



O ENSINO DE EMPREENDEDORISMO NOS CURSOS TÉCNICOS DE UM INSTITUTO FEDERAL: DUALIDADES E OPORTUNIDADES

Teaching entrepreneurship in the technical courses of a Federal Institute: dualities and opportunities

OLIVEIRA, Normelena Diniz de¹
QUARESMA JUNIOR, Edson Antunes²
OLIVEIRA, Bruna Mendes³

RESUMO

No contexto de mudanças atual, a educação profissional e tecnológica é tensionada a ultrapassar um treinamento operacional e economicista, na direção de saberes práticos fundamentados em conhecimento científico e tecnológico e em competências gerais mais consistentes, abarcadoras também dos elementos humano, social e ecológico. Considerando essa tensão existente dentro de conhecimentos ou disciplinas específicas, que podem ser tratadas com um viés meramente empresarial ou com um viés mais amplo, o objetivo principal deste estudo é compreender de que forma o ensino de empreendedorismo está sendo abordado nos cursos técnicos concomitantes e subsequentes ofertados presencialmente por um instituto federal da Região Sudeste do Brasil. O presente estudo possui características descritivas e foi realizado a partir da análise documental dos projetos pedagógicos dos respectivos cursos técnicos. Como resultado, percebeu-se que, apesar da elevada diversidade quanto aos eixos tecnológicos, impera a escolha por um formato de curso, e ainda que 75% desses eixos têm o empreendedorismo presente em 100% de seus correspondentes cursos no IF estudado. Todavia, o viés presente é exclusivamente empresarial, o qual não observa questões sociais, humanas e ambientais. Diante da disseminação e tipificação principal utilizada para abordar o empreendedorismo, acredita-se ser relevante a discussão sobre o tema, visando-se à formação de pessoas social, ecológica e economicamente mais responsáveis.

Palavras-chave: Ensino. Empreendedorismo. Educação profissional e tecnológica.

ABSTRACT

Having in mind the changes at the contemporary context, professional and technological education is strained to go beyond the operational and economic training, towards practical knowledge based on scientific and technological understanding and more consistent general skills, also encompassing human, social and ecological elements. Considering that this tension exists within specific knowledge / disciplines, which can be treated with a purely business or broader bias, the main objective of this study was to understand how the teaching of entrepreneurship is being addressed in the presential concurrent / subsequent technical courses offered by an institute in the southeast region of Brazil. The present study has descriptive characteristics and was carried out from documental analysis of technical courses

¹ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG, campus Montes Claros, Especialista em Gestão Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas - FGV, Graduação em Administração pela FAVAG – Faculdade Vale do Gortuba. Professora no IFNMG, campus Pirapora. E-mail: normelena.oliveira@ifnmg.edu.br

² Doutor em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Mestre em Educação, Cultura e Organizações Sociais pela Fundação Educacional de Divinópolis – FUNEDI / Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, Graduação em Administração pela Unimontes. Professor no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, campus Salinas. E-mail: edson.antunes@ifnmg.edu.br

³ Mestra em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Graduações em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG, campus Salinas e em Pedagogia pela Universidade de Uberaba - UNIUBE. Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG. E-mail: bruna.oliveira@ifnmg.edu.br

pedagogical projects. As a result, was noticed that, despite the great diversity of technological axes, a choice of course format rules and entrepreneurship is present in 100% of the courses of 75% of the axes. However, the main approach presents exclusively business, which does not observe social, human and environmental issues. Considering the main dissemination and typification used to approach entrepreneurship, the discussion of the topic is considered relevant, aiming formation of more responsible people towards the social, ecological and economic.

Keywords: Teaching. Entrepreneurship. Professional and technological education.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem vivenciado grandes avanços na ciência e na tecnologia. Com a busca de uma economia crescente e com o mundo da informação cada vez mais veloz, transformações profundas nos mundos do trabalho e da educação têm sido exigidas.

Essas mudanças fazem parte do contexto em que a educação profissional e tecnológica (EPT) é tensionada a ultrapassar um treinamento meramente operacional, em direção a um desenvolvimento de saberes práticos bem fundamentados no conhecimento científico e tecnológico, no qual profissões essenciais para o desenvolvimento socioeconômico também tenham mais consistência organizativa e competências gerais mais consistentes e bem fundamentadas como pré-requisitos.

