 2021

SEBRAE. Termo de Referência em Educação Empreendedora Termo de Referência em Educação Empreendedora. 2020b. Disponível em: <https://materiais.cer.sebrae.com.br/termo-de-referencia-em-educacao-empresedadora> Acesso em: 11 mar. 2021.

SEBRAE. A Reforma do Ensino Médio: o que é e como pode impactar a educação empreendedora. s/d.1. Disponível em: <https://materiais.cer.sebrae.com.br/reforma-do-ensino-medio> Acesso em: 11 jan. 2021.

SEBRAE. Itinerários Formativos: entenda o que são e como impactam os currículos de ensino médio. s/d.2 Disponível em: <https://materiais.cer.sebrae.com.br/itinerarios-formativos> Acesso em: 11 mar. 2021.

SEBRAE. Quem Somos. s/d.3. Disponível em: https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/canais_adicionais/conheca_quemsomos Acesso em: 29 jan. 2021.

SEBRAE. Memorial SEBRAE. s/d.4. Disponível em: <https://memorial.sebrae.com.br/> Acesso em: 29 jan. 2021.

SILVA, A. M. Precarização do trabalho docente e meritocracia na educação: o olhar empresarial dos governos e a resistência do professorado da rede pública do estado do Rio de Janeiro. **VII Simpósio Nacional Estado e Poder**, 2012, Uberlândia. VII Simpósio Nacional Estado e Poder: sociedade civil, 2012. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/estadoepoder/7snep/docs/055.pdf> Acesso em: 15 jan. 2023

SILVA, A. M. **A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras**. Rio de Janeiro, 2018. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2018. 393 f.

SILVA, A. M.; MOTTA, V. C. A presença do empresariado na educação pública brasileira e a precarização de novo tipo do trabalho docente. **Educação em Revista**, Marília, v.18, n.2, p. 27-42, jul/dez, 2017. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/7412> Acesso em: 5 de ago. 2018.

SILVA, C. A.; ALVES, J. B. M.; BILESSIMO, S. M. S. Empreendedorismo e Educação: Uma proposta para aplicação na Educação Básica. **I Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação**. Araranguá, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.rexlab.ufsc.br/index.php/sppi/article/view/24> Acesso em: 15 de jul. 2018.

SILVA, F. F. **O novo modelo de gestão escolar na rede estadual do Rio de Janeiro: agentes e agências**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. 2017. 153 f.

SILVA, F. X.; JACOMINI, M. A. Relação público-privado na educação: produção acadêmica sobre o Instituto Ayrton Senna (2002-2015). *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 18, n. 58, p. 922-948, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24067> Acesso em: 11 jan. 2021

SILVA, G. J. **O ensino de empreendedorismo na educação pública: uma análise acerca da concepção docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Alcântil PB**. 2018. 120 fl. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13050?locale=pt_BR Acesso em: 6 jan. 2021.

SILVA, M. R. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. **Educação Unisinos**, v.14, nº1, jan/abr, 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/148> Acesso em: 10 de jan. 2018.

_____.; COLONTONIO, E. M. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura: reflexões necessárias. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 58 jul.-set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000800005&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 12 de ago. 2018.

_____.; SHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769> Acesso em: 22 un. 2020.

_____. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 10 jul. 2020.

SILVA, M. M. da. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, n. 00, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659871> . Acesso em: 16 jan. 2023.

SILVA. V. S. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política**. Pelotas-RS, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas. (Dissertação de Mestrado em Educação), 2018.

SILVEIRA, T. S.; PASSOS, D. F. O.; MARTINS, I. Empreendedorismo X Startup: um comparativo bibliométrico de 1990 a 2016. **REMIPE - Revista de Micro e Pequenas Empresas e Empreendedorismo da Fatec Osasco**, v. 3, n. 2, p. 304-322, 30 dez. 2017. Disponível em: <http://remipe.fatecosasco.edu.br/index.php/remipe/article/view/1> Acesso em: 16 jan. 2023.

SMOLKA, A. L. B. et al. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 130, p. 219-242, jan./mar. 2015. Disponível em: Acesso em:

SOARES, L. B. **A ação do Instituto Ayrton Senna na rede municipal de educação de Joinville/SC (2001-2008): subordinação da escola pública a princípios e métodos da gestão empresarial**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93438> Acesso em: 11 jan. 2021

SOBRAL. B. L. B. Crise no Estado do Rio de Janeiro: diagnóstico e perspectivas. **Revista Econômica**, Niterói, v.19, n.1, p. 7-34, jun. 2017a. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaeconomica/article/view/35008> Acesso em: 15 jan. 2023.

