



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

IZADORA MALESKI SERRANO ALVES

EDUCAÇÃO, UTOPIA E SONHO:

CONTRAPONTO SOBRE A PEDAGOGIA EMPREENDEDORA



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO E ARTE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO DE EDUCAÇÃO



Londrina
2014

IZADORA MALESKI SERRANO ALVES

EDUCAÇÃO, UTOPIA E SONHO:

CONTRAPONTO SOBRE A PEDAGOGIA EMPREENDEDORA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof^a Dr^a Sandra Regina Ferreira de Oliveira

Londrina
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

A474e Alves, Izadora Maleski Serrano.

Educação, utopia e sonho : contrapontos sobre a pedagogia empreendedora /
Izadora Maleski Serrano Alves. – Londrina, 2014.
122 f. : il.

Orientador: Sandra Regina Ferreira de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Educação – Teses. 2. Utopias – Teses. 3. Sonhos – Teses. 4. Pedagogia
empreendedora – Teses. I. Oliveira, Sandra Regina Ferreira de. II. Universidade
Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

IZADORA MALESKI SERRANO ALVES

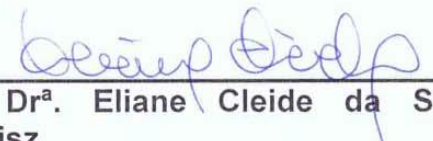
**EDUCAÇÃO, UTOPIA E SONHO:
CONTRAPONTO SOBRE A PEDAGOGIA EMPREENDEDORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

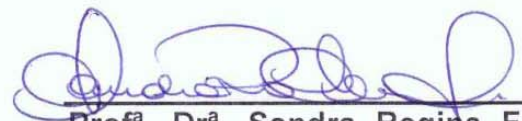
Comissão Examinadora:



Prof^o. Dr. Alexandre Felipe Fiuza



Prof^a. Dr^a. Eliane Cleide da S. Cezernisz



Prof^a. Dr^a. Sandra Regina Ferreira de Oliveira (Orientadora)

Londrina – Paraná
2014

DEDICO

Dedico este trabalho ao meu marido
Olavo, grande parceiro e incentivador.

Partilho com ele esta conquista.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, fonte de força, coragem e perseverança. A Maria Santíssima, mãe, mulher e inspiração no dom de ensinar.

Ao meu querido filho João Olavo, o “mais lindo de todos os planetas”, que iniciou ainda no meu ventre o meu caminho de formação na educação. Ele me ensina a ser melhor e recria em mim, a cada dia, a necessidade de viver.

À minha mãe Jussara, por sua crença inesgotável em mim.

À minha irmã Izabela, que também me incentiva e acredita em mim.

Às minhas sobrinhas Ana Laura e Thaís, às quais eu dedico grande parte do meu amor maternal.

À minha sogra Zenaide, por despender tempo aos cuidados com o meu filho, para que eu pudesse me dedicar a esta pesquisa; e à minha cunhada Márcia, por também ajudar a cuidar com ele.

À professora Sandra Regina Ferreira de Oliveira, grande exemplo de docente e pessoa, que, com generosidade extrema, me concedeu a oportunidade de amadurecer-me como pesquisadora. Minha eterna gratidão e admiração.

Muito grata também à Universidade Estadual de Londrina. Escola responsável por toda a minha formação, desde os tempos da Comunicação.

À professora Eliane Cleide, orientadora do meu TCC, um trabalho inesquecível para mim, e que partilha novamente comigo uma banca.

Ao professor Alexandre Fiuza, pela generosidade e contribuição para este trabalho, desde a banca de qualificação.

À professora Ernesta Zamboni, por trazer luz a esta ideia.

À Ana Maria Garrido, minha parceira no início do trabalho na Rede Municipal de Marília, contraponto da minha inexperiência e ingenuidade. Também à Tânia Maria Tolentino, por compreender minha ansiedade

Aos meus colegas de trabalho da EMEI Sambalelê de Marília: professores, funcionários... Amigos!

Enfim, às minhas crianças. Luz em minha vida todos os dias.

ALVES, Izadora Maleski Serrano. **Educação, Utopia e Sonho: Contrapontos sobre a Pedagogia Empreendedora**. 2014 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

Educação, utopia e sonho. O estudo desses conceitos é o objetivo desta investigação e decorre da necessidade de compreender o conceito de sonho proposto pela Pedagogia Empreendedora, de autoria de Fernando Dolabela, em contraponto com o conceito de utopia, abordado amplamente na obra de Paulo Freire. A compreensão acerca das interpretações desses conceitos tem suporte teórico na metáfora da fluidez de Zigmunt Bauman, mediante a reflexão do contexto da sociedade administrada, tendo em vista a configuração de indivíduos/sujeitos pertencentes a esse modelo social, além das relações inconsistentes que estes estabelecem entre eles e o mundo. Diante desse panorama social, o conceito de utopia é exposto à luz da pedagogia freireana. A intenção é, após a verificação do contexto social, defender para a educação escolar, por meio do trabalho do professor, o compromisso de libertação dos indivíduos inseridos nessa condição. A utopia, portanto, se constrói pelo compromisso de todos, escola e sociedade, para que o indivíduo se torne sujeito e, nessa perspectiva, consiga traçar meios de transformar não apenas a sua realidade, mas também a realidade do seu entorno. Esse esforço deve-se no sentido de se contrapor ao conceito de sonho da Pedagogia Empreendedora. Para esta, o sonhar empreendedor relaciona-se a realizar desejos individuais, sem fomentar transformações coletivas. Sonho de ser rico, sonho de ser bonito, sonho de sair de onde está. Construção de desejos pontuais que não preveem responsabilidade com a utopia de todos. A busca pela compreensão metodológica sobre a Pedagogia Empreendedora enquanto tendência pedagógica é feita mediante análise do material didático disponível aos professores que trabalham com essa proposta.

Palavras-chave: Educação. Utopia. Sonho. Pedagogia empreendedora.

ALVES, Izadora Maleski Serrano. **Education, Utopia and Dream: Counterpoints about the Entrepreneurial Pedagogy.** 2014.122f Dissertation. (Master's degree in Education) – State University of Londrina. Londrina, 2014.

ABSTRACT

Education, Utopia and dream. The study of these concepts is the goal of this investigation and follows of the need to understand the concept of dream proposed by Entrepreneurial Pedagogy by Fernando Dolabela in contrast to the concept of utopia, widely discussed in the work of Paulo Freire. The understanding about the interpretations of these concepts has theoretical support in the metaphor of fluidity by Zigmunt Bauman, through reflection given the context of the society, in view of the configuration of individual / subject belonging to this social model, beyond these inconsistent relationships established between them and the world. Given this social landscape, the concept of utopia is exposed in the light of Freire's Pedagogy. His intention is, after verification of the social context, to advocate for school education through the work of the teacher, the commitment to the liberation of individuals comprising this condition. Utopia, therefore, builds the commitment of all, school and society, so that the individual becomes subject and from this perspective, can trace means to transform not only your reality, but also the reality of their surroundings. This effort should be towards oppose the concept of dream Entrepreneurial Pedagogy. For this, the entrepreneur dream relates to conduct individual desires without fostering collective transformations. Dream of being rich, dream of being beautiful, dream out where it is. Construction of specific desires that do not provide responsibility with the utopia of all. The quest for methodological understanding of pedagogy as a teaching Entrepreneurial trend is made by analyzing the available teaching materials for teachers working with this proposal.

Keywords: Education. Utopia. Dream. Entrepreneurial pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Quadro Comparativo: Modernidade Sólida e Líquida	30
Figura 2 –	Os “5” pilares da educação... ..	81
Figura 3 –	A dinâmica dos elementos de suporte.	94
Figura 4 –	Atividade 01	101
Figura 5 –	Atividade 18	106
Figura 6 –	Atividade	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UEL	Universidade Estadual de Londrina
GEEMPA	Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia e Pesquisa Ação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
PT	Partido dos Trabalhadores
PPP	Parcerias Público-Privadas
FDC	Fórum Desenvolve Londrina
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
FHC	Fernando Henrique Cardoso
PLANFOR	Plano Nacional de Formação Profissional
MST	Movimento Sem Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
UNESCO	Organização para as Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ONGs	Organizações Não Governamentais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PDF	<i>Portable Document Format</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	20
CAPÍTULO 1- SOCIEDADE MODERNO-LÍQUIDA: REFLEXÕES DE BAUMAN NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO/INDIVÍDUO	23
1.1. A SOCIEDADE MODERNA: ENTRE A INDIVIDUALIDADE E A EMANCIPAÇÃO.....	24
1.2 A CONJUNTURA EDUCACIONAL DA MODERNIDADE LÍQUIDA.....	33
1.3. MODERNIDADE LÍQUIDA: PARA PENSAR A PEDAGOGIA EMPREENDEDORA... ..	37
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO, UTOPIA E PAULO FREIRE	41
CAPÍTULO 3- EDUCAÇÃO, SONHO E A PEDAGOGIA EMPREENDEDORA	60
3.1 CONCEITO DE EMPREENDEDORISMO.....	61
3.2 O EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO.....	65
3.3 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO.....	68
3.4 O SONHO E A PEDAGOGIA EMPREENDEDORA.....	78
CAPÍTULO 4 A EFETIVAÇÃO DA PROPOSTA DA PEDAGOGIA EMPREENDEDORA NA SALA DE AULA ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO	88
4.1. ANÁLISE DO MATERIAL: CATEGORIAS.	97
4.2. DISCURSO ESPONTÂNEO E CIENTÍFICO.....	99
4.3. CONCEPÇÃO DE SUJEITO/INDIVÍDUO.....	105
4.4. EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONTEÚDOS, CURRÍCULOS E SABERES	110

CONCLUSÃO 115

REFERÊNCIAS..... 121

INTRODUÇÃO

Educação, utopia e sonho. Esses conceitos configuram-se como o foco das reflexões propostas nesta pesquisa. No texto, os conceitos serão aprofundados e discutidos tendo por base a teoria da Pedagogia Empreendedora de Fernando Dolabela (2003), modelo utilizado em Londrina para introduzir o empreendedorismo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no ano de 2011, em contraponto com os ideais de Paulo Freire (2013) e embasados por autores como Bauman (2001) e Charlot (2006).

Todas as vezes que inicio um texto, busco imprimir nele elementos que permitam, durante a leitura, expressar o desejo e, principalmente, a inquietação de escrever aquilo.

Este trabalho, além de se tratar de uma pesquisa de mestrado, é resultado de um longo processo de amadurecimento profissional, vivenciado ao longo de doze anos, de 2000 a 2012, enquanto trabalhei como professora dos Anos Iniciais na Rede Municipal de Ensino de Londrina. Foi um período marcado por diversas e ricas vivências, as quais se misturaram entre o prazer imenso em trabalhar com as crianças da faixa etária dos Anos Iniciais e os embates teóricos e políticos que perpassaram minha carreira, ao longo desse tempo. Para conseguir exprimir como o percurso desta investigação se desenrolou, é necessário pontuar alguns fatos da minha trajetória na docência, do magistério à Pedagogia.

A carreira de professora não foi uma escolha profissional da adolescência. Em 1997, quando finalizei o Ensino Médio e o curso de magistério, minha intenção era seguir carreira na área de comunicação. Sempre gostei muito de escrever e não tinha dificuldade de falar e me expressar. No curso de magistério, tive bom desempenho também por conta dessa habilidade. E assim foi. Ingressei na Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 1999, no curso de Comunicação Social com habilitação em Relações Públicas. Talvez fazer de meus escritos fonte de reflexão seja fruto dessa minha primeira formação.

Na mesma época, junto com o vestibular para a comunicação, em 1998, fiz um concurso promovido pela Prefeitura Municipal de Londrina para provimento de professores na rede de ensino e fui aprovada. No ano de 2000, no segundo ano do curso de Comunicação, fui chamada a assumir o cargo. Naquele momento, para o ingresso no ensino público, apenas a formação do magistério era suficiente aos professores do Ensino Fundamental e, desse modo, iniciei minha carreira docente.

Não foi um momento fácil. Sem experiência e apenas com a formação do magistério, segui trabalhando como uma professora que reproduzia ideias prontas. Tinha o domínio dos conteúdos curriculares, mas estes não eram suficientes para direcionar o trabalho em uma turma numerosa de crianças. O curso de magistério, ainda que me garantisse o direito de ser professora, me proporcionou uma experiência reduzida de docência. Este foi cursado no Colégio Mãe de Deus. Trata-se de uma escola privada, católica e que, na época, era exclusivamente feminina. As turmas nas quais eu fiz estágios, ou seja, onde eu vivi as primeiras experiências docentes, eram pequenas e compostas apenas por meninas. Esta era uma realidade muito distinta da que encontraria na escola pública.

Tendo em vista essa realidade, não tinha condição efetiva de questionar ou refletir acerca do modelo de educação e escola no qual estava inserida e nem sobre as possíveis questões externas que poderiam interferir no meu trabalho. Meu diferencial era ser uma professora que não estudara ou mesmo escolhera seguir essa carreira. Eu carregava, em meu dia a dia, o desejo de sair daquele lugar, pois minha realização profissional seria atuar na comunicação. Contudo, com o passar do tempo, com o envolvimento com as crianças e, naquele momento, também com a estabilidade que o cargo de professora me garantia, o desejo de sair da escola e me aventurar em outra profissão já não era mais tão claro ou certo. O conflito entre a profissão desejada e a vivenciada dava lugar a uma satisfação, ainda que incerta ou questionável. A experiência ao longo do tempo e, principalmente, o resultado positivo no trabalho com as crianças me fizeram considerar a possibilidade de desistir da carreira na comunicação.

Finalizei o curso de Relações Públicas no ano de 2002, a realidade profissional enfrentada a partir daquele momento não oferecia condições para uma mudança imediata e a docência seguiu. Trabalhei com turmas de alfabetização por algum tempo, mas aquelas com as quais eu mais tinha afinidade eram as crianças maiores, entre nove e dez anos. Naquela época, eram da terceira e quarta série. Por ser uma professora jovem, as crianças estabeleciam um forte vínculo comigo. Eu me tornara uma referência para elas, desde a maneira de me vestir ou falar e até mesmo no desejo de serem professores como eu. Em 2005, fiz uma especialização também na UEL, em Comunicação com o Mercado. Foi uma forma de buscar complemento na formação, mas que, naquele contexto, não resultou em nenhuma conquista profissional.

Seguindo meu ofício de professora, a maneira como eu trabalhava não era muito elaborada. Com um pouco mais de experiência, desenvolvi habilidades de cumprir o programa curricular e vencer todas as atividades que eram propostas para cada ano letivo. A maioria das crianças conseguia aprender e tinha sucesso na escola. Sempre fui bem avaliada pelos coordenadores da escola pelo domínio que eu tinha das turmas e da facilidade de dialogar com as crianças.

Poucos anos depois de finalizado o curso de Comunicação, já em 2006, algumas questões passaram a me incomodar: a oscilação entre propostas de mudança de metodologia de ensino ou mesmo novos modelos pedagógicos que interferiam na minha rotina em sala de aula (principalmente porque estas me faziam reconsiderar minha postura de reprodução de ideias prontas); a configuração da estrutura da escola na instância administrativa e pedagógica, entre outras. Enfim, algumas coisas deixaram de fazer sentido, e trabalhar como profissional na área de comunicação ainda era um desejo longe de se concretizar. Considerei a possibilidade de voltar a estudar e, quem sabe, pela formação, conseguir resolver os conflitos que acompanhavam minha rotina como professora. Em 2008, eu me aventurei a uma nova graduação, também na UEL: a Pedagogia.

Mais madura, à espera de um filho e com uma carreira estável, era o momento certo de investir na formação para aprimorar uma atividade que vinha garantindo meu sustento há um tempo. Fiz o curso com muita dedicação. Estudei muito. Envolvi-me tanto com todas as disciplinas e consegui resolver e responder a diversas questões sobre a escola: o ser docente, a concepção de criança e de aluno, o que e como ensinar, entre tantas outras. A consciência a respeito da educação adquirida no curso de Pedagogia me fez considerar que os conhecimentos do curso de Comunicação seriam, a partir de então, meus aliados no sentido de colocar em prática as técnicas de escrita e oralidade aprendidas lá. Finalizavam-se aqui os quase cinco anos de espera por uma oportunidade profissional da área de comunicação, e a educação seria o meu caminho profissional para o futuro. Este se mostrava mais sólido, fundamentado nos pressupostos teóricos e metodológicos trabalhados diariamente na graduação e articulados com oito anos de experiência em sala de aula.

Assim, muitos nós foram aparecendo diante de mim, não apenas na aluna aspirante do curso de Pedagogia, mas principalmente na professora. Aquelas ideias reproduzidas em sala de aula já não faziam mais sentido. O dia a dia na escola, desde as situações corriqueiras, como preencher um livro de chamada ou mesmo o

desenrolar das aulas, na execução dos conteúdos curriculares, exigiam de mim algo mais.

Já não conseguia aceitar tudo, fazer qualquer curso ou mesmo participar de uma formação promovida pela Secretaria da Educação com o mesmo olhar conformista de outrora. Os conhecimentos me faziam refletir e, por vezes, rejeitar ideias que não condiziam com a minha jornada acadêmica.

O ponto alto desse processo foi vivenciado no ano de 2011, o último da graduação. Até o ano de 2010, trabalhava no período da tarde e, por conta disso, não foi possível ir além das aulas propostas no curso de graduação. Todos os projetos de pesquisa da Universidade eram à tarde e eu não podia participar por causa do trabalho. Em 2011, consegui passar minhas aulas para o turno matutino e, com a mudança do meu horário de trabalho, eu ingressei em dois grupos de pesquisa: História e Ensino de História, coordenado pela professora Sandra Regina Ferreira de Oliveira, minha orientadora nesta pesquisa, e Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação, coordenado pela professora Eliane Cleide da Silva Czernisz, que foi orientadora do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), nesse mesmo ano.

As vivências nesses momentos de estudos fomentaram de maneira significativa o meu desejo de seguir adiante com esta pesquisa, no sentido de desvendar e resolver em mim as questões que tanto me causavam impacto, durante meu trabalho na sala de aula. Muitas dessas questões podem ser citadas aqui. Primeiramente, por volta do ano de 2003, numa das gestões do PT (Partido dos Trabalhadores) no município de Londrina, foi implantado na rede o GEEMPA¹, Grupo de Estudos em Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação. Trata-se de um projeto, coordenado pela professora Esther Pillar Grossi, que propõe a alfabetização em três meses, com metodologia específica e a correção de fluxo nessa etapa da escolarização².

A ideia é muito interessante e foi oferecida para os professores da rede em cursos de formação continuada com a proposta “todos podem aprender” (REDON; TUMA, 2010, p.02). Os professores envolvidos no processo eram os das classes de

¹ Cf. **Grupo de Estudos em Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação**. Disponível em: <http://geempa.org.br>. Acesso em: 05/set.2013.

² REDON, V.; TUMA, M.M. **Uma experiência de Formação Continuada e as repercussões sobre a cultura escolar**. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Formacao_de_Professores/Trabalho/04_58_36_uma_experiencia_de_formacao_continuada_e_as_repercussoes_sobre_a_cultura_escolar.pdf. Acesso em: 05 set. 2013.

alfabetização do município, os quais foram sensibilizados quanto à proposta do GEEMPA e tiveram a opção de implantar a metodologia em suas salas de aula.

Alguns professores que se interessaram em conhecer o projeto foram escolhidos como líderes de grupos, para fomentar o trabalho com a proposta nas escolas. Porém, quando começamos a nos familiarizar com as atividades e com a metodologia, sem qualquer explicação, os cursos deixaram de acontecer e nunca mais o assunto foi colocado em pauta nas escolas. Muitos jogos e materiais foram confeccionados e, posteriormente, inutilizados. Essa ruptura causou estranheza não apenas em mim, mas nos demais professores da rede. Segundo Redon e Tuma (2010, p. 03), “[...] o rompimento com a proposta ocorreu no final de 2003 quando também mudou a Secretária de Educação com a alegação de dificuldades financeiras e burocráticas”. Por isso, as formações deixaram de acontecer e para nós, professores, essa explicação não ficou clara.

Depois do GEEMPA, e o caso mais emblemático, a ponto de despertar em mim o interesse em pesquisar a respeito, foi a implantação da Pedagogia Empreendedora na Rede Municipal de Ensino de Londrina. A proposta foi lançada na mídia pela Secretária da Educação, no ano de 2011, e, de acordo com uma entrevista concedida a um portal de notícias da cidade³, inserir o empreendedorismo nas escolas municipais era uma reivindicação de algumas lideranças locais, entre as quais o Fórum Desenvolve Londrina⁴, no sentido de capacitar os professores e diretores das escolas, por meio de palestras e grupos de estudos sobre a temática. A proposta de Pedagogia Empreendedora implantada no município de Londrina, nesse período, é de autoria do consultor empresarial Fernando Dolabela.

Como citei anteriormente, eu me envolvi muito com todas as disciplinas da graduação, mas as que tratavam das discussões acerca das políticas educacionais e das influências doutrinárias na prática docente foram as que mais me fomentaram, no sentido de refletir sobre o meu ofício. Meu trabalho de conclusão de curso caminhou por esse tema também. Naquela ocasião, desenvolvi uma pesquisa⁵ no sentido de

³ Pedagogia Empreendedora é lançada em Londrina. Disponível em: http://www.bonde.com.br/?id_bonde=1-12--130-20101026. Acesso em: 05 set. 2013.

⁴ O Fórum Desenvolve Londrina é um movimento composto por entidades e pessoas de diversos segmentos do município, com o intuito de discutir questões de interesse da sociedade londrinense e de mobilizar a comunidade diante dessas questões. O objetivo é promover o desenvolvimento sustentável de Londrina e da região. Disponível em: <<http://www.forumdesenvolve Londrina.org/>>. Acesso em: 09 abr. 2014.

⁵ ALVES, I.M.S. **Rede Municipal de Londrina**: O supervisor escolar nas instituições de ensino. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011.

compreender a trajetória do Supervisor Escolar na Rede Municipal de Ensino de Londrina. Esse cargo, logo quando eu ingressei na rede, era ocupado por profissionais concursados e, com o passar do tempo, por conta de aposentadorias e desvios de função, passou a ser atribuído a professores indicados pela direção da escola e denominados auxiliares de supervisão. A proposta foi investigar a compreensão desses profissionais, supervisores ou auxiliares de supervisão, a respeito de seu posicionamento no exercício da coordenação do trabalho pedagógico de uma escola. Porém, antes de abordar especificamente a pesquisa, o trabalho trilhou um caminho teórico acerca das políticas educacionais, da influência neoliberal na educação, na história da Supervisão Escolar, tendo em vista essas políticas, bem como, especificamente, o perfil desses profissionais da Rede Municipal de Londrina.

A fase final do TCC se deu paralelamente ao processo de implantação da Pedagogia Empreendedora e, desse modo, não seria possível acatá-la após uma formação tão intensa como foi a graduação e, posteriormente, a todos os estudos realizados durante a produção deste trabalho. Tudo que li, ouvi e estudei não me permitia aceitar passivamente algo tão vazio e superficial. Mesmo como primeiro ensaio, o TCC despertou em mim um desejo enorme de saber mais, de buscar, nas reflexões de teóricos e pesquisadores, as razões que implicam as mudanças e propostas sobre a educação e o trabalho do professor, em sua sala de aula.

A motivação em investigar a Pedagogia Empreendedora naquele momento foi ímpar. Tratava-se, como já mencionado, de uma proposta de Fernando Dolabela (2003) que traz o sonho e a sua realização como elemento de trabalho do professor em sua prática e que será tratado especificamente no terceiro capítulo deste texto. O autor considera que desenvolver o espírito empreendedor deve ser atribuição dos professores, desde os primeiros anos da escolarização das crianças, pois, diante da realidade social e cultural que os alunos vivem, sonhar e buscar a realização de seu sonho é indispensável à constituição dos alunos como indivíduos ativos e vivos, numa sociedade competitiva.

Sendo assim, diante dos estudos realizados e de minha experiência na sala de aula por tantos anos, foi possível considerar que o sonho e o ato de sonhar, principais pressupostos dessa proposta, se configuram como algo muito aquém do que os professores podem e devem oferecer aos alunos e, principalmente, do que a educação enquanto ciência possa oportunizar ao sujeito.

Essas inquietações se intensificaram quando, em 2011, comecei a participar do Grupo de Pesquisa História e Ensino de História. Logo que ingressei, iniciamos o estudo do livro *Da relação com o Saber: elementos de uma teoria*⁶, de Bernard Charlot. Foram momentos muito relevantes de discussão e reflexão acerca de como o autor trata o saber e a necessidade que os sujeitos têm de buscá-lo e o modo de apropriar-se dele. Como desdobramento dessa leitura, comecei o estudo de outro artigo do autor, intitulado “A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber” (CHARLOT, 2006). Foi uma oportunidade de, paralelamente a esse estudo, relacionar as ideias ao processo de implantação da Pedagogia Empreendedora em Londrina.

Para Charlot (2006), os profissionais ou pesquisadores da educação, provenientes de qualquer área do conhecimento, devem ser conhecedores de tudo que contempla essa ciência. Sendo ciência, fruto de pesquisa e método, o autor adverte quanto à diferenciação dos tipos de discurso adotados pelos professores, em suas salas de aula ou conversas sobre a educação. Estes, de acordo com a conotação que adquirem, “[...] negam o interesse ou a legitimidade de um discurso científico específico sobre a educação” (CHARLOT, 2006, p. 10). Ele descreve as características do discurso espontâneo, apresentando o científico como importante exercício de reflexão ao docente.

O discurso espontâneo é aquele que cabe em qualquer discussão sobre educação, pois “[...] cada um tem uma experiência de educação, a sua ou a de seus filhos, e ‘sabe’, ou acha que sabe alguma coisa” (CHARLOT, 2006, p. 10). A advertência que ele faz sobre o emprego desse tipo de discurso na educação é que crenças individuais advindas de experiências cotidianas não produzem um saber. Ele só está presente na outra proposta, pois “[...] um discurso científico sobre a educação não deve ser um discurso de opinião; ele não é científico se não controla seus conceitos e não se apoia em dados” (CHARLOT, 2006, p. 10).

É nesse aspecto apontado pelo autor que se justifica esta pesquisa. Discutir a Pedagogia Empreendedora se dá pela hipótese de que, nessa proposta, o lugar que Charlot (2006) confere ao conhecimento científico, na prática do professor, se esvazia quando se apresenta o sonho, do modo como é abordado pela Pedagogia Empreendedora, como principal elemento na constituição do sujeito e produto do trabalho do professor.

Assim, da maneira como se configura, a Pedagogia Empreendedora se coloca próxima do discurso espontâneo destacado pelo autor. O saber científico, instituído

⁶ CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 93 p.

pelo método e análise, se minimiza diante de uma proposta baseada no sonho, e sua realização como tarefa é atribuída à educação e aos profissionais que nela atuam. Esta se torna descomprometida com a formação do sujeito e a transformação de sua realidade. Seria possível, para exemplificar esse esvaziamento do saber, utilizar o conceito de modernidade líquida de Zygmunt Bauman (2001). Na Pedagogia Empreendedora, assim como na modernidade pesquisada pelo autor, a sociedade é frágil, tênue, as relações sociais são instáveis, inconsistentes, e a educação e sua prática, conseqüentemente, também o são.

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”, são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos - contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho... Associamos “leveza” ou “ausência de peso” à mobilidade e à inconstância: sabemos pela prática que quanto mais leves viajamos, com maior facilidade e rapidez nos movemos. (BAUMAN, 2001, p. 8).

Essa perspectiva da metáfora da fluidez proposta por Bauman (2001) e a discussão apresentada por Charlot (2006) provocam algumas inquietações quanto à importância que a construção dos saberes, na perspectiva científica, se configura na Pedagogia Empreendedora.

Paulo Freire, em seus muitos escritos e em contexto anterior ao da proposta da Pedagogia Empreendedora, também aponta a utopia como elemento da educação humanista. Em sua história como educador⁷, Freire (1921-1997) é considerado como expoente teórico sobre a educação. Dedicou-se a estudar a alfabetização de adultos e, em seus trabalhos, é possível visualizar com clareza o embate político que seu método carrega. Para o autor, muito mais do que educar uma pessoa, a educação deve ter a finalidade de conscientizá-la e, para tanto, o trabalho do professor e a sua formação devem ser tão sólidas quanto seu discurso. Na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (2013a) expõe grande parte da essência de sua proposta para a docência, prática esta baseada na teoria, no embate político e na reflexão, ou seja, na práxis.

Por meio da obra de Paulo Freire, com foco na *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2013a) e *Comunicação ou Extensão?* (FREIRE, 2013b), serão apresentados os elementos de reflexão entre o conceito de utopia defendido por esse autor e o de sonho da Pedagogia Empreendedora, em Dolabela (2003).

⁷ Paulo Freire, o mentor da educação para a consciência. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/mentor-educacao-consciencia-23220.shtml>>. Acesso em: 26 ago. 2013.

CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

As razões para o desenvolvimento da pesquisa com essa temática foram resultado de um grande embate ideológico entre o fazer docente em sala de aula e propostas externas que influenciaram fortemente esse cotidiano.

Portanto, é intuito desta pesquisa explicar e contextualizar a contingência social, tendo como escopo reflexivo a metáfora da fluidez (BAUMAN, 2001). Em função disso, foi possível delimitar para esta investigação as seguintes indagações: Quais os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam a Pedagogia Empreendedora como uma Proposta Pedagógica? Como ela se configura? Quais são os elementos políticos e ideológicos que permeiam essa proposta? Uma vez discorrido acerca dessas questões, pode-se questionar, ainda: Como as ideias de Paulo Freire podem colaborar no entendimento da Proposta da Pedagogia Empreendedora de Dolabela (2003)?