A construção desse perfil, adequado às particularidades da contemporaneidade, exige uma educação profissional que garanta ao cidadão aprender a trabalhar a partir do acesso efetivo às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade, o que implica promover a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico que exige a prática profissional. O novo profissional — com as capacidades que assegurem flexibilidade para enfrentar, de modo competente, o complexo mundo do trabalho — tem nas instituições de ensino e no professor importantes elementos para a sua formação, necessária ao aprimoramento do potencial humano e ao progresso pessoal e profissional.

Tomado por essa miríade de mudanças, que não ocorrem sem a necessidade de ruptura com estruturas antigas, o sistema escolar encontra certa crise. Nesse sentido, é preciso questionar que tipo de profissionais as escolas de ensino profissional e tecnológico estão conseguindo formar e para que tipo de trabalho. Um grande desafio para o ensino, nos dias atuais, é não mais se limitar a ofertar a formação básica, e sim se preocupar com a preparação do aluno para enfrentar os desafios futuros, tanto no mundo do trabalho quanto na vida pessoal⁴.

Partindo dessa premissa, várias instituições de ensino têm buscado promover uma educação que permita uma formação empreendedora. Assim, o empreendedorismo como tecnologia transmitida por meio da educação seria capaz de levar o indivíduo, tanto no seu aspecto profissional quanto no pessoal, a reconhecer e aproveitar oportunidades, formando novas ideias e organizando recursos necessários, instituindo e administrando

⁴ Contrapõe-se a uma formação aligeirada, ou seja, aquela que é pautada apenas no pragmatismo e que visa atender às necessidades do mercado, relacionando-se pedagogicamente ao ideário do próprio mercado, com a pedagogia das competências para a empregabilidade. De acordo com Oliveira (2008), o conceito de empregabilidade surge para justificar as desigualdades sociais e a inércia do capital e do Estado em implementarem medidas capazes de garantir um mínimo de condições de sobrevivência para a população. Dessa forma, “deslocam para o indivíduo a responsabilidade pela criação de estratégias eficientes de inserção ou permanência no mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 2008, p. 199).

novos negócios ou projetos, pensando de forma criativa e crítica (LOPES; TEIXEIRA, 2010).

Todavia, ao se abordar o microcosmo da educação empreendedora, como representante da própria EPT, podem-se perceber também uma tensão e alguns limites. A tensão ocorre entre a formação para o empreendedorismo com viés estritamente empresarial e focado na concepção operacional da abertura de uma empresa *versus* uma formação empreendedora mais ampla, que tenha propensão plural e holística, de viés social. Já os limites dizem respeito à incapacidade das respostas alcançadas pelo próprio viés social, tendo em vista a potencialidade da EPT. Todavia, e apesar das dificuldades apresentadas, acredita-se que, mesmo limitada, essa possibilidade compõe a ampliação ilimitada da lógica do treinamento apenas operacional e nela interfere.

Dessa forma, o objetivo principal deste estudo foi compreender, a partir da análise dos projetos pedagógicos de curso (PPCs), de que forma o ensino de empreendedorismo está sendo abordado nos cursos técnicos concomitantes/subsequentes ofertados na forma presencial por um instituto federal (IF) da Região Sudeste do Brasil.

Por fim, para alcançar o objetivo proposto, este artigo foi dividido em cinco partes. Inicialmente é realizada uma discussão sobre a educação profissional no País, sua expansão e desafios. Posteriormente essa discussão é contextualizada a partir das dualidades e limites existentes no conhecimento sobre o empreendedorismo. A terceira parte trata dos aspectos metodológicos utilizados para alcançar os resultados e a discussão, tendo como base os dados obtidos, agrupados em quadros. Por fim, a última seção deste trabalho realiza as considerações finais, ilustrando algumas afirmações que podem ser feitas e uma proposta de discussão.

