

**Políticas Públicas Educacionais e o Empreendedorismo na escola**

*Public Educational Policies and Entrepreneurship at school*

Gláucia Botan Rufato  
Telma Adriana Pacífico Martineli  
**Universidade Estadual de Maringá- UEM**  
Maringá-Brasil

**Resumo**

O objetivo deste artigo é analisar a educação empreendedora nas políticas públicas educacionais brasileiras, buscando compreender a influência de orientações de organismos internacionais. A partir de 1990, com a crise estrutural do capital, a tendência pós-moderna e as políticas neoliberais, as instituições educacionais empenharam-se em modificar suas estruturas, com o intuito de responder à necessidade da sociedade capitalista de formar sujeitos capazes de se adaptarem ao contexto de flexibilização dos processos produtivos. A análise dos documentos possibilitou identificar que as políticas públicas educacionais das três últimas décadas voltam-se para a reformas, organização de diretrizes e implementação de programas que enfatizam o desenvolvimento de alunos empreendedores, com habilidades e competências específicas, secundarizando os conhecimentos dos diferentes campos disciplinares. Essa tendência é contrária à educação para a emancipação, embora o discurso seja o da valorização de sujeitos autônomos e participativos.

**Palavras-chave:** Empreendedorismo; Políticas Públicas; Escola.

**Abstract**

The aim of this article is to analyze entrepreneurial education in Brazilian educational public policies, seeking to understand the influence of guidelines from international organizations. From 1990 onwards, with the structural crisis of capital, the postmodern trend and neoliberal policies, educational institutions endeavored to modify their structures, in order to respond to the need of capitalist society to train subjects capable of adapting the context of flexibilization of production processes. The analysis of the documents made it possible to identify that the educational public policies of the last three decades are focused on reforms, organization of guidelines and implementation of programs that emphasize the development of entrepreneurial students, with specific skills and competences, giving second place to the knowledge of different disciplinary fields . This tendency is contrary to education for emancipation, although the discourse is one of valuing autonomous and participatory subjects.

**Keywords:** Entrepreneurship; Public policy; School.

## **Introdução**

Este artigo é fruto de estudos e pesquisas que objetivaram a compreensão da concepção de empreendedorismo e políticas educacionais no contexto pós-moderno<sup>i</sup>, em meio à crise estrutural do capital. Trata-se de um estudo teórico, o qual buscamos apreender nos documentos nacionais e dos organismos internacionais (ONU, UNESCO e BANCO MUNDIAL), as concepções relativas ao desenvolvimento da formação do homem e da sociedade, bem como referências político-pedagógicas elaboradas a partir de 1990. Assim, o objetivo deste artigo é apresentar a análise de alguns elementos da educação empreendedora nas políticas educacionais, influenciadas por documentos dos organismos internacionais.

No Brasil, a formação de pessoas com postura empreendedora tem sido foco das políticas públicas educacionais nos últimos anos. Alguns governos estabelecem convênios para introduzir o perfil empreendedor na escola, como por exemplo, no Programa “Miniempresa” da *junior achievement*, em convênio com governo do estado do Ceará, para a estimulação de novos comportamentos e habilidades empreendedoras com alunos do ensino médio da rede pública (CARTAXO, 2013), ou com o Programa “Jovens empreendedores primeiros passos” realizado em parceria com o Sebrae em alguns municípios brasileiros (SANTOS, 2017). Vários documentos que sistematizam propostas e projetos caminham em direção à implantação de uma “cultura empreendedora” como forma de melhoria no desenvolvimento socioeconômico da sociedade.

Para Antunes (2017), a educação, como elemento para o desenvolvimento das forças produtivas, esteve presente desde o século XX, para atender às exigências dos gestores e dos formuladores do capital. O que antes tinha por horizonte um projeto de educação baseado em escolas técnicas para a formação de estudantes para o trabalho assalariado, agora, no novo modo de produção e de consumo exigido pela pós-modernidade, caracterizada pela acumulação flexível e pelo neoliberalismo, o contexto exige um projeto de educação para formar profissionais flexíveis, dinâmicos, autônomos e com “[...] a chamada capacidade de ‘aprender a aprender’” (ANTUNES, 2017, p. 12). Entre esses projetos, tem ganhado destaque a necessidade de formar profissionais com um novo perfil, ou seja, um novo trabalhador, cabendo às instituições de educação fazer oferecer essa “neoformação”. Acredita-se que, se estimulados para serem futuros empreendedores, os

alunos serão incluídos no mercado de trabalho, ou seja, esta formação poderá contribuir para “[...] solucionar o problema do desemprego [...]” (CARTAXO, 2013, p. 22).