Na intenção de responder a essas questões, alguns objetivos foram determinados para traçar o caminho desta investigação. Como objetivo geral, tem-se a incumbência de compreender historicamente a construção do conceito de Pedagogia Empreendedora e os seus pressupostos para a Educação Básica. A fim de que se possa atingir tal compreensão, será necessário transitar por objetivos específicos, como: contextualizar historicamente o marco do empreendedorismo na Educação Brasileira; definir o conceito de empreendedorismo, na educação, como suporte para a Pedagogia Empreendedora; relacionar conceitos do empreendedorismo e da gestão empresarial com a influência da doutrina neoliberal na educação; diferenciar os conceitos de sonho e utopia, na perspectiva de Fernando Dolabela e Paulo Freire, e identificar a condição do aluno, sujeito das ações educativas, em ambas as propostas.

Para tanto, esta investigação será composta por uma pesquisa bibliográfica, tendo como referencial teórico principal o filósofo Paulo Freire, o sociólogo contemporâneo Zigmunt Bauman e Bernard Charlot. Além da pesquisa bibliográfica, será realizada uma análise de documentos, no sentido de refletir a propósito da efetivação da proposta da Pedagogia Empreendedora, na rede de ensino de Londrina.

Bauman (2001) é o autor que protagoniza o primeiro capítulo desta pesquisa. Nele, serão abordados alguns conceitos específicos de sua teoria presentes no que ele denomina modernidade líquida (BAUMAN, 2001), como a metáfora da fluidez, as características da sociedade administrada na constituição do processo de individualização e emancipação do sujeito.

Em seguida, a proposta do segundo capítulo é apresentar o conceito de utopia defendido por Paulo Freire, tendo em vista as muitas discussões em sua obra sobre o propósito da educação e do trabalho docente. Essa abordagem será construída a partir da análise das seguintes obras: *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2013a), *Comunicação ou Extensão?* (FREIRE, 2013b), além de artigos de Moacyr Gadotti e outros autores que também tratam da temática.

Ao concluir a explanação acerca de Paulo Freire, serão abordados os conceitos sobre a Pedagogia Empreendedora. A intenção do terceiro capítulo, portanto, é fazer compreender como o conceito de empreendedorismo se constitui, não apenas como elemento presente em propostas pedagógicas, mas como pressuposto da gestão empresarial que, por razões as quais serão discutidas nesta pesquisa, passam a exercer influência nas políticas educacionais. Aqui será traçada uma discussão histórica, no sentido de contextualizar no tempo o momento dessa influência.

Um ponto elementar dessa etapa será definir como o sonho se constitui, na perspectiva da Pedagogia Empreendedora, na abordagem de Fernando Dolabela (2003) e de seu livro *Pedagogia Empreendedora: O ensino de empreendedorismo na educação básica, voltado para o desenvolvimento social sustentável*. Aqui serão abordados os elementos que constituem essa proposta e igualmente os aspectos que compõem a metodologia da Pedagogia Empreendedora, definidas pelo autor.

Na sequência, no quarto capítulo, será apresentada a análise do material didático da Pedagogia Empreendedora destinado à faixa etária dos nove anos, atual quinto ano do ensino fundamental.

O material é de autoria de Cordélia Rodrigues, membro da equipe de Fernando Dolabela e responsável pela elaboração do material para a faixa etária dos nove anos.

Neste estudo, serão explicitadas as características da proposta metodológica da Pedagogia Empreendedora e os elementos de suporte pelos quais os professores devem se respaldar, a fim de desenvolver as atividades.

Foram escolhidas três atividades do caderno em questão. Estas foram elencadas de acordo com as categorias de análise: os conceitos de discurso espontâneo e científico de Bernard Charlot (2006); concepção de indivíduo/sujeito em Bauman (2001) e Freire (2013); e a concepção de educação escolar. O limite a três atividades se deve ao fato de as demais propostas no caderno não apresentarem nenhuma outra característica que justificassem uma análise mais aprofundada. Elas são muito parecidas, vagas e sem possibilidades de maiores desdobramentos.

O título deste trabalho é Educação, Sonho e Utopia. Três palavras que remetem a conceitos complexos e difíceis de ser definidos com base em uma só vertente, pois educação não necessariamente precisa ser a escolar, utopia pode extrapolar os desejos realizáveis, e sonho pode ser perfeitamente recheado de goiabada ou creme.

CAPÍTULO 1

A SOCIEDADE MODERNO-LÍQUIDA: REFLEXÕES DE BAUMAN NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO/INDIVÍDUO

Tudo, por assim dizer, corre agora por conta do indivíduo. Cabe ao indivíduo descobrir o que é capaz de fazer, esticar essa capacidade ao máximo e escolher os fins a que essa capacidade poderia melhor servi-lo, isto é, com a máxima satisfação concebível.

Bauman (2001)

Refletir sobre o contexto social na pós-modernidade é a proposta deste capítulo, no sentido de estabelecer o pano de fundo no qual a proposta da Pedagogia Empreendedora, objeto de análise desta pesquisa, está fundamentada. O ensino do empreendedorismo na Educação Básica é o elemento principal da Pedagogia Empreendedora de Fernando Dolabela (2003). Para compreender os pressupostos dessa proposta e suas implicações na formação das crianças da Educação Básica, é importante conhecer a matriz social na qual a Pedagogia Empreendedora é gestada.

Zigmunt Bauman, sociólogo polonês contemporâneo, foi o autor escolhido para dar suporte à reflexão acerca da sociedade que comporta tal vertente pedagógica.

A proposta, nessa perspectiva, é construir um panorama de reflexão sobre a sociedade moderna descrita por Bauman (2001), tendo em vista a concepção de indivíduo/sujeito apontada pelo autor e os impactos dessa ideia nas relações que este estabelece em seu meio, aproximando tais relações do contexto escolar. A relação do sujeito com a escola, especificamente, será respaldada em teóricos que se utilizam do ideal do autor e, a partir dele, estabelecem relações com a escola e as práticas educativas.

1.1 A SOCIEDADE MODERNA: ENTRE A INDIVIDUALIDADE E A EMANCIPAÇÃO

O ser humano, na condição de sujeito ou indivíduo, é produto da sociedade e do tempo histórico do qual ele faz parte. Este se configura, nesta ou naquela condição, como consequência das relações que mantém com o espaço social e com seus pares. No mundo e na forma como se interagem com ele, os seres humanos se constituem objetos ou sujeitos, agentes ou espectadores de sua condição social. O reconhecimento do ser humano como sujeito agente é um processo derivado das relações sociais por ele estabelecidas e as consequências destas em sua composição.

O processo de humanização na sociedade moderna⁸ precisa ser avaliado, levando em conta que os seres se desenvolvem mediante uma organização social marcada, nesse período, pela ascensão do capitalismo de mercado e, desse modo, as relações que se instauram são oriundas desse modelo econômico.

Veiga-Neto e Saraiva (2009) apontam que, desde as últimas décadas do século XX, mudanças significativas podem ser verificadas na conjuntura da sociedade moderna. Para os autores, esse processo é marcado pela transição do liberalismo, como ideologia política, para o neoliberalismo, e estas são correntes caracterizadas por diferenças significativas, observadas a partir dos anos de 1980. É o período que Bauman (2001) utiliza, quando considera a “fluidez” como elemento marcante na constituição da sociedade moderna.

Essa metáfora que Bauman faz do conceito de “fluidez”, para definir a modernidade líquido-moderna, vem revestida de polêmica na sua interpretação, pois atribui alguns adjetivos à sociedade atual: tecnicista, individual e caracterizada pela fragmentação do olhar em partes elementares, retirando do sujeito a noção do processo como um todo. Para o autor, a sociedade por ele descrita se espelha na volatilidade e na dissolução da vida íntima do sujeito e as relações dela derivadas, dando prevalência às questões individuais, frágeis e descompromissadas. Nesse contexto da “fluidez”, as relações pessoais se corroem, ou seja, o sentido da amizade e da empatia se perde na dinâmica do individualismo. Os líquidos escorrem facilmente, se movimentam em desordem, se ajustam a qualquer espaço, situação

⁸ Bauman considera como modernidade o período que se iniciou na Europa do Século XVII (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009).

ou mesmo condição. Acomodam-se a qualquer recipiente. A escola atual, portanto, está inserida nesse período que Bauman (2001) define como modernidade líquida, com todas as conotações apresentadas. Com efeito, a proposta deste estudo é justamente investigar como essas relações frágeis interferem no desenrolar do trabalho docente e no desenvolvimento dos sujeitos aos quais ele destina seus esforços.

Diante dessa instabilidade, a densidade das relações sociais se compromete frente ao esvaziamento do sentido de coletividade e a pressa diante da conquista do “futuro”. Em decorrência, a sociedade definida por Bauman (2001) é marcada não apenas pela “fluidez”, ou “liquidez”, mas também pela instabilidade dos laços estabelecidos pelos indivíduos em suas relações. Os sólidos, na perspectiva do autor, quando derretidos ou desfeitos, costumam dar origem a outro sólido, melhor ou mais bem qualificado. Já os líquidos não se solidificam, pois são caracterizados pela impermanência, inconsistência e inconstância.

[...] os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas “por um momento”. (BAUMAN, 2001, p. 08).

Sendo assim, quando à proximidade dos laços sociais se afrouxam, como produto da sociedade moderna capitalista, os sujeitos sociais migram para a condição de indivíduos e o vínculo que os une aos demais, como consequência, se fragiliza. Para o autor, essa fluidez nas relações é um estágio permanente na era moderna. No liberalismo, o livre mercado era uma tendência importante, desde que acontecesse de forma natural, como produto do trabalho coletivo e do esforço de todos. Na proposta neoliberal, a liberdade de mercado é provocada, imposta como condição e marcada pela competição e consumo excessivo. Tudo que compõe esse cenário pode ser considerado um objeto de desejo, portanto, que deve ser consumido: a liberdade, a escola, as pessoas. O consumo é o foco desse modelo social.

A metáfora da modernidade líquida descrita por Bauman (2001) é identificada pelo poder de consumo atribuído aos indivíduos como necessidade imperativa. Consumir significa pertencer ao mundo. Diferentemente do liberalismo, onde a sociedade era tida como de produção, neste outro, a sociedade é composta essencialmente por consumidores.

Essa sociedade de consumidores, por conseguinte, é a marca da fluidez anunciada por Bauman (2001): leve, tênue, frágil, insatisfeita. O indivíduo moderno relaciona-se à fragilidade, “[...] à ausência de peso, à mobilidade e à inconstância” (BAUMAN, 2001, p. 08). Esta é a característica marcante do que o autor denomina de Sociedade Administrada, ou seja, espaço social onde as relações entre os indivíduos são ambíguas e, dessa forma, a mesma ambivalência é percebida nos vínculos entre eles estabelecidos. As relações não se internalizam, mas ficam restritas ao ambiente exterior ao indivíduo. Elas são efêmeras, leves, vazias. Nesse contexto, não há espaço para a satisfação ou para a realização pessoal, pois estas, de acordo com Veiga Neto e Saraiva (2009), são tidas como uma ameaça apavorante ao modelo da sociedade de consumo.

Tais questões também são discutidas por Silva (2012). De acordo com o autor, o homem, no período delimitado por Bauman para descrever a modernidade, se constituiu como elemento submetido ao modelo fordista-taylorista de produção, ou seja, “[...] processo que trata da simplificação de escolhas referentes às operações produtivas – de vida - aos quais os indivíduos são confrontados. Tal configuração funciona a partir de uma estrutura que manipula as possibilidades e determina as escolhas” (SILVA, 2012, p. 28).

Nesse sentido, como no modelo citado acima, o indivíduo deixa de considerar o processo de produção como um todo e se foca apenas no segmento o qual foi incumbido de desenvolver. É o modelo em que as possibilidades de escolha do indivíduo são manipuladas e determinadas pela lógica da fragmentação do processo de produção e da flexibilização das relações envolvidas nesse processo. Essa simplificação em etapas estanques forja no indivíduo a consciência do todo e reduz seu olhar diante daquilo que ele produz. Na análise do autor, esse modo de produzir garante ao indivíduo o domínio de sua tarefa, ainda que reduzida e descompromissada com o produto final. Esse descompromisso gera nele, segundo o autor, um sentimento de liberdade, pois os riscos diante de um problema são reduzidos.

As questões referentes à produção na modernidade líquida também são analisadas por Veiga-Neto e Saraiva (2009) e por Silva (2012). A materialidade da fábrica encontrada na era dos sólidos deixa de existir e passa a ser substituída pela imaterialidade da empresa.

A fábrica moderna era local de trabalho de grande número de operários, distribuídos em equipes fortemente hierarquizadas. O regime de trabalho era bastante homogêneo: todos contratados por tempo indeterminado, recebendo salários semelhantes aos outros do mesmo nível hierárquico. [...] Tratava-se de um trabalho especializado, que colocava o operário em seu posto, a executar uma atividade rotineira. Tal atividade era pouco modificada ao longo do tempo. (VEIGA-NETO; SARAIVA. 2009, p. 190).

Já na modernidade líquida,

[...] esse cenário muda radicalmente. O número de trabalhadores é drasticamente reduzido e o regime de trabalho bastante heterogêneo: trabalhadores formais, prestadores de serviços, terceirizados, sócios minoritários, etc. Cada um parece constituir-se em um caso particular, com uma forma de contrato, cargas horárias e funções diferenciadas, dificultando organizações trabalhistas (como os sindicatos). (VEIGA-NETO; SARAIVA 2009, p. 191).

O trabalho, nesse modelo de sociedade, é marcado pela imaterialidade, ou seja, o trabalho deve ser realizado por um sujeito flexível e o seu corpo presente na produção não é, necessariamente, uma condição. Necessária é a presença de sua alma e seu poder de criação. A qualidade e a especialização do trabalho não são tomadas como exigência para sua contratação. Ele precisa estar apenas disposto a flexibilizar-se em múltiplas tarefas e estar atento às demandas da sociedade de consumo.

Essa maleabilidade garantida ao indivíduo é derivada da tendência de fugir do modelo tradicional do controle do processo de produção e passar a privilegiar o sentido de liderança e comprometimento de quem executa uma determinada tarefa. Tal flexibilidade exige, por sua vez, alto nível de compromisso com a produtividade da etapa a qual o indivíduo se responsabiliza a executar.

Para Bauman (2001), essa característica da modernidade líquida compromete a ordem, porque os confrontos, reflexões e os questionamentos quanto à produção deixam de existir e, de certa maneira, favorecem o conformismo e a indiferença com o resultado.

Na reflexão de Silva (2012, p. 33), “[...] esse é um dos traços fundamentais da cultura moderna: ser uma fábrica de ordem, na qual cada elemento tem uma missão a cumprir e qualquer tipo de choque seria derivado de uma falha no planejamento”. Ele ainda adverte que, nessa civilização baseada no consumo e no ter, os valores econômicos são fundamentais como dispositivos necessários à conquista do ideal de liberdade. Porém, de acordo com o mesmo autor, seria uma

liberdade que não contempla a emancipação do sujeito em seu espaço social, mas sim aquela “[...] plena de solidão: abstenção total de comunicação com outras pessoas” (SILVA, 2012, p. 40).

Liberdade, nessa perspectiva, relaciona-se com o distanciamento seguro de um indivíduo em relação a outro, pois se deve “[...] sempre dar o direito do indivíduo escolher” (SILVA, 2012, p. 41) e essa escolha é condicionada apenas pelo próprio indivíduo, sem relação com os demais. Desse modo, as escolhas do indivíduo se dão sempre externamente – e esta é uma característica da Sociedade Administrada apontada por Bauman (2001), porque ela oferece disciplina e controle das escolhas individuais. O mesmo autor chama essa situação de “privatização da vida”, ou seja, a contingência de um indivíduo permanentemente isolado, descompromissado com seu espaço social e, conseqüentemente, só.

Como contrapartida, Bauman (2001, p. 24) enfatiza que ser livre “[...] implica em alcançar um equilíbrio entre os desejos, a imaginação e a capacidade de atuar”, porém, na sociedade de consumidores, conhecida por ambigüidades, essa capacidade mostra-se comprometida. É o que Silva ressalta:

O problema é que encontramos na contemporaneidade uma forte tendência a diminuir o mundo da vida em um grande mercado de bens de consumo, retirando da interação homem-mundo a dimensão política inerente ao mesmo (o que parece ser um desdobramento da queda das ações interventivas institucionais). (SILVA, 2012, p. 44).

O que o autor aborda nesse excerto é a transição do capitalismo industrial para o capitalismo cognitivo e a influência das políticas neoliberais na sociedade moderna. As relações de hierarquia são dissolvidas e o trabalho em equipe, normatizado pelo controle físico, deixa de existir, dando espaço a uma rede de relações virtuais, mediadas por dispositivos digitais. Nessa visão, Bauman salienta:

Qualquer trama densa de nexos sociais, e particularmente uma rede territorialmente enraizada, implica em um obstáculo a ser eliminado. Os poderes globais se inclinam a dismantelar tais redes em nome de uma maior e constante fluidez, que é a principal fonte de sua força e garantia de sua invencibilidade. (BAUMAN, 2001, p. 22).

Por essa leitura do autor é possível verificar que, diante da liberdade individual, ações em prol da coletividade são cada vez mais improváveis, na sociedade moderno-líquida. É necessário, então, refletir:

A individualização chegou para ficar; toda elaboração sobre os meios de fazer frente ao impacto sobre o modo como levamos nossas vidas deve partir da aceitação desse fato. A individualização concede a um número sempre crescente de homens e mulheres uma liberdade de experimentação sem precedentes mas [...] traz junto a tarefa também sem precedentes de enfrentar as consequências. O abismo que se abre entre o direito à autoafirmação e a capacidade de controlar as situações sociais que podem tornar essa autoafirmação algo factível ou irrealista parece ser a principal contradição da modernidade fluida – contradição que, por tentativa e erro, reflexão crítica e experimentação corajosa, precisamos aprender a manejar coletivamente. (BAUMAN, 2001, p. 47).

Dessa individualização decorrem muitos aspectos que precisam ser considerados na modernidade líquida, ou seja, um descompasso observado na transição da era dos sólidos para sociedade fluida, descrita por Bauman (2001). Como o consumo é o que move os indivíduos, ele torna-se inimigo da constituição dos seres humanos enquanto cidadãos. O autor reitera:

Se o indivíduo é o pior inimigo do cidadão, e se a individualização anuncia problemas para a cidadania e para a política fundada na cidadania, é porque os cuidados e preocupações dos indivíduos enquanto indivíduos enchem o espaço público até o topo, afirmando-se como seus únicos ocupantes legítimos e expulsando tudo mais do discurso político. (BAUMAN, 2001, p. 46).

Em acréscimo, destaca:

O “público” é colonizado pelo “privado”; o “interesse público” é reduzido à curiosidade sobre as vidas privadas de figuras públicas e a arte da vida pública é reduzida à exposição pública das questões privadas e confissões de sentimentos privados (quanto mais íntimo melhor). As “questões públicas” que resistem a essa redução tornam-se quase incompreensíveis. (BAUMAN, 2001, p. 46).

Como conclusão de toda essa reflexão em face da individualidade e do empobrecimento do sentido da coletividade, Bauman (2001, p. 46) argumenta que “[...] as perspectivas de que os atores individualizados sejam “reacomodados” no corpo republicano dos cidadãos são nebulosas”.

Diante dessas evidências do autor, liberdade e consumo são, portanto, concebidos como suportes ao ideário do individualismo e, nesse sentido,

não há meios para que se possa pensar no outro e em seu bem-estar. As escolhas são individuais e o outro é sempre desconsiderado nesse ato, já que, para o autor, “[...] os princípios estratégicos favoritos dos poderes existentes hoje em dia são fuga, evitação e descompromisso, e sua condição ideal é a invisibilidade” (BAUMAN, 2001, p. 50).

De maneira simples, porém útil para esta reflexão, Veiga-Neto e Saraiva (2009, p. 196) apresentam um quadro comparativo entre a Modernidade Sólida e a Líquida. A proposta é estabelecer um paralelo entre alguns conceitos fundamentais presente na sociedade e que se manifestam de forma distinta na esfera sólida e na líquida. Vejamos:

Figura 1- Quadro comparativo: Modernidade Sólida e Modernidade Líquida.

Modernidade Sólida	Modernidade Líquida
Permanência	Impermanência
Liberalismo	Neoliberalismo
Mercadorias	Competição
Produção	Consumo
Capitalismo industrial	Capitalismo cognitivo
Fábrica	Empresa
Trabalho material	Trabalho imaterial
Vigilância do corpo	Verificação das metas
Equipe	Rede
Temporalidade contínua/linear	Temporalidade pontilhista
Longo prazo	Curto prazo
Futuro	Devir
Administração	Gestão
Regulamentação - Regulação	Modulação
Segurança/biopolítica	Controle/noopolítica
População	Público
Rigidez/docilidade	Flexibilidade
Especialista/especialização	Expert/expertise
Unitário	Fragmentário
Fronteirizado	Desfronteirizado

Fonte: Veiga-Neto; Saraiva, 2009, p. 196.

Como informação complementar ao quadro, os autores apresentam um panorama comparativo entre as duas condições da sociedade, fazendo-se necessário apontar a forma como o Estado, agente social regulador, se apresenta. Na Modernidade Sólida, o Estado é forte, detentor da governabilidade da esfera social. Na Modernidade Líquida, em contrapartida, essa governabilidade é dividida e

são as empresas que passam a exercê-la e a desempenhar um papel maior do que o do Estado.

Na defesa do uso desse quadro comparativo, Veiga-Neto e Saraiva (2009, p. 197) discorrem que “[...] pensar como estamos sendo governados na atualidade é condição para que se possa compreender o que vem acontecendo no mundo, e, em particular, nas escolas e em torno das escolas contemporâneas”.

Quando a escola é mencionada pelos autores, faz-se necessário compreender que os efeitos da modernidade líquida, com todos os seus atributos, podem ser sentidos em todas as esferas sociais, e a escola acaba por ser um alvo certo.

Mais adiante, será dedicado um espaço especial para tratar das questões específicas da educação na teoria de Bauman e da modernidade líquida, porém, antes disso é preciso considerar a formação humana e as características do indivíduo na sociedade de consumo.

Para Silva (2012), a liberdade é o fim último das ações individuais e a busca pelo consumo é o fim último do contexto social líquido. Isso significa que, nessa realidade marcada pelo individualismo, as relações interpessoais são colocadas no mesmo patamar de um objeto de consumo, e o ser humano, em sua concepção, acaba diluído nessa trama. Conforme o autor, o consumo é concebido como o modo de vida da sociedade moderna e uma exigência a todos os indivíduos. Quem não tem poder de consumo ou se acomoda diante de um objeto de desejo, está fora do jogo moderno-líquido. Para ele:

O questionamento de lugares fixos a serem ocupados ao longo da vida, aliada à alta promoção de um discurso que articula o bem estar com o fornecimento de uma ampla variedade de produtos disponíveis ao consumo, fornece as bases para a compreensão do funcionamento societário de nosso tempo. Como um dos resultados dessa equação, tem-se uma intensa sensação de perda de referência que, por sua vez, aponta para uma espécie de falta de sentido à existência. (SILVA, 2012, p. 54).

Essa falta de sentido, colocada com preocupação pelo autor, deve-se à lógica do mercado nas relações que se firmam nesse contexto social. O consumo está sempre associado a um eterno vazio e insatisfação. Os bens são voláteis, assim como a durabilidade que eles têm, objetiva e subjetivamente. E, para fazer os indivíduos sucumbirem diante da oferta, o mercado fornece “[...] suporte à sedução em relação aos bens de consumo, os quais trazem consigo a promessa de

vivenciar as sensações de liberdade, felicidade, leveza e afastamento das incertezas do mundo em contínua mudança” (SILVA, 2012, p. 55).

Tal oferta de felicidade, liberdade e satisfação, como mencionadas pelo autor, são colocadas como forma do indivíduo substituir os fracassos e as coerções vividas em seu cotidiano por bens de consumo que o fazem extrapolar sua realidade material e colocá-lo numa situação de superioridade em relação aos demais, ainda que esta seja marcada por ambivalências consideráveis.

Nesse sentido, o sucesso ou fracasso do caminho a ser empreendido é do próprio indivíduo, não cabendo referência à dimensão social ou uma análise mais pontual da realidade histórica em que se encontra inserido. Esse processo termina por demarcar um empobrecimento da experiência e a separação entre um projeto individual e a coletividade como um todo. (SILVA, 2012, p. 57).

Um apontamento a ser considerado nesse excerto de Silva (2012) é sobre a realidade histórica no qual o indivíduo moderno está inserido. Sua história, ou seja, seu passado, assim como o passado de toda a humanidade, não interessa, porque o excesso de preocupação com o presente o impede de olhar para sua história e considerá-la em seu momento atual. Veiga-Neto e Saraiva (2009) aludem ao tempo, na sociedade moderno-líquida. Para eles, os indivíduos vivem um eterno presente e, diferentemente do capitalismo industrial, no qual o tempo “[...] é um tempo contínuo, linear, sempre repetindo o mesmo processo”, no capitalismo cognitivo “[...] o tempo é descontínuo, marcado pela invenção” (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2009, p. 193).

A invenção torna o tempo descontínuo, rompe o vínculo entre dois pontos. O que se experimenta é um eterno presente, pois a invenção nos desconecta do passado e não permite que se preveja com alguma certeza o futuro. A isso, costuma-se chamar *presentificação*. (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2009, p. 193).

Nessa conjuntura, o tempo é efêmero, assim como tudo que envolve a vida dos indivíduos, nesse contexto. A pressa é a marca do cotidiano. Sendo assim, planos de longo prazo são descartados, e o futuro, como desejo de se atingir, é igualmente breve. No quadro comparativo mostrado anteriormente, o futuro, temporalidade longa, dá lugar, de acordo com Veiga-Neto e Saraiva, a um “devir”. Na leitura desses autores, a pressa é o que move os indivíduos, o que eles denominam de “cultura do instantâneo” (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2009, p.193).

E, nessa sistemática, os componentes dessa sociedade encontram-se imersos na onda do acontecimento:

Em uma sociedade organizada em torno do acontecimento e da invenção, já não é mais possível falar do futuro, entendido como um tempo vindouro possível, passível de ser planejado. [...] Na sociedade do capitalismo cognitivo, o futuro abre-se para o *devenir*. Um tempo vindouro inescrutável, imprevisível. Nesse cenário de incertezas, qualquer tipo de longo prazo, seja para as empresas, seja para o poder público, torna-se no mínimo, arriscado. (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2009, p. 193).

O que se perpetua, segundo os mesmos autores, porém, é o culto exacerbado da aquisição de objetos, onde “[...] o que importa agora é a satisfação imediata de desejos, que tão logo satisfeitos se transformam em outros novos desejos a satisfazer” (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2009, p. 193).

Nesse contexto, faz-se necessário refletir nas implicações de todos esses elementos, abordados até aqui, nas escolas e em suas práticas. No tópico a seguir, os reflexos da sociedade moderno-líquida na educação constituirão o objeto de reflexão a partir do ideal de Bauman (2001).

1.2 A CONJUNTURA EDUCACIONAL DA MODERNIDADE LÍQUIDA

A escola, no contexto da modernidade líquida, é considerada um objeto de consumo, assim como tantos outros produtos da sociedade moderna. Mas não apenas a instituição escolar pode ser consumida. Um bem muito valioso, produzido pela escola, é um objeto de consumo desejado por muitos: o conhecimento.

Não diferente daquilo que já foi apresentado neste capítulo, discutir a educação na perspectiva da modernidade líquida requer considerar que a escola, assim como os demais setores da sociedade, é composta por indivíduos isolados, marcados pela fragilidade dos laços humanos.

Veiga-Neto e Saraiva contribuem para as reflexões educacionais presentes na modernidade líquida. Segundo os autores, a escola de hoje, mesmo imersa nesse novo contexto, apresenta muitas características dos tempos sólidos. Essa instituição ainda procura ser disciplinadora e “[...] alinhada com a ética do adiantamento da satisfação da sociedade de produtores. [...] Ela não foi pensada para ser uma escola do prazer, uma escola para atender os desejos imediatos das

crianças” (2009, p. 198). A escola é, por conseguinte, um espaço para a ordem. Este é um conceito fundamental na leitura de Bauman, pois, como sociólogo, em sua concepção, a ordem é a chave para o entendimento da civilização moderna.

Nessas circunstâncias [...] aprendemos com Bauman que a diferença entre o espaço controlado e o incontrolado é aquela mesma entre civilidade e barbaridade. O resultado desse processo, que supostamente levaria *do mito ao esclarecimento*, encontrou no casamento do saber com o poder (do Estado-Nação) as condições objetivas para sua efetivação. (ALMEIDA; GOMES; BRACHT. 2009, p. 20).

O que o autor aponta como barbaridade é a dissolução do objetivo primeiro da educação, ou seja, a humanização pela formação, ao passo que é transformada num espaço para propagação dos ideais neoliberais. Nessa perspectiva, os alunos que compõem os espaços escolares são considerados capitais humanos e o professor deve ser o gestor das competências que a escola pretende neles desenvolver. Para Veiga-Neto e Saraiva (2009), nesse modelo de escola, faz-se necessário

[...] repensar o trabalho docente em termos de sua crescente flexibilização, desprofissionalização, *substituibilidade*, desqualificação, marginalização social, desvalorização salarial, esvaziamento político, enfraquecimento associativo e sindical. (VEIGA-NETO; SARAIVA. 2009, p. 199).