2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Embora existam afirmações sobre o início da educação profissional, científica e tecnológica no Brasil ter-se dado a partir de 1809, quando o príncipe regente D. João VI criou o Colégio das Fábricas, sua história oficial começou em 1909, quando Nilo Peçanha criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices. Estas se tornaram a base dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets), posteriormente estabelecidos como Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2016b).

Essa trajetória culmina na formação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), vinculada ao Ministério da Educação e constituída por: institutos federais de educação, ciência e tecnologia; centros federais de educação tecnológica; escolas técnicas vinculadas às universidades federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Colégio Pedro II.

Em dimensão paralela, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) passou a contemplar a educação profissional com mais atenção e, com isso, orientar a sua ampliação, que pode ser vista em pelo menos três eixos. Em termos de expansão física, segundo Cordão e Moraes (2017, p. 91), a “principal e maior rede pública de educação profissional no Brasil é a rede federal, seguida pela rede estadual paulista [...] e por outras redes estaduais”.

Em relação à expansão da sua abrangência — que trata dos níveis, modalidades e dimensões de sua atuação —, a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, em seu artigo 1º (o qual altera a redação do artigo 39 da Lei nº 9.394/1996), destaca que “a educação

profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2008). Objetivando atender à referida lei, a Rede Federal define como missão “qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisas e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo” (BRASIL, 2016b).

Uma última ampliação pode ser colocada em relação à própria essência dos objetivos da EPT. Segundo parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 1999), um caráter assistencialista marcou fortemente o começo da educação profissional no Brasil. Isso piorou quando a educação profissional foi associada à necessidade de ajustamento direto às demandas dos postos de trabalho, como se houvesse congruência automática entre estudos realizados e oportunidades reais de emprego⁵. Como essa congruência é rara, o assistencialismo perdeu parte de sua já baixa eficácia para resolver os problemas dos mais necessitados de oportunidades de trabalho e renda (BRASIL, 1999).

Um parecer complementar afirma que raramente a educação profissional esteve em pauta na sociedade brasileira como proposta universal, que ela sempre foi influenciada pela herança escravista e pelos preconceitos dela decorrentes. Em todos os seus níveis e modalidades, a educação profissional frequentemente teve caráter moralista, assistencialista ou economicista (BRASIL, 2002).

Nesse contexto, Cordão e Moraes (2017) afirmam que inicialmente as instituições de educação profissional foram pensadas como instrumentos de política voltados para as classes desprovidas. Devido às ampliações perceptíveis da Rede Federal, que agora atua em todo o território nacional, a EPT nunca teve antes em sua história estrutura tão premente para que todas as pessoas tivessem acesso efetivo às conquistas científicas e tecnológicas acumuladas pela humanidade. Embora ainda existam repulsas e controvérsias na história da dualidade entre o campo da educação geral e o campo da educação profissional, atualmente o conceito assistencialista associado à educação profissional está cada vez mais superado.

Nos dias atuais, a educação profissional é vista muito mais corretamente inserida na agenda do desenvolvimento socioeconômico e nos objetivos da educação nacional e integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia; é vista também muito mais como direito público subjetivo do que como agenda política e assistencial. A agenda moderna das políticas públicas já inclui adequadamente a educação geral e a educação profissional como elementos substanciais das propostas de desenvolvimento socioeconômico. Isso indica que houve uma mudança positiva no conceito de educação profissional neste último século da nossa história (embora ainda existam aspectos relevantes a serem superados) (CORDÃO; MORAES, 2017), ultrapassando-se o assistencialismo e incorporando-se um caráter integrativo em relação à ciência, à tecnologia e ao trabalho; indica também

⁵ A essa problemática relaciona-se a teoria do capital humano. De acordo com Frigotto (2008, p. 71), capital humano “é um conceito ou noção ideológica construída para manter intactos os interesses da classe detentora do capital e esconder a exploração do trabalhador [...]”, mascarando “[...] as determinações da desigualdade entre nações e entre indivíduos e grupos e classes sociais”.

que houve uma movimentação positiva das próprias instituições formadoras, que são mais amplas, diversificadas e inseridas no desenvolvimento nacional.