As novas exigências levam as políticas públicas educacionais a se direcionarem no sentido da constituição do novo trabalhador. Nesses termos, estão elas balizadas pelo propósito de diminuir as desigualdades sociais e pela visão de escola democrática para todos?

Nesse estudo refletiremos especificamente sobre as políticas educacionais implementadas a partir da década de 1990 que, no Brasil, se apresentam como um marco temporal na definição de práticas econômicas que se estendem até os dias atuais. Essas mudanças no cenário econômico refletiram na política educacional que se materializa por meio da legislação, do financiamento de programas e de uma série de ações governamentais, com a presença de organismos internacionais. São transformações que remontam à década de 1970, influenciadas por dois fatores fundamentais: a política neoliberal e a participação de organismos internacionais na definição da Política Educacional que, por sua vez, influenciam a política educacional brasileira, no contexto em que a educação passa a ser posicionada como um instrumento eficaz para a ascensão do Brasil no mundo globalizado (SHIROMA, 2011).

### **As Políticas Públicas Educacionais Contemporâneas**

De acordo com Hofling (2001), as políticas públicas caracterizam-se por ações de responsabilidade do Estado, implementadas por meio de programas voltados a setores específicos da sociedade, mediante um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos internacionais.

Pereira (2008) afirma que as políticas públicas visam concretizar os direitos sociais conquistados pela sociedade e incorporados nas leis. Os direitos sociais, declarados e garantidos nas leis, são conquistas da sociedade e só têm aplicabilidade por meio de políticas públicas que se operacionalizam por meio de programas, de projetos e de serviços. Assim, a educação se apresenta como uma política pública social de responsabilidade do Estado, pensada por toda sociedade para a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HOFLING, 2001).

Segundo Saviani (2008), as políticas educacionais são decisões que o poder público, isto é, o Estado, toma em relação à educação no que se refere à disponibilização de recursos financeiros, à elaboração e à implementação de normas e de planos.

Libâneo (2011), ao analisar as políticas educacionais brasileiras e os discursos dos documentos em favor da escola para todos, argumenta que a finalidade da instituição escolar, de transmissão da cultura e dos elementos simbólicos com função emancipadora, está sendo substituída pelos imperativos da eficácia, da produção e da inserção profissional, distorcendo os objetivos educativos.

Segundo Saviani (2008), a educação formal, no Brasil, guiada pela necessidade do desenvolvimento da sociedade, se apresenta desde a catequização indígena, com a necessidade dos jesuítas da colônia portuguesa, de ensiná-los a leitura e a escrita. Para a regulamentação da educação nesse período, os “Regimentos” de D. João III em 1549, orientavam as ações de Tomé de Souza, primeiro governador geral do Brasil, mantendo o ensino e enviando verbas para as vestimentas dos jesuítas. Anos depois, em 1564, a coroa portuguesa adotou um plano no qual dez por cento dos impostos arrecadados pela colônia brasileira fossem destinados aos colégios jesuítas (SAVIANI, 2008). A mudança do controle da educação brasileira da igreja para o Estado, ocorre com a reforma pombalina, expulsando os jesuítas e instaurando as “aulas régias”, criando assim um ensino pelo e para o Estado (RIBEIRO, 1993)

Por fim, em um período que chega até os nossos dias, ocorreu a unificação e regulamentação da educação nacional, abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada, as quais, direta ou indiretamente, foram moldadas segundo uma concepção produtivista de escola. Ao longo de quase quatro séculos, as instituições escolares no Brasil constituíram um fenômeno restrito a pequenos grupos. Foi somente a partir da década de 1930 que se deu um crescimento acelerado, emergindo, nos dois últimos períodos, a escola de massa (SAVIANI, 2008).