Quando o professor é colocado nessa condição, é possível fazer uma relação direta com a passagem da indústria da modernidade sólida para a empresa da modernidade líquida. O professor deixa de ser fundamental na escola, como o operário na indústria, e passa a dar lugar para um articulador de ideias simplistas, com a flexibilidade do funcionário moderno. Para ser apenas gestor de competências, o professor não precisa, necessariamente, dominar os saberes científicos. Basta que ele tenha uma retórica convincente e saiba manipular os ensinamentos a serviço do capitalismo cognitivo. Formar capital humano não requer tanta especialidade profissional quanto formar sujeitos humanizados pelo conhecimento e pela ciência.

Nessa relação da escola e do trabalho docente com as questões neoliberais derivadas do capitalismo cognitivo, outro autor passa a compor esse cenário de discussão: Laval (2004). O teórico inicia sua análise de modo a defender que as escolas vivem, em seu íntimo, uma crise generalizada, a qual se trata de “[...] uma crise de legitimidade, sem dúvida” (2004, p. IX). Essa crise de legitimidade se

dá pela influência dos preceitos neoliberais⁹ nas práticas educativas e na massificação das propostas pedagógicas que pretendem fazer do trabalho educativo um reprodutor de desigualdades oriundas de um modelo de educação privada e de acesso restrito.

A sedução das instituições escolares diante da proposta neoliberal se deve, de acordo com Silva (2012), ao fato de que

[a] escola de agora não fornece necessariamente as bases de entrada ou manutenção no mercado de trabalho e sendo este, o campo que oferece condições para abstenção de meios de consumo entendidos como sentido principal do mundo contemporâneo, as possibilidades oferecidas pelo campo histórico-social, tornam-se precárias e, conseqüentemente, sem justificativa para o envolvimento e/ou participação, o que mostra, por exemplo, na preocupação com os índices de evasão escolar no Ensino Médio, momento intermediário para uma ampla camada da população entre o ensino formal e a entrada no mundo do trabalho. (SILVA, 2012, p.62).

Esse cenário abre a escola à influência do modelo moderno-líquido de educação, ou seja, passar a ser um objeto que desperte desejo nos indivíduos e que os faça consumi-lo. A única forma de sobreviver no mercado de consumo e, conseqüentemente, consumir, é ter um bom trabalho para dar poder de consumo ao indivíduo:

Na união entre educação, trabalho e formação humana a partir da sociedade de consumo, observamos a promessa implícita de felicidade, você pode ser feliz, consumir mais, se tiver um bom trabalho e para isso, precisa ter educação, comprovada por certificações. Por essa razão, a educação no mundo líquido, se torna um produto com alto valor de consumo, tornando-se um objeto de elevado valor de mercado e elemento importante para a dinâmica da sociedade vigente. (SILVA, 2012, p. 62).

Nessa perspectiva, a escola torna-se um grande mercado lucrativo e de grande interesse por parte das famílias. Laval (2004) aponta o fascínio que as instituições escolares exercem sobre as pessoas, em face da promessa de ganhos expressivos no futuro acadêmico dos seus alunos. A busca por uma boa escola é a meta de pais e mães, no momento de escolher uma instituição para matricular seus filhos. As escolas privadas oferecem esse arsenal de ideais que prometem sucesso e ascensão, nessa sociedade competitiva. O autor menciona os elementos utilizados por algumas instituições para o convencimento desta ou daquela instituição:

⁹ Mais adiante, nesta pesquisa, os aspectos gerais da doutrina neoliberal serão abordados de maneira mais aprofundada, porém, pensar a escola na modernidade líquida necessita dessa abordagem antecipada.

A “mercantilização da escola” é uma noção que deve ser entendida de diversas formas. Vimos que a escola é olhada, mais do que nunca, como uma escola com finalidade profissional, destinada a fornecer uma mão-de-obra adaptada às necessidades da economia. Nessa intervenção mais direta e mais ativa das grades curriculares e dos diplomas constitui uma pressão lógica do mercado do trabalho sobre a esfera educativa. (LAVAL, 2004, p. 111).

A fim de que essa mercantilização dê frutos, isto é, que as escolas sejam suficientemente convincentes para seres consumidas, Bauman (2001) adverte:

A vida é organizada em torno do consumo [...] deve se bastar sem normas: ela é orientada pela sedução, por desejos sempre crescentes e quererem voláteis – não mais por regulação normativa. Nenhum vizinho em particular oferece um ponto de referência para uma vida de sucesso: uma sociedade de consumidores se baseia na comparação universal – e o céu é o limite. (BAUMAN, 2001, p. 90).

Nesse mercado educacional tão competitivo, onde, de acordo com o autor, o “céu é o limite” para conquistar clientes consumidores, uma questão faz-se necessária: e a escola pública? Onde ela se coloca nesse cenário, como instituição de acesso gratuito? Ela pode ser alvo dessas demandas, mesmo não sendo considerada uma empresa lucrativa no contexto do capitalismo cognitivo?

De acordo com a leitura de Laval, as escolas são consideradas “novas indústrias do saber” e, em alguns países, como Estados Unidos e Canadá, o ensino e a pesquisa passaram a adotar o financiamento privado, prática a qual “[...] permitiu aos laboratórios se apropriarem, legalmente, dos resultados de seus trabalhos, financiados por fundos públicos” (2004, p. 34).

No Brasil, a intervenção do ideário neoliberal na educação pública se dá por meio das denominadas PPP (Parcerias Público-Privadas), ou seja, o financiamento da educação por organismos multilaterais como UNESCO (significado) e Banco Mundial. Não nos deteremos a discutir isso a esta altura, pois o aprofundamento dessa questão será tratado especificamente no terceiro capítulo desta pesquisa.

Mas esta abordagem abre outra esfera de análise dentro da modernidade líquida e que é o objeto central de estudo desta investigação: o empreendedorismo na educação básica e os pressupostos da Pedagogia Empreendedora. Esses elementos serão pensados no próximo tópico deste capítulo.

1.3 MODERNIDADE LÍQUIDA: PARA PENSAR A PEDAGOGIA EMPREENDEDORA

A Pedagogia Empreendedora é o objeto de análise desta pesquisa. O contraponto entre os conceitos de utopia em Paulo Freire e o de sonho de Fernando Dolabela e seus reflexos na educação básica, para ser estabelecido, necessita de um caminho investigativo cauteloso, de modo a não apenas pontuar um e outro conceito. O alcance desse propósito se dá por meio da compreensão da conjuntura social na qual a temática do empreendedorismo está imersa e, ainda que de maneira sucinta, pelo entendimento do panorama histórico acerca de sua influência nas práticas educativas.

Tendo em vista que o sonho é o foco a ser alcançado pelo sujeito no trabalho desempenhado pela Pedagogia Empreendedora, Bauman (2001) traz uma contribuição importante que traduz a ânsia e o desejo do indivíduo em alcançar suas metas e os efeitos que propostas como esta causam nele. O autor salienta:

O desejo se torna seu próprio propósito, e o único propósito não-contestado e inquestionável. O papel de todos os outros propósitos, seguidos apenas para serem abandonados na próxima rodada e esquecidos na seguinte, é de manter os corredores correndo – como “marcadores de passo”, corredores contratados pelos empresários das corridas para correr poucas rodadas apenas, mas na máxima velocidade que puderem, e então, retirar-se tendo puxado os outros corredores para o nível de quebra de recordes, ou como os foguetes auxiliares que, tendo levado a espaçonave à velocidade necessária, são ejetados para o espaço e se desintegram. (BAUMAN, 2001, p. 86).

É possível verificar, nesse excerto, a referência à pressa e à angústia imposta para a conquista do desejo, do sonho. Contudo, além desses sentimentos, o que é possível perceber é que, como já comentado anteriormente, a insatisfação marca todo o caminho percorrido pelo indivíduo. A efemeridade do desejo e a ambiguidade ao longo da conquista acabam por destruir qualquer possibilidade de processo de construção. Tudo é muito rápido e curto. E, na perspectiva do autor, a capacidade para consumir os elementos da cultura moderno-líquida é o que causa todo esse desespero:

Não se compra apenas comida, sapatos, automóveis ou itens imobiliários. A busca ávida e sem fim por novos exemplos aperfeiçoados e por receitas de vida é também uma variedade do comprar, e uma variedade de máxima importância, seguramente, à luz das lições gêmeas de que nossa felicidade depende apenas de nossa competência pessoal, mas que somos [...] pessoalmente incompetentes, ou não tão competentes como deveríamos e poderíamos, se nos esforçássemos mais. (BAUMAN, 2001, p. 87).

Quando a busca pela realização de um sonho se dá por conquista individual, o autor mostra que a responsabilidade para o alcance é apenas da pessoa. O sucesso ou o fracasso depende exclusivamente do indivíduo e é ele quem sofrerá as consequências, se não for tão competente em seu caminho.

Na escola, a figura do professor diante desse cenário é mesma, como já mencionado, de gerir essa competência exclusiva do indivíduo. Nesse contexto, novas formas de trabalho docente acabam por influenciar o trabalho do professor, pois os saberes científicos e curriculares não dão o suporte necessário a essa intenção ou, conforme for a intensidade dessa busca, acabam sendo desnecessários no cotidiano das escolas. Sendo assim,

[n]os últimos anos, com a progressiva entrada nas escolas das pedagogias psicológicas, ativas ou outras congêneres, assistimos a uma reorganização da temporalidade. Ainda que a ética da procrastinação continue muito presente, as teorias e as metodologias que vêm orientando o trabalho pedagógico na atualidade, cada vez mais buscam a satisfação imediata. (VEIA-NETO; SARAIVA. 2009, p. 198).

É nessa circunstância que a Pedagogia Empreendedora adentra algumas instituições escolares, como a Rede Municipal de Ensino de Londrina, entre os anos de 2010 e 2012, com a promessa de realizar nos alunos das escolas de Ensino Fundamental da cidade uma revolução na forma de as crianças dessas unidades traçarem e realizarem seus sonhos. Para essa proposta, o trabalho que as escolas executam não é suficiente para garantir aos alunos o alcance de seus desejos ou sonhos, como preferem denominar.

Na leitura de Almeida, Gomes e Bracht, essas propostas trazem a intenção de produzir uma “[...] “destruição criativa” ou “criatividade destrutiva” no sentido de “limpar o lugar” em nome do novo e do “melhor”, solapando tradições e profanando o sagrado com vistas a moldar o novo espaço conforme suas ambições” (2009, p. 31).

Nesse entendimento, a impressão é que os conteúdos e as organizações curriculares interferem nas possibilidades de atuação do sujeito em face daquilo que ele deseja traçar para sua vida, de forma que propostas como a da Pedagogia Empreendedora, por exemplo, seriam uma maneira de ele escapar da padronização imposta pela estrutura da escola, solidificada em conhecimentos desnecessários, para a substituição desses por novos conceitos frente às necessidades desse indivíduo, na sociedade de consumo.

Destruir, nessa leitura, representa eliminar as rotinas de transmissão e apropriação dos conhecimentos escolares que, num primeiro entendimento, não garantem conquistas futuras. As rotinas condicionam o comportamento ante o conhecimento, elas determinam como necessidade o conhecimento de todo o processo e, na ânsia do indivíduo frente ao mercado, o tempo que seria gasto com esse aprendizado passa a ser desnecessário.

A dignidade da pessoa, cada vez mais, depende do seu poder de comprar os muitos produtos disponíveis nos *shoppings* ou *supermercados das identidades* [...]. Sai de cena o indivíduo produtivo e entra em seu lugar o colecionador de sensações, impulsionado pela pragmática do comprar. (ALMEIDA; GOMES; BRACHT. 2009, p. 35).

Os autores ainda frisam:

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que existe uma abertura às ambivalências e às diferenças, diariamente potencializadas pela sociedade de consumo, os erros e acertos serão colocados nos ombros de cada indivíduo. [...] a individualização leva a um número cada vez maior de homens e mulheres a uma liberdade sem precedentes para experimentar, mas também uma tarefa sem precedentes de enfrentar as suas consequências. (ALMEIDA; GOMES; BRACHT. 2009, p. 36).

Pode-se verificar, nessas análises, que a proposta da Pedagogia Empreendedora pode ser colocada no contexto que Bauman (2001) define como Sociedade Administrada, no sentido de que oferece liberdade, porém determina o controle das escolhas do indivíduo.

É nessa reflexão que o desenrolar desta pesquisa chega a Paulo Freire, em suas muitas obras, para compor essa discussão no sentido de buscar compreender e significar o papel da escola e, por consequência, do professor no processo de desenvolvimento humano das pessoas que frequentam diariamente as instituições escolares.

Como a escola, pautada no esvaziamento do sentido de coletividade e na “liquidez” do trabalho científico, pode ser espaço para o acolhimento das diferenças dos sujeitos e das múltiplas formas de vida e tradições culturais? Qual é o espaço que se tem, nessas instituições, para o dilema, para o embate político, para a racionalização diante das questões sociais? Como a sociedade pode ser transformada com uma escola omissa às suas demandas?

Esses questionamentos são igualmente percebidos no pensamento de Bauman. É nesse sentido que a escola e a educação escolar precisam ser refletidas:

A educação escolarizada representou um projeto capaz de fazer da formação dos indivíduos exclusiva responsabilidade da sociedade em seu conjunto e, em especial, dos governantes, pois é direito e dever do Estado formar seus cidadãos e garantir sua conduta correta, vale dizer, o comportamento na direção do projeto racional e, no caminho, introduzir ordem em uma realidade que antes estava despojada de seus próprios dispositivos de organização. (ALMEIDA; GOMES; BRACHT. 2009, p. 36).

Ensinar, portanto, é dar condições aos sujeitos, não meramente indivíduos, de respeitar a alteridade, ou seja, de considerar o outro e sua opinião diante de uma tomada de decisão. É promover o respeito à multiplicidade de valores que compõem um grupo de pessoas e garantir a superação do estado dos “líquidos” para o alcance da estabilidade nas relações humanas.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO, UTOPIA E PAULO FREIRE

A libertação é o fim da educação.

**A finalidade da educação é libertar-se da realidade
opressiva e da injustiça; tarefa permanente e infundável.**

(Gadotti, 1996)

Iniciar uma discussão sobre utopia à luz de Freire, um conceito tão específico, não seria possível sem que, primeiramente, se façam algumas considerações sobre sua concepção de educação, seus pressupostos para essa ciência e o papel de cada sujeito, ao longo dessa construção.

O que Paulo Freire define por utopia não está presente apenas nesta ou naquela obra do autor. Ela permeia significativamente suas reflexões, e a tarefa desta pesquisa é identificar os elementos que o autor destina a esse conceito e atrelá-los à concepção de educação escolar, que, como já mencionado na introdução deste trabalho, é a intenção deste estudo.

O que se pretende nesta discussão é compreender o sentido que Freire dá ao ato de sonhar, tendo como escopo conceitual a concepção de sujeito/indivíduo presente nas instituições escolares. O ponto de partida desta pesquisa é a compreensão que se tem do ser humano como um sujeito constituído a partir das relações que ele estabelece. Elas são produto de sua interação com o mundo em sua volta e com os demais seres humanos que compõem esse mundo. O sujeito se configura como tal mediante uma complexa rede de relações que demandam dele muitas habilidades para permanecer nessa situação, ou seja, a de sujeito.

Tais relações derivadas da interação dele com seus pares passa, como se discutiu no capítulo anterior, por um esvaziamento importante. A metáfora da “liquidez”, apresentada por Bauman (2001), precisa ser também considerada neste ponto, para se discutir o conceito de utopia em Paulo Freire.

A apropriação dos termos *utopia*, *sonho* ou mesmo *desejo*, portanto, é mais do que uma tentativa de definição. Para este trabalho, trata-se do mote de investigação, pois se pretende, por meio do conceito de utopia de Paulo Freire,

apresentar outro, o de *sonho*, para a Pedagogia Empreendedora em Fernando Dolabela (2003) e promover reflexões e articulações sobre ambas as concepções.

A proposta reside em definir o sonho empreendedor, descrito por Dolabela (2003) como algo que implica a busca individual do sujeito a realizar algo que se deseja. De modo a contextualizar esse conceito, é necessário apresentar seu contraponto. Trata-se, portanto, da utopia em Freire, e esta vem como suporte para se tecer críticas ao modelo de sonho focado pelo empreendedorismo.

Sonho, na perspectiva freireana, configura-se como fruto do engajamento, do compromisso dos sujeitos com a coletividade, na construção de uma sociedade livre, ou seja, mais justa e melhor. O embate de Paulo Freire que será explicitado neste capítulo é o de rechaçar os esforços do sujeito e da escola na busca por resultados pessoais que atendam exclusivamente ao mercado capitalista e suas demandas.

A utopia é um elemento presente em toda a obra de Paulo Freire, como bem se mencionou. O autor a defende como premissa de transformação do sujeito da condição de mero indivíduo. Porém, a compreensão desse conceito conduz ao aprofundamento das ideias do autor e na reflexão dos professores e seus educandos.

Para que essa compreensão seja possível, foi escolhida para este tópico uma obra basilar da bibliografia de Paulo Freire, a *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2013a). Para dar suporte a esta discussão, foram selecionados também textos de Moacir Gadotti (1996), Feitosa (1999), Freire (2013b) e Cardarello (2005), autores que trazem em seus escritos muitas reflexões a respeito da teoria de Paulo Freire ou mesmo aproximações com seus ideais. São textos ricos em elementos que fazem da filosofia de Freire importante fonte de investigação, de modo especial para os educadores os quais fazem de sua prática oportunidades de reflexão sobre a educação escolar.

É importante ressaltar que o recorte investigativo proposto nesta pesquisa faz com que se discuta o conceito de utopia em Paulo Freire, de maneira a colocar o foco da questão na educação escolar, quer dizer, nas práticas de educadores e educandos, em seu fazer diário.

Eis, nesse sentido, a razão da escolha do livro *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2013a). O subtítulo Saberes Necessários às Práticas Educativas oferece muitos elementos que devem ser considerados na busca do

entendimento das questões discutidas pelo autor, quanto ao fazer docente em sua plenitude.

A forma como Freire trata a utopia, a partir da leitura desse livro, está imersa na escola e no trabalho do professor como questões indispensáveis no alcance do sonho, que transcende qualquer objeto ou desejo pontual. Para ele, o sonho é uma construção coletiva, baseada na liberdade, no embate político e na responsabilidade do sujeito diante de si e da sociedade na qual ele está inserido.

Assim, para traduzir esse conceito na obra de Paulo Freire, faz-se necessário esclarecer o alicerce político sobre o qual ele conduz seu pensamento. O autor faz, na obra mencionada, críticas severas ao neoliberalismo e seus pressupostos, de modo mais incisivo aos que envolvem a escola e as práticas educativas.

O final da vida de Freire, os últimos anos da década de 1990, foram fortemente marcados pelo neoliberalismo e seus pressupostos. Os preceitos dessa doutrina serão abordados posteriormente, nesta pesquisa. Contudo, com a intenção de contextualizar o embate travado pelo autor quanto a essa questão, é oportuno levantar alguns aspectos. Pablo Gentili (1996) discorre a propósito da doutrina neoliberal e da maneira como seus pressupostos passaram a interferir na educação. Salienta o autor:

Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. (GENTILI, 1996, p. 01).

Originária da instabilidade do capitalismo por conta dos movimentos sindicais e trabalhistas, trazia para o Estado a necessidade de um discurso carregado de uma retórica sobremaneira convincente, a qual pudesse minimizar as possíveis consequências ao cenário político e econômico do país. Para o autor, “[...] os governos neoliberais não só transformaram materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, como também conseguem que esta transformação seja aceita como única saída possível (ainda que às vezes dolorosa) para a crise” (GENTILI, 1996, p. 02).

A proposta desses governos seria afastar o Estado do comando político e econômico (Estado Mínimo), com incentivo ao livre mercado e colocando sob a responsabilidade da sociedade a solução para os problemas estruturais das

nações. O autor adverte, quanto à premissa do Estado Mínimo, sobre a construção do “novo senso comum”, no sentido de garantir um novo imaginário social sobre as condições verdadeiras enfrentadas pelo Estado. Nesse sentido, sua influência na esfera política e social é nociva, de acordo com a retórica apontada pelo autor, e o discurso é pela possibilidade de livre concorrência e de êxito num cenário econômico de crise.

Se o homem comum não afirma na sua vida cotidiana o valor da competição, se a sociedade não aceita as enormes possibilidades modernizadoras que o mercado oferece quando passa a atuar sem a prejudicial interferência do Estado, as consequências são nefastas para a própria democracia: os piores serão os primeiros, o totalitarismo aumentará e a planificação centralizada tomará conta da vida das pessoas, impedindo-lhes de expressar seus desejos individuais, sua vocação de melhora contínua, sua liberdade de escolher. (GENTILI, 1996, p. 02).

Com essas ideias, a doutrina neoliberal insere-se na escola no intuito de, como também apontaremos mais tarde, direcionar as práticas educativas e “moldar” os indivíduos aos interesses do mercado. Nessa perspectiva, Paulo Freire aponta sua crítica a essa doutrina política, pois, avesso a tal premissa, ele trava um imenso embate acerca dos preceitos neoliberais e sua influência perniciosa no cenário político, social e, principalmente, educacional.

A responsabilidade da escola e dos demais espaços formadores transcende à necessidade de competição ou mesmo adequação ao mercado. Conforme o autor, formar um sujeito para viver neste mundo vai além do treino ou do condicionamento proposto pelo neoliberalismo. “Daí a crítica permanente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (FREIRE, 2013a, p. 16).

Colocar a escola e o direito de utopia a serviço das mazelas sociais, para Freire, é uma afronta à ética e ao comprometimento das instituições educativas com a vida dos que ele denomina “condenados da Terra” (FREIRE, 2013a, p. 16).

É nesse sentido que a utopia em Paulo Freire é construída, a partir da parcialidade e “[...] responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente” (2013a, p.17). A prática educativa, de professores e professoras, deve ser pautada na eticidade e permeada de intencionalidade e compromisso com a formação dos sujeitos menos favorecidos. Contudo, essa ética não pode ser considerada quando o indivíduo se curva diante do mercado e dos interesses do lucro.

Na capa de um de seus livros, Paulo Freire escreve: “Conhecer é tarefa de sujeito, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (FREIRE, 2013b). Sendo assim, de sorte a retomar a citação inicial deste capítulo, Gadotti (1996) discorre sobre a trajetória de Paulo Freire, ao longo de sua produção. Nele, além da abordagem sobre a rotina política do autor, o período que viveu fora do Brasil exilado, sobre a conotação de subversivo e desobediente ao sistema do período militar, por vezes chamado de pensador anarquista, o autor apresenta como se configura sua metodologia, como ele considera a educação como prática humanista, libertadora.

Numa inicial discussão sobre essas questões, é importante pensar em liberdade. O que é ser livre, para Freire? Seria, numa análise preliminar, a capacidade de despir-se de valores enraizados na existência de cada um, sejam estes estipulados social ou politicamente, no sentido de, a partir desse abandono, ser capaz de adquirir outros, sem que se perca o sentido de quem se é. Esta é uma prática importante do sujeito, numa espécie de diálogo pessoal, pois reconhecer-se em sua condição é ponto de partida para a transformação.

Porém, na concepção de Freire, a transformação ocorre de maneira ativa, crítica e, na educação, isso se denomina práxis, ou seja, a capacidade de reflexão sobre a ação, pois, conforme afirma Gadotti (1996),

Paulo Freire não pensa pensamentos. Pensa a realidade e a ação sobre ela. Trabalha teoricamente a partir dela. É metodologicamente um pensamento sempre atual e vem ganhando mais força nos últimos anos pela sua compreensão da política que nunca foi orientada por qualquer cartilha. (GADOTTI, 1996, p.04).

Essa constatação de Gadotti faz referência à dimensão libertadora da teoria de Freire, porém, para tanto, é imperioso reconhecer as forças que fazem o sujeito sucumbir, quer em contraposição à classe dominante pela desigualdade social, quer por modelos burocráticos e políticos. E ser livre é ser capaz de libertar-se de padrões e normas que impedem o livre acesso do sujeito pelos espaços por ele determinados. Em Freire, de acordo com Gadotti (1996, p. 04), essa liberdade é tão emblemática que, “[...] através dele, a poesia conseguiu visto permanente para transitar os textos científicos”.

Na teoria e na prática, Paulo Freire tem uma visceral incompatibilidade com esquemas, principalmente burocráticos. Tanto sua forma de agir quanto de se expressar refletem uma certa rebeldia em relação a paradigmas rígidos. Seu comportamento não se submete a modelos burocráticos e políticos. Sua linguagem não segue os padrões hegemônicos da academia. Para a expressão linguística que abusa do pedantismo e da erudição com a intenção de ser reconhecida cientificamente, Paulo Freire não faz concessão. (GADOTTI, 1996, p. 04).

Tendo em vista esse ideário, Paulo Freire é considerado um educador voltado para a educação popular. Desse modo, a educação, para contemplar seus pressupostos, dever ser, indistintamente, uma prática voltada ao diálogo. Para ele, “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência” (FREIRE, 2013a, p. 24). Este é o caminho para buscar a essência do conhecimento que liberta e emancipa. É isso que faz o sujeito refletir, reconsiderar posturas e rever suas possibilidades de acordo com a sua realidade, isto é, a práxis educativa.

Segundo o autor, quando se fala em práxis, é imprescindível compreender que “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar a ação pela qual um sujeito criador à forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 2013a, p. 25). Em sua opinião, a ação docente se esvazia quando quem ensina e quem aprende se colocam na condição de objeto, um diante do outro.

É possível afirmar que a utopia pode se traduzir também no desejo de formação, de libertação. A formação prevê o que o autor denomina “curiosidade epistemológica”:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. (FREIRE, 2013a, p. 33).

Assim, é impossível dissociar essa atitude da presença de um educador diante do conhecimento ao qual ele é o interlocutor. Freire (2013b, p. 09) enfatiza que “[...] o conhecimento [...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade”.

O professor, em seu fazer diário, é o articulador que dá início ao processo de transformação coletiva por meio do conhecimento científico, aquele que emancipa e liberta. Com suas inferências, o indivíduo começa a reconhecer os meios para a construção de uma nova realidade, diferente daquela imposta pelo

sistema dominante. Autonomia, respeito e liberdade são conquistas que derivam do trabalho efetivo do educador.

Gadotti utiliza o Método Paulo Freire, ainda que Freire não utilizasse essa denominação, para refletir sobre essa situação. Feitosa (1999) faz uma abordagem completa acerca do referido método e seus fundamentos.

Escreve a autora:

Na proposta freiriana o processo educativo está centrado na mediação educador- educando. Parte-se dos saberes dos educandos. Muitas vezes, o educando adulto quando chega à escola acredita não saber nada, pois sua concepção de conhecimento está pautada no saber escolar. Um dos primeiros trabalhos do educador é mostrar ao educando que ele sabe muitas coisas, só que esse conhecimento está desorganizado. À medida que o educador vai relacionando os saberes trazidos pelos educandos com os saberes escolares, o educando vai aumentando sua autoestima, participando mais ativamente do processo. Com isso melhora também a sua participação na sociedade, pois assume um maior protagonismo agindo como sujeito no processo de transformação social. (FEITOSA, 1999, p. 43).

Essa reflexão incide na compreensão de que, segundo Freire, o ato educativo deve ser sempre um ato de recriação, de ressignificação de significados, e este é o exercício fundamental da prática docente. A autora ainda reforça que “[...] o Método Paulo Freire tem como fio condutor a alfabetização visando à libertação. Essa libertação não se dá somente no campo cognitivo, mas acontece essencialmente nos campos social e no político” (FEITOSA, 1999, p. 43).

Nesse sentido, Gadotti enumera, de acordo com o Método Paulo Freire, três momentos a serem considerados pelo educador, na aquisição do ideal da autonomia, respeito e liberdade.

1. *Investigação temática* pela qual o aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia.
2. A *tematização* pela qual eles codificam e decodificam esses temas; ambos buscam o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido;
3. A *problematização* na qual eles buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido. (GADOTTI, 1996, p. 05).

O autor adverte que essa *interdisciplinaridade* na ação do educador não pode ser desarticulada de uma postura ética e política efetiva. Ao professor fica atribuída a responsabilidade de inteligir com seus educandos, ou seja, propor atividades desafiadoras que objetivem provocar a necessidade de comunicação,

reflexão e compreensão daquilo que se pretende ensinar. “Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico” (FREIRE, 2013a, p. 39).

A ausência de comunicação, abordada acima e temida pelo autor, é o que ele define como *extensão*. Conforme sua compreensão, extensão significa transmitir, passar conhecimento de quem sabe mais para quem sabe menos. É a mecanização do processo de ensino e aprendizagem. Na perspectiva do seu método, ele retruca:

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. (FREIRE, 2013b, p. 28).

E acrescenta:

Conhecer, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (FREIRE, 2013b, p. 29).

É com esse olhar que se traduz a atuação crítica dos professores em face daquilo que desenvolvem com seu grupo de educandos. Contudo, não se trata da crítica pela crítica, como o autor adverte, mas a crítica como produto de reflexão e de análise da realidade com a finalidade de transformá-la por meio da libertação dos oprimidos.