A partir dessa expansão, pode-se contextualizar os desafios encontrados pela educação profissional e tecnológica. Segundo Cordão e Moraes (2017), a educação profissional requer compreensão mais global do processo produtivo no atual mundo do trabalho, que é marcado pela renovação contínua e pela complexidade crescente e que exige dos trabalhadores o desenvolvimento de novos saberes, necessários para oferecer respostas mais originais e criativas a desafios cada vez mais complexos, incluindo o desenvolvimento de múltiplas competências pessoais e profissionais. Essas competências envolvem a realização de contínuas análises e sínteses para se estabelecerem relações entre o ato de ver e sentir a realidade com perspicácia e o ato de julgar e avaliar situações-problema para tomar decisões, criar soluções inovadoras, observar e interpretar dados e situações⁶.

As direções apontadas são iluminadoras, mas não se pode afirmar que o caminho para essas soluções esteja pavimentado. Ainda existem lacunas no que tange ao aproveitamento do contexto produtivo local e à especialização dos institutos para a produção científica (ANDRADE, 2014). Conforme Pacheco (2011, p. 21), constitui-se em um grande desafio para os IFs “a intervenção na realidade, da perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional”. Esse desafio não reverbera apenas na pesquisa, mas também no ensino e na extensão, pois espera-se que os conhecimentos produzidos sejam colocados a favor dos processos locais e regionais de onde a instituição está inserida.

Pode-se afirmar, inclusive, que uma das principais dificuldades encontradas está no enfrentamento dos problemas internos às instituições, tais como a construção de uma identidade e de uma nova institucionalidade (PACHECO, 2011), a formação de professores para os conteúdos específicos da EPT e para o ensino médio integrado (MACHADO, 2008; MOURA, 2008), a organização de um currículo que integre os conhecimentos propedêuticos e os da área técnica (RAMOS, 2012) e, principalmente, o aprofundamento do conhecimento e o compromisso dos sujeitos institucionais em relação às características históricas e identitárias dos institutos (OLIVEIRA; BURNIER, 2013).

Uma das argumentações deste trabalho é a de que a análise de áreas específicas de atuação — que congreguem boa parte dos elementos da própria educação profissional, como a ciência, a tecnologia e o trabalho — possa abrir horizontes e ajudar nos desafios. Acredita-se que o empreendedorismo possa ser uma dessas áreas, por poder agregar valor e receber contribuições da amplitude, diversificação e inserção no desenvolvimento nacional atualmente existente e, com isso, contribuir para a mitigação de alguns desafios.

3. EMPREENDEDORISMO: DUALIDADES E LIMITES

⁶A noção de competência aqui mencionada se difere daquela adotada pela pedagogia das competências, segundo a qual, “em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações” (RAMOS, 2001, p. 221 apud FERRETTI, 2002, p. 301).

Segundo Lopes e Teixeira (2010), nos últimos anos a educação empreendedora ganhou destaque nacional e internacional, esteve presente nas discussões políticas, econômicas, sociais e acadêmicas e tornou-se pauta em debates das Nações Unidas, sendo reconhecida mundialmente como essencial para o desenvolvimento dos países e recomendada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Todavia, muito ainda deve ser feito para que o conceito de empreendedorismo utilizado na educação profissional e tecnológica possa ultrapassar suas concepções mais arraigadas, no sentido do desenvolvimento de saberes que façam frente aos desafios complexos enfrentados atualmente. De fato, faz-se necessário pensar uma educação empreendedora que, para fazer jus à expansão física e à abrangência conceitual da qual a EPT se aproxima, ultrapasse o seu próprio viés moralista, assistencialista ou economicista. Essa escolha sequer é contemplada, na totalidade, pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e apresenta, em seus artigos, princípios de uma escola democrática e participativa, autônoma e responsável, flexível e comprometida, atualizada e inovadora, humana e holística (BRASIL, 1996).

Colocando-se a transformação da EPT e, paralelamente, a necessidade de mudança do empreendedorismo, pode-se afirmar que o caráter economicista/empresarial também se apropriou da ideia de empreendedorismo. Com efeito, é o mais disseminado e percebido.