Com a regulamentação da educação nacional abrangendo a rede pública, novas tendências culturais (pós-modernismo) e políticas (neoliberalismo) passam a exercer influência na educação brasileira após a década de 1970 (DUARTE, 2005). Para compreendermos melhor as influências que as políticas educacionais receberam,

precisamos entender a política neoliberal, que colocou em discussão o papel de Estado, enquanto responsável ou não pela garantia dos direitos das pessoas.

Neoliberalismo é uma expressão derivada de *liberalismo*, doutrina de política econômica fundada nos séculos XVIII e XIX que teve como orientação básica a não intervenção do Estado nas relações econômicas, garantindo total liberdade para que os grupos econômicos (proprietários dos meios de produção; *burguesia*, usando uma definição marxista) pudessem investir a seu modo os seus bens. Na perspectiva liberal, o Estado deixa de regular a relação entre empregador e trabalhador, entre patrão e empregado, entre burguesia e proletariado. Isso fatalmente conduz as relações de produção a uma situação de completa exploração da classe proprietária sobre a classe despossuída (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

Na era da globalização, com um cenário de competição mercadológica qual exigia mudanças nas organizações, de objetivos, missão, valores e processos, a política neoliberal se mostrava pontual. Assim, se tornou importante uma reforma educacional para pensar em uma formação sustentada por esse ideário de competitividade, na busca de um sujeito autônomo, com a habilidade de “aprender a aprender” que os novos meios de produção exigiam, desvinculando o Estado, de certa forma, da responsabilidade direta do sucesso educacional. (DUARTE, 2004).

Sabemos que essa reforma educacional iniciada nos anos de 1990 teve como bandeira principal a universalização da educação escolar e a democratização do ensino, mas seu pano de fundo, ou talvez sua bandeira principal tenha sido a adequação da educação às mudanças que ocorriam no mundo, de acordo com os princípios da “economia de mercado” (ANTUNES, 2017).

É nesse cenário neoliberal que a educação passou a ocupar um papel central para o desenvolvimento econômico do país. Fazia-se necessário então, estabelecer uma nova relação entre governo, educação e política. As políticas educacionais começaram assim, a ter influência do Banco Mundial e as Agências da Organização das Nações Unidas (ONU), ditando as regras tanto na economia, quanto na educação.

Essa influência pode ser visualizada em vários documentos elaborados na busca da chamada “reforma educacional”, como: **A Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (1990), a **Declaração Educação Para Todos: Compromisso de Dakar** (2001) e a **Declaração de Incheon, denominada: “Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos** (2015), desencadeando influência nos documentos brasileiros<sup>ii</sup> (AMESTOY & TOLENTINO-NETO, 2020).

Segundo Shiroma *et al.* (2011) os procedimentos para colocar em prática esses documentos, consistiam em políticas de apoio nos âmbitos econômico, social e cultural, além da mobilização de recursos de diversas esferas, numa campanha de fortalecimento da solidariedade nacional e de equidade entre as nações.

Para Amestoy e Tolentino-Neto (2020, p. 12) a influência das políticas neoliberais, estabelece a parceria “público-privado” contando com o apoio de institutos e fundações que colaboram para a execução das metas propostas pela UNESCO em 2001, no que diz respeito a “[...] necessidade de melhor direção pelos sistemas educacionais em termos de eficiência, controlabilidade, transparência e flexibilidade”. Assim, a CEPAL, (Comissão Econômica para a América Latina), embora não seja uma instituição voltada para a política educacional, tem o objetivo de promover o desenvolvimento econômico e social aliado à cooperação entre países da América latina, e vem orientando o planejamento da educação dos países latino-americanos. Esta instituição recomendava, nos anos de 1990, o investimento em reformas do sistema educativo visando o sistema produtivo, com o desenvolvimento de competências e habilidades específicas dos alunos, como a versatilidade, capacidade de inovação, comunicação e flexibilidade (SHIROMA *et al*, 2011)

Elaborado pela CEPAL e UNESCO em 1992, mas traduzido para o Brasil em 1995, o documento “Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade”, objetivava articular educação, conhecimento e desenvolvimento. O documento entendia que a reforma do sistema produtivo e a difusão de conhecimento, eram instrumentos cruciais para enfrentar o desafio da construção de uma cidadania moderna e da competitividade. Para tanto, tomou como necessário o acesso universal à escola, com iguais condições de oportunidade e de qualidade para todos, a fim de que a população aprendesse os códigos da modernidade e que resultasse em iguais condições sociais, como a conquista de um emprego. Além disso, o documento destacava a necessidade de reformas administrativas que transmutassem o papel do Estado, o qual deveria passar de administrador e provedor, para avaliador, incentivador e gerador de políticas. Neste intuito, recomendava a descentralização e integração, o que pode ser traduzido na desconcentração de tarefas e concentração de decisões estratégicas (CEPAL; UNESCO, 1995).