SOBRAL, B. L. B. A crise no estado do Rio de Janeiro entendida não apenas como uma questão financeira. **Geo UERJ**, [S.l.], n. 31, p. 34-63, dez. 2017b. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/32056> . Acesso em: 15 jan. 2023.

SOBRAL, B. L. B. Finanças públicas fluminense e tensão federativa: Uma abordagem da crise a partir das especificidades econômicas e do marco de poder. **Síntese: Revista da Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro**, v. 13, p. 12-31, 2019.

SOBRAL, B. L. B. Impasse no modelo de desenvolvimento fluminense: o desafio de superar uma crise econômica e não apenas das finanças públicas. **Geo UERJ**, [S.l.], n. 36, fev. 2020.

Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/47272>>. Acesso em: 15 jan. 2023

SOUZA, A. M. **Jovens e educação empreendedora: que discurso é esse?** Goiânia- GO. Universidade Católica de Goiás, 2006. (Dissertação de Mestrado em Educação).

SOUZA, E. C. L.; LOPEZ JÚNIOR, G. S. Empreendedorismo e Desenvolvimento: Uma Relação em Aberto. **Revista de Administração e Inovação**, São Paulo, v. 8, n. 3, p.120-140, jul ./set . 2011. Disponível em: https://ac.els-cdn.com/S1809203916304314/1-s2.0-S1809203916304314-main.pdf?_tid=a55c7a85-f9f9-4f6c-9284-4b5511324692&acdnat=1531164148_a1bb97ac9630f6dd3b31b92b44acff38 Acesso em: 12 de jun. 2018.

SOUZA, R. J. O. “**Solução educacional para o ensino médio**”? Uma análise sobre a política curricular do programa de educação integral do estado do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ, 2020.

SOUZA, R. J. O.; ARAÚJO, F. M. B. Solução educacional para o ensino médio? Análise da política de ensino médio integral no estado do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 3, p. 1196 - 1219, set./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/105164> Acesso em: 11 jan. 2021

STROOBANTS, M. A visibilidade das competências. In.: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 2004. p. 15-24.

TANGUY, L. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 2004. p. 15-24.

UFF. Universidade Federal Fluminense. **FOREMP**. Curso de Pós-Graduação Especialização Lato Sensu em Formação de Professores em Empreendedorismo e Gestão para o Ensino Médio (Foremp). s/d. Disponível em: <http://foremp.uff.br/> Acesso em: 14 mar. 2021.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VOLTOLINI, S. F. **Educação empreendedora familiar: um estudo no contexto do empreendedorismo por necessidade**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Regional de Blumenau. Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Regional de Blumenau. Blumenau. 2020.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

APÊNDICE I

Quadro 17 – Módulos de cada material didático por ano de escolaridade

Ano/Módulos	Temas específicos dos módulos	Conteúdos	Objetivos
1º EM/1 3 temas	<p>-Descobrir atitudes empreendedoras;</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>- Empreendedorismo na vida, no mundo do trabalho e dos negócios;</p> <p style="text-align: center;">***</p>	<p>-Atitudes empreendedoras;</p> <p>-Características de um empreendedor.</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>- Empreendedorismo na vida, no mundo do trabalho e dos negócios:</p> <p>-História de empreendedores de nossa comunidade e atitudes empreendedoras;</p> <p>-Mundo do trabalho: anúncio para a seção de classificados;</p> <p>-Transformando trabalho em negócio.</p> <p style="text-align: center;">***</p>	<p>-Construir, com os participantes, um conjunto de características de atitudes empreendedoras;</p> <p>-Estimular a percepção dos participantes na identificação de atitudes empreendedoras em si e no grupo;</p> <p>-Proporcionar vivências aos participantes para o reconhecimento da importância da adoção de atitudes empreendedoras na condução das suas vidas.</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>-Ampliar o número de elementos do conjunto com características de atitudes empreendedoras construído no encontro anterior;</p> <p>-Apresentar aos participantes, por meio de atividades vivenciais, como o empreendedorismo manifesta-se na vida, no mundo do trabalho e dos negócios;</p> <p>-Estimular a percepção dos participantes na identificação de atitudes empreendedoras em si, no grupo e na comunidade;</p> <p>-Proporcionar vivências aos participantes para o reconhecimento da importância da adoção de atitudes empreendedoras na condução das suas vidas.</p> <p style="text-align: center;">***</p>