Segundo Martinelli (1994), a primeira associação ao termo empreendedorismo ocorreu ainda no século XVI, a partir de quando o conceito começou a ser aplicado para referenciar aqueles que arriscavam seus expedientes nas atividades industriais. Numa fase posterior, os papéis de capitalistas e de empreendedores foram discernidos, pois, como afirmava Cantillon (1931), o empreendedor é quem assume o risco, já o capitalista é quem fornece o dinheiro. Uma analogia feita com essa explicação remete-se ao mercador veneziano Marco Polo, já que, em suas viagens, “enquanto o capitalista assumia risco de forma passiva, o aventureiro empreendedor assumia papel ativo, pois corria todos os riscos, tanto físicos quanto emocionais” (DORNELAS, 2008, p. 19).

Uma movimentação do termo, também importante, deu-se nos séculos XIX e XX, quando, ao ser impactada pelo sistema de produção fordista, a palavra empreendedor passou a ser relacionada com a expressão administrador, a estar vinculada à ideia de inovação e de percepção das oportunidades (DORNELAS, 2008; HISRICH; PETERS; SHEPHERD, 2014).

Entretanto, a noção mais presente no cotidiano escolar, observada a partir do desenvolvimento do último conceito, e ainda de viés economicista, seria talvez, como definem Hisrich, Peters e Shepherd (2014), a recepção de recompensas econômicas e pessoais para a criação de algo novo e diferente, a partir dos riscos financeiros, psicológicos e sociais correspondentes assumidos. Em outras palavras, desenvolvimentos recentes aproximam o empreendedorismo das tentativas de criação de novos empreendimentos, associando-o também às *startups* e ao aproveitamento de oportunidades com o cunho quase que absoluto da criação de novos negócios.

Não é coincidência então, como demonstra Lavieri (2010), que o termo “educação empreendedora” advenha do termo em inglês *entrepreneurship education*, programa realizado na América do Norte e que possuiu como objetivo promover entendimento e motivação para a abertura do próprio negócio, enfatizando o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos técnicos orientados para empreendimentos que visem ao

lucro financeiro. Hengemühle (2014) relata que, historicamente, o empreendedorismo foi relacionado aos meios de produção econômica e que ainda existe resistência entre os educadores ao abordarem o tema, visto que muitos acreditam que essa discussão tem o único fim de explorar a mão de obra para obter o bem-estar financeiro de pequenos grupos. Mas essa visão tem encontrado contraposição.

Autores como Salim e Silva (2010) percebem no empreendedorismo um fenômeno social para além da abertura de empresas. Ele seria o catalisador de transformações estruturais e institucionais da sociedade. Empreendedorismo, dessa forma, é tratado como recurso, processo e estado de ser por meio do qual pessoas encontram e utilizam as oportunidades para o desenvolvimento não apenas econômico, mas também social sustentável. Passa a ser chamado, assim, de empreendedorismo social, possuidor de uma proposta para amenizar as mazelas sociais e econômicas da sociedade (BRITO, 2014). Guerreiro (2014) destaca que essa noção de empreendedorismo relaciona os múltiplos domínios sociais e produz saídas inovadoras para a promoção da qualidade de vida da coletividade. O empreendedorismo, de visão meramente econômica, seria então ressignificado, requalificado moralmente (DEES, 2001).

Para Domelas, Spinelli e Adams (2014), a principal diferença entre o empreendedorismo empresarial e o empreendedorismo social é a missão almejada. Os empreendedores sociais desenvolvem empreendimentos com a missão de resolver um problema social permanente. No contexto educacional, é importante abordar o tema sob uma óptica em que a educação possa contribuir sistematicamente para a formação de pessoas social, ecológica e economicamente responsáveis.

Mas também existem críticas à última abordagem. Ela tem sido acusada de carregar em si uma “resposta retórica à precarização do trabalho e escassez de postos de emprego formal” (CASAQUI, 2014, p. 21), e ao próprio empreendedor social tem sido atribuído o papel de encarnar um amanhã aceitável diante do desmonte do Estado Social e da crise identitária associada ao trabalho (DUBAR, 2009). Compreende-se que todas essas críticas são viáveis e que, de alguma forma, existiria um empecilho à conexão absoluta do empreendedorismo social com a realização plena da proposta da EPT. Acredita-se, no entanto, que mesmo o alcance da proposta da EPT ainda tem lacunas e que dar mais um passo no sentido dos valores humanos, sociais e ambientais significa também contribuir para o impedimento de retrocesso dos valores mecânicos, da taylorização do trabalho e também da educação.