Esse documento expressava com clareza que o discurso de uma educação de qualidade para todos, visava na verdade, uma qualidade para a classe dominante. Em

resumo, formar para o trabalho e educar para a cidadania e democracia. “Formar para o trabalho significa, aqui, essencialmente, preparar uma mercadoria para ser vendida no mercado e, com isso, ser explorada” (TONET, 2005, p. 4). O objetivo subjetivo, ou não tão subjetivo assim, era preparar ideologicamente as pessoas para aceitarem que, na sociedade, existem oportunidades para todos, e tudo depende do esforço de cada um.

Outro documento com ideia semelhante é o relatório Delors, publicado pela Organização da Nações Unidas para a Educação (UNESCO), produzido entre 1993 e 1996, denominado “Educação: Um tesouro a descobrir”, que passou a ser considerado fundamento primeiro de todo programa sério de organização e reflexão sobre a temática da aprendizagem. Esse relatório estabeleceu que a educação merecia ser abordada por outros prismas, enumerando as quatro metas do milênio: (1) **aprender a conhecer**, (2) **aprender a fazer**, (3) **aprender a conviver** e (4) **aprender a ser**. Esse documento relata que a globalização e o progresso promoveram um processo de exclusão social e altos índices de desemprego. Para tanto, pontua desafios a serem resolvidos para século XXI: (a) resolver a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes; (b) ingresso de todos os países no campo da ciência e tecnologia; (c) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; e (d) viver democraticamente. (DELORS, 2001).

Mais uma vez, encontramos um discurso de cunho humanista, no qual é preciso melhorar a qualidade da educação, mas, segundo Libâneo (2012) o verdadeiro objetivo dos mecanismos internacionais é adequar a educação para a formação do sujeito a fim de manter a reprodução do capital.

[...] a visão de educação imposta por organismos internacionais produz o ocultamento da dimensão cultural e humana da educação, à medida que se dissolve a relação entre o direito das crianças e jovens de serem diferentes culturalmente e, ao mesmo tempo, semelhantes em termos de dignidade e reconhecimento humano. Ele conclui: “Desse modo, a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito” (LIBÂNEO, 2012, p. 143).

Esses documentos, marcados pelo envolvimento dos organismos internacionais, nos mostram que as propostas de políticas educacionais vigentes a partir da década de 1990 até os dias atuais, surgem como um meio capaz de inserir nosso país no competitivo cenário econômico mundial. Essas políticas devem estimular o crescimento econômico e o

desenvolvimento social, para manter o sistema capitalista, favorecendo as relações de mercado, enquanto à população são garantidas as necessidades básicas, como o direito à educação, com o Estado promovendo minimamente a igualdade social.

O Brasil comprometeu-se a cumprir com as disposições contidas nos Documentos e elaborou, em 1993, o “Plano Decenal de Educação para Todos”, priorizando os investimentos na educação básica e promovendo uma série de reformas educacionais em consonância com as orientações políticas prescritas nos documentos formulados pelas agências multilaterais, mais especificamente, durante o governo de Itamar Franco, sob coordenação do Senador Darcy Ribeiro (1992-1994), para o novo projeto da LDBEN 9.394/96, qual foi aprovado somente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998;1999-2002). (PEREIRA, SANTOS & SEGUNDO, 2020).