	-Pensando no futuro.	-Construindo rede de contatos; Sonhos e objetivos futuros.	-Ampliar o número de elementos do conjunto com características de atitudes empreendedoras construído nos encontros anteriores; -Estimular a percepção dos participantes na identificação de atitudes empreendedoras em si, no grupo e na comunidade; -Apresentar, por meio de atividades vivenciais, a relevância da ampliação da rede de contatos, considerando a sua aplicabilidade para o desenvolvimento de atitudes empreendedoras; -Incentivar os participantes a expressarem seus sonhos e objetivos para o futuro; Ofertar aos participantes a experiência da elaboração de plano de ação de um sonho para o futuro, considerando a prática de atitudes empreendedoras; -Proporcionar vivências aos participantes para o reconhecimento da importância da adoção de atitudes empreendedoras na condução das suas vidas.
1º EM/2 7 temas	-Oportunidades e forças/ameaças e fraquezas *** -Objetivos e metas empreendedoras.	-Matriz de Swot: FOFA – Força, Oportunidade, Fraqueza e Ameaça *** -Diferença entre objetivo e o que é meta. Método SMART	-Apresentar os princípios da Matriz de Swot: FOFA - Força, Oportunidade, Fraqueza e Ameaça, bem a sua importância para um planejamento adequado. Promover estudo sobre como realizar a matriz. *** -Enumerar objetivos e metas empreendedoras, buscando os descobrir os elementos que os caracterizam, assim como verificar a importância do método SMART para a concretização de planejamento mais eficaz.

	<p>***</p> <p>-Formas de empreendedorismo (oportunidade x necessidade)</p>	<p>***</p> <p>-Formas de empreendedorismo por oportunidade e necessidade.</p>	<p>***</p> <p>-Conhecer as formas de empreendedorismo, estabelecendo a diferença entre empreendedorismo por oportunidade e necessidade.</p>
	<p>***</p> <p>-Estimulando um ambiente empreendedor.</p>	<p>***</p> <p>-Importância dos estímulos para um ambiente empreendedor.</p>	<p>***</p> <p>-Reconhecer um ambiente que desenvolva o empreendedorismo, observando a importância de se permitir ao estímulo da criatividade para continuar seu autodesenvolvimento como empreendedor.</p>
	<p>***</p> <p>-Tipos de inovação;</p>	<p>***</p> <p>-A inovação: definição, conceitos e exemplos.</p>	<p>***</p> <p>-Identificar o conceito de inovação, através de exemplos que contextualizem os mesmos.</p>
	<p>***</p> <p>-Como andam as nossas finanças?</p>	<p>***</p> <p>-Finanças - monitoramento e controle.</p>	<p>***</p> <p>-Identificar a importância do monitoramento das próprias finanças, onde através dos comportamentos empreendedores possam construir estratégias de controle dos gastos para si, para sua família e comunidade escolar.</p>
	<p>***</p> <p>-Controlando as finanças.</p>	<p>***</p> <p>-Controle das finanças.</p>	<p>***</p> <p>-Identificar a importância do controle das próprias finanças, onde através dos comportamentos empreendedores possam construir estratégias de controle dos gastos para</p>