Este é um aspecto muito relevante da obra de Paulo Freire, o qual será escopo conceitual para a definição de utopia, a ser abordada mais adiante. Para fins da educação, Freire não define a realidade apenas como um mero observador de modo a encontrar respostas para suas questões sobre o que vê ou vive. “Ele busca, nas ciências (sociais e naturais), elementos para, compreendendo mais cientificamente a realidade, poder intervir de forma mais eficaz nela” (GADOTTI, 1996, p. 05). É assim que a crítica promove a práxis e se torna o mote da transformação dos sujeitos, e os educadores são os condutores dessa conquista que, para o autor, é o fim da educação.

Freire entende que educação e todos os elementos que envolvem essa ciência constituem subsídio para o alcance da liberdade e alicerce para a

transformação radical da realidade, ou seja, a curiosidade epistemológica citada anteriormente. Porém, esta não é uma conquista baseada no conformismo ou comodidade.

Para o autor, toda forma de educação que impede a reflexão para a liberdade é uma forma de manipulação, domesticação:

Estimulando a massificação, a manipulação contradiz, frontalmente, a afirmação do homem como sujeito, que pode ser a de que, engajando-se na ação transformadora da realidade, opta e decide. Na verdade, manipulação e conquista, expressões da invasão cultural e, ao mesmo tempo, instrumentos para mantê-la, não são caminhos de libertação. São caminhos de “domesticação”. (FREIRE, 2013b, p. 51).

Romper com essa invasão cultural apontada, fruto da influência neoliberal, implica atitude, em uma busca consciente daquilo que se pretende romper. É necessária, ao sujeito, uma conduta de pensamento, por assim dizer, histórico. Conforme Freire, “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2013a, p. 39). Esse pensar certo é uma atividade refletida, crítica e histórica, e seu entendimento e consciência acerca do fazer docente são requisitos para a conquista de um plano de ação rumo à sua emancipação. Em decorrência, a atuação do educador precisa investir-se de intenções problematizadoras as quais levem o indivíduo a pensar, refletir sistematicamente sobre si e o outro, sobre seu mundo e o que o cerca. Diante dessa responsabilidade o autor adverte:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe e sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de impor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 2013a, 59).

Em acréscimo, reforça:

Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria da existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode-se travar-se numa relação antagônica. (FREIRE, 2013b, p. 51).

De acordo com essas apresentações a propósito de como a educação se revela na leitura de Paulo Freire, foi traçado o caminho para a discussão específica de um dos conceitos desta pesquisa: a utopia.

Essa utopia não se reduz à mera realização de um desejo. Essa simplicidade atribuída a ela perde o valor, quando imersa em ideias vazias e desprovidas de reflexão e análise acerca de sua finalidade. A busca pela utopia precisa estar, necessariamente, embasada por razões e responsabilidades políticas, históricas e éticas capazes de mover o sujeito da condição de oprimido para a libertação. Para o autor, esta é uma tarefa que só se alcança no confronto com o outro, na busca pela liberdade coletiva.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face o mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. (FREIRE, 2013a, p. 53).

É possível identificar o lugar que a utopia encontra, no pensamento do autor. Por meio da educação, acredita ele, as conquistas individuais de liberdade do ser humano são o produto de sua posição diante do outro e do mundo no confronto com as outras liberdades. Na verdade, utopia é o alcance dessa condição do sujeito diante de seus pares e esta é a batalha travada por ele, na crítica ao neoliberalismo, como já anunciado.

Não é difícil, a exprimir o desejo de Freire por uma educação libertadora, humanista como alavanca da transformação do sujeito, verificar traços evidentes de um idealista, que traz como meta, ou mesmo utopia, a revolução das mazelas humanas por meio da educação popular. Diferentemente da proposta neoliberal,

[a] libertação como objetivo da educação é fundada numa visão utópica da sociedade e do papel da educação. A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta, inacabada e, conseqüentemente, a crítica transformadora, portanto, o anúncio de outra realidade. O anúncio é a necessidade de criar uma nova realidade. Essa nova realidade é a utopia do educador. (GADOTTI, 1996, p. 06).

Na concepção de Freire, a utopia é caracterizada pela busca do sujeito de denunciar certa realidade, que ele vive e na qual se situa historicamente,

de sorte a projetar uma nova realidade. Quando age diretamente sobre a práxis, quando articula a reflexão e o diálogo do sujeito com a sua realidade, é possível a ele a “tomada de consciência”. Essa prática

[...] significa a passagem da imersão na realidade para um distanciamento desta realidade. A conscientização ultrapassa o nível da tomada de consciência através da análise crítica, isto é, do desvelamento das razões de ser desta situação, para constituir-se em ação transformadora desta realidade. (GADOTTI, 1996, p. 06).

Nessa passagem é possível notar que, no ideário de Paulo Freire, não se pode conceber o fatalismo ou conformismo da doutrina neoliberal. Refutar a condição de oprimido deve ser o mote da educação e dos educadores. Curvar-se diante do cenário desfavorável é sucumbir ao sonho e, de acordo com Freire, algo inconcebível. Ensinar para ele é mais do que aprender a conformar-se ou adaptar-se, mas “[...] transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 2013a, p. 67). E ainda reitera que “[...] a desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da história, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou a negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança” (FREIRE, 2013a, p. 71).

No pensamento do autor, portanto, o alcance da utopia está condicionado à luta, ao embate, à busca pelo conhecimento e pela construção da condição de liberdade em relação ao sistema opressor.

Este é o cuidado que o educador que baseia sua prática em atitudes libertadoras deve ter. Problematizar o conhecimento. Colocá-lo em diálogo com o educando. Provocar questionamentos, indagações, dúvidas, curiosidade. Freire (2013b, p. 68) ressalta que “[...] nenhum cientista elaborou seu pensamento sem ter sido problematizado ou desafiado”. Não que a pretensão do professor seja formar cientistas, mas, como Freire bem destaca,

[o] que defendemos é precisamente isto: se o conhecimento científico e a elaboração de um pensamento rigoroso não podem prescindir de sua matriz problematizadora, a apreensão deste conhecimento científico e de rigor deste pensamento filosófico não pode prescindir igualmente da problematização que deve ser feita em torno do próprio saber que o educando deve incorporar. (FREIRE, 2013b, p. 69).

Esta é a tarefa essencial do professor. Seu trabalho com esse enfoque evita o esvaziamento do aprendizado em informações rápidas e produz

reflexões e todo o processo de ensino que ele se compromete a liderar. E, de acordo com o autor, esta é a prática que liberta, pois “[...] a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (FREIRE, 2013a, p. 77).

Mais uma vez, o autor aponta seu repúdio ao fatalismo neoliberal. Por meio da educação e do trabalho engajado de professores que procuram pensar certo e promover o mesmo movimento em seus educandos, qualquer realidade opressora pode ser superada. O anúncio de uma nova realidade só é possível com a denúncia daquilo que desagrade e desrespeita o sujeito, e implica a busca da inversão dessa condição.

Este é exercício da busca que o professor oferece aos educandos como elemento de sua curiosidade epistemológica. A sede de conhecimento, de saberes que garantem a todos os indivíduos da realidade opressora a condição de sujeitos essencialmente humanos. E, para Freire, “[...] não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transividade de nossa consciência” (2013 a, p. 85).

A negação do sonho e da condição humana do sujeito imposta por regimes autoritários e fatalistas ameaça as condições de superação. Autoridade é uma questão discutida por Paulo Freire e considerada neste ponto da pesquisa.

Na construção de sonhos coletivos, fruto do engajamento e do embate social, relações autoritárias comprometem o seu desenrolar, de modo especial na escola, no processo de aprendizagem estabelecido entre educadores e educandos. O autoritarismo compromete a liberdade e o confronto de sujeitos livres em face da realidade socialmente construída. Conforme Freire, ele favorece a indisciplina e impede o aparecimento da autoridade, elemento indispensável ao sujeito livre no confronto com seus pares. Distintamente do autoritarismo, autoridade e liberdade são elementos intrínsecos na prática de professores comprometidos com a ética. Nesse aspecto, Freire enfatiza:

O bom seria que experimentássemos o confronto realmente tenso em que a autoridade de um lado e a liberdade do outro, medindo-se, se avaliassem e fossem aprendendo a ser ou a estar sendo elas mesmas, na produção de situações dialógicas. Para isso, o indispensável é que ambas, autoridade e liberdade, vão se tornando cada vez mais convertidas ao ideal do respeito comum como podem autenticar-se. (FREIRE, 2013a, p. 87).

A segurança prevista nessa proposta é a chave dos educadores, na garantia da busca pela utopia. A autoridade dessa atuação depende de conhecimentos sólidos, de bases epistemológicas construídas pela formação, a reflexão e a ação, ou seja, pela práxis. Não é possível a nenhum educador trabalhar na realização de sonhos coletivamente construídos, se estes não conhecem a realidade, não se inserem nesse contexto e não buscam condições para compreendê-lo. Isso é autoridade docente; aquele que elimina qualquer relação autoritária fatalista, contudo, a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. E, para Freire, professor competente é aquele dotado de generosidade, de olhar intimista a cada um de seus educandos e de humildade para colocar-se junto com eles na condição de aprendiz.

A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade, que não é virtude dos que ofendem nem tampouco dos que se regozijam com sua humilhação. [...] A autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o educando revele o gosto por aventurar-se. [...] A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta. (FREIRE, 2013a, p. 90-91).

A autoridade sublinhada pelo autor é a que garante autonomia ao sujeito, estando implicitamente fundamentada em sua responsabilidade. Esta é a busca do educador, ou seja, por meio da aquisição da autonomia responsável por parte do educando, ele se torna apto a sonhar e a buscar, por meio da luta e da práxis, a realização desses sonhos - estes éticos, comprometidos, libertadores, possíveis.

Da busca por sonhos possíveis é que discorre Paulo Freire. Sonhos bem sonhados, realizações tangíveis, frutos de luta, de batalha, por vezes de rebeldia ou insubordinação, porém, de embates reais em prol da coletividade. A realização deste é baseada no diálogo, no que ele denomina relação horizontal, isto é, entre iguais com o mesmo propósito. Nesse sentido, a condição de oprimido se supera diante da relação que se estabelece, pela educação, entre educando e educador. O objetivo é um, mas a luta é de todos. De acordo com Gadotti (1996, p. 08), dessa relação, “[...] nutre-se amor, humildade, fé e confiança”. A vertente dessa utopia se solidifica no respeito, por parte dos educadores, aos educandos que a alimentam.

As diferenças entre o educador e o educando se dão numa relação em que a liberdade do educando “não é proibida de exercer-se”, pois nessa opção não é, na verdade pedagógica, mas política, o que faz do educador um político e um artista, e não uma pessoa neutra. (GADOTTI, 1996, p. 09).

A proposta ao educador, na procura da realização do educando, é de, por meio do seu trabalho, desvelar a dualidade entre o opressor e o oprimido e, por meio da utopia, promover no oprimido a oportunidade de galgar caminhos outrora inconcebíveis. É nesse sentido que Freire considera que educar exige comprometimento por parte do educador. Não é admissível a esse profissional o descompromisso com a sua atividade de problematizador, formador de opinião e intelectual. Ao professor que promove a utopia é exigida a capacidade de pensar politicamente e estabelecer essa rotina de pensamento e reflexão, em suas práticas com os seus educandos, desde a mais tenra idade. A consciência política e a compreensão da realidade devem ser ensinadas aos alunos desde muito cedo, no início de seu processo de escolarização. O professor deve ser o interlocutor dessas ideias, o condutor desse processo de reflexão e o mediador desses conceitos aos elementos conteudistas impostos pelo mercado ou pelo sistema. A aprendizagem que promove a utopia é solidária e compartilhada entre todos os envolvidos. “Nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educando e o educador no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola” (FREIRE, 2013a, p. 95).

A aprendizagem democrática, aqui apontada, é resultado da compreensão por parte dos educandos da realidade política e, desse modo, não podem deixar de serem citadas as doutrinas neoliberais, intituladas por Paulo Freire como as grandes responsáveis pela desigualdade e exclusão social, principalmente na esfera da educação pública. Constituem agentes que impossibilitam a concretude dos sonhos, pois limitam as ações educativas, seja por parte dos educadores, seja da escola. Gadotti (1996) alude à comparação que Paulo Freire faz sobre a influência das doutrinas neoliberais na educação, tendo por base o reducionismo da educação bancária.

A educação bancária tem por finalidade manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre os oprimidos e opressores. Ela nega a dialogicidade, ao passo que a educação problematizadora funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre o educador e o educando; ambos aprendem juntos. (GADOTTI, 1996, p. 09).

Essa atitude dialética, reflexiva e ativa por parte de todos os envolvidos, quer educandos, quer educadores, dirige esses sujeitos rumo ao que Paulo Freire denomina “pedagogia do desejo”. Se a proposta deste estudo é estabelecer os contrapontos da Pedagogia Empreendedora com as ideias de Paulo Freire, a Pedagogia do Desejo é aquela que não permite a minimização dos seres humanos envolvidos nos processos de aprendizagem, ainda que estes componham grupos de minorias sociais desprovidas de poder econômico. Tal proposta reside exatamente na superação dessa condição social e na promoção da igualdade entre os sujeitos, no confronto com suas liberdades. Ela promove a resistência, a indignação, a “justa ira” dos seres humanos diante de opressões da ideologia fatalista, a qual promove a “[...] desvalia dos interesses humanos em relação ao mercado” (FREIRE, 2013a, p. 99).

Aos educadores progressistas, comprometidos com a transformação da realidade e com a revolução social do indivíduo em sujeito, cabe o desejo de sonhos efetivamente políticos. Além disso, conforme Cardarello, “[...] torna-se necessário aos sujeitos modernos saber do seu desejo, nomeá-lo, conceitua-lo e objetiva-lo; confessando-o, colocando-o em análise e em discurso” (2005, p. 49). Grande é o desafio de inculcar no sujeito moderno, como ressalta a autora, essa consciência, ou seja, estimular o exercício reflexivo do sujeito em face de sua condição, de modo a superá-la.

Portanto, o educador deve saber que trabalhar para a construção dos desejos, em seus educandos, implica ir além da caridade, como bem aponta Freire, mas requer luta política e embate com respeito aos preceitos ideológicos.

A luta pela não resignação diante da condição de opressão deve ser o propósito das escolas e também dos professores. Nesta afirmação, Paulo Freire coloca-se na condição de professor:

Sou professor a favor da docência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica, dos indivíduos das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. (FREIRE, 2013a, p. 100).

Os professores não podem restringir sua atuação apenas à transmissão de seus conteúdos curriculares e omitir-se diante da realidade social,

política, cultural e econômica da qual seus educandos fazem parte. É preciso conhecer e, mais do que isso, compreender a relação entre os problemas de ordem social e os seus fatores com as políticas de opressão. Faz-se necessário igualmente olhar para a realidade e reconhecer, ainda que minimamente, que as transformações ocorrem.

O sonho descrito por Freire é o sonho da liberdade, que amadurece somente quando colocada em confronto com outras liberdades, “[...] na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado” (FREIRE, 2013a, p. 103).

Dessa maneira, para Paulo Freire, o sonho se dá de acordo com quem o sonha. Aos trabalhadores sem terra, o sonho só será real com a reforma agrária. Aos que morrem de fome nas ruas, quando tiverem comida em abundância. Aos analfabetos, quando conseguirem decodificar os signos linguísticos que formam as palavras e lê-las.

Mas, o que poderia ser classificado como sonho, na ótica de Paulo Freire?

É necessário, para responder a essa questão pontuar os sujeitos que compõem a escola em questão: educandos e educadores na busca pela autonomia e liberdade. Porém, o autor adverte que “[...] ninguém é autônomo primeiro para depois decidir” (FREIRE, 2013a, p. 105). A autonomia se constrói na experiência, na ousadia da tomada de consciência e na decisão ante uma questão. Para tanto, a escola e os educadores devem promover aos educandos experiências ricas de embate e escolha, no sentido de promover o desenvolvimento de sua autonomia e, conseqüentemente, de sua liberdade.

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, com ação especificamente humana, de “endereçar-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando de politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, neutralidade na educação. (FREIRE, 2013a, p. 108).

Para interligar essa discussão de utopia com os preceitos da doutrina neoliberal e com a Pedagogia Empreendedora, que será apresentada no próximo capítulo, algumas indagações podem ser lançadas.

Em face do conceito de utopia apontado por Paulo Freire, como um professor, frente a seus educandos, pode trabalhar o sonho e a realização apenas como uma vontade individual?

A realização docente, por conseguinte, também deve se configurar na busca pela mudança, tendo em vista sua posição social, política e histórica, para que, democraticamente, promova a busca de seus educandos para as suas realizações. Na concepção de Freire, a educação apenas deixaria de ser política quando o mundo deixasse de ser humano (FREIRE, 2013a, p. 109). O autor ainda afirma que, para ser um educador progressista, é necessário ultrapassar a leitura rasa que se faz da *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2013c). O desejo deve ser de ir além, de romper com essa condição e vislumbrar o progresso pela luta e engajamento social. Para ele, “[...] lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele” (FREIRE, 2013a, p. 109). A educação e o engajamento dos professores em presença desse desafio são alavancas para essa conquista.

Para tanto, alguns requisitos éticos são apontados por Paulo Freire aos educadores, a fim de que a busca não seja apenas para a simples realização de seus sonhos, mas a construção de seus projetos políticos ancorados nesses desejos. Pela lógica neoliberal, a ética se reduz ao mercado e suas determinações. Aos educadores críticos, não é possível sucumbir a tais imposições fatalistas. Mais do que requisitos éticos, sonho, para Paulo Freire, seria a preparação profissional, científica e tecnológica por parte dos educadores e não apenas propostas tecnicistas, ditadas pelo mercado. Assim, a formação desses profissionais da educação estaria, além de baseada em saberes diversos, pautada em reflexões efetivas quanto a sua atuação, seu compromisso com a educação e a sua responsabilidade para com o bem coletivo.

Aos educandos, o que foi apresentado como utopia aos educadores seria uma dimensão paralela. Uma esfera a qual se comporta como elemento compensatório, tendo em vista a atuação detalhada acima quanto aos educadores.

Para os professores, bem reforça Freire, a intenção deve ser a procura da realização do sonho solidário e democrático, no sentido de aprender a escutar os anseios de seus educandos e trabalhar para o entendimento e conscientização deles, na busca pela realização.

Nessa perspectiva, sucumbir aos ideais neoliberais anula qualquer esforço do professor em revestir sua atuação de práticas políticas e éticas. A padronização do trabalho para atender às necessidades do mercado e do sistema impede a liberdade de pensamento e do esforço epistemológico, por parte dos professores e, por consequência, dos educandos. Esse aprisionamento das ideias é denominado por Freire como “burocratização da mente”, isto é, “[...] um estado refinado de estranheza, de “autodemissão” da mente, do corpo consciente, de conformismo individual, de acomodação diante de situações consideradas fatalistas como imutáveis” (FREIRE, 2013a, p. 112). Seria assim como se os professores aceitassem passivamente a morte de sua essência profissional, de sua história política, numa permanência apática diante da realidade opressora.

Nesse aspecto é que se deve rechaçar as imposições fatalistas da doutrina neoliberal e suas interferências nas políticas educacionais. Paulo Freire se mostra muito enfático nessa interpretação, quando afirma negar-se a ouvir o discurso de professores contaminados pelo fatalismo, principalmente como resultado da globalização da economia ou por outros fatores político-ideológicos.

O autor adverte igualmente que a formação continuada e o esforço cognitivo são condições para educadores progressistas não se deixarem contaminar por esses preceitos. A retórica neoliberal é capaz de seduzir, pois, segundo Freire (2013a, p. 113), “[...] a desconsideração total pela formação integral do ser humano e sua redução ao puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo”.

Nesse chamado do autor à formação, ao esforço cognitivo e ao embate político, ele coloca as instituições escolares como lugar de fomento da atividade crítica e ética do sujeito. Mediada pelo trabalho efetivo do professor, a escola é o ambiente onde devem ser oportunizadas aos educandos vivências oportunas de sua utopia. Sendo assim, desburocratizar as relações que se estabelecem dentro desses espaços e aproximar os sujeitos envolvidos no processo é dever dessas instituições, de sorte a facilitar a promoção do diálogo, da comunicação e do favorecimento a reflexões e críticas de todos. Em decorrência, “[...] uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas, dos fatos e sua comunicabilidade” (FREIRE, 2013a, p. 121).

A proposta é colocar todos esses envolvidos numa posição de humildade e respeito dos diferentes objetivos dos sujeitos e, nessa medida, aproximar o professor de todas essas questões. A humildade referida, segundo o autor, não se confunde com submissão ou conformismo, porém, é concebida como entendimento de que todos os desejos dos sujeitos devem ser considerados, mesmo que diferentes entre si. Nesse processo, ninguém é superior a ninguém, nem o sonho de um é mais urgente ou importante que o do outro. Humildade é reconhecer-se no outro, na empatia e na luta coletiva pelas conquistas.

Em face do avanço das ideias neoliberais, o exercício da humildade é situado na premissa do respeito e não da submissão. Falta de humildade representa arrogância, falsa superioridade diante das características das pessoas, derivadas de cor, raça, classe social ou cultural. Paulo Freire adverte que uma pessoa que se coloca acima de outra por qualquer uma dessas características comete uma transgressão da vocação humana. Ser humilde é ser par, ser coletivo, ser junto. Ser humilde não implica, necessariamente, ser pior ou menor. O exercício do reconhecimento do valor e da qualidade do outro aproxima os sujeitos nas qualidades humanas. Contudo, a humildade deve evitar o formalismo ou mesmo a obrigação burocrática de uma pessoa em relação à outra. Quando isso acontece, a diferenciação já se configura, conforme Paulo Freire argumenta:

O que a humildade não pode exigir de mim é minha submissão à arrogância e ao destempero de quem me desrespeita. O que a humildade exige de mim, quando não posso reagir à altura da afronta, é enfrentá-la com dignidade. A dignidade do meu silêncio e do meu olhar que transmitem o meu protesto possível. (FREIRE, 2013a, p. 119).

Enfim, o sonho e sua realização correspondem a comprometimento, respeito, solidariedade e conhecimento. Professores, educandos e escolas devem estar cientes do seu papel na sociedade e na forma como a condução do seu trabalho garante a transformação da realidade e a libertação do sujeito. A educação, nessa perspectiva, carrega consigo o desejo de mudança coletiva, e este é o desafio aos educadores progressistas para com seus educandos.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO, SONHO E A PEDAGOGIA EMPREENDEDORA

**Por ser um fenômeno cultural, o
empreendedorismo exige soluções
que tenham a nossa cara, o nosso jeito,
o nosso sistema de valores,
a forma brasileira de ver o mundo.
Fernando Dolabela (2003)**

Este capítulo tem por objetivo contextualizar a Pedagogia Empreendedora, na proposta de Fernando Dolabela (2003), em seus aspectos históricos, políticos e pedagógicos. Essa tarefa não seria possível, ou seja, aprofundar as discussões acerca da Pedagogia Empreendedora e o conceito de sonho derivado dela, sem antes contextualizar a origem dessa tendência pedagógica. Nesse sentido, a proposta é definir o conceito de empreendedorismo, considerando o processo empreendedor e seu avanço no mercado brasileiro.

A fim de que se possa contemplar o cerne desse conceito, faz-se necessário também explicitar a matriz política na qual a Pedagogia Empreendedora está inserida e sua influência na educação e na prática do professor, em seu fazer docente. Assim, como anunciado no primeiro capítulo, a proposta é esclarecer o cenário da doutrina neoliberal e sua influência na educação, tendo em vista o contexto em que a Pedagogia Empreendedora é gestada.

Fernando Dolabela¹⁰, autor dessa temática, é considerado o expoente da Pedagogia Empreendedora no Brasil. Em sua página na internet, é identificado como criador de um dos maiores programas de ensino de empreendedorismo no Brasil. Este foi organizado para aplicar os conceitos do empreendedorismo em alunos da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e das universidades. O autor é consultor e professor da Fundação Dom Cabral¹¹ (FDC) e foi docente da Universidade Federal de Minas

¹⁰ Informações disponíveis em: <http://fernandodolabela.wordpress.com> e <http://portal.starta.com.br>. Acesso em: 30 ago. 2013.

¹¹ Escola de negócios brasileira que visa à formação e capacitação de executivos, empresários e gestores públicos. Tem sede em Belo Horizonte e filiais em outras cidades do Estado de Minas

Gerais (UFMG). É autor de nove livros dentro da temática do empreendedorismo, dentre os quais o intitulado *Pedagogia Empreendedora: o ensino do empreendedorismo na educação básica*, voltado para o desenvolvimento social sustentável, obra que será utilizada neste capítulo, para a discussão do conceito de sonho proposto pelo autor.

De acordo com informações retiradas da página de Fernando Dolabela da internet, a metodologia da Pedagogia Empreendedora é uma proposta recente, mas já foi implantada em 120 cidades brasileiras - uma delas é o município de Londrina - e envolve cerca de 10 mil professores e mais de 300 mil alunos. Esta consiste em desenvolver o espírito empreendedor em todos os alunos aos quais ela se destina, ainda que estes sejam de classes sociais menos favorecidas.

As questões específicas da Pedagogia Empreendedora serão abordadas ao longo deste capítulo, com a intenção de caracterizar o sonho como elemento principal defendido por Fernando Dolabela (2003).

De sorte a chegar a esse conceito, o caminho será definir empreendedorismo, compreender sua origem e aplicação na sociedade, reconhecer o momento de sua influência nas políticas educacionais, para, em seguida, relacioná-lo com a Pedagogia Empreendedora.

3.1. CONCEITO DE EMPREENDEDORISMO

“O empreendedor é aquele que faz as coisas acontecerem, se antecipa aos fatos e tem uma visão futura da organização” (DORNELAS, 2001).

Essa frase é utilizada por José Carlos de Assis Dornelas na introdução do seu livro *Empreendedorismo – transformando ideias em negócios*¹², no qual afirma que o empreendedorismo está fortemente vinculado à gestão empresarial, e o empreendedor, ou seja, quem o pratica, deve ter a preocupação de ser o responsável pelo sucesso de uma determinada organização (empresa). Empreender significa fazer algo novo, diferenciado, no sentido de transpor uma situação desfavorável por algo maior, com novas oportunidades de negócio. Essa conquista somente é possível por meio da inovação, do desafio e, desse modo, é

Gerais. Cf. **Fundação Dom Cabral**. Disponível em: <http://www.fdc.org.br/sobreafdc/conhecaafdc/Paginas/Historico.aspx>. Acesso em: 30 ago. 2013.

¹² DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo**. Transformando ideias em negócios. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

necessário ao empreendedor assumir os riscos inerentes de sua ação empreendedora.

Nos Estados Unidos, país onde o regime capitalista tem grande abrangência nas questões econômicas, a ideia de *entrepreneurship* (empreendedorismo) faz parte do cenário empresarial há muito tempo. No Brasil, essas discussões começaram a se difundir no final da década de 1990, com o avanço da globalização da economia e suas consequências ao mercado nacional.

O interesse pelo assunto aumenta, devido ao grande índice de falência de pequenas empresas brasileiras frente ao avanço da globalização, pois muitas organizações, sobretudo nos grandes centros urbanos, não conseguem resistir à concorrência, à instabilidade econômica e, em decorrência, aumentam as taxas de desemprego, que exigem dos desempregados a recolocação no mercado de trabalho a partir de negócios próprios.

Ainda que a discussão sobre o empreendedorismo seja recente, no Brasil, há mais de quatro décadas existe no país o SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas –, que nasceu como iniciativa de colaborar para impedir a falência de empresas que não conseguiam gerenciar de maneira satisfatória seus negócios. Todavia, foi exatamente na década de 1990 que a atuação dessa entidade se fortaleceu e hoje se configura como uma instituição privada, sem fins lucrativos. O SEBRAE colabora, por meio de financiamento oriundo de grandes empresas do país, com o assessoramento aos empreendedores individuais e às pequenas empresas para se fixarem no mercado.

Por meio de parcerias com os setores público e privado, o Sebrae promove programas de capacitação, estímulo ao associativismo, desenvolvimento territorial e acesso a mercados. Trabalha pela redução da carga tributária e da burocracia para facilitar a abertura de mercados e ampliação de acesso ao crédito, à tecnologia e à inovação das micro e pequenas empresas. (SEBRAE, 2013).

Todos esses aspectos despertaram, não apenas junto ao empresariado, mas também no meio acadêmico, investigações acerca do avanço do empreendedorismo no Brasil. Programas do Governo Federal, como o Brasil Empreendedor (1999), por exemplo, objetivaram promover a capacitação de cerca de um milhão de empreendedores brasileiros, na elaboração de seus planos de

negócios, estendendo a eles linhas de crédito para a manutenção e a ampliação de seus empreendimentos.

Contudo, a proposta aqui é compreender a origem do empreendedorismo e desvelar como este passa a influenciar as práticas educativas, especialmente no caso da Pedagogia Empreendedora. Dornelas (2008, p. 05) utiliza-se de um pensamento de Jeffry Timmons (1990), para quem “[...] o empreendedorismo é uma revolução silenciosa, que será para o Século XXI mais do que a Revolução Industrial foi para o Século XX”. Ainda que a Revolução Industrial tenha ocorrido no século XVIII, com a mecanização do processo de produção e com o aprimoramento das relações de trabalho e comércio, as consequências desse fenômeno são constantes no cotidiano da população. Em todas as partes do mundo é possível verificar as mudanças que o processo de industrialização provocou, com desdobramentos em todos os setores da sociedade, não restrito apenas à economia. Nesse sentido, o autor relaciona a abrangência do avanço do empreendedorismo para o Século XXI com o fenômeno da Revolução Industrial e suas consequências no Século XX.