Com base nessas orientações, o MEC (Ministério da Educação) passou a elaborar mecanismos legais, expressos em programas e projetos educacionais, com o propósito de implantar uma ampla reforma educacional, envolvendo várias dimensões do sistema de ensino, como: gestão educacional, financiamento, currículos escolares, legislação, planejamento e avaliação. A implantação dessas reformas atribuiu nova configuração à política educacional com a introdução de parâmetros economicistas que subsume o próprio direito à educação. (PEREIRA, SANTOS & SEGUNDO, 2020). É nessa perspectiva que se definem as políticas educacionais atualmente, se apresentando de forma contraditória. De um lado, temos o discurso da igualdade, da superação das injustiças sociais, das oportunidades diferenciadas para todos, e de outro, o discurso capitalista, de interesse puramente econômico, influenciado pelos preceitos neoliberais que atribui a educação ajustes e “reformas” para se perpetuar a ordem capitalista vigente.

As políticas educacionais atuais refletem a influência das agências multilaterais de financiamento, em especial pelo Banco Mundial, considerado o principal órgão financiador das políticas sociais para os países em desenvolvimento. De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005), as reformas educacionais foram marcadas pela influência das agências multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros.

Os documentos formulados por essas agências, além de prescreverem as orientações a serem adotadas, também concebem a educação como um instrumento econômico que pode reduzir a pobreza e concretizar reformas de expansão do capital. O Banco Mundial então, orienta as políticas educacionais subordinando-as a lógica do capital, vendo nelas uma forma de promover a formação de indivíduos com novas mentalidades e características que venham ao encontro com às necessidades do mercado.

De 1990 até os dias atuais, passados trinta anos, a lógica, aparentemente, se mostra imutável. Ajustes na educação nacional são constantes para atender os interesses do capital. Martins (2009) afirma que em 2005 surgiu o organismo Todos pela Educação (TPE), estabelecendo propostas e enunciados para reorientar a Educação Básica no Brasil, criado por um grupo de líderes empresariais que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. O grupo verificou que a baixa qualidade da educação brasileira trazia sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo também o nível de coesão social dos cidadãos. O projeto elaborado para impulsionar as ações do organismo foi denominado de “Compromisso Todos pela Educação” (MARTINS, 2009, p.22).

A partir do projeto “Todos Pela Educação”, seus representantes, vem buscando ocupar, cada vez mais:

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

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

Saviani (2008) afirma que a lógica do “Compromisso Todos pela Educação” poderia ser traduzida como a “pedagogia dos resultados”, a lógica dos mercados, que define a educação sob uma espécie de pedagogia das competências e da qualidade total, visando,

assim como nas empresas, obter a satisfação total dos clientes e “[...] nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável.” (SAVIANI, 2008, p. 15)

Esse projeto, elaborado pela lógica empresarial, repercutiu diretamente na finalidade do trabalho educativo envolvendo, desta forma, a ação docente. Os professores das escolas públicas deveriam, sob essa visão, preparar os alunos para os desafios da “sociedade do conhecimento” e “economia do conhecimento”, desenvolvendo competências úteis e funcionais a essa nova sociedade, para que os alunos se integrassem ao mundo contemporâneo de forma produtiva e empreendedora. (MARTINS; PINA, 2015).

Percebemos que a proposta “Compromisso Todos pela Educação” revelou uma classe empresarial direcionadora e determinante na educação escolar para a formação dos indivíduos, de acordo com a lógica produtiva.

### **O Empreendedorismo e a formação escolar de mini empresários**

Analisando a história da arte sobre o empreendedorismo, identificamos uma cultura midiática organizacional do espírito empreendedor, qual apresenta-se enquanto perfil exigido para o trabalhador contemporâneo em matérias jornalísticas com o termo “Você S/A”. (BRITTO, 2014)

A sigla “S/A”, que significa uma “Sociedade Anônima”, é um tipo de empresa constituída em sociedade, em que seu capital é dividido em ações. O que seria então “Você S/A”? Para Britto (2014) o termo apropriado pelo ramo empreendedor da revista “Você S/A”, se refere a um processo ideológico oculto na mídia em que se objetiva persuadir os leitores para a construção de um trabalhador baseado nas competências de autonomia, flexibilidade e inovação, e essas receitas da exigência mercadológica são apropriadas pelo ramo pedagógico. Assim, será que as políticas educacionais, ao objetivarem a construção de alunos flexíveis, autônomos e inovadores, estariam transformando a escola em um ambiente empresarial? Estariam os alunos sendo moldados para serem “mini-empresários”?