			si, para sua família e comunidade escolar.
1° EM/3 4 temas	<p>-Oportunidades de negócio e emprego</p> <p>***</p> <p>-Aproveitando as oportunidades/ Formas de empreendedorismo</p> <p>***</p> <p>-Tenho uma nova ideia de negócio. E agora?</p> <p>***</p> <p>-Planejando para alcançar resultados (Educação Financeira)</p>	<p>-Oportunidades de negócio e emprego.</p> <p>***</p> <p>-Identificação das características empreendedoras.</p> <p>-Compreensão das diferentes formas de empreendedorismo.</p> <p>***</p> <p>-Importância da pesquisa sobre negócios e empregos.</p> <p>-Formalização para o negócio.</p> <p>***</p> <p>-Estimular o desenvolvimento de equipes*.</p>	<p>-Identificar as oportunidades de negócio no cenário atual e emprego no mercado econômico.</p> <p>***</p> <p>-Identificar as características empreendedoras presentes no comportamento dos empreendedores de sucesso, buscando descobrir os elementos que os caracterizam, assim como verificar a importância destas para a conquista de um empreendimento.</p> <p>***</p> <p>-Reconhecer novas oportunidades de emprego e negócio, observando a importância de permitir o estímulo da criatividade para continuar seu autodesenvolvimento como empreendedor.</p> <p>***</p> <p>-Trabalho em equipe.</p> <p>-Etapas do planejamento*.</p>
1° EM/4 4 temas	<p>-Os desafios da empregabilidade no mundo do trabalho</p> <p>***</p> <p>-Observando o mundo do trabalho</p>	<p>-Desafios da empregabilidade.</p> <p>***</p> <p>-O mundo do trabalho e seus desafios.</p>	<p>- Identificar os desafios no mundo do trabalho e as oportunidades de negócio no cenário atual.</p> <p>***</p> <p>-Enumerar as demandas no cenário das empresas, buscando descobrir os elementos que as caracterizam, assim como verificar a importância dos desafios como fator de crescimento na vida</p>

	<p>***</p> <p>-Pensando "fora da caixa"</p> <p>***</p> <p>-Enxergando oportunidades / Planejando para realizar (Educação Financeira)</p>	<p>***</p> <p>-Importância da pesquisa sobre negócios e empregos do futuro. -Formalização para o negócio do futuro.</p> <p>***</p> <p>-Não foram apresentados conteúdos específicos</p>	<p>pessoal e profissional.</p> <p>***</p> <p>-Reconhecer novas oportunidades de emprego e negócio, observando a importância de se permitir o estímulo da criatividade para continuar seu autodesenvolvimento como empreendedor.</p> <p>***</p> <p>-Não foram apresentados objetivos específicos</p>
<p>2º EM/1</p> <p>4 temas</p>	<p>-Identificação de oportunidades</p> <p>***</p> <p>-Definição do problema, do segmento de clientes e da proposta de valor</p> <p>***</p> <p>-Canais para o modelo de negócios e relacionamento com clientes</p> <p>***</p> <p>-Parcerias principais,</p>	<p>-Oportunidades de negócio -Modelo de negócios -Quadro de modelo de negócios</p> <p>***</p> <p>-Não foram apresentados conteúdos específicos</p> <p>***</p> <p>- Canais e relacionamento com clientes.</p> <p>***</p>	<p>-Conhecer o conceito de modelo de negócios e a metodologia do quadro de modelo de negócios. -Vivenciar a elaboração do quadro de modelo de negócios. -Identificar a importância de um modelo de negócios na abertura do próprio negócio.</p> <p>***</p> <p>- Não foram apresentados objetivos específicos</p> <p>***</p> <p>- Apresentar os canais, estabelecendo a importância do relacionamento com clientes.</p> <p>***</p> <p>-Conhecer os blocos de parcerias e fontes de receitas.</p>

	fontes de receita e estrutura de custos	-Parcerias principais, fontes de receita e estrutura de custos	
2º EM/2 4 temas	<p>-Pitch: técnica de apresentação do Modelo de Negócios</p> <p>[***</p> <p>-Estrutura geral do mercado</p> <p>***</p> <p>-Nichos de Mercado</p> <p>***</p> <p>-Empreendedores de sucesso de nossa comunidade escolar (alunos, professores e demais funcionários)</p>	<p>-A técnica do Pitch</p> <p>***</p> <p>-Estrutura geral do mercado</p> <p>***</p> <p>-Nichos de Mercado -Valor do produto orgânico, como nova tendência de mercado</p> <p>***</p> <p>-Características de um empreendedor de sucesso</p>	<p>-Conhecer o conceito Pitch: técnica de apresentação do Modelo de Negócios. -Identificar a importância de desenvolver uma apresentação Pitch para a abertura de um negócio.</p> <p>***</p> <p>-Conhecer o conceito de Mercado. -Identificar a importância de reconhecer os diferentes tipos de mercado para a abertura do próprio negócio.</p> <p>***</p> <p>-Conhecer o conceito Nichos de Mercado. -Identificar a importância do valor do produto orgânico, como nova tendência de mercado.</p> <p>***</p> <p>-Reconhecer empreendedores de sucesso de nossa comunidade escolar.</p>
2º EM/3 7 temas	-Ambiente familiar	<p>-Conceito de escolha -Valores humanos -Componentes, elementos e valores do ambiente familiar atual -Componentes, elementos e valores do ambiente familiar desejável no futuro</p>	<p>-Conceituar escolha. -Identificar valores humanos. -Retratar o ambiente familiar atual e o desejável no futuro. -Identificar o que deve permanecer, o que precisa ser excluído e o que deve ser incluído no ambiente familiar do futuro.</p>