Como mencionado, é possível incluir outros segmentos da sociedade, além da economia, os quais passariam a fazer parte dos propósitos do empreendedorismo como essa revolução silenciosa:

Os empreendedores são pessoas diferenciadas, que possuem motivação singular, apaixonadas pelo que fazem, não se contentam em ser mais um na multidão, querem ser reconhecidas e admiradas, referenciadas e imitadas, querem deixar um legado. Uma vez que os empreendedores estão revolucionando o mundo, seu comportamento e o próprio processo empreendedor devem ser estudados e entendidos. (DORNELAS, 2008, p. 05).

Para assim se caracterizar, os empreendedores devem assumir, frente ao seu novo desafio, uma postura de desbravadores, no sentido de eliminar barreiras comerciais ou mesmo culturais, extrapolar os próprios limites do seu objetivo, renovar-se sempre, de sorte a propor novas oportunidades e tirar proveito delas, estabelecendo novas e sólidas relações, sejam pessoais, sejam estritamente de trabalho. Além disso, é importante que os paradigmas pessoais sejam revistos, porque somente esses aspectos, desenvolvidos pelo empreendedor, são capazes de gerar novas riquezas.

Assim, o empreendedorismo se configura como algo que prevê o envolvimento de pessoas, as quais, por suas ações, transformam simples ideias em promissoras oportunidades. O objetivo aqui é a criação de novos negócios de sucesso.

Com esse perfil, no universo do empreendedorismo, a competitividade e a disputa pelo mercado nas diversas categorias de negócio são práticas evidentes, pois, para fixar-se no mercado, levando em conta que a ação dos empreendedores é derivada da falta de oportunidades de empregos formais, criatividade, comunicação e novidade se configuram como conceitos centrais a serem desenvolvidos pelos empreendedores, para que seu negócio reverta no lucro esperado. Por isso, é necessário planejamento (tanto dos recursos aplicados como das ações investidas), conhecimento sobre o mercado e da aceitação da nova ideia junto à sociedade e pessoal competente, tanto para produzir quanto para comercializar o produto final.

Dornelas (2004, p. 82) afirma, quando cita Timmons (1994), que os empreendedores são “[...] exímios identificadores de oportunidades, aqueles que são capazes de criar e de construir uma visão sem ter uma referência prévia, isto é, são capazes de partir do nada”. Desse modo, o empreendedorismo é uma atividade essencialmente humana, visto que envolve, além da criatividade, habilidades como controle, cálculo de riscos, compreensão do ambiente e das possibilidades de novos negócios darem certo. Além disso, ainda de acordo com o autor, outra característica importante no empreendedor é a capacidade de persuasão, de fomento de desejo no outro e convencimento à aceitação de uma determinada ideia empreendida.

Esse ideário acerca do empreendedorismo adquire maior ênfase em face da escassez de postos de trabalhos formais no mercado e da necessidade de a mão de obra ociosa sobreviver nessa adversidade. O problema com a qualificação desses trabalhadores/empreendedores também é uma questão recorrente e, dessa maneira, a atividade empreendedora passa a fazer parte do cenário educacional do país.

Tendo em vista essa constatação, o próximo passo é compreender como o empreendedorismo inicia sua influência nas práticas educativas, de sorte a caracterizar-se como Pedagogia Empreendedora.

3.2. O EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO

Uma vez que se apresentou o conceito de empreendedorismo e como esta pesquisa se dedica a focalizar o contraponto entre o conceito de utopia em Paulo Freire e o de sonho da Pedagogia Empreendedora (DOLABELA, 2003), é necessário compreender o caminho que essa tendência empresarial e mercadológica trilhou, para vir a fazer parte das práticas educativas, de forma especial, nas escolas de crianças.

De acordo com o que se pode encontrar nos textos sobre o assunto, o empreendedorismo passou a interferir na educação no Ensino Superior, especialmente em cursos de Graduação em Administração de Empresas.

Cruz Júnior (2006), no texto *Empreendedorismo e Educação Empreendedora*: confrontação entre a teoria e prática, salienta que o debate em torno do empreendedorismo se acentua no Brasil, por volta dos anos de 1990.

Para retomar alguns elementos dessa temática, a página do SEBRAE¹³ na internet define o empreendedorismo como uma atividade que requer “[...] iniciativa, visão de futuro, capacidade de inovar, de organizar demandas e gerenciar equipes”. O empreendedor é aquele que tem talento para superar situações adversas, de modo a identificar em tarefas simples novas oportunidades de negócios.

Tendo em vista essa máxima a propósito da atividade empreendedora, Cruz Júnior (2006) aponta que a primeira disciplina acadêmica com o empreendedorismo como objeto de reflexão data de 1981, na escola Superior de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, no município de São Paulo. Essa oferta foi “[...] iniciativa do professor Ronald Degen com o nome de “Novos Negócios” e foi desenvolvida com base em pesquisas com empreendedores realizadas pelo autor e ministradas de 1981 a 1987” (CRUZ JÚNIOR, 2006, p. 08).

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) integrou o ensino do empreendedorismo no curso de Administração de Empresas, no ano de 1995,

¹³ **SEBRAE:** Quero melhorar a minha empresa. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/momento/quero-melhorar-minha-empresa/comece-por-voce/empreendedorismo>>. Acesso em: 05 set. 2013.

[...] com a inclusão de três disciplinas que complementaram conteúdos empreendedores e estavam assim distribuídas: no primeiro semestre, a disciplina “Criação e desenvolvimento de novas empresas”; no oitavo semestre, a disciplina “Administração frente a novos cenários mundiais” e no nono semestre, a disciplina “Empreendimentos e modelos de negociação” (CRUZ JÚNIOR, 2006, p. 08).

A proposta da universidade para a implantação desses estudos no curso de graduação era promover em seus alunos a consciência de que sua atuação no mercado de trabalho seria marcada por duas dimensões: tempo e espaço. Ainda de acordo com o mesmo autor, “[...] a dimensão tempo considerava a velocidade em que os processos de mudança se materializavam e a dimensão espaço considerava a era multimídia, da cibernética no processo de vida associada” (CRUZ JÚNIOR, 2006. p.08).

Cruz Júnior ainda utiliza uma citação da Reforma Curricular do Curso de Administração de Empresas da UFSC (1995). Essa referência enfatiza a preocupação da instituição na formação de seus futuros gerentes e reitera que o estudo do empreendedorismo no cenário enfocado acima é primordial:

O profissional do amanhã necessita estar preparado a ser agente condutor das mudanças para adaptar as organizações a esse processo. [...] A hegemonia da empresa multinacional é incontestável, assim como a existência das micros, pequenas e médias empresas como mecanismo recriado pela grande organização, para sua reprodução. [...] Ser grande deixou de ser uma vantagem, sendo que o mesmo se aplica à diversificação. A empresa bem-sucedida do amanhã terá tamanho médio. (UFSC, 1995, p. 15-16 apud CRUZ JUNIOR, 2006, p. 08).

Paralelamente a essa discussão no campo das ciências da administração, outras questões podem igualmente ser vinculadas ao empreendedorismo na educação. Outro fator que deve ser considerado é a educação profissional. A preparação do aluno, ainda na escola, para o mercado de trabalho faz da educação empreendedora uma forte estratégia, pois direciona os educandos para atividades laborais, de sorte a restringir o desemprego ou mesmo a informalidade dos trabalhadores do país.

Jane Maria de Abreu Drewinski (2009), em sua tese de doutorado, aborda a educação para o empreendedorismo e, com bastante propriedade, discute as políticas nacionais para a educação profissional. Ela ressalta que, na década de 1990, período em que o empreendedorismo ganhou forma no cenário nacional, o desemprego no Brasil atingia níveis alarmantes. Entre os anos de 1993 e 1997, sob

o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-1998 e 1999-2002), mesmo com a retomada do crescimento econômico, o índice de desemprego continuou elevado, o que levou o presidente, ciente dessa condição certamente desfavorável ao cenário econômico em crescimento, a fazer a seguinte afirmativa:

Nossa população em idade de trabalhar estará crescendo cerca de dois por cento ao ano nos próximos dois anos. Além dos jovens em busca do primeiro emprego, mais mulheres de todas as idades passaram e continuarão passando a procurar uma ocupação fora de casa. O Brasil terá de criar 7,8 milhões de postos de trabalho até 2002 para absorver estes novos contingentes. A resposta a esse imenso desafio passa necessariamente pela aceleração do crescimento do país. (CARDOSO, 1998, p. 19 apud DREWINSKI, 2009, p. 70) .

Os reflexos do desemprego no crescimento econômico do país geraram preocupações no governo federal, pois os jovens desse período não tinham condições de inserção no mercado de trabalho. Em decorrência, políticas educacionais e econômicas de cunho neoliberal seriam, para aquela gestão, medidas para a solução do problema do desemprego das futuras gerações de brasileiros.

Assim, analisar empreendedorismo e educação requer a compreensão de que este está completamente articulado com questões referentes ao trabalho e, conseqüentemente, com a formação do trabalhador. Na educação básica, essa corrente tem-se aplicado progressivamente em propostas e projetos educacionais, inclusive em escolas da rede pública, em âmbito municipal e estadual. Nesse caso, a rede municipal de ensino de Londrina pode ser citada, além de outros municípios dos estados do Paraná, São Paulo e Minas Gerais.

Em 1995, o presidente FHC criou o PLANFOR – Plano Nacional de Formação Profissional – destinado à qualificação da mão de obra jovem para o mercado de trabalho.

As transformações no mercado e as relações de trabalho colocam a necessidade de empreender programas que concebam processos continuados de qualificação, readaptação e aumento da escolaridade dos trabalhadores. Se a qualificação e o treinamento não são capazes, como a educação, de gerar empregos por si só, é certo que passam a desempenhar papel decisivo na melhoria da renda e das possibilidades de ocupação das pessoas. Assim está ocorrendo no mundo inteiro. (CARDOSO, 1998, p. 139 citado por DREWINSKI, 2006, p. 72).

Esse programa não se restringia apenas à formação e qualificação da mão de obra formal, mas se estendia a todas as formas de trabalho e geração de renda possível. Desse modo, o foco do empreendedorismo na educação profissional entra nesse cenário como elemento imprescindível para a superação do desemprego.

A qualificação dessa espécie de mão de obra, além dos programas derivados do PLANFOR, nos estados e municípios, seria feita em parceria com o sistema S: SENAI (Sistema Nacional da Indústria), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas). Além disso, estariam envolvidos, nesse processo, o Ministério do Trabalho e Emprego, Organizações Não-Governamentais, Centrais Sindicais, Sindicatos de Trabalhadores, Universidades e, de maneira a justificar o cunho neoliberal dessa ação, os organismos multilaterais de capital internacional.

Considera-se relevante aqui, para contextualizar o avanço do empreendedorismo na educação como derivado da política neoliberal, definir, em linhas gerais, essa doutrina ideológica, já que esse entendimento explicita os seus pressupostos, os quais poderão ser fortemente verificados na Pedagogia Empreendedora.

3.3 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

Com a abordagem anteriormente apresentada, fica evidente a influência da doutrina neoliberal, quando o conceito do empreendedorismo e seus pressupostos passam a fazer parte das práticas nas instituições de ensino, no Brasil. Contudo, para caracterizar com propriedade essa questão, é necessário traçar um panorama da origem e conceito da doutrina neoliberal, sua presença nas políticas educacionais, como retórica que justifique a prática da educação empreendedora, nas escolas brasileiras.

O Movimento Neoliberal ou simplesmente Neoliberalismo foi iniciado após a Segunda Guerra Mundial (1940-1945), em países da Europa e da América do Norte, onde o capitalismo imperava como modelo econômico. É oriundo do pensamento de dois representantes dessa doutrina ideológica: Frederick Hayek e Milton Friedman. Conforme Perry Anderson (1995), no texto *Balanço do Neoliberalismo*, o modelo se define pela negativa ao keynesianismo ou Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*), pois, diferentemente do neoliberalismo, defende o

desenvolvimento a partir da participação do Estado intervencionista, não apenas na economia, mas também nas questões políticas e sociais de um país.

Hayek (1945), também citado por Anderson (1995, p.1), considera o controle do Estado como uma força letal aos mecanismos do mercado e afirma que, “[...] apesar de suas boas intenções, a social democracia moderada inglesa conduz ao mesmo desastre que o nazismo alemão – uma servidão moderna”. Para ele e seus seguidores, a intervenção do Estado cerceia a liberdade dos cidadãos e impede a concorrência, que, no modelo capitalista, representa sua sobrevivência e prosperidade como sistema econômico.

Na abordagem de Anderson (1995), Hayek ainda pensa que a desigualdade, conseqüente desse modelo, é necessária para a manutenção da sociedade de classes. O modelo se instaura de modo a diminuir a participação do Estado nas questões políticas e econômicas, prática denominada *Estado Mínimo*.

É preciso levar em conta, igualmente, que o neoliberalismo se consolida num período de efervescência industrial pós-segunda guerra e, de acordo com as ideias de Hayek e Friedman, o Estado forte “[...] não dispunha da capacidade de corrigir o caráter destrutivo imanente das leis de acumulação, concentração e centralização de capital e produção da exclusão” (BIANCHETTI, 2001, p. 11).

Ao longo de vinte anos, muito se discutiu acerca da instauração do modelo neoliberal. Seu auge se deu na década de 1970, quando houve a crise do capitalismo originária do movimento operário e sindicalista. Segundo os defensores da nova proposta ideológica, as reivindicações dos trabalhadores por salários e garantias trabalhistas havia “[...] corroído as bases da acumulação capitalista com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais” (ANDERSON, 1995, p. 01).

O autor acrescenta:

O remédio, então era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e as intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis para incentivar os agentes econômicos. (ANDERSON, 1995, p.02).

A solução seria diminuir a carga de impostos sobre altas rendas e garantir a chamada “saúdável desigualdade” para manter sólida a lógica do capital. Nessa esteira, muitos adeptos ao modelo espalharam-se por todo o mundo. O governo de Margareth Thatcher (1979), na Inglaterra, foi considerado o primeiro a colocar em prática a lógica neoliberal, seguido de Ronald Reagan, nos Estados Unidos (1980), entre outros por toda a Europa capitalista.

Nesse contexto de internacionalização e transnacionalização do capital, os defensores da doutrina neoliberal postulam a ideia de que o Mercado seria a única instituição capaz de controlar os problemas sociais, quer políticos, quer econômicos. O Estado se desresponsabiliza por essas questões, bem como se alheia à solução desses problemas, os quais podem ser relacionados ao desemprego e renda, dificuldade de acesso da população à educação e a serviços de saúde, entre outros.

O neoliberalismo, nessa perspectiva, se torna um fenômeno de alcance mundial e, conseqüentemente, fortalece movimentos de acumulação de capital e financiamento, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Estes são considerados circuitos financeiros capazes de administrar o dinheiro sem qualquer influência dos governos nacionais.

Fatalmente, essa doutrina avança também para os países da América Latina, e o Brasil foi o último país a implantar o modelo neoliberal, mas logo essa ideologia atingiu abrangência nacional. Luiz Filgueiras (2000) enfatiza que essa adoção tardia ao modelo foi resultante da efervescência política e social nos anos de 1980, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Partido dos Trabalhadores (PT), os quais eram movimentos contrários aos defensores do domínio do capital, no país.

Mesmo com muita resistência, os movimentos anticapitalistas perderam a hegemonia e desse fato resultou a eleição, em 1989, de Fernando Collor de Mello.

Esse evento marcou a unificação de diversos setores defensores do capital e possibilitou ao projeto neoliberal o controle público da sociedade. Como consequência, foi possível verificar um processo intenso de transnacionalização dos grandes grupos econômicos (empresas) e o fortalecimento da minoria dominante em posse do capital financeiro internacional.

Filgueiras (2000) ainda argumenta que o país deveria passar a gerir-se de acordo com a doutrina neoliberal, principalmente porque o Estado interventor brasileiro não conseguia suprir as necessidades da sociedade, no sentido de garantir a todos o acesso aos serviços públicos essenciais, de modo especial à saúde e à educação. Assim como nos demais países da América Latina, o Brasil sofria com a base econômica herdada do período colonial, estruturada na concentração de renda e na exploração barata da mão de obra.

Sendo assim, ao longo do tempo, a economia entra em crise, o desemprego cresce nos grandes centros, a riqueza se acumula nas minorias e, em consequência, há um significativo aumento da pobreza e das desigualdades sociais. Esse fato acaba por difundir uma discussão sobre a capacidade do Estado brasileiro de controlar todos os setores da sociedade, de maneira a resolver a raiz do problema e não apaziguar apenas seus desdobramentos.

Brasílio Sallum Júnior (1999), no artigo O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo, promove reflexões sobre a descrença no Estado interventor e reitera que esse contexto passa a ser marcante também no discurso da direita liberal política, que coloca sob domínio do Estado a responsabilidade por todos os problemas sociais do país: inflação, corrupção, desemprego, entre outros.

Conforme o autor, mesmo diante do processo de afirmação, a doutrina neoliberal se consolida na primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1994-1997), momento em que o empreendedorismo avança no país, como consequência do desemprego e da informalidade dos desempregados. Nesse período, o Estado afasta-se da gestão de muitas estatais, que são privatizadas de acordo com o que preveem as PPP (Parcerias Público-Privadas), tem-se a independência do Banco Central do governo nas suas negociações financeiras, além do apogeu do controle da sociedade civil na área do assistencialismo. Sallum (1999, p. 06) salienta que esse foi o período em que

[...] o empresariado combate o intervencionismo estatal, clama por desregulamentação, por uma melhor acolhida ao capital estrangeiro, por privatizações etc. Em suma, passa a ter uma orientação cada vez mais desestatizante e internacionalizante. (SALLUM JUNIOR, 1999, p. 06).

Além da abertura econômica apontada, é possível perceber também o fortalecimento da influência de organizações internacionais (ou agências

multilaterais), como UNESCO e UNICEF, que passam a interferir diretamente no financiamento e gestão de campanhas sociais de combate à fome e à pobreza, no país, de forma especial aquelas relacionadas à educação. Silva (2007) aponta que os esforços desses organismos se devem ao objetivo de se alcançar

[...] uma nova forma de organização de gestão macroeconômica do capitalismo mundial, tendo como aspecto central a divisão internacional do trabalho, que forçou a abertura dos mercados, propiciando a emergência de uma nova organização do capitalismo internacional, que passa a exigir reformas na estruturação dos estados nacionais, particularmente os periféricos, redefinindo as suas funções. Neste caso, as políticas sociais seriam as mais atingidas. (SILVA, 2007, p.02).

Como característica do modelo, essas instituições clamam pelo apoio da sociedade na responsabilidade por ajudar a combater os problemas sociais do país, retirando do Estado a obrigação de investir seus esforços para solucionar tais questões.

Assim, nesse mesmo processo, eclodem no país as *Organizações não Governamentais* (ONGs), que são o resultado da mobilização da sociedade civil na solução das demandas sociais, como miséria e exclusão social. Elas são as responsáveis pela gerência dos recursos angariados pela sociedade para ajudar no enfrentamento dessas questões. Contudo, de acordo com Gohn (1999, p. 80), “[...] deve-se destacar que o crescimento das ONGs neste final de milênio é um fenômeno mundial, e o terceiro setor já tem sido caracterizado como um novo setor da economia, o da economia ‘social’”. Desse crescimento resultam inúmeras denúncias a respeito da exploração da pobreza e da exclusão social por parte de empresas privadas, e pela barganha de donativos para as ONGs em troca da isenção de tributos fiscais.

Mesmo após a eleição para presidente de Luiz Inácio Lula da Silva pelo Partido dos Trabalhadores e, no início de sua gestão, com a esperada interpretação por parte dele como nocivo o domínio do capital na política nacional, não houve um enfrentamento efetivo por parte do novo governo aos princípios neoliberais.

É importante compreender que a doutrina neoliberal e seus pressupostos, como empreendedorismo, flexibilização das relações econômicas e de trabalho, as privatizações, entre outras, influenciaram não apenas o âmbito

político e social do Brasil, mas tiveram consequências diretas em outros setores, sendo a educação e suas políticas atingidas efetivamente por essas propostas.

Nesse sentido, a doutrina neoliberal atinge de maneira bastante efetiva as instituições educacionais do Brasil. Em termos de educação, o neoliberalismo decorre de uma disputa entre os sistemas educacionais e as exigências da nova ordem estabelecida sob o domínio do capital e pela necessidade de democratização do acesso ao conhecimento em todos os níveis.

Gentili (1996, p. 17) sustenta que “[...] é necessário destacar que na perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão”.

Essa crise, de acordo com o autor, seria uma consequência do avanço da educação, ao longo do tempo, sem que houvesse a preocupação por parte do Estado em garantir padrões de qualidade nos serviços oferecidos pelas instituições escolares. Ele reitera que, na visão da doutrina, não apenas a escola é falha e precária, mas também são deficientes os serviços desenvolvidos pelos que atuam diretamente dentro delas, de modo a tratá-la como uma crise gerencial, como se as escolas fossem mal administradas em seus recursos e estratégias de ensino.

O clientelismo, a obsessão planificadora e os improdutivos labirintos do burocratismo estatal explicam, sob a perspectiva neoliberal, a incapacidade que tiveram os governos para garantir a democratização da educação e, ao mesmo tempo, a eficiência produtiva da escola. A educação funciona mal porque foi marcadamente penetrada pela *política*, porque foi profundamente *estatizada*. A ausência de um verdadeiro *mercado educacional* permite compreender a crise de qualidade que invade as instituições escolares. (GENTILI, 1996, p. 18).

Diante desse discurso, os gestores da educação brasileira, no período do governo FHC, se convenceram de que construir esse mercado seria uma maneira de promover dinamismo e flexibilidade ao modelo educacional vigente, de sorte a permitir aos cidadãos a liberdade para escolher a forma de desenvolver suas capacidades individuais pela lógica do mercado: equidade e qualidade.

Equidade seria o acesso de todos os cidadãos aos serviços educacionais prestados pela escola. Porém, o termo que precisa ser mais bem interpretado, na perspectiva neoliberal, é a qualidade.

Qualidade na educação, numa visão generalista, seria um bom serviço prestado pelas instituições escolares: professores suficientes, estrutura física adequada, alimentação, materiais didáticos, entre outros aspectos.

Porém, “[...] o neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais e transferido, sem mediações para o campo educacional” (GENTILI, 1996, p. 25). A escola passa a ser avaliada como uma empresa produtora de uma mercadoria bastante valiosa: o conhecimento. Desta seriam derivados subprodutos, como: todos os alunos na escola ou ainda um bom currículo organizado e estruturado com a necessidade dessa empresa.

Escola de qualidade, para tanto, é aquela capaz de garantir recursos humanos para o mercado de trabalho, pois, com a efervescência da industrialização do setor privado, a escola deve ser o celeiro de produção de mão de obra para mover a máquina do mercado. O empreendedorismo e suas práticas na escola, com o respaldo da educação profissional, se configuram como elemento-chave para essa conquista.

Aqui, o mesmo autor faz uma crítica considerável: onde fica, por conseguinte, a função social da escola? Esta se dissolve diante da busca incessante de se promover a empregabilidade dos alunos e não permitir que a proposta do mercado educacional fracasse. Para compreendermos essa perspectiva de valores, Pablo Gentili (1996) faz uma analogia da escola à rede de *fast food* McDonald's. Ele afirma que “[...] os fast foods e as escolas têm um ponto básico em comum: ambos existem para dar conta de uma necessidade fundamental nas sociedades modernas: comer e ser socializado escolarmente” (GENTILI, 1986, p. 29). O produto, seja da escola, seja da rede de *fast foods*, é uma mercadoria rápida, com qualidade – ainda que questionável – padronizada e aceita em todos os lugares onde se estabelece.

Para garantir tais exigências, a partir dos anos de 1990, conforme a discussão feita por Silva (2007), alguns organismos internacionais iniciam sua influência nas propostas pedagógicas do país e alguns acontecimentos, ao longo desse período, marcam de maneira evidente as propostas do sistema neoliberal previsto para a educação em escala mundial e nacional.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi um evento realizado em Jomtien (Tailândia), em março de 1990. Este organizou e inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial e contou com financiamento da UNESCO, UNICEF e Banco Mundial. O encontro teve a participação de 155 países,

entre os quais o Brasil, que, de acordo com as suas altas taxas de analfabetismo e evasão escolar, foi impulsionado a aderir à nova proposta e alavancar seus índices de educação.

Essa conferência culminou, mesmo após o turbulento governo de Fernando Collor de Melo, já na gestão de Itamar Franco, com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993. Este dará novos rumos ao movimento e encaminhamento à promulgação da recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no governo de Fernando Henrique Cardoso.

O documento é um reflexo evidente de como a doutrina neoliberal está impregnada nas discussões dos governantes brasileiros sobre as políticas educacionais.

Dentre tantas garantias aos estudantes brasileiros, encontra-se o “Plano Decenal de Educação para todos onde o objetivo mais amplo é assegurar, até o ano de 2003, as crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1994, p. 13).

Nesse aspecto, o documento menciona, a todo o momento, a necessidade de as escolas, por meio de seus gestores, estabelecerem parcerias com entidades da iniciativa privada ou mesmo buscar apoio da comunidade, para que tais metas sejam alcançadas. Esse ponto é denominado, de acordo com o documento, como autonomia, ou seja, tudo que for necessário para o bom funcionamento da escola pode ser adquirido sem qualquer intervenção ou sanção dos governos responsáveis por essas instituições, nos níveis municipal, estadual ou federal.

O objetivo de tantas mobilizações era promover uma reforma geral nos sistemas educacionais, no sentido de instaurar novas metas de capacitação dos profissionais da educação, a fim de garantir a elaboração de projetos capazes de promover possibilidades de cidadania e competitividade num mercado dominado pelo sistema capitalista. O empreendedorismo, então, ganha força e avança.

Seguindo essa lógica é que a UNESCO e o Banco Mundial, nos anos de 1990, sustentaram teoricamente mudanças no campo educacional, sugeriram encaminhamentos de políticas educativas e financiaram programas e projetos. É nesse momento que é editada uma obra da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (1993-1996). Esta era coordenada por Jacques

Delors, que resultou num relatório, denominado Relatório Delors, o qual faz um diagnóstico acerca da educação no contexto da mundialização dos recursos financeiros e, conseqüentemente, do conhecimento. Como esclarecem Frigotto e Ciavatta (2003):

O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média. Sugere ainda a educação continuada e a certificação dos conhecimentos adquiridos. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003. p. 99).

Tantas medidas e intervenções se afirmam pelo objetivo de erradicar o analfabetismo, de modo a melhorar a qualidade do ensino e os serviços prestados pelas unidades educacionais. Para tanto, são previstas reformas na forma de gerenciar o financiamento da educação, no sentido de redefinir o papel do Estado na gestão de suas políticas, bem como estabelecer outras formas de angariar fundos para a educação, com os diversos setores produtivos da sociedade (autonomia das instituições). Em troca, a educação deveria ser responsabilizada pela diminuição dos índices sociais, como pobreza, desemprego, fertilidade e saúde, e, assim, aumentar a produtividade das classes menos favorecidas da sociedade, por meio de sua capacitação para o trabalho.

Possibilitar a intervenção do neoliberalismo na educação significa permitir também que se propaguem alguns conceitos específicos da gestão empresarial, como, por exemplo: qualidade total; modernização; ensino como garantia de competitividade e adequado ao mercado internacional, denominado empreendedorismo; mecanização e utilização de novas tecnologias; abertura das universidades privadas aos financiamentos empresariais (e, como consequência, o enfraquecimento das universidades públicas); além do financiamento público, como no caso do PROUNI. Estes são elementos fortes da influência da doutrina nas políticas educacionais.

No caso específico desta pesquisa, o ano de 2011 foi o marco da implantação da Pedagogia Empreendedora nas escolas de Londrina, no sentido de desenvolver nas crianças essas habilidades mencionadas anteriormente.

Após realizar a contextualização da instauração do neoliberalismo na educação, é possível promover uma profunda reflexão sobre a educação e seus fundamentos essenciais, diante da proposta neoliberal.

Porém, se pensarmos que a educação não pode ser compreendida apenas como uma ação de treinar o aluno a exercer uma atividade específica e adequada às necessidades do mercado, mas levar o educando a construir sua autonomia, por meio da pesquisa, do experimento e da reflexão sobre o conhecimento que ele se debruça a aprender, questionar as premissas do modelo neoliberal é tarefa ímpar aos educadores, gestores e demais profissionais que atuam diretamente dentro das instituições escolares.

Escreve Demo (1996):

Educação não é só ensinar, instruir, treinar, domesticar, é, sobretudo formar a autonomia do sujeito histórico competente, uma vez que, o educando não é o objetivo de ensino, mas sim sujeito do processo, parceiro de trabalho, trabalho este entre individualidade e solidariedade. (DEMO, 1996. p. 16).

Assim, o embate sobre a influência das políticas neoliberais na educação, discutidas até aqui, deve ser, na perspectiva desse autor, tarefa dos professores e gestores da escola, de modo especial na instituição pública. É importante que se estabeleçam reflexões acerca do verdadeiro lucro que a educação busca e que vai além daquele esperado pelo capitalismo, consistindo na subjetividade da criticidade e da condição de sujeito histórico, almejado pelo aluno. Esse lucro não é quantificável.