Para Saviani (2013) a classe burguesa, durante toda sua história, procura estabelecer formas de controle do saber. Utilizando de tal poder, objetivam desenvolver nos alunos as chamadas “competências”, consideradas úteis para integração no mundo contemporâneo, de forma produtiva e empreendedora. Assim, a escola teria por função formar alunos e professores para atingir metas de qualidade total com autonomia e competência, e, caso não alcancem, serão culpados individualmente pelo próprio fracasso, isentando as funções

do Estado de responsabilidade sobre a formação dos alunos e do professor. (DUARTE, 2005).

Em síntese, a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento. Foi esta a concepção de escola assumida nas políticas educacionais oficiais de nosso país nos últimos 18 anos, abonada por setores da intelectualidade da Educação e pelo empresariado. O que se propagou nos últimos vinte anos no discurso dos órgãos oficiais em torno da chamada educação inclusiva virou cortina de fumaça para esconder processos notórios de exclusão dentro da escola, enquanto até setores esclarecidos da sociedade e dos meios oficiais apoiam movimentos pela escola sustentado por empresários e banqueiros (LIBÂNEO, 2011, p.43)

Nos dias atuais, a influência do empreendedorismo na educação é uma realidade. Em todo Brasil, encontramos projetos de empreendedorismo na educação básica e superior, realizados com a parceria do governo com setores privados. O JEEP, por exemplo, sigla de Jovens Empreendedores Primeiros Passos, é um curso oferecido pelo SEBRAE (Serviço Brasileiro De Apoio às Micro e Pequenas Empresas) e pelo governo federal, às escolas de todo país a fim de disseminar a cultura empreendedora. Esse curso é oferecido como disciplina, mas existe também, o empreendedorismo oferecido como conhecimento extracurricular com presença de Organizações Não Governamentais (ONGs), e entidades das mais diversas áreas ligadas à divulgação do empreendedorismo. (DOLABELA, 2003).

Além desses programas, encontramos vários autores que defendem essa educação empreendedora, alguns deles, como Fernando Dolabela desenvolve a pedagogia empreendedora e organiza vários materiais e atividades para alunos e professores, como livros, cadernos de exercícios, software etc. (DOLABELA, 2003). Segundo Duarte (2005) diversas entidades e escolas aderiram a essa proposta empreendedora, na perspectiva de que a educação fortaleça o indivíduo para construir seu próprio futuro.

Para Saviani (2013) a política educacional brasileira tem se demonstrado enfraquecida, e, ao necessitar de reformas, apresentam lacunas para que os conteúdos não essenciais (não clássicos) sejam inseridos na escola de forma natural.

Libâneo (2011) argumenta que o fracasso das políticas educacionais está relacionado ao fato de não atender às demandas da realidade escolar, das necessidades dos professores e das condições de aprendizagem dos alunos. O autor afirma que não existe entre os responsáveis pelas políticas educacionais um acordo sobre a escola que se deseja e sobre os

objetivos formativos. A falta de unidade sobre objetivos e formas de funcionamento, pode ocasionar uma idealização de políticas educacionais ausente de políticas educativas.

Dessa forma, apoiados nos pressupostos de Duarte (2005), Saviani (2013) e Shiroma (2011) analisamos que as políticas neoliberais, na relação das parcerias público-privado, têm objetivado transformar a educação enquanto mediadora para a construção de trabalhadores segundo as exigências do mercado pós-moderno. Assim, esvaziando a escola daquilo que ela deveria objetivar, o saber clássico, o secundarizando, e priorizando a construção de um ser útil, volátil e autônomo.

### **Considerações finais**

As políticas educacionais a partir de 1990, são influenciadas por orientações dos organismos internacionais, os quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola, conhecimento escolar e na formulação de currículos. Essa internacionalização das políticas educacionais está inserida em um contexto de globalização, na qual esses organismos oferecem empréstimos aos países emergentes para recuperar o crescimento econômico, especialmente em educação e saúde.

Com o objetivo de diminuir a pobreza, fato que seria prejudicial à globalização, esses organismos promovem documentos com a oferta de uma educação ajustada as exigências do capital, considerando a escola como um meio de educar o trabalhador conforme as necessidades do mercado.