	<p>***</p> <p>-Ambiente da escola</p> <p>***</p>	<p>-O significado das escolhas na formação do ambiente familiar</p> <p>***</p> <p>-A importância da função e do ambiente da Escola na vida de cada um</p> <p>-Componentes, elementos e valores do ambiente da Escola atual</p> <p>-Componentes, elementos e valores do ambiente da Escola desejável no futuro</p> <p>-O papel da Escola no desenvolvimento do futuro empreendedor</p> <p>***</p>	<p>***</p> <p>-Representar o significado da Escola na vida do estudante.</p> <p>-Caracterizar a Escola dos tempos atuais.</p> <p>-Projetar a Escola do futuro repensando necessidades e valores.</p> <p>-Identificar o que deve permanecer, o que não deve ser mantido e o que deve ser incluído no ambiente escolar do futuro.</p> <p>-Reconhecer o papel da Escola para desenvolvimento do futuro empreendedor.</p> <p>***</p>
	<p>***</p> <p>-Ambiente do bairro</p> <p>***</p>	<p>-Bairro em foco</p> <p>-Bairros atuais</p> <p>-Lições de padarias</p> <p>-Lições para os bairros do futuro</p> <p>***</p>	<p>-Identificar como se representam os ambientes dos bairros dos tempos atuais.</p> <p>-Refletir sobre lições básicas de empreendedorismo no âmbito dos bairros da atualidade.</p> <p>-Analisar e avaliar que lições fazem parte do cenário dos bairros do futuro.</p> <p>***</p>
	<p>***</p> <p>-Ambiente da cidade</p> <p>***</p>	<p>-Cidade da gente - Aspectos norteadores</p> <p>-Preparando a cidade do futuro - Fatores a repensar, incluir e mudar</p> <p>***</p>	<p>-Representar e refletir sobre aspectos norteadores que fazem parte da cidade em que vivemos.</p> <p>-Identificar os fatores que hoje precisam ser repensados, incluídos e mudados para que a geração futura viva numa cidade mais feliz.</p> <p>***</p>

	<p>-Ambiente do estado</p> <p>***</p>	<p>-Ser cidadão do estado</p> <p>-Um estado empreendedor de sucesso</p> <p>***</p>	<p>-Perceber-se, perceber a família, a escola, o bairro, a cidade, em relação à distância ou proximidade do estado ao qual pertencem.</p> <p>-Enumerar aspectos que precisam ser mantidos ou mudanças que precisam acontecer para que a distância em relação ao estado, de todos os ambientes – FAMILIA-ESCOLA-BAIRRO-CIDADE, possa, no futuro, estar diminuída se for o caso e a proximidade aumentada.</p> <p>-Identificar a importância de contribuir na reinvenção do futuro do estado em que se vive, organizando e equilibrando o direito à utilização e produção da cultura.</p> <p>***</p>
	<p>-Ambiente do país</p> <p>***</p>	<p>-Por quê um país?</p> <p>-Os cidadãos de um país e comunidades empreendedoras</p> <p>-Reinventando um país</p> <p>***</p>	<p>-Identificar a importância de um país na vida de sua população.</p> <p>-Identificar aspectos que contribuem para que os cidadãos de um país se sintam responsáveis pela sua ordem e pelo seu progresso.</p> <p>-Conceituar comunidade empreendedora e sua importância para o crescimento de um país.</p> <p>-Indicar e justificar o papel de cada um na reinvenção de um país a fim de que daqui a 20 anos a nação seja vista como uma nação empreendedora de sucesso.</p> <p>***</p>
	<p>-Ambiente do planeta</p> <p>***</p>	<p>-Uma questão de sustentabilidade</p> <p>-O planeta e os ambientes</p> <p>***</p>	<p>-Enumerar e refletir sobre as principais questões que atingem o planeta.</p> <p>***</p>