Nesse sentido, é preciso igualmente considerar que as escolas não podem ser administradas como empresas para garantir qualidade ao seu trabalho, pois a finalidade da educação e as organizações empresariais se distinguem na essência. Demo (2004) reitera essa afirmativa, quando aponta:

Qualidade educativa da população adquire, neste quadro, a função estratégica de fiel da balança no horizonte de oportunidades de cada sociedade, significando, de um lado, instrumentação adequada para a cidadania, e, de outro, capacidade produtiva apta a organizar processos realmente competitivos e qualitativos. (DEMO, 2004, p. 35).

A pertinência dessa abordagem de Demo se dá pela necessidade dos professores e gestores educacionais refletirem a respeito de sua função e responsabilidade. Nessa linha, enfatizam Frigotto e Ciavatta (2003):

A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 103).

E, para se alcançar o objetivo de formação integral e humanística dos sujeitos, é preciso que se fundamente o posicionamento dos profissionais da educação. Mesmo inseridos num contexto de massacre ideológico do sistema capitalista, os professores e/ou gestores devem ser capazes de realizar seu trabalho com a consciência necessária para identificar os mecanismos de manipulação impostos pela doutrina neoliberal. Além disso, necessitam direcionar o enfoque de sua atuação para romper com esses paradigmas e, assim, promover mudanças, mesmo que pontuais, em suas unidades escolares.

3.4. O SONHO E A PEDAGOGIA EMPREENDEDORA

Após diversas reflexões e abordagens a respeito do conceito de empreendedorismo e sob quais influências ele se configura, é o momento de caracterizar especificamente a Pedagogia Empreendedora.

Gilberto Dimenstein é o autor do prefácio do livro de Dolabela (2003) sobre a Pedagogia Empreendedora. Dimenstein escreve que o sonho é apresentado como o direito indissociável do sujeito. “Sonho de ser livre, de expressar ideias, de ficar rico, de estudar, de viajar. Sonho de ser feliz...” (2003, p. 13).

A defesa do sonho, no prefácio, conforme a proposta da Pedagogia Empreendedora, se dá de diferentes formas, como indicado na citação anterior. Todavia, no Brasil, pela contingência social e econômica do país, a dificuldade para sua realização é enorme. Este é o desafio lançado por Dolabela, ou seja, desenvolver nas crianças da Educação Básica (compreendida pela LDB 9394/96 como Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – e o Ensino Médio) a capacidade de ultrapassar os limites impostos pela vida e galgar desejos outrora impossíveis de se efetivar.

De acordo com o autor do prefácio, o mote da Pedagogia Empreendedora é “[...] fazer as escolas se interessarem por formar gente capaz de criar suas próprias oportunidades, em vez de formarem empregados para um mercado de trabalho onde há cada vez menos vagas” (DOLABELA, 2003, p. 13).

Nessa perspectiva, para Dolabela, a capacidade de sonhar deve se iniciar cedo, desde a mais tenra idade. O autor defende essa capacidade ainda

inicial, pois esta “[...] diz respeito à cultura, que tem poder de induzir a capacidade empreendedora” da pessoa (2003, p. 15).

Dolabela adverte que, na proposta da Pedagogia Empreendedora, o termo *cultura* deve ser compreendido com o sentido atribuído por Humberto Maturana, citado por Franco (2001), isto é, como

[...] uma rede de conversações que definem um modo de viver, um modo de estar orientado no existir, tanto no âmbito humano quanto não humano, e envolve um modo de atuar, um modo de emocionar e um modo de crescer no atuar e no emocionar. Cresce-se numa cultura vivendo nela, como um tipo particular de ser humano na rede de conversações que a define. (FRANCO 2001 apud DOLABELA, 2003, p. 15).

A razão para Dolabela desejar introduzir a educação empreendedora em escolas de crianças pequenas é pela diferença delas em relação aos adultos. A proposta é impedir que os pequenos, pela influência da cultura definida anteriormente, sejam aprisionados pelo sistema, que impõe medo e desconfiança. Nos adultos, a educação empreendedora tem o poder de libertar e, nas crianças, teria a capacidade de impedir seu aprisionamento nas amarras impostas pela cultura do adulto.

Desse modo, para o autor, a escola é o lugar onde a educação nos moldes do empreendedorismo precisa ser difundida. Segundo ele, essa instituição “[...] se encarrega de fazer a criança entender que a educação separa, impõe limites, preserva poderes, exclui” (DOLABELA, 2003, p. 17). Nesses moldes, a escola impede o sujeito de sonhar e de buscar sua realização, porque a essência do empreendedorismo está na emoção do indivíduo, na energia que o leva a transformar-se e a transformar sua vida.

O sistema de competências, existente com grande ênfase em todos os segmentos da sociedade, não diferente na educação formal, não está preparado para garantir a todos os seus estudantes inserção e realização no mercado. Assim, a escola deve flexibilizar-se, no sentido de despir-se de modelos curriculares com conteúdos reduzidos e incluir neles saberes não padronizados. “O sistema educacional deverá forçosamente ampliar seu currículo para além de conhecimentos técnicos e científicos, cada vez mais indispensáveis e, ao mesmo tempo, menos suficientes para a inserção livre do homem no mundo do trabalho” (DOLABELA, 2003, p. 24).

Esse aspecto é reforçado pelo autor, pois, no Brasil, os problemas de ordem social e laboral são recorrentes: altas taxas de desemprego e desqualificação da mão de obra que sai das escolas e universidades para suprir as necessidades do mercado. Dessa forma, a proposta da Pedagogia Empreendedora é garantir aos pequenos brasileiros recursos equivalentes aos dos países desenvolvidos: o investimento no capital humano, a fim de garantir estoque suficiente para libertar o espírito empreendedor, aprisionado no sujeito.

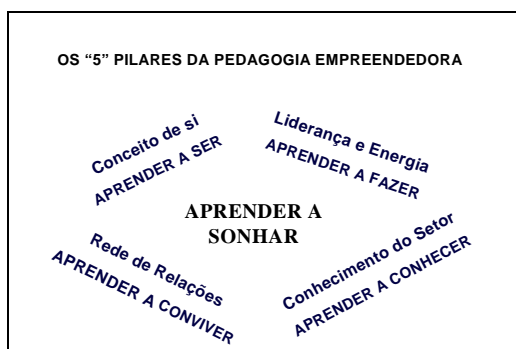
Nesse patamar, a prática do empreendedorismo seria capaz de combater a miséria e, de acordo com essa ideia, a Pedagogia Empreendedora pode ser o alicerce desta transformação. Porém, reitera que “[...] estamos falando de mudança, e não de transferência de um conteúdo cognitivo convencional” (DOLABELA, 2004, p. 128). Em sua proposta, o sonho passa a ser o foco dos esforços dos alunos por intermédio de seus professores:

A atividade do empreendedor não se restringe à interação técnica com seu objeto de trabalho, mas envolve relações multiformes com a realidade. Por isso, o conhecimento que deve adquirir não pode ser limitado apenas a conteúdos científicos ou técnicos. O saber útil ao empreendedor diz respeito ao grau de congruência entre seu próprio eu e a realidade individualmente construída. (DOLABELA, 2003, p. 29).

Para tanto, o indivíduo precisa sonhar, buscar e realizar. A escola, como lugar para essa possibilidade, precisa, além de estar baseada nos quatro pilares da educação (propostos no relatório Delors, citado anteriormente) – aprender a aprender; a aprender a ser; aprender a conviver; e aprender a fazer – deve incluir um novo pilar, segundo a Pedagogia Empreendedora: aprender a sonhar, de acordo com o diagrama¹⁴ abaixo.

¹⁴ DOLABELA, Fernando. **Oficina do Empreendedor**. 6. ed. São Paulo: Cultura, 1999.

Figura 2 – Os “5” pilares da Pedagogia Empreendedora



Fonte: Rodrigues, 2003, p.8

Este deve constituir uma capacidade que, desde criança, os indivíduos precisam desenvolver, no sentido de adquirir novas competências e habilidades e ter coragem de arriscar-se, aceitar novos valores, descobrir e transpor seus próprios limites. Essas capacidades ultrapassam os limites teóricos, considerados úteis apenas para quem não sonha. A construção do perfil empreendedor, aqui sinalizado, é o passo para a construção do trabalhador para o mercado atual. O mercado, tal como é, espaço cheio de incertezas, dificuldades e conflitos, requer do sujeito múltiplas habilidades, como criatividade, facilidade na comunicação, liderança, capacidade de persuasão e convencimento, organização e domínio das novas tecnologias.

O autor faz questão de frisar que a escola, nos moldes como se encontra, oferece educação de ponta, ou seja, de melhor qualidade somente para a elite, ao passo que os pobres teriam oportunidade apenas de uma educação de caráter técnico e operacional. “O empreendedorismo, pelo seu potencial como força importante na eliminação da miséria e na diminuição da distância entre ricos e pobres, tem como tema central do desenvolvimento humano, social e econômico sustentável” (DOLABELA, 2003, p.31). Assim, para a pedagogia empreendedora, a escola, pública ou privada, passa a ser para o indivíduo referência da superação de sua condição e de sua emancipação diante de sua comunidade. O autor salienta ainda que, para esse alcance ser possível, a autoestima e o autoconhecimento por parte do sujeito são ímpares, pois “[...] são elementos fundamentais na aprendizagem e na construção da pulsão empreendedora” (DOLABELA, 2003. p.35).

Nesse sentido, o autor apresenta a teoria dos sonhos. A capacidade de sonhar deve ser desenvolvida em todos os tipos de empreendedores, equiparados pelo autor aos sujeitos sociais. Estes podem ser empresas, o governo, uma ONG, um empregado, um dirigente, um profissional autônomo (empreendedores essencialmente) ou mesmo os proprietários, donos dos meios de produção. O sonho, proposto nessa teoria, deve ser um “sonho estruturante”.

O sonho estruturante é o sonho que se sonha acordado, capaz de conduzir à autorrealização. [...] É aquele desejo que faz brilhar os olhos quando se fala nele. Qualquer pessoa, em qualquer condição, tem a capacidade de formular sonhos, porque este é um atributo da natureza humana. (DOLABELA, 2003, p. 38-39).

Em linhas gerais, é empreendedor, em qualquer área, o sujeito que sonha e busca transformar seu sonho em realidade. Sonhar, portanto, consiste num projeto de vida do sujeito, o qual pode se mostrar em forma de sonho individual, ou seja, aquele restrito a uma única pessoa, ou de um sonho coletivo, aquele capaz de mudar a vida de uma comunidade em geral. Esse modo de sonhar coletivamente recebe um destaque especial, por parte do autor. Ele é considerado como o agente transformador da sua comunidade, através de sua sensibilização, construção de condições para a realização, estímulos e outros meios utilizados por ele. Porém, na visão do autor, o sonho individual também é importante. Como ele considera a sociedade como uma mera junção de indivíduos, várias pessoas sonhando individualmente seriam capazes de transformar a realidade daquela comunidade.

Marival Coan, na leitura da *Pedagogia Empreendedora* de Dolabela (2003), destaca o modelo do autor para o que ele denomina espírito empreendedor. Segundo a autora, para Dolabela, esse espírito “[...] traz significativas conquistas para a comunidade, uma vez que o importante é a construção do empreendedor coletivo, capaz de gerar capital social” (2011, p. 166).

Conforme Dolabela (2003), todos nascem empreendedores, e esta é uma defesa dele em todo o texto. E, nessa perspectiva, a escola e o papel do professor são fundamentais.

As crianças, portanto, são naturalmente empreendedoras, porquanto ainda não foram contaminadas pela cultura antiempreendedora e a tarefa da pedagogia empreendedora para as crianças é de impedi-las de serem aprisionadas pelos valores sociais não empreendedores; já para os adultos a tarefa é o de libertá-los dessa cultura não-empreendedora. (COAN, 2011, p. 167).

É evidente a diferenciação que Dolabela (2003), na leitura de Coan (2011), faz para cada faixa etária. As crianças, por estarem libertas do ranço do conformismo ou do marasmo, devem ser o ponto de partida para o trabalho da Pedagogia Empreendedora. Em seu entendimento, as crianças apresentam adjetivações significativas para a prática do empreendedorismo, tais como: curiosidade, rebeldia, inconformismo, criatividade e sonho. O papel da Pedagogia Empreendedora, portanto, é de guiá-las no caminho do sonho o qual desejam percorrer e criar meios para a sua realização.

A fim de fundamentar sua defesa, Dolabela (2003) emprega, como bem aponta Coan (2011), ideias do educador Paulo Freire (1921-1997). Ele aponta a parcialidade com que a escola deve se configurar, como um espaço ético, político, ativo e transformador, nunca neutro.

Não há um espaço político: a educação é política. [...] Não podemos nos assumir como “sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos”. [...] É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. (FREIRE; BETTO, 2000 apud DOLABELA, 2003, p. 53).

Nessa proposta, a escola, na visão da pedagogia empreendedora, deve estar comprometida com o sonho de seus indivíduos, de todos que a frequentam diariamente. É dela o compromisso de fazer com que os seus envolvidos tenham visão ampla e geral da comunidade, no sentido de não só fazer parte dela, mas de transformá-la através do seu sonho. A Pedagogia Empreendedora deve transformar “[...] alunos, professores e comunidade em atores da criação do novo conhecimento social, da nova cultura, em que o principal aprendizado é a autoestima, a construção da cooperação” (DOLABELA, 2003, p. 54).

Essencialmente, o sentido da Pedagogia Empreendedora está na relação entre o sonho e o caminho que se trilha para sua realização. E a escola, por meio do trabalho do professor, deve comportar-se no sentido de garantir essa oportunidade aos envolvidos nesse processo:

O processo pedagógico vai se dedicar principalmente à conexão entre o sonho e a sua realização, pois esta, em suas várias formas, contém o elemento dinâmico que irá construir permanentemente o sonhar e o realizar, alternando-os de acordo com o aprendizado feito na tentativa de estabelecer a ligação entre as suas instâncias. (DOLABELA, 2003, p. 71).

O ato de sonhar, nesse panorama, é considerado como uma capacidade de transformar o sonho em objetivos de ação, quer dizer, um empreendimento. O trajeto entre o sonho e a sua realização é um ato indissociável, um ciclo. Na Pedagogia Empreendedora, a criança da creche ou mesmo os alunos das escolas de Educação Básica são orientados pelo professor a sonhar. Eles devem ser, desse sonho construído, atores principais para sua concretização. Para tanto, devem ser mobilizados, em cada indivíduo, recursos emocionais internos e externos, os quais Dolabela não descreve nem enumera, para que se alcance tal almejo. O autor reitera que essa motivação pela realização do sonho produz no sujeito aptidões como “[...] ousadia, criatividade, perseverança, capacidade de assumir riscos” (DOLABELA, 2003, p. 79).

A ação do sujeito, por conseguinte, é a principal habilidade que o saber empreendedor precisa desenvolver. Ao aluno deve ser garantido o aprendizado de tudo aquilo que for necessário para a realização do seu sonho. O autor denomina esses aprendizados como “competência empreendedora e a individualidade”. Esta seria a capacidade particular do sujeito, de ir buscar a realização do seu sonho. De acordo com o autor, mesmo que essa busca seja individual, o resultado dela é coletivo:

Individualidade não significa individualismo ou isolamento, mas reconhecimento da diversidade, da capacidade de cada indivíduo de construir sonhos próprios, diferenciados pela sua visão de mundo e forma de ser. Ou seja, através da individualidade, o sujeito constrói sua representação do mundo, o que lhe dá caráter singular, dotando-o de vontade própria e de liberdade, que devem visar à produção do respeito mútuo e do bem comum e gerar cooperação. O sonho, portanto, é fruto de uma formulação individual. Mesmo que não seja original, uma vez adotado pelo indivíduo, passa a ser dele. (DOLABELA, 2003, p. 82).

A realização do sonho é produto do conhecimento que o sujeito tem de si, de suas capacidades e de suas competências para essa busca. Segundo Coan, o fracasso na busca da realização do sonho resulta de “[...] pessoas que apresentam baixo conhecimento de si mesmas; estão muito voltadas para o trabalho, para a ação e dedicam pouco tempo para o autoconhecimento” (2011, p. 175). O sucesso ou fracasso depende do “eu empreendedor” desenvolvido pelo sujeito, na prática proposta pela Pedagogia Empreendedora.

A proposta metodológica da Pedagogia Empreendedora a ser aplicada nas escolas de Educação Básica deve ser composta de oficinas. De acordo

com o autor, estas devem ser realizadas em momentos essencialmente práticos, de forma que o aluno, no ato da construção do sonho, desenvolva o seu processo de “autoaprendizagem” e, a partir daí, possa traçar o Mapa do Sonho. Esse mapa consiste num roteiro que irá direcionar o aluno na formulação do seu sonho, no seu planejamento e execução. O mapa do sonho “[...] tem o formato de um caderno que o aluno preencherá com a descrição detalhada do sonho, a análise da harmonização entre o sonho e o sonhador e a estratégia para a sua realização” (DOLABELA, 2003, p. 94). Nessa atividade, algumas relações devem ser examinadas por quem sonha:

Internas à pessoa: autoestima, autoconhecimento, valores, visão de mundo;
Entre o sonho e o eu do sonhador;
Entre o sonho e realidade;
Entre o sonhador e a sua capacidade de implementação do sonho;
Entre o sonho e os valores éticos da sociedade (avaliação das consequências dos resultados do sonho para a comunidade). (DOLABELA, 2003, p. 94).

Com essas relações estabelecidas, o Mapa do Sonho deve ser composto e a atividade é realizada em doze etapas: a concepção do sonho (identificar algo que traga prazer, felicidade e realização no sonhador); autoconhecimento (conceito de si, descoberta de quem é, do que gosta e do que se emociona); rede de relações (quais pessoas, livros ou informações podem ajudá-lo para o conhecimento do seu sonho); conhecimento do ambiente do sonho (aprofundar-se no setor escolhido e identificar oportunidades para a realização do sonho); análise do sonho em relação ao sonhador (questionamentos sobre a pertinência do sonho e aos benefícios que ele trará ao sonhador); análise do sonho em relação às outras pessoas (relevância do sonho para a comunidade); estratégias para realizar o sonho (buscar recursos materiais e imateriais: perseverança, criatividade iniciativa, relações, liderança, cooperação de outras pessoas, leituras, conhecimentos, informações, recursos financeiros e recursos técnicos); análise e viabilidade do sonho, levando em conta os recursos do sonhador (análise de seus pontos fortes e fracos); análise e viabilidade do sonho, considerando os recursos de terceiros (recursos de terceiros que o sonhador deverá buscar); estratégias para conseguir os recursos (como conseguir recursos materiais e imateriais); liderança (capacidade de convencimento das pessoas sobre a importância do seu sonho); como organizar e usar os recursos (organização dos recursos como garantia da realização do sonho); quando será possível realizar o sonho (cronograma); narrativa

do sonho e dos processos que levam à sua realização (formalização e apresentação do mapa do sonho); e qual é o próximo sonho (o sonho realizado deixa de gerar emoção e intensidade no sonhador, portanto, ele deve planejar outro sonho) (DOLABELA, 2003, p. 95).

Nessa atividade, o professor tem de apoiar o aluno em todas essas etapas, porém, sua participação é secundária. Como a ênfase desse processo está na autoaprendizagem do aluno, Coan (2011) ilustra essa função do docente por meio do relatório Delors.

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida. (DELORS, 1999 apud COAN, 2011, p. 175).

Ao ser implantada nas escolas, a Pedagogia Empreendedora vai necessitar que os professores se transformem em agentes ativos dessa proposta. A ideia é mudar a maneira de ensinar: o método tradicional da transmissão do conhecimento baseado em diretrizes curriculares deve dar lugar ao sonho e suas estratégias para realização. Os conteúdos deixam de ser a principal intenção dos professores, em seu trabalho docente, todavia, surge a motivação dos estudantes em sonhar. A proposta de Dolabela (2003) para o trabalho do professor, é de “[...] derrubar os muros da escola”, o que significa abandonar sistemas formais de ensino e enriquecer as práticas educativas com outras formas de ação social.

Diante de toda essa explanação, foi possível contextualizar os pressupostos da Pedagogia Empreendedora, suas raízes no empreendedorismo e na gestão empresarial, até a sua influência nas práticas educativas.

O próximo passo é estabelecer os contrapontos entre o conceito de utopia em Paulo Freire e o de sonho, para Fernando Dolabela, a partir da efetivação da proposta nas escolas mediante a análise do material didático distribuído aos professores os quais trabalharão com ela, de acordo com a faixa etária de seus alunos.

CAPÍTULO 4

A EFETIVAÇÃO DA PROPOSTA DA PEDAGOGIA EMPREENDEDORA NA SALA DE AULA: ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

**A Pedagogia Empreendedora fundamenta-se no princípio elementar de que a pessoa que sonha e que busca realizar esse sonho põe em marcha uma espiral de energia que dá rumo e sentido a sua vida e alimenta um processo de evolução pessoal.
Cordélia Rodrigues (2003)**

Uma vez apresentados os conceitos referentes à Pedagogia Empreendedora e sua metodologia, com a abordagem de diversas reflexões por meio do estudo teórico realizado, principalmente em Bauman (2001) e Freire (2013a), é o momento de conhecer o material didático disponibilizado aos professores para a execução dos pressupostos em sala de aula. Esta etapa da pesquisa é deveras importante, porque possibilita compreender como a proposta metodológica da Pedagogia Empreendedora se concretiza, na sala de aula.

Antes de iniciar a análise do material, fazem-se necessários alguns esclarecimentos acerca da implantação da proposta da Pedagogia Empreendedora na Rede Municipal de Ensino de Londrina.

A proposta da Pedagogia Empreendedora foi apresentada para a comunidade londrinense, por meio da Secretaria Municipal da Educação, no segundo semestre do ano de 2010, e implantada na rede de ensino, no ano seguinte. Foi uma ação da gestão 2009/2012 do então prefeito Homero Barbosa Neto (PDT), sendo Karin Sabec Viana, Secretária Municipal da Educação daquela gestão.

A proposta de implantação¹⁵ chegou à Secretaria Municipal da Educação através de um estudo do Fórum Desenvolve Londrina¹⁶. Esse Fórum

¹⁵ Todas as Informações referentes à implantação da Pedagogia Empreendedora em Londrina foram fornecidas por uma professora que, durante a implantação da proposta na cidade, era membro da

realiza pesquisas sobre os diversos segmentos de Londrina e, no ano de 2007, foi feito um estudo sobre os principais problemas da educação, bem como o levantamento de sugestões para alcançar melhores resultados. Foram entrevistados diversos profissionais da educação de Londrina (professores, empresários, entre outros) e, como resultado da pesquisa, foi indicada a proposta da educação empreendedora. O cerne da proposta era buscar desenvolver uma cultura de autonomia, de modo que os alunos nela envolvidos pudessem alcançar realizações de seus sonhos, mediante o esforço pessoal e conhecimento adquirido pela educação e a cooperação entre as pessoas.

Foi nesse período que alguns professores da rede foram convidados para compor uma equipe¹⁷ que ficaria responsável pela formação dos demais docentes das escolas municipais da cidade.

A equipe da Secretaria da Educação foi formada a partir de critérios fixados pela assessoria do professor Fernando Dolabela. Quanto aos professores das unidades escolares, a escolha foi feita pelo diretor de cada unidade, através de critérios sugeridos pela diretoria pedagógica vigente, ou seja, estes deveriam demonstrar interesse pela temática e disposição de participar dos cursos de capacitação propostos pela equipe da Secretaria.

Antes de o trabalho se iniciar, nas escolas, aconteceram alguns eventos os quais marcaram a inserção da proposta em Londrina: uma palestra com Fernando Dolabela, no dia 14 de junho de 2011, num teatro da cidade, denominada 1º Fórum de Pedagogia Empreendedora, oportunidade em que os professores deixaram suas salas de aula para assistir ao evento. Ocorreram também períodos de formação nas escolas escolhidas como polo para início do trabalho com a metodologia da Pedagogia Empreendedora, na cidade.

Para começar o trabalho com a Pedagogia Empreendedora, os professores da rede municipal de Londrina foram munidos da seguinte forma: participaram de um curso de formação em sua escola de origem, com cerca de 20

equipe de formação e atualmente exerce outra função na Secretaria Municipal da Educação. A entrevista foi realizada via *e-mail* em 07 de abril de 2014.

¹⁶ Ver nota de rodapé número 4.

¹⁷ De acordo com a professora da equipe de formação, esta era composta por quatro assessores da Secretaria da Educação e mais um grupo de trinta professores da rede municipal, os quais atuavam como multiplicadores da proposta, nas escolas da rede municipal. Atualmente, existe uma assessora da Secretaria de Educação atuando na formação de professores, através de um grupo de estudos sobre teoria e prática da proposta, nas escolas, além de formar os novos professores que ainda não conhecem a proposta.

horas de duração, receberam o livro *Pedagogia Empreendedora: o ensino de empreendedorismo na educação básica, voltado para o desenvolvimento social sustentável* (DOLABELA, 2003), antes da realização do curso, e, posteriormente, conheceram o material didático específico para a faixa etária na qual o professor trabalhava naquele período; no caso desta pesquisa, para crianças de nove anos, ou seja, quarto ano do ensino fundamental. Para qualquer orientação adicional, o professor poderia contatar a equipe de formação da Secretaria.

O curso de formação foi ministrado pela equipe de formação em uma escola determinada. Durante o curso, foram apresentados os conteúdos da *Pedagogia Empreendedora*, quer dizer, o conceito de sonho, os elementos de suporte e todos os demais elementos presentes na proposta. Cada escola recebeu uma quantidade suficiente de livros para disponibilizar aos professores para leitura prévia, pois tal leitura os ajudaria nas discussões, durante a explanação da equipe. A leitura prévia não foi considerada uma exigência, mas uma necessidade para argumentações no desenrolar da formação. Durante o curso também foram exibidos vídeos e sequências de *slides*, de sorte a ilustrar o conteúdo com exemplos de pessoas que, por seu trabalho ou sua realização profissional, demonstram como deve ser a atitude empreendedora. Foram propostas ainda várias dinâmicas de grupo com o mesmo teor. Os professores puderam participar desses momentos, partilhando com o grupo experiências vivenciadas por eles ou por outras pessoas.

Um ponto importante a ser considerado, nesses momentos de formação, é que nenhum dos exemplos usados pela equipe foi relacionado à educação ou mesmo a práticas escolares. Todos tinham teor mercadológico e empresarial.

Um exemplo que poderia ser citado acerca da situação aqui exposta foi sobre Muhammad Yunus¹⁸, denominado “banqueiro dos pobres” e vencedor do Prêmio Nobel da Paz, no ano de 2006, por ter contribuído para o desenvolvimento social e econômico em Bangladesh¹⁹ disponibilizando para a população pobre microcrédito a juros baixos. A ajuda de Yunus consistia em oferecer linhas de crédito aos pobres que não conseguiam obter empréstimos nos bancos comerciais do país,

¹⁸ **Banco do Povo Paulista.** Disponível em: http://www.bancodopovo.sp.gov.br/statico/arquivos/bpp_download_005.pdf. Acesso em: 03 jun. 2014.

¹⁹ País pequeno e populoso, submetido à pobreza extrema, que se localiza no subcontinente indiano e que obteve independência do Paquistão em 1971.

por conta da falta de capital próprio. A única forma de o povo conseguir dinheiro para financiar suas atividades produtivas era se submeter aos juros abusivos de agiotas. Desse exemplo decorrem algumas reflexões importantes: ainda que possa ser considerada favorável, trata-se de uma ação situada, a qual não promoveu mudança na população daquele país em larga escala. Não há, por parte do banqueiro, o compromisso de transformação social do país como um todo, mas apenas em sucessos pontuais.

Esse exemplo, trazido para pensar o trabalho realizado pela escola, não corresponde ao que Paulo Freire, no estudo teórico efetuado neste trabalho, propõe às práticas educativas. A educação não tem como proposta o desenvolvimento apenas de uma pessoa, mas o engajamento de todos os sujeitos para o desenvolvimento da comunidade, caracterizado pelo autor como liberdade. Esta não se alcança apenas com poder de consumo, como no exemplo do “banqueiro dos pobres”, mas no poder político como finalidade da educação.

Após as discussões dos pressupostos do livro da Pedagogia Empreendedora, durante o curso, os professores tiveram contato com o material didático de acordo com a faixa etária da turma com a qual trabalhavam naquele ano. Uma vez que fazia parte do projeto, recebi o material para quarto ano do ensino fundamental, portanto, a faixa etária dos nove anos. É por essa razão que esta análise será feita mediante o estudo desse material, especificamente.

No material didático estão descritos os pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia Empreendedora, como já foram tratados no capítulo específico. É com base neles que os professores deveriam iniciar a efetivação da proposta em suas salas de aula, conforme a faixa etária.

Assim, na sequência, o objetivo é refletir sobre esses conteúdos da Pedagogia Empreendedora presentes nas atividades propostas no material e articulá-los com as reflexões já estabelecidas entre os autores estudados: Freire, Bauman e o próprio Dolabela.

Ao folhear o caderno de atividades, um primeiro detalhe que pode ser verificado é que, no material impresso entregue aos professores da rede municipal de Londrina, a marca d'água de cada folha é o brasão do município. Isso demonstra que esse material foi reproduzido especificamente para ser utilizado pelos professores dessa rede de ensino. No arquivo, em formato digital, o brasão não está, ainda que o material seja idêntico ao impresso.

A autoria do caderno de atividades é Cordélia Rodrigues e a elaboração do material data de janeiro de 2003. A direção geral do projeto é de Fernando Dolabela e a preparação do caderno a ser analisado neste tópico, ou seja, o da quarta série do ensino fundamental, é de Marilda Oliveira Silva²⁰.