Com isso, houve o desenvolvimento de projetos empregando a educação como possível meio de êxito econômico mundial, assegurando que os filhos da classe trabalhadora adquiram habilidades básicas necessárias para o mercado de trabalho no contexto pós-moderno e neoliberal. Exemplo disso é a educação empreendedora que vem se alastrando pelas escolas em todo território brasileiro, carregadas de termos empresariais e qualidades a serem desenvolvidas pelos indivíduos empreendedores, numa lógica mercantil do “VOCÊ S/A”.

Em síntese, compreendemos que a necessidade de formar pessoas competitivas, criativas e com iniciativa, se apresenta como elemento fundamental na sociedade capitalista nos últimos vinte anos. A formação de pessoas empreendedoras é um discurso corrente que traduz às demandas da sociedade em tempos da globalização da economia, flexibilização do processo produtivo e novas formas de organizar e gerenciar o trabalho, na perspectiva de formar um novo tipo de trabalhador.

A formação de indivíduos empreendedores reflete as políticas educacionais brasileiras que se constituíram ao longo do tempo, resultado do interesse das classes dominantes, pensada por quem detém o poder estatal e pela burguesia. A política de educação se torna, desse modo, mais uma aliada na ampliação do capital, e no fortalecimento da luta de classes.

Dessa forma, consideramos que as políticas educacionais perpetuam a negação de uma escola que promova a formação cultural, política, científica e a emancipação humana. Na escola capitalista, os princípios para o desenvolvimento do capital determinam a construção de um ser limitado e unilateral.

### Referências

AMESTOY, Micheli Bordoli; TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de. **Políticas públicas e a influência dos organismos internacionais: a educação básica no foco do debate**. Research, Society and Development, Itabira, v. 9, n. 2, p. e152922189, jan. 2020. ISSN 2525-3409. Disponível em: <<https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/2189>>. Acesso em: 20 abril 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i2.2189>.

ANTUNES, Ricardo. Da educação utilitária fordista à multifuncionalidade liofilizada. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, 38., 2017. São Luís do Maranhão: Anais... São Luís do Maranhão: UFMA, 2017. p. 1-15. Disponível em: <[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom\\_38anped\\_2017\\_gt11\\_texto\\_ricardoantunes.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt11_texto_ricardoantunes.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2021.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados. 3ª ed., 2004. 78p.

BANCO MUNDIAL. **Educação primária**. Documento de política do Banco Mundial. Washington, DC: World Bank, 1992.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades e estratégias para a educação**. Washington, DC: World Bank, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conae 2014 – Conferência Nacional de Educação**. Documento final. Brasília: Fórum Nacional de Educação, 2014.

BRITTO, Denise Fernandes. **Trabalho e cultura organizacional no discurso da mídia: uma análise da revista Você S/A**. 2014. 219 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

CARTAXO, Silvia Rebeca Guimarães. **Antecedentes pessoais, motivações e auto-eficácia empreendedoras e suas influências na intenção empreendedora dos discentes em escolas públicas participantes do programa Miniempresa da Junior Achievement – CE**. Dissertação

(Mestrado em Administração). Universidade de Fortaleza. Programa de Pós-Graduação em Administração, Fortaleza. 2013.

CEPAL; UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2001.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia Empreendedora**. São Paulo: Editora Cultura, 2003.

DUARTE, Newton. (org). **Sobre o construtivismo**. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3ª edição. Campinas, SP. Autores Associados, 2004.

EVANGELISTA, João Emanuel. **Teoria social e pós-modernismo: a resposta do marxismo aos enigmas teóricos contemporâneos**. Cronos, v. 7, n. 2, Natal, jul./dez., 2006.

EVANGELISTA, Olinda. **Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais**. In: LIBÂNEO, José C.; SUANNO, Marilza V. R.; LIMONTA, Sandra V. *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped Publicações, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do desconhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. *Educação e Pesquisa*, v.38, n.01, 2012, p.13-28.

LIBÂNEO, José C. **O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico**. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval (Org.). *História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

LIBÂNEO, José C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012.

LIBÂNEO, José C. **Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais**. In: SANTOS, Akiko; SUANNO, Marilza V. *Didática e formação de professores: novos tempos, novos modos de aprender e ensinar*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LIBÂNEO, José C. **Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem?** In: BARRA, V. *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: Cegraf/UFG, 2014a.