			-Identificar a importância do planeta na vida de todos os ambientes.
2º EM/4 4 temas	-Meu próprio negócio ou oportunidade de emprego? *** -Aprendendo com o estagiário *** -Planejamento financeiro para a Feira de estudantes Empreendedores *** -Apresentando o nosso negócio FEES (Feira de Estudantes Empreendedores)	-Negócios, empresas no mercado de trabalho. -Principais desafios que o jovem terá que enfrentar no ambiente de trabalho ou no próprio negócio. *** -Estrutura geral do trabalho do estagiário nas empresas. -Comportamentos empreendedores no cotidiano do estagiário. *** -Planejamento da feira de estudantes empreendedores. -Captação de parcerias para os recursos financeiros necessários à realização da feira. *** -Plano de Ação para Feira de Estudantes Empreendedores	-Compreender os principais elementos da relação do jovem no ambiente de trabalho. -Conhecer o conceito de negócio e de diferentes empresas. -Identificar a importância de desenvolver uma apresentação como profissional e possibilidades de abertura de um negócio. -Refletir sobre as atitudes necessárias nas relações e no ambiente de trabalho. *** -Conhecer a função do estagiário para uma empresa. -Identificar a importância de reconhecer as demandas de um estagiário nos diferentes segmentos de mercado. -Refletir sobre a importância dos comportamentos empreendedores para o desempenho como estagiário. *** -Conhecer o conceito de Feira de Empreendedores. -Identificar a importância da realização de evento para apresentação dos modelos de negócios. *** -Orientar o monitoramento do Plano de Ação para o trabalho em time na Feira do Jovem Empreendedor.

		-Realização da Feira de Estudantes Empreendedores	
3° EM/1 2 temas	-Empresários empreendedores *** - Como cuidar bem do dinheiro	-Características do comportamento empreendedor: Liderança, Ética, Valores, Hábitos Saudáveis e Saúde Mental, Autoestima. *** -Importância do planejamento financeiro.	-Compreender a importância das características do comportamento empreendedor como alicerce para desenvolver seu próprio negócio, desenvolvendo o perfil de liderança, ética, valores e hábitos saudáveis e saúde mental. *** -Identificar a importância do planejamento financeiro para abertura de um negócio.
3° EM/2 2 temas	-O que é o Mínimo Produto Viável? *** -Conceituando o Plano de Negócios	-Produto Mínimo Viável: Prototipagem *** -Objetivos e estrutura -O passo a passo do Plano de Negócios	-Apresentar aos alunos a importância da prototipagem. -Proporcionar aos alunos a vivência de um exercício prático de prototipagem. *** -Apresentar aos alunos a importância do planejamento para o sucesso das ações do futuro negócio. -Proporcionar aos alunos a vivência de um exercício prático de elaboração do passo a passo do Plano de Negócios.
3° EM/3 2 temas	- Realizando o Plano de Negócios *** -O passo a passo do Plano de Negócios	-O passo a passo do Plano de Negócios. *** -O passo a passo do Plano de Negócios.	-Apresentar aos alunos a importância do planejamento para o sucesso das ações do futuro negócio. -Proporcionar aos alunos a vivência de um exercício prático de elaboração do passo a passo do plano de negócios. *** -Viabilizar a oportunidade do planejamento para o sucesso das ações do futuro negócio. -Proporcionar aos alunos a vivência de um exercício

			prático de elaboração do passo a passo do Plano de Negócios.
3° EM/4 2 temas	-Planejamento Feira de Alunos Empreendedores *** -Feira de estudantes ensino médio integral (FEEMI)	-Etapas do Planejamento *** -Apresentação do Plano de Negócios	-Apresentar aos alunos a importância do planejamento para o sucesso das ações para a Feira de Jovens Empreendedores, onde serão apresentados os Planos de Negócios. -Proporcionar aos alunos a vivência de um exercício prático de elaboração do evento cultural na Unidade Escolar. *** -Apresentar aos alunos a importância do evento de uma Feira de Jovens Empreendedores, onde serão apresentados os Planos de Negócios - Proporcionar aos alunos a vivência de um exercício prático de apresentação de um futuro empreendimento

*Retirado do material do estudante devido à ausência no manual do professor

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos materiais didáticos do SEBRAE/SEDUC-RJ para os professores (2016; 2017a; 2017b; 2017c; 2017d; 2017e; 2017f; 2017g; 2017h; 2017i).