Antes das atividades propriamente ditas, o material didático traz informações sobre a proposta metodológica da Pedagogia Empreendedora. Estas principiam com uma saudação aos professores, onde a equipe elaboradora do caderno esclarece quanto à importância do trabalho docente, na execução da proposta. A equipe ressalta que “[...] um grupo de experientes educadores mineiros trabalhou na adequação da metodologia aos vários estágios do desenvolvimento da criança e do jovem na preparação das atividades” (RODRIGUES, 2003, p. 03). À frente desse grupo, na coordenação do projeto, está Fernando Dolabela, identificado no material como a “maior autoridade do país em empreendedorismo”.

No caderno, as características da faixa etária dos nove anos, isto é, os elementos do desenvolvimento da criança dessa idade não são considerados na proposta das atividades, fato que revela falta de preocupação sobre as potencialidades das crianças dessa idade e o que se pode esperar como retorno delas, ao longo da execução das propostas presentes no material. Este é composto por atividades previstas para 36 aulas, as quais devem ser distribuídas no cronograma do professor para serem trabalhadas uma vez por semana. As atividades estão prontas, com apresentação dos objetivos a serem alcançados pelo professor. Não há, pelo menos explicitamente, incentivo para o professor extrapolar aquela atividade com propostas complementares. Não há evidência da intenção do trabalho interdisciplinar. Tudo fica restrito aos elementos de suporte da Pedagogia Empreendedora, relacionada à Pedagogia do Sonho: “[...] fundamenta-se no princípio elementar de que a pessoa que sonha e que busca realizar esse sonho põe em marcha um espiral de energia que dá rumo e sentido a sua vida e alimenta um processo de evolução pessoal” (RODRIGUES, 2003, p. 04). Nesse sentido, é papel dos docentes, durante a execução da proposta, desenvolver em seus alunos o espírito empreendedor, ou seja, fazê-los lutar pela realização do seu sonho.

Para tanto, os professores devem trabalhar tendo por base os “elementos de suporte” que, de acordo com o material, “[...] são traços,

²⁰ Informações disponíveis na contracapa do caderno de atividades para a faixa etária de nove anos.

características, atitudes e posturas que sustentam o empreendedor no sonhar e no buscar a realização do seu sonho” (RODRIGUES, 2003, p. 04).

Os elementos de suporte são:

1. **Conceito de Si:** “[...] compreende autoconhecimento, autoimagem, autoestima, autoaceitação, autonomia, espaço de si” (RODRIGUES, 2003, p. 04). Um indivíduo precisa ter conhecimento próprio, para compreender quais são suas limitações e possibilidades em face da construção de seu sonho e na busca de sua realização.
2. **Energia:** “[...] compreende iniciativa, criatividade, inovação, ousadia, inconformismo, dedicação” (RODRIGUES, 2003, p. 05). Para conquistar um sonho, é preciso não temer mudança e situações desafiadoras. É necessário, ao empreendedor, desejo de superação e empenho pessoal.
3. **Liderança:** “Compreende protagonismo, autoria, aceitação de riscos, compreensão do erro como parte de um processo, perseverança” (RODRIGUES, 2003, p.05). Na proposta da Pedagogia Empreendedora do caderno de atividades, liderança é uma condição que “[...] permite ao empreendedor transmitir sua empolgação as outras pessoas e conseguir apoio para o seu projeto” (RODRIGUES, 2003, p. 05)
4. **Conhecimento do Setor:** “Compreende busca de informação e percepção de oportunidades” (RODRIGUES, 2003, p.06). Esse elemento requer do empreendedor aprofundar-se no conhecimento do seu sonho, ser um “expert”. Conhecer representa minimizar as chances de fracassos decorrentes da falta de informação.
5. **Rede de Relações:** “[...] compreende consciência de interdependência e busca de interatividade” (RODRIGUES, 2003, p. 07). O sonho pertence ao indivíduo, ainda que outras pessoas apareçam o caminho.

A equipe elaboradora do caderno de atividades reitera que essa segmentação dos elementos de suporte se dá apenas de maneira didática:

É também importante compreender que a atuação dos elementos de suporte não segue qualquer padrão linear ou sequencial. Na verdade, é um processo extremamente dinâmico e interdependente, em que o investimento em um dos elementos afeta os outros, afeta o sonho e afeta a busca de sua realização. (RODRIGUES, 2003, p. 07).

Tal dinâmica atribuída aos elementos de suporte é representada no esquema a seguir:

Figura 3 – A dinâmica dos elementos de suporte



Fonte: RODRIGUES (2003, p. 07)

Esses elementos de suporte servirão para o empreendedor construir o seu Mapa do Sonho, constituído de momentos estruturados, para que o aluno pare para refletir a propósito do seu sonho. Esses momentos seguem a seguinte estrutura: Concepção de sonho (“Do que eu gosto? O que me interessa”); Análise do Sonho (“Esse sonho tem a ver comigo?”); Planejamento da Realização do Sonho (“Como organizar as ações?”); Recursos para Realização do Sonho (“Vou precisar de quê?”) e, por fim, Balanço Final (“Qual é o meu sonho e o que eu fiz, buscando sua realização?”).

O exercício promovido nesses momentos de reflexão pode causar, de acordo com a autora do caderno, modificações no sonho, principalmente nas crianças pequenas, as quais mudam de ideia com facilidade ou copiam o sonho dos

outros. Nesse sentido, em se tratando de crianças que tendem a esse comportamento, cabe uma inferência a esse tipo de proposta. É um indício forte de que a proposta da Pedagogia Empreendedora se compromete apenas com as construções utópicas individuais, sem implicação nas causas coletivas.

Uma advertência é feita quanto a esses momentos estruturados com as crianças pequenas, com linguagem menos desenvolvida, a qual evidenciam dificuldade na comunicação. Nesse caso, “[...] cabe ao professor simplificar a linguagem, explicando que “sonho é alguma coisa que a gente quer muito”, contribuindo para que a criança, gradualmente, construa este conceito” (RODRIGUES, 2003, p. 09).

Com as crianças maiores e mesmo com adolescentes, tem-se igualmente uma “dica”. Com esses alunos, é necessário criar oportunidades para que eles adquiram confiança necessária no professor para compartilhar seus sonhos. Segundo a autora do caderno, esse trabalho favorece o planejamento de atitudes e ações, a fim de alcançar a realização de um sonho.

Para a realização das atividades contempladas no caderno, não há uma sequência obrigatória que o professor precise respeitar: elas não se iniciam numa mais simples e se complexificam, ao longo do processo. Essa característica pode ser explicada pelo fato de que a dificuldade nesse tipo de atividade não existe, porque não há um conhecimento propriamente dito a ser ensinado. Trata-se de conceitos efêmeros, voltados exclusivamente para quem sonha. Não é exigido do professor grande domínio teórico sobre o assunto e do aluno também não demanda grande esforço. Diferentemente dos conhecimentos científicos basilares das propostas curriculares, a proposta da Pedagogia Empreendedora não trata de abordagens teóricas. São atividades que fazem do professor e, conseqüentemente da escola, elementos revestidos de ferramentas as quais possibilitem a um grupo de alunos a busca pela realização do sonho individual, somente. A escola, portanto, não favorece o desenvolvimento da coletividade, no sentido de todos lutarem para a realização de um sonho comum. Assim, o professor tem liberdade para escolhê-las, de acordo com sua interpretação. Explicita a autora:

Pré-requisitos não fazem sentido na Pedagogia Empreendedora. Hoje, sabemos que a construção do significado pelo aluno não depende exclusivamente de seus processos cognitivos, mas também de suas motivações, sonhos, expectativas e desejos. Portanto, o aluno não precisa necessariamente saber primeiro definir o que é sonho para depois falar sobre o assunto. Ao ouvir e falar de sonho, mesmo que em princípio não compreenda bem o que seja, estará construindo e reconstruindo conceitos e significados, não só do sonho, mas muitos outros que o processo sócio interacionista propicia. (RODRIGUES, 2003, p. 10).

Ao contrário,

[o] que se preconiza na Pedagogia Empreendedora, é o desenvolvimento de atitudes que permitam ao educando aprender a atuar no mundo autonomamente à medida que sonha, utiliza conhecimentos na busca da realização do sonho e, no processo, aprende mais sobre si mesmo, sobre seu sonho, sobre a realidade, sobre outras pessoas. O sonho é pessoal, o caminho de busca de sua realização é pessoal, e o aluno é quem lidera seu próprio processo. (RODRIGUES, 2003, p. 10).

Nesse aspecto, o professor esforça-se para oportunizar ao aluno condições de realizar as atividades e, uma vez que estas forem desenvolvidas, é preciso que se realizem ações que transcendam à sala de aula, para que se possa partilhar a construção do seu sonho. A proposta é um evento de encerramento do ano letivo, como culminância do processo de construção do sonho. Nesse evento, mesmo que não consiga ter realizado, o aluno terá a oportunidade de partilhar com sua família e com sua comunidade o sonho que vem traçando, ao longo daquele ano de trabalho.

A equipe de elaboração do material alerta quanto à preocupação que os professores que iniciam o trabalho com a Pedagogia Empreendedora podem ter: o tempo empregado com o trabalho dessa proposta talvez possa prejudicar os conteúdos curriculares que ele deixe cumprir.

Nessa direção, a equipe faz as seguintes considerações:

1. Todo planejamento precisa ser flexível. Num mundo em constantes transformações não há lugar para plano curricular rígido.
2. A aprendizagem não se concebe como uma estrutura linear de justaposição de conhecimentos que se agregam, mas como a vivência de um processo em que o aprendiz faz uso de seus esquemas de compreensão, reestruturando-os a cada nova aprendizagem, ampliando as relações entre os significados construídos. Ele precisa desenvolver sua criatividade, sua capacidade de investigação, sua competência de aprender. Nesse quadro, além dos conteúdos escolares, acham-se presentes aspectos físicos, emocionais e sociais.
3. A implementação de uma proposta como esta requer que o professor reveja suas crenças, práticas e posturas pedagógicas, rompendo com resquícios da cultura escolar tradicionalmente autoritária, transmissiva e conteudista, que aprenda a olhar seu aluno como uma pessoa singular, e que saiba escutá-lo e perceber o que pensa sobre si mesmo e sobre o mundo, que conheça sua experiência de vida e compartilhe de seus sonhos. (RODRIGUES, 2003, p. 11).

Como sugestão complementar, a equipe elaboradora do caderno recomenda que o professor faça que o momento de trabalho com a Pedagogia Empreendedora seja alegre, descontraído, criativo e motivador, no sentido de o aluno debruçar-se com interesse e curiosidade na construção do seu sonho.

As considerações aqui apresentadas são válidas e, de fato, precisam estar presentes no trabalho do professor. O que deve ser refletido, durante esta análise, é a relação que as atividades da Pedagogia Empreendedora mantêm com a proposta de ensino, neste caso, da rede de Londrina.

Trata-se de um projeto complementar, que não faz parte do currículo da proposta pedagógica e nem é considerado um tema transversal. Por isso, não há necessidade do seu cumprimento na totalidade, mas deve ser estruturado em atividades extracurriculares, quase que recreativas para as crianças. O professor precisa encontrar uma forma de incluí-las na sua rotina de trabalho e, de acordo com a proposta, empenhar-se pela valorização dos sonhos individuais, independentemente da realidade na qual o aluno está inserido, repleta de problemas, percalços e contradições. Enfim, o foco é na valorização do que queremos vir a ser, em detrimento do que já somos.

Nessa perspectiva, a escola abre espaço para propostas que não são vinculadas a nenhum saber específico, objeto fundamental da cultura humana. O que se ensina na escola é elemento específico para a realização do sonho de cada um. Fica evidente aqui a ênfase que se dá ao que a modernidade líquida, explicitada por Bauman (2001), define como individualismo, elemento fundamental da sociedade moderna. As conquistas individuais prevalecem sobre o grupo, a comunidade.

A escola coloca-se a serviço da perpetuação do modelo social individualista, descomprometido com a transformação da realidade e empobrecido de conhecimento sistematizado e reflexivo sobre os meios para que se alcance essa transformação.

4.1 ANÁLISE DO MATERIAL: CATEGORIAS

Uma vez enfocadas as concepções metodológicas da Pedagogia Empreendedora, a partir do constante no caderno de atividades, é momento de

refletir sobre a proposta pedagógica presente no material. Essa análise será conduzida mediante três categorias:

1. Concepção de discurso espontâneo e científico, com base em Charlot (2006);
2. Concepção de indivíduo/sujeito, em Paulo Freire (2013) e Bauman (2001);
3. Concepção de educação escolar, tendo em vista os conteúdos e saberes curriculares trabalhados pelo professor.

Essas categorias foram elencadas após o estudo teórico efetuado nesta investigação, com base no conceito de educação de Paulo Freire discutido no segundo capítulo e no contraponto com a educação empreendedora, a partir do conceito de modernidade líquida de Bauman (2001) e de educação de Paulo Freire, discutidos no primeiro e segundo capítulos, em contraponto com a doutrina neoliberal, também abordada no trabalho. Enfim, estes são os parâmetros conceituais que permitiram chegar a essas categorias de análise.

Ao folhear o caderno de atividades, é possível verificar que, após as informações iniciais, as atividades seguem uma sequência de 01 a 36. Estas devem ser distribuídas no planejamento do professor uma vez por semana, ao longo do ano letivo. A proposta é articular tais atividades aos conteúdos que o professor necessita desenvolver, no seu dia a dia com seus alunos. Não há uma orientação específica de como as atividades devem ser desenvolvidas, mas fica ao professor o dever de encontrar, durante sua rotina, o momento oportuno para sua execução.

O quarto ano do ensino fundamental (crianças na faixa de nove anos de idade) é uma etapa que requer do professor conhecimento aprofundado dos saberes curriculares, visto que as crianças dessa idade já estão, pelo menos em sua maioria, alfabetizadas, e os conteúdos, portanto, podem ser mais aprofundados, dialogados com a realidade, mas sempre com fundamento nos pressupostos teóricos e metodológicos de cada área do conhecimento.

Ao professor dessa modalidade faz-se de suma importância o domínio vocabular e teórico dos saberes escolares, pois as crianças tendem a questionar e dialogar mais com o professor e, para que elas se interessem pelo conteúdo, o docente precisa apresentar os saberes de maneira diferenciada, com

recursos complementares aos materiais didáticos disponíveis, tendo em vista a tecnologia e as demais ferramentas existentes na escola. É preciso considerar, para trabalhar com essas crianças, que elas trazem para a sala de aula muitos conhecimentos acerca de diversos assuntos, inclusive dos conteúdos que os professores devem trabalhar, ao longo do ano. Eles já têm uma vivência anterior na escola, de pelo menos quatro anos, fato que não pode ser ignorado, no tratamento dos conteúdos.

Além do mais, são crianças que seguirão para os anos finais do ensino fundamental e precisam ter o máximo de conhecimento possível dos aspectos preliminares que serão indispensáveis no seu futuro acadêmico.

Desse modo, a análise realizada nesse material vem carregada de questionamentos quanto às categorias elencadas anteriormente.

A análise posterior será de três atividades, uma referente a cada categoria. A decisão por apenas três se deve ao fato de as demais não apresentarem nenhuma característica diferente das escolhidas, de forma que não acrescentariam em nada o desdobramento do olhar para o que se propõe investigar.

4.1.1 Discurso Espontâneo e Científico

Primeiramente, quando se considera o que Bernard Charlot (2006) denomina como discurso científico sobre educação e certamente sobre práticas pedagógicas, não é possível limitar-se ao espontaneísmo de atividades que pouco enriquecem as crianças de saberes eruditos. É esta uma primeira demonstração do teor que a análise desse material didático pretende apresentar. Ainda que as organizações curriculares possam ser reconsideradas e enriquecidas, qualquer conhecimento que se ofereça para as crianças precisa estar estruturado na experiência do adulto, ou seja, aquele que porta os saberes da cultura humana e que os ensina aos menores e mais jovens. Este é o pressuposto fundamental para a sistematização do processo de educação, seja ela escolar ou não. Quando a experiência do adulto ou mesmo a anterior que a criança já traga para a sala de aula não é considerada como fundamental, coloca-se em xeque a relação adulto/criança.

A escola é, necessariamente, o espaço onde o senso comum precisa ser superado e transformado em conhecimento. Esta é tarefa do professor com sua bagagem de experiência. O discurso científico deve prevalecer. Novamente

apelando à citação de Charlot (2006), “[...] um discurso científico sobre a educação não deve ser um discurso de opinião; ele não é científico se não controla seus conceitos e não se apoia em dados” (CHARLOT, 2006, p. 10). Essas características, fundamentais no trabalho docente, ou seja, o domínio dos pressupostos teóricos e metodológicos, os quais as crianças têm direito de conhecer, estão ausentes nas atividades elencadas nesse caderno.

As atividades trazem conceitos os quais se aproximam muito dos saberes espontâneos, aqueles que “[...] negam o interesse ou a legitimidade de um discurso científico específico sobre a educação” (CHARLOT, 2006, p. 10). Contudo, o que se pode perceber é um descompromisso com a ciência e com o conhecimento mais elaborado. O conjunto da cultura humana, organizado em matrizes curriculares ou mesmo em conteúdos programáticos, deve ser oportunizado às crianças, de modo especial às da rede pública de ensino. A escola não deve perpetuar ou mesmo reproduzir saberes espontâneos, que não refinam o saber das crianças. Ao contrário, é o local de encontro com o que conhecimento refinado, isto é, com o máximo da cultura. O professor, nesse contexto, deve ser o interlocutor do conhecimento para a criança. É mediante o seu trabalho que uma criança se desenvolve física, emocional e cognitivamente.

O conhecimento científico não precisa ser maçante e entediante às crianças, e esse é um desafio importante aos docentes que trabalham com a faixa etária dos nove anos. Como na apresentação do material didático da Pedagogia Empreendedora, no início deste capítulo, a sugestão ao professor é que o momento do trabalho com essas atividades fosse um momento descontraído e dinâmico. Essa prática precisa prevalecer em todo o momento do trabalho do professor, não apenas nessa nova proposta. Criança de nove anos precisa de concretude naquilo que o professor propõe: ela precisa experimentar o conhecimento, manusear objetos que reportem ao conhecimento abstrato, dialogar com os saberes, estabelecer relações com aquilo que se apresenta como novo. O que fica aparente, na proposta da Pedagogia Empreendedora, é que a todo o momento o trabalho do professor é desinteressante e apenas no momento dessas atividades é que a situação muda. E, se realmente for assim, o professor precisa ressignificar sua prática ou ele não conseguirá agir de outra forma, no momento da execução das atividades da Pedagogia Empreendedora.

Tomemos como exemplo esta atividade.

Figura 4 – Atividade

ATIVIDADE 1

CONVITE AO SONHO

DESCRIÇÃO SUMÁRIA
Apresentação dos alunos, organização dos registros das datas de seus aniversários, festa coletiva de aniversário e introdução da proposta de trabalho através da história "O sonho da Leiteira".

OBJETIVOS
Apresentar a proposta do Empreendedorismo e mostrar a importância do sonho na vida de todos.

ELEMENTO DE SUPORTE
Conceito de si.

DURAÇÃO PREVISTA
2 horas.

MATERIAL
Caderno, xerox da lista de aniversários e da história, enfeites para a sala, bolo de aniversário, lanche, filmadora, máquina fotográfica, filme, fita cassete.

AMBIENTE
Sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

- Prepare a sala tornando-a um ambiente agradável, favorável aos sonhos, com enfeites de balões, tiras de papel crepom de várias cores, flores, música suave.
- Organize os alunos em círculo, solicitando que cada um se apresente aos demais dizendo o nome e a data de seu aniversário.
- Registre todas as falas.

Modelo:

<u>NOME</u>	<u>ANIVERSÁRIO</u>
Marisa	20/11/92
Marcos	13/06/92 etc...

- Transcreva o registro para um cartaz que deverá ser fixado na parede da sala. Explique que todos os aniversários serão comemorados, com entrega de cartões aos aniversariantes, podendo planejarem para este dia, um lanche especial.
- Fale sobre a proposta de encontros semanais, ao longo do ano, em que o tema será o que eles mais querem na vida: o sonho de cada um.
- Solicite que falem sobre a proposta: vocês sabem o que é sonhar? Vocês gostaram da idéia de trabalharmos com sonhos? Como vocês imaginam que serão esses encontros?

15

- Após a opinião dos alunos, fale sobre a importância de sonhar e convide-os a ouvir uma história. Conte a história de forma bem envolvente.

O SONHO DA LEITEIRA

Rosalina, a leiteira, ia com seu tacho de leite pelo caminho. Como era grande sonhadora, ficou a sonhar o que poderia fazer com o leite que levava.

- O bom velho para quem levo este leite me dará algumas moedas...E então, com estas moedas...comprarei uma galinha que me dará muitos, muitos ovos. E quando ela tiver posto bastante, eu os porei dentro de uma cesta e os venderei à senhora Clotilde, que me pagará muito bem. Depois com o dinheiro da venda dos ovos, irei ao mercado e comprarei várias galinhas e galos para que ponham mais ovos e os choquem e assim ter bastante pintinhos. E todo o dinheiro que irei ganhando com os ovos e as galinhas, guardarei dentro do vasilho que me serve de cofre. E com esse dinheiro comprarei uma boa cabrita. Como ficarei contente então, levando minha cabrita para casa! Porque com o leite que a cabra me der, poderei fazer uns queijos muito bons e bem redondos!...Serão deliciosos!... Pegarei os queijos e os levarei ao dono da venda, que me pagará um bom preço e ainda me agradecerá. Com o dinheiro do queijo feito com o leite da cabra, eu comprarei um burrinho e levarei o burrinho e lhe porei uns bons alforjes carregados de tachos de leite. Depois comprarei uma carroça, e o burro a puxará. Dessa maneira poderei transportar leite, ovos, galinhas e queijos, e ganharei ... muito dinheiro... e, que farei então? Comprarei uma vaca para que me dê mais leite... Ah, que negócio mais estupendo terei dentro de poucos dias... Levarei minha carrocinha sempre carregada de tachos de leite e de muitas outras coisas... E tudo isso graças a este tacho de leite que levo agora!

A pequena leiteira deu um salto de contente... e o tacho de leite que levava caiu ao chão, e todo o leite que levava se derramou no caminho!

-Ai, pobre de mim! – Agora todos os meus sonhos estão destruídos! Não faz mal! Sonharei outros!...

- Reflita com o grupo:

Vocês também sonham como a menina da história?

Por que é importante sonhar?

Qual é o seu sonho e como pensam realizá-lo?

DICAS

Faça cartões de aniversário para que sejam entregues nas datas de aniversário de cada aluno.

É uma boa oportunidade para que a professora também pense em seus sonhos.

Esta é a primeira atividade da apostila, ou seja, o convite ao sonho. Como pode ser verificado, o objetivo é apresentar o empreendedorismo com as

crianças e a importância do sonho para sua vida. O elemento de suporte a ser contemplado por ela é o “conceito de si”, aquele que prevê o autoconhecimento e a compreensão dos limites individuais.

A proposta do texto, que aparece na sequência da atividade, soa mais oportuna. Para essa faixa etária, é indispensável a prática da leitura diariamente e o uso de diversos portadores de texto. Porém, este também envolve conceitos questionáveis relacionados ao lucro e à vantagem individual da personagem em questão. Não há como omitir a pobreza literária da história. O sonho para o empreendedorismo é aquele que procura exclusivamente o lucro e a vantagem financeira. A conquista do lucro é responsabilidade exclusiva da menina leiteira, de maneira que não são consideradas, nessa proposta, as questões políticas e sociais que implicam a condição de vida de todos nós e que precisam ser discutidas com crianças da faixa etária dos nove anos. O alcance do futuro para o sujeito não pode ser colocado apenas no que diz respeito à vida profissional com expectativa no sucesso financeiro.

Além de apresentar vocabulário reduzido, o texto não permite interpretações ou mesmo reflexões profundas. Após sua leitura, a atividade requer que o professor faça apenas três perguntas simples sobre o texto. Este limita a oportunidade de reflexão e o posicionamento do professor em face do conteúdo presente no mesmo, devido à ausência de informações que possibilitariam ao professor abarcar novos conteúdos, de modo a extrapolar os saberes ali explorados.

Pode ser interessante trabalhar com o aniversário, com os sonhos e tudo mais – contudo, para crianças de nove anos, isso fica muito empobrecido.

A leitura para crianças de nove anos pode e deve ser mais densa, com uma dosagem de complexidade no conteúdo. Ela precisa levar o aluno a transitar pelas ideias do texto, buscar em seu repertório o entendimento de alguns conceitos ou procurar ajuda para a compreensão, deve provocar suspense, divertimento, curiosidade e criatividade do aluno. Como as crianças já estão no quinto ano, o último dos anos iniciais, esses alunos precisam ter maior domínio da fluência da leitura, da estruturação das ideias contidas no texto, além dos conceitos gramaticais e ortográficos presentes. Ao professor cabe, por sua vez, extrapolar: propor oportunidades em que o aluno possa expandir seu olhar acerca do conteúdo que o texto apresenta e estabelecer relações daquela mensagem com os diversos saberes, explorar interdisciplinarmente todas as linguagens que a criança precisa

dominar. Enfim, fica fácil perceber que, nessa atividade, o trabalho do professor fica limitado ao de reproduzir o que já está previamente colocado.

Ademais, na escola pública, os professores trabalham com crianças de famílias carentes, com poucas posses. Muitos de seus familiares não tiveram condição de ascender na vida escolar e trabalham por salários baixos, por vezes, nem conseguem um trabalho formal. Quando se coloca um texto dessa natureza para crianças com esse perfil social, o que pode ficar implícito para elas é que seus pais não sonharam ou, se o fizeram, não lutaram suficientemente para alcançar esse sonho.

As crianças da escola pública precisam conhecer sua realidade, tendo em vista todos os fatores que a condicionam: sociais, históricos e culturais. Não é possível transformar uma realidade, se a escola não for aliada no entendimento dessa contingência e não oferecer recursos para sua superação.

Ao finalizar a análise dessa atividade, na posição de professora que trabalhou com crianças dessa idade por algum tempo, não consigo visualizar explicitamente conteúdos que extrapolem o conhecimento corriqueiro. Um professor consciente do seu trabalho tem condição de transformar essa situação e alavancar saberes eruditos, mesmo diante de atividades dessa natureza. As questões que precisam ser colocadas para refletir sobre essa proposta são: é mesmo necessário trabalhar com as crianças esse tipo de atividade? No que esse trabalho enriquece o conhecimento das crianças?

4.1.2 Concepção de Sujeito/Indivíduo

Discutir a concepção de sujeito e indivíduo foi uma das propostas desta pesquisa. Para tanto, foram adotados como referencial os autores Zigmunt Bauman (2001) e Paulo Freire.

Como já foi discutido neste trabalho, para Freire (2013a), formar um sujeito para viver neste mundo vai além do treino ou do condicionamento proposto pelo neoliberalismo, preceito fortemente arraigado na proposta da Pedagogia Empreendedora e no material didático. “Daí a crítica permanente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (FREIRE, 2013a, p. 16).

O ato de sonhar, na Pedagogia Empreendedora, não se assemelha ao conceito de utopia de Freire. A busca do sonho individual não pode ser o foco do indivíduo, segundo o autor. Utopia, para Freire, é ato de compromisso e responsabilidade com o outro e com a transformação da coletividade. Na escola, na perspectiva de Freire (2013a), as questões individuais de cada um precisam ser colocadas como elemento de reflexão do grupo. Aos educadores, o autor ressalta que sua prática deve ser pautada na eticidade e permeada de intencionalidade e compromisso com a formação dos sujeitos menos favorecidos. Contudo, essa ética não pode ser levada em conta, quando o indivíduo se curva ante o mercado e os interesses do lucro.

Quando esses ideais do autor são colocados em análise, ficam ainda mais evidentes as incoerências pedagógicas e políticas na implantação dessa espécie de proposta, em uma rede pública de ensino. Na escola pública, os interesses individuais deveriam dar lugar para construções coletivas que visam à libertação dos sujeitos das mazelas da sociedade e da “malvadez neoliberal”, citada e reiterada pelo autor.

A educação, portanto, deve ser baseada em práticas que libertam, de maneira que ao professor fica a incumbência de ser o mediador entre o sujeito e o mundo. Ela deve ser uma prática voltada ao diálogo, ao debate, ao embate, à busca pela mudança. Para ele, “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência” (FREIRE, 2013a, p. 24). Este é o caminho a buscar a a essência do conhecimento que liberta e emancipa. É isso que faz o sujeito refletir, reconsiderar posturas e rever as suas possibilidades, de acordo com a sua realidade, ou seja, a práxis educativa.

Tendo em vista essa reflexão de Freire (2013a), vejamos outra atividade do material didático da Pedagogia Empreendedora:

Figura 5 – Atividade 18

ATIVIDADE 18

OS SALTIMBANCOS

DESCRIÇÃO SUMÁRIA²

Trabalho com a música "Os Saltimbancos" e criação da cidade ideal do aluno.

OBJETIVO

Identificar elementos importantes para a busca da realização do sonho do aluno.

ELEMENTOS DE SUPORTE

Liderança - Energia.

DURAÇÃO PREVISTA

2 horas.

MATERIAL / EQUIPAMENTO

Xerox da música e da folha da paródia; som e fita com a música.

AMBIENTE

Sala de aula.