LIBÂNEO, José C. **Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública**. In: SILVA, M. Abádia da; CUNHA, Célio da (Org.). *Educação básica: políticas, avanços, pendências*. Campinas: Autores Associados, 2014b.

MARTINS, A. S. **A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan.-jun. 2009. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/467> Acesso em: 10 de abril 2020.

MARTINS, A. S.; TOMAZ, A. S.; PINA, L. D. **Empresários e educação: reflexões sobre o projeto educacional da federação das indústrias de minas gerais**. *Educação em foco*. Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 179-207, mar. / jun. 2013. Disponível em: [www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/texto-7.pdf](http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/texto-7.pdf) Acesso em: 10 de abril 2020.

MARTINS, *et al.* **Intelectuais, educação escolar e hegemonia: análise das formulações empresariais sobre trabalho docente**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 60, p. 260-272, dez, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640559> Acesso em: 10 de abril 2020.

MARTINS, A. S.; PINA, L. D. **Crítica à concepção empresarial de educação: uma contribuição da pedagogia histórico-crítica**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 100-109, jun. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12410> Acesso em: 10 de abril 2020.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George.(Orgs.) *Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiás: Editora da PUC Goiás, p. 93-99, 2010.

PEREIRA, George Amaral; SANTOS, José Deribaldo; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. **Formação docente no horizonte da educação para o mercado: alguns elementos para o debate**. *Revista Cocar*. V. 14 N. 28 Jan./Abr./2020 p. 401-419. ISSN 2237-0315. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/3129>. Acesso em: 21 de maio de 2020.

PERES, Claudio A; CASTANHA, André P. **Educação: do liberalismo ao neoliberalismo**. *Educere et Educare*. Cascavel. v.1, n.1, p.233-238, 2006.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. 2010, 122p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.

SANTOS, Helaine Monique Araújo dos. **Educação empreendedora no ensino fundamental: o programa jovens empreendedores primeiros passos (jepp)**. 2017. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Administração) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Fortaleza, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Política educacional brasileira: limites e perspectivas**. Revista de Educação PUC Campinas, Campinas, n.24, jun, 2008, p.7-16.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos éticos e políticos da Educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Julio César; NEVES, Lúcia Maria (Orgs.). **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, p. 289-320.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4ªed., 2011.

SHIROMA, Eneida O.; GARCIA, Rosalba M. C.; CAMPOS, Roselane F. **Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação**. In: HALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Mônica Ribeiro da, ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. **Reformas pra quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais**. Perspectiva: Florianópolis, v. 26, n. 2, jul./dez., 2008. p. 523-550.

## Notas

---

<sup>i</sup> Por pós-moderno entendemos a realidade do capitalismo contemporâneo na ideologia do modelo neoliberal consubstanciadas na reestruturação produtiva que afetou o mundo da produção, em sintonia com um conjunto de transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas em função da nova mundialização no capital.

<sup>ii</sup> Algumas políticas educacionais brasileiras oriundas de acordos internacionais são: Plano Decenal de Educação Para Todos (1993), Lei nº 9394/96 (LDB de 1996), Lei nº 9424 (FUNDEF de 1996), Lei nº 10.172 (PNE de 2001), Lei nº 11.494 (FUNDEB de 2007), Decreto nº 6.094 (PDE, IDEB de 2007), Emenda Constitucional nº 59 (2009), Resolução nº 4/10 (DCNs de 2010), Lei nº 13.005 (PNE de 2014) e a Lei nº 13.415 (BNCC e Reforma do Ensino Médio de 2017). (AMESTOY & TOLENTINO-NETO, 2020)

Sobre as autoras

### **Gláucia Botan Rufato**

Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá. Professora na rede municipal de ensino de Maringá.

Email: [glaucaiefelipe@hotmail.com](mailto:glaucaiefelipe@hotmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3668-6492>

### **Telma Adriana Pacífica Martineli**

Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá. Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora do Departamento de Educação Física Da UEM e do Programa de Pós Graduação em Educação.

Email: [telmamartineli@hotmail.com](mailto:telmamartineli@hotmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2997-2957>

Recebido em: 07/06/2021

Aceito para publicação em: 28/06/2021