DESENVOLVIMENTO:

- Distribua xerox com trechos da música "A Cidade Ideal":
 - "... a cidade ideal do cachorro tem um poste por metro quadrado
não tem carro, não tem mato e nem morro
e também nunca fico apressado....
a cidade ideal da galinha tem as ruas cheias de minhocas
e a barriga fica tão quentinha que transforma o milho em pipoca.
Atenção por que nesta cidade corre-se a cada velocidade,
atenção que o negócio está preto restaurante assando galetos...
Mas não faz mal que o sonho é meu e eu sonho que...
deve ter alamedas verdes a cidade dos meus amores
e quem dera os moradores, o prefeito e os varredores
fossem somente crianças..."*
- Leia a letra com os alunos e coloque a música.
- Proponha que alunos façam uma paródia, considerando a cidade ideal para o seu sonho. O aluno descreverá o que a sua cidade ideal tem que ter, como na música.
- Em seguida, cada um deverá se levantar e cantá-la para que todos conheçam sua cidade ideal.

² CD "Saltimbancos", de Chico Buarque de Holanda, Gravadora Philips.

➤ Reflita com o grupo:

O que há na sua cidade ideal que falta na sua cidade real?

A realização do seu sonho muda alguma coisa em sua cidade real?

DICA

Se o aluno não quiser cantar sua música, poderá apenas lê-la.

Fonte: Rodrigues, 2003, p. 38 e 39

A proposta dessa atividade é de o professor trabalhar com os alunos a música “A Cidade Ideal”, do álbum *Os Saltimbancos*, de Chico Buarque, lançado pela gravadora Philips, no ano de 1977. Na interpretação da música, a proposta da atividade é levar o aluno a identificar elementos consideráveis para a busca da realização de seus sonhos.

Um aspecto importante a ser levantado aqui é que a contextualização histórica e política do álbum *Os Saltimbancos* não foi considerada. Trata-se de uma adaptação²¹ do conto “Os músicos de Bremen”, escrito pelos Irmãos Grimm e adaptado por Sergio Bardotti, no qual os animais são utilizados para representar diferentes sujeitos sociais. Na obra, o burro representaria os trabalhadores do campo, a galinha seria a classe operária, o cachorro configura-se como os militares e a gata representa os artistas. O barão, por sua vez, era o inimigo dos animais, ou seja, do burro, do cachorro e da gata, correspondendo, por sua vez, à elite, detentora dos meios de produção. Na obra *Os Saltimbancos*, organizada no Brasil por Chico Buarque, essas metáforas relacionam-se diretamente ao cenário social do período da ditadura militar. Trata-se de uma fonte de estudo com grande relevância para a construção do conhecimento e reflexão das crianças do quinto ano.

Seria uma oportunidade de as crianças aprenderem História, mediante o uso dessa fonte, contudo, o que se faz é, ao contrário, levá-las a uma apropriação da história sem levar em conta seu contexto. Não se apresentam, na

²¹ **Os Saltimbancos.** Disponível em: <http://www.escolakids.com/os-saltimbancos.htm>. Acesso em: 30 maio 2014.

“cidade ideal”, formas de lutar contra o opressor e libertar-se das amarras da realidade, mas se valoriza o efêmero, o superficial, o simples.

Outra questão essencial a ser considerada na atividade é quanto ao uso dos recursos para o seu desenvolvimento. Na atividade, pede-se a folha com a cópia da música, aparelho de som e uma fita cassete. Já faz algum tempo, muito antes da elaboração desse material, em 2003, que as fitas cassetes estão em desuso e não são conhecidas pelas crianças de nove anos. As escolas certamente já têm aparelhos de som com CD e outras mídias para o trabalho com as crianças em sala de aula.

O que parece relevante nessa atividade é estabelecer um padrão de reflexão sobre o que a Pedagogia Empreendedora propõe como busca pelo sonho e de como Paulo Freire conceitua a utopia.

Utopia, para o autor, não pode ser reduzida apenas à realização de um desejo. Essa redução conceitual implica o conformismo e a negação do discurso científico da educação, como já discutimos antes. A busca pela utopia é resultado do embate do sujeito com sua realidade prisioneira no desejo de libertar-se por meio da educação. Utopia, por conseguinte, é uma atitude embasada em responsabilidades políticas, históricas e éticas que sejam capazes de mover o sujeito da condição de oprimido para a libertação, ou seja, da condição de indivíduo do seu mundo para sujeito transformador da coletividade. Segundo o autor, esta é uma tarefa que só se alcança no confronto com o outro, na busca pela liberdade coletiva.

Já a atividade analisada não favorece esse exercício: a proposta valoriza somente os desejos individuais. Não se pode perceber em nenhum momento um direcionamento da proposta no sentido de pensar a cidade como espaço coletivo. “Não faz mal que o sonho é meu e que eu sonho...” Nesse aspecto, Freire (2013a) retruca, numa citação já mencionada nesta pesquisa:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face o mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. (FREIRE, 2013a, p. 53).

A responsabilização pelo outro é uma atividade própria de quem se encontra na condição de sujeito de seu desenvolvimento. Os indivíduos apresentam

limitações de empatia com a situação do outro. O que importa é que a “cidade ideal” contemple seus desejos e necessidades.

Para o autor, as práticas desenvolvidas pelos professores na escola devem prever que, pela educação, as conquistas individuais de liberdade do ser humano sejam produto de sua posição diante do outro e do mundo. A liberdade no confronto com outras liberdades. No fundo, utopia é o alcance dessa condição do sujeito: responsável e engajado com as causas coletivas.

Depois que a música for cantada e conhecida pelo grupo de alunos, eles deverão fazer uma paródia da letra, colocando nela elementos que componham a sua “cidade ideal”.

Nessa atividade, o professor tem condições de extrapolar a proposta reduzida formulada no caderno. As crianças gostam de fazer paródias e, na faixa etária do quinto ano, elas têm criatividade suficiente para produzir coisas muito interessantes. Porém, ao invés de várias paródias individuais sobre cidades ideais, o professor pode refletir com as crianças sobre os problemas que elas enfrentam e identificam, em sua cidade. Podem ser discutidas muitas questões, e o professor deve considerar e observar tudo que os alunos dizem e registrar. Em seguida, coletivamente, eles podem redigir uma paródia numa produção de texto coletivo, de maneira a pontuar problemas existentes com soluções que todos possam buscar, ou seja, colocarem-se como sujeito de transformação de uma realidade, talvez adversa, em algo que possa aproximar-se do ideal não apenas para um aluno, mas para todos.

Depois de finalizada a paródia, a música pode ser apresentada para toda a escola, de sorte a partilhar com os demais colegas a mesma responsabilidade por transformar a realidade da cidade onde vivem. Na atividade do caderno, a proposta fica reduzida a cada um cantar sua paródia, mas em nenhum momento se preveem reflexões e deliberações sobre a realidade da cidade.

Daí a importância da tutela do professor como mediador do conhecimento. Ele é quem deve promover situações as quais levem os alunos a refletir sobre o que estão redigindo.

A atividade original até propõe uma reflexão sobre o que falta em sua cidade e que exista na cidade ideal, mas não está previsto nenhum tipo de comprometimento dos alunos de transformação de sua cidade. Esta fica restrita somente à letra da paródia.

4.1.3 Educação Escolar: Conteúdos, Currículos e Saberes

Na introdução desta pesquisa, quando são feitos os esclarecimentos dos conceitos que nela serão discutidos, formulou-se uma ressalva importante quanto ao conceito de educação que se pretende abordar neste trabalho, ou seja, a educação escolar.

Nesse contexto, aos professores cabe uma preocupação fundamental: oportunizar aos alunos o contato com o conhecimento mais elaborado, com objetos da cultura humana que, conforme as condições da vida familiar, eles apenas terão na escola. Embora, no quinto ano do ensino fundamental, a organização curricular já esteja bem definida acerca do que o professor precisa desenvolver com a sua turma, naquele ano letivo, o docente é quem coloca esses saberes diante de seu grupo de alunos, o que constitui uma tarefa sobremaneira complexa. Conforme Freire mesmo discute, o professor não deve somente reproduzir o que foi determinado a ele em organizações de conteúdos ou em matrizes curriculares. Todo esse arcabouço se transforma em saberes apenas quando o professor o problematiza, teoriza, extrapola e faz com que seus alunos dialoguem com esses saberes, numa relação horizontal e próxima.

A relação “educador/ educando” é condição para a apropriação dos saberes, de acordo com o pensamento de Freire (2013a):

A autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o educando revele o gosto de aventurar-se. A autoridade coerentemente democrática fundamenta-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. [...] A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta. (FREIRE, 2013a, p. 91).

Sendo assim, vejamos outra atividade:

Figura 6 – Atividade 27

ATIVIDADE 27

MODELOS

DURAÇÃO PREVISTA
1 hora

ELEMENTO DE SUPORTE
Conceito de si.

OBJETIVO
Propiciar a explicitação de valores pessoais dos alunos através da identificação com modelos.

AMBIENTE
Sala de aula

DESCRIÇÃO SUMÁRIA
Conversa sobre pessoas famosas com as quais os alunos se identificam.

DESENVOLVIMENTO

- Peça que cada aluno escolha uma pessoa famosa com quem se identifique.
- Em duplas, cada um fala para o colega sobre essa pessoa, por que a escolheu, em que mais se identifica com ela, em que gostaria de ser parecido com ela.
- Cada um apresenta o colega da dupla para a turma, a partir do conteúdo da conversa.

DICAS
Geralmente são escolhidos personagens heróis, bem sucedidos, bonitos fisicamente, com status e prestígio social. Essas questões devem ser discutidas.

50

Fonte: Rodrigues, 2003, p. 50

Conforme discussão anterior, a escola é espaço para o novo, o “algo mais” da erudição. Não se pode admitir que as instituições escolares sejam usadas para a propagação da cultura comum imposta para as crianças, na sociedade. Como Freire (2003, p. 121) bem coloca, “[...] uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas, dos fatos e sua comunicabilidade” (FREIRE, 2013a, p. 121).

A ênfase do autor quanto à produção de conhecimento sistematizado e do trabalho científico é premissa à prática dos professores. Esse é um elemento completamente ausente na atividade 27 do material didático da Pedagogia Empreendedora.

O nome da atividade é “Modelos”, e a proposta para sua execução consiste em “[...] propiciar a explicitação de valores pessoais dos alunos através da identificação com modelos”. Esses “modelos” são pessoas famosas com que as crianças se identificam e, durante a execução da atividade, elas deverão estabelecer relações entre o famoso em questão com sua vida.

Esse tipo de atividade precisa ser considerado com certa cautela. Atualmente, os famosos estampados as revistas ou mesmo que estão expostos na mídia não podem, em sua maioria, ser utilizados como exemplos a serem seguidos pelas crianças. Eles são produtos da massificação da cultura e se configuram como estereótipos sociais, os quais nada têm a acrescentar na formação dos valores nos alunos. Há quem diga que certas celebridades possam ser tomadas como “filósofos contemporâneos”, mas contaminar o trabalho pedagógico do professor com esses conceitos é, no mínimo, leviano.

O trabalho docente deve ser fruto da produção intelectual do professor em face dos saberes curriculares que ele deve apresentar aos seus alunos. Valores éticos e pessoais devem ser colocados em questão, durante a relação de aprendizagem instaurada entre educando e educador.

Nessa perspectiva, e já caminhando para a conclusão desta análise, Bauman (2001) é convidado mais uma vez para participar desta reflexão. Propostas de atividades pedagógicas como esta se sustentam na premissa da “fluidez” discutida pelo autor. Reduzir o trabalho docente a sugestões de trabalho desse tipo colaboram para perpetuar a ideia da modernidade líquida. Malgrado já mencionad neste texto, mas no desejo de reforçar essa conduta, apelamos a Bauman (2001), que reforça:

Qualquer trama densa de nexos sociais, e particularmente uma rede territorialmente enraizada, implica em um obstáculo a ser eliminado. Os poderes globais se inclinam a dismantelar tais redes em nome de uma maior e constante fluidez, que é a principal fonte de sua força e garantia de sua invencibilidade. (BAUMAN, 2001, p. 22).

Identifica-se, por conseguinte, o esvaziamento teórico do trabalho proposto pela escola. Este se deve pela imposição de propostas que impedem que o aluno transite pela condição de sujeito histórico e cultural, dotado de direitos e também de responsabilidades, mas que migre e permaneça como indivíduo, frio, solitário e contaminado por conceitos estereotipados de sua realidade social. Trata-se da perpetuação do individualismo e da ausência do comprometimento social, indicados por Bauman (2001). Novamente se pode enfatizar:

Se o indivíduo é o pior inimigo do cidadão, e se a individualização anuncia problemas para a cidadania e para a política fundada na cidadania, é porque os cuidados e preocupações dos indivíduos enquanto indivíduos enchem o espaço público até o topo, afirmando-se como seus únicos ocupantes legítimos e expulsando tudo mais do discurso político. (BAUMAN, 2001, p. 46).

Ao final da atividade, os elaboradores explicitam que normalmente as crianças tendem a procurar, nessa atividade, imagens de pessoas que são bem sucedidas e bonitas fisicamente. Na escola pública, onde a maioria das crianças provém de classes sociais menos favorecidas, esse tipo de atividade pode causar uma fuga da realidade. As pessoas que figuram em folhas de revistas como “modelos” para elas podem ser completamente diferentes daquilo que elas e seus familiares são: precisam ser plasticamente bonitos, ou seja, dentro dos padrões de magreza e curvas, e possuir bens de consumo os quais os alunos eventualmente não têm, isto é, carros, casas, aparelhos de celular, entre outros.

A escola, portanto, encontra-se a serviço dessa realidade, de sorte a desenvolver práticas que expõem seus alunos a esse universo de ideias vazias. Ao refletir novamente sobre esse universo da educação escolar, cabem inúmeras questões: o papel da escola; a função dos cursos de formação de professores (como a Pedagogia, por exemplo); o lugar que os saberes curriculares vão ocupar nas práticas docentes, enfim, uma infinidade de temáticas que não cabe discutir aqui, porém, que podem ser novo objeto para futuras pesquisas.

CONCLUSÃO

**“Sonho que se sonha só é um sonho
que se sonha só. Sonho que se sonha
junto é realidade”.**

**Raul Seixas (Inspirado em *Dom
Quixote de Cervantes*)**

Considero bastante pertinente mencionar aqui esse trecho da música de Raul Seixas. Essa frase, cuja autoria original é de Miguel de Cervantes²² e foi adaptada pelo cantor brasileiro, exprime a essência desta pesquisa, nesta etapa em que ela se conclui – e é nessa perspectiva que procurarei apontar o fechamento deste trabalho com ensaios de seus possíveis desdobramentos.

Finalizar um trabalho como este, embora com conclusões preliminares, não pode ser possível sem que se considere que tudo que foi proposto como estudo está permeado por um tempo, histórico e social, marcado pela instabilidade constante e pelas relações humanas as quais se estruturam e se consolidam, a partir de condições específicas. Bauman (2001) colabora nesse entendimento, pois não apenas descreve o contexto contemporâneo da sociedade, mas aponta elementos que traduzem sua preocupação quanto às consequências que esse modelo social pode suscitar, nas gerações futuras, que estão hoje frequentando as escolas de ensino fundamental.

Sendo assim, procurei, ao longo deste trabalho, estabelecer diversas reflexões acerca do mote da implantação da Pedagogia Empreendedora na Rede Municipal de Ensino de Londrina e nos conceitos adjacentes a propósito dessa temática, ou seja, a visão do que o termo *sonho* compreende para essa proposta, em contraponto com a utopia definida por Paulo Freire.

Ao desenvolver esta investigação, foi possível compreender como é complexo analisar uma proposta de educação de modo generalista. Esta depende também do entendimento de uma rede conceitual, a qual procurei desvelar, por meio dos estudos realizados.

²² Cf. **Cervantes** (frases). Disponível em: <http://kdfrases.com/frase/160734>. Acesso em: 16 jun. 2014.

Muitas conclusões poderiam ser descritas, porém, como já adiantei, estas são apenas preliminares e dependeriam de estudos aprofundados numa etapa posterior. Contudo, alguns elementos me marcaram fortemente, principalmente o olhar direcionado para as crianças, quando se destinam a elas propostas como a da Pedagogia Empreendedora. O reducionismo teórico, o descompromisso com a formação e a omissão diante da responsabilidade no esforço empregado pela escola no desenvolvimento desse aluno, na intenção de contribuir para a superação da sua condição de vida, é o que mais incomoda. Colocar a criança e o trabalho do professor a serviço dos ideais neoliberais é o ponto mais indigesto na conclusão desta pesquisa. O fazer intelectual do docente e o direito dos alunos de, por meio da escola, terem contato com o saber científico, produto da cultura humana, é forjado da criança nessa vertente pedagógica, se é que se pode ser assim denominada.

Dessa forma, no início desta conclusão, é preciso refletir sobre como a condição do aluno, sujeito da educação e das práticas docentes, é abordada na proposta da Pedagogia Empreendedora – e, mais do que isso, nas relações que este estabelece com o mundo e com seus pares.

Foi o tempo de permanência como docente dos anos iniciais do ensino fundamental, por cerca de doze anos, que determinou a problemática desta investigação e, nesta etapa final da pesquisa, torna-se impossível não refletir novamente no ideal de Paulo Freire (2013c).

Suas ideias corroboram para a ênfase no fim da educação, ou seja, naquilo que o trabalho do professor em sala de aula, de modo especial no trato com os pequenos, deve ser baseado. Não resta dúvida, após tantos estudos, que a responsabilidade do professor transcende às práticas corriqueiras e às atividades espontaneístas. A intencionalidade e o domínio conceitual dos docentes daquilo que as crianças precisam aprender e da importância de como isso será transmitido pelos professores constituem a máxima para se atingir, na perspectiva freireana, a libertação.

A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. (FREIRE, 2013c, p. 11).

Foi nessa perspectiva que esta pesquisa transcorreu, desde o início, no texto apoiado em Bauman (2001). A posição de sujeito diante de sua realidade,

ou seja, da compreensão do seu meio e das razões para que esta seja como é e o papel da educação para a superação dessa condição marca todo o desenrolar deste trabalho. De modo especial, quando o sujeito em questão é uma criança, de nove anos, no início da vida escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nada pode ser aceito, se a essas crianças não forem propiciadas as máximas experiências diante da cultura humana, pois, por meio delas, tais crianças têm a oportunidade de ser, conforme Freire deseja (2013c, p. 16), “[...] sujeito de todo o processo histórico da cultura, obviamente também da cultura letrada”. Exatamente o que Charlot (2006) considera como obrigação da escola e dos professores, isto é, o culto ao discurso científico. Não é possível colocar crianças nessa faixa etária, no início de sua vida acadêmica, diante do conhecimento mínimo, comum, raso. A cultura, para o autor, é fonte das qualidades da condição humana e, como seres humanos, as crianças devem ser expostas ao conhecimento erudito, profundo, belo. Para Freire (2013c, p. 28), esta é a verdadeira educação, aquela que “[...] conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou interestruturais, contradições que impelem o homem de ir adiante”.

Liberdade é, na leitura de Freire (2013c), a ruptura com o mundo que tolhe, que minimiza, que reduz as oportunidades de ir além. A busca da educação é para a conquista do sujeito ontológico, aquele completo em si, carregado de complexidade e desejo de ser mais.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é a distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos a fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres em si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mais resultado de uma “ordem” injusta que gera violência dos opressores e esta, o *ser menos*. (FREIRE, 2013c, p. 41).

A aceitação desse fatalismo apontado por Freire (2013c), na citação anterior, transita na perspectiva do discurso espontâneo (CHARLOT, 2006), aquele que não se respalda em métodos e técnicas, mas que se justifica por informações desprovidas de reflexão e crítica. E, na educação, quando esta não tem a finalidade

de libertação dos sujeitos, esse tipo de discurso é bastante bem-vindo. Ele vem carregado de retórica que convence, ilude, engana.

No estudo realizado sobre o empreendedorismo, no terceiro capítulo, essa situação é esclarecida. Quando a educação fracassa, o sujeito, sem perspectiva e diante de um mercado excludente, onde só vence quem tem domínio dos recursos instrumentais da vida moderna, ou seja, o conhecimento e a tecnologia, não encontra espaço para fixar-se. Há dificuldade em encontrar um trabalho formal e, para diminuir esse abismo entre a formalização laboral e a informalidade, o empreendedorismo avança, de modo a interferir na preparação do aluno, ainda na escola, para o mercado de trabalho. A educação empreendedora, portanto, acaba por se configurar como uma forte estratégia, porque direciona os educandos para atividades laborais, de sorte a restringir o desemprego ou mesmo a informalidade dos trabalhadores do país.

Porém, essa solução aparente não implica mudança ou transformação de sua realidade. Ela caminha às margens do conformismo e da aceitação de que nada pode ser feito. Aqui cabe trazer o exemplo utilizado por esta pesquisadora, durante o curso de formação de professores da Pedagogia Empreendedora: o dos “catadores de papel de luxo”. Conforme a proposta era apresentada pelos formadores, ocorreu-me uma reflexão. Diante de tudo que era abordado, foi possível refletir que a escola, por meio do trabalho do professor, contribuisse para que seu aluno deixasse de recolher lixo apenas nos arredores de sua casa, mas que ele pudesse empreender e, junto com outros coletores de lixo, conseguisse aumentar a quantidade de material, a ponto de montarem uma cooperativa. Ao invés de remexer o lixo da favela onde vivem, eles deveriam ir buscar lixos mais abundantes, nos condomínios de luxo da cidade.

A equipe concordou que certamente essa seria uma atitude empreendedora, visto que o entendimento da necessidade de ampliar seu olhar para a atividade que ele desenvolve demonstra no aluno o espírito empreendedor, e a escola poderia colaborar nesse aspecto.

Para Freire (2013c), essa prática apenas colabora para que as crianças, oprimidas pela sua realidade, mergulhem cada vez mais em sua realidade opressora e alimentem em si o desejo de serem opressores:

O “homem novo”, em tal caso, para os oprimidos, não é o homem a nascer da superação da contradição, com a transformação da velha situação concreta opressora, que cede seu lugar a uma nova, de libertação. Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. A visão do homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida. (FREIRE, 2013c, p. 45).

O autor emprega, para ilustrar esse excerto, o exemplo da reforma agrária. O desejo dos sem terra não é que a reforma agrária aconteça para que eles se libertem, mas que eles possam ter posse da terra para oprimir os que não têm.

Na reflexão que esta pesquisa se propôs fazer, a Pedagogia Empreendedora não almeja romper com as relações de opressor e oprimido, pois ela não prevê a revolução coletiva da realidade, todavia, apenas as conquistas individuais. E, para o autor, essa prática não busca a liberdade, mas a perpetuação do ciclo da opressão, pois “[...] a liberdade que é uma conquista, e não uma doação e exige uma permanente busca [...] que só existe no ato responsável de quem faz” (FREIRE, 2013c, p. 46). A responsabilidade que o autor coloca como determinante na libertação dos sujeitos é dever da escola e desafio aos professores, quer dizer, levar seus alunos a superar situações opressoras e contraditórias. “A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se” (p. 48).

Retomando a leitura que se fez de Bauman (2001), nessa perspectiva de reflexão acerca da educação escolar, a escola torna-se um espaço frágil, quando imersa no modelo de opressão descrito anteriormente. Quando ela se coloca nesse patamar, torna-se espaço para a reprodução de ideias que em nada colaboram para a preparação dos sujeitos que a frequentam, no fim último de preparação para a vida em sociedade, nem tampouco para a capacitação de seus alunos para o mercado de trabalho. Nesse cenário, propostas como a Pedagogia Empreendedora parecem estar preocupadas apenas com situações pontuais, isoladas, e não se comprometem com a totalidade das questões as quais envolvem o desenvolvimento do sujeito nos seus diversos aspectos: físico, cognitivo e social. Um sonho que se busca agora e que demanda esforço do sujeito para conhecê-lo e realizá-lo pode ser facilmente substituído por outro, e o processo de conhecimento e realização se reinicia. Contudo, a realidade verdadeira não é considerada e permanece a mesma:

A realidade social, objetivo, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condicionam, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa de homens. (FREIRE, 2013c, p. 51).

Enfim, nada que se diga parece ser capaz de concluir tantas questões, mas uma conclusão esta pesquisa propõe: as reflexões sobre a escola e as práticas pedagógicas não podem parar ou mesmo sucumbir, em face de propostas que não vislumbrem a transformação da realidade. A relação dialética entre o sujeito e o objeto, o movimento da práxis, a “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2013c, p. 52), deve ocupar nossos corações e mentes, para que a escola e seus professores consigam atingir o entendimento da necessidade de ações libertadoras as quais correspondam a uma atitude consciente, e modo a transformar a realidade imaginária e ilusória em concreta e possível.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F.Q.; GOMES, I.M.; BRACHT, V. **Bauman e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ANDERSON, Perri. **Balanco do Neoliberalismo**. Disponível em: <<http://pagupsol.org.br/textos/balanconeoliberalismoperryanderson.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2013.
- BANCO do Povo Paulista. Disponível em: http://www.bancodopovo.sp.gov.br/statico/arquivos/bpp_download_005.pdf. Acesso em: 03 jun. 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2003**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto: 1994.
- CARDARELLO, Carla Giovana Lamas. **Pedagogia Freireana**. Liberdade e Ensaio. 2005. 165p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- CERVANTES (frases). Disponível em: <http://kdfrases.com/frase/160734>. Acesso em: 16 jun. 2014.
- CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>. Acesso em: 06 out. 2013.
- COAN, Marival. **Educação para o empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas**. 2011. 540f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.
- CRUZ JÚNIOR, João Benjamin. **Empreendedorismo e Educação Empreendedora: confrontação entre a teoria e prática**. Florianópolis, v. 8, n. 15, jan-jun. 2006.
- DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.
- DOLABELA, F. **Pedagogia Empreendedora: o ensino de empreendedorismo na educação básica, voltado para o desenvolvimento social sustentável**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.
- _____. Pedagogia Empreendedora. **Revista de Negócios**. V.9, n.2, p.127-130. Blumenau: abril-junho, 2004.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo**. Transformando ideias em negócios. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

_____. **Empreendedorismo Corporativo**: conceitos e aplicações. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/rn/article/view/289>> Acesso em: 30 abr. 2013.

DREWINSKI, Jane Maria de Abreu. **Empreendedorismo**: o discurso pedagógico no contexto do agravamento do desemprego juvenil. 2009. 157f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2009.

FEITOSA, S. C. S. **Método Paulo Freire**: Princípios e Práticas e Uma Concepção Popular de Educação. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000077/Dissertacao_de_mestrado_Sonia.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2013.

FERNANDO DOLABELA. Informações disponíveis em: <http://fernandodolabela.wordpress.com> e <http://portal.starta.com.br>. Acesso em: 30 ago. 2013.

FILGUEIRAS, Luiz. **O neoliberalismo no Brasil**: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. Disponível em: <<http://www.cibera.de/fulltext/16/16049/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

FORUM Desenvolve Londrina. Disponível em: <[http://www.forumdesenvolvedondrina.org/.](http://www.forumdesenvolvedondrina.org/)> Acesso em: 09 abr. 2014.

FREIRE, P.R.N. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na Década de 1990**: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

FUNDAÇÃO Dom Cabral. Disponível em: <http://www.fdc.org.br/sobreafdc/conhecaafdc/Paginas/Historico.aspx>. Acesso em: 30 ago. 2013.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. **Escola S.A.**: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

_____. Neoliberalismo e educação: Manual do usuário. In: GENTILI, P.; SILVA, T.T. **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1986.

GADOTTI, Moacir. **A prática à altura do sonho**. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0041/A_pratica_a_altura_sonho_1996.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2013.

GOHN, M. G. Terceira Via, Terceiro Setor e ONG's: Espaços de um novo associativismo. In: GOHN, M. G. **Educação Não Formal e Cultura Política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 1999.

GRUPO de Estudos em Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação. Disponível em: <http://geempa.org.br>. Acesso em: 06 fev. 2013.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

OS SALTIMBANCOS. Disponível em: <http://www.escolakids.com/os-saltimbancos.htm>. Acesso em: 30 maio 2014.

PAULO Freire, o mentor da educação para a consciência. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/mentor-educacao-consciencia-23220.shtml>>. Acesso em: 26 ago. 2013.

PEDAGOGIA Empreendedora é lançada em Londrina. Disponível em: http://www.bonde.com.br/?id_bonde=1-12--130-20101026. Acesso em: 05 set. 2013.]

REDON, V.; TUMA, M.M. **Uma experiência de Formação Continuada e as repercussões sobre a cultura escolar**. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Formacao_de_Professores/Trabalho/04_58_36_uma_experienca_de_formacao_continuada_e_as_repercussoes_sobre_a_cultura_escolar.pdf>. Acesso em: 05 set. 2013.

RODRIGUES, Cordelia. **Pedagogia Empreendedora: Caderno de Atividades para a Faixa Etária de 9 anos**. Belo Horizonte: 2003.

SALLUM JÚNIOR, Brasília. **O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo**. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/docartigos/brasilio2.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

SEBRAE: Quero melhorar a minha empresa. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/momento/quero-melhorar-minha-empresa/comece-por-voce/empreendedorismo>>. Acesso em: 05 set. 2013.

SILVA, Rafael Bianchi. **Lugares para a Amizade na Sociedade Contemporânea: Caminhos Educativos a partir da obra e Zygmunt Bauman**. 2012. 197f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp de Marília, 2012.

SILVA, Isabelle Fiorelli. **A perspectiva de gestão da educação da UNESCO e sua relação com o modelo de gestão brasileiro.** Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/183.pdf. Acesso em: 14 mar. 2013.

VEIGA-NETO, A.; SARAIVA, Karla. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação e Realidade.** v.2, n.34, p. 187-201, maio/ago., 2009.