O empreendedorismo vem crescendo no mundo inteiro e, mais que isso, cada vez mais é tratado como uma questão fundamental para a realização das pessoas (visão dos humanistas) e para o desenvolvimento econômico (visão dos economistas). Dentro dessa ótica é que o Empreendedorismo vem obtendo maior apoio de governos, universidades e da sociedade em geral. Tornou-se necessário avaliar o conjunto de medidas que cada país adota para difundir o Empreendedorismo e estudar o interesse na sua aplicação, na medida em que seus resultados sejam positivos (SALIM; SILVA, 2010, p. 18).

Como agente capaz de interferir positivamente na realização das pessoas, para além de uma recompensa financeira, percebe-se um empreendedorismo que foca nos valores da formação humana, superando, como trata Paulo Freire (1991), a ideia de que ensinar é apenas transferir saber e conceitos.

Concordaria Morin (2004), ao abordar a educação, quando destaca que o ensino deve ser único e global, focado nas circunstâncias e valores humanos. O autor destaca, além disso, que a era da globalização proporciona experiências comuns e direciona as

pessoas, ainda que estejam distantes, ao mesmo objetivo. Assim, apesar da diversidade cultural peculiar aos seres humanos, estes devem compreender que fazem parte de um todo.

O Empreendedorismo é visto como uma forma de realização humana em que os sonhos de cada pessoa podem ser transformados em realidade, caso seja adotada uma atitude empreendedora e, para isso, é preciso haver a necessária motivação e adequada instrumentação (SALIM; SILVA, 2010, p. 12).

Acredita-se que o empreendedorismo social tem potencial para dar mais um passo na direção de valores humanos, solidários e ambientais, além de contribuir com a instrumentação necessária para tal feito.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo consiste em uma pesquisa descritiva, a qual, segundo Gil (1999), busca descrever as características de determinada população ou a determinação de relações entre suas variáveis, não possuindo o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, e sim de servir de base para tal explicação. Assim, foi realizado um estudo de caso que buscou caracterizar e analisar as relações entre as abordagens da educação empreendedora nos cursos técnicos concomitantes e subsequentes ofertados por um instituto federal da Região Sudeste. Segundo Gil (1999), o estudo de caso tem relação com a história de um fenômeno, e a coleta das informações é feita a partir de diversas fontes de evidências, que podem ser arquivos institucionais públicos ou privados, observações diretas e entrevistas sistêmicas. Ainda de acordo com Gil (2002, p. 54), o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

Objetivando fundamentar cientificamente o estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica por meio de materiais já publicados em meios físico e virtual, tais como artigos, livros, revistas, periódicos, entre outros. A utilização desses materiais é fundamental em quaisquer pesquisas acadêmicas, pois são abordagens e estudos feitos anteriormente, que respaldarão a pesquisa atual. Gil (2008, p. 50) destaca que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

A coleta dos dados foi feita por meio de análise documental. Fonseca (2002) afirma que a análise documental é realizada mediante consultas a documentos oficiais (atualizados ou retrospectivos) que sejam considerados cientificamente verdadeiros; os documentos poderão ser públicos ou privados. Severino (2003) acrescenta que a pesquisa documental é crucial para estudos em ciências sociais e humanas, visto que a maior parte das fontes é, na maioria das vezes, a base do trabalho de investigação. Desse modo, a análise foi realizada a partir dos projetos pedagógicos dos cursos ofertados pelo referido IF. Eles foram analisados em sua totalidade, uma vez que a educação empreendedora pode ser abordada por meio de uma disciplina exclusiva para o ensino de empreendedorismo, inclusa na ementa e metodologia de outra disciplina relacionada ao assunto ou, ainda, desenvolvida de forma inter e multidisciplinar.

Quanto à população e à amostra, a pesquisa foi realizada na totalidade dos *campi* de um instituto federal brasileiro, correspondendo assim a 11 *campi* e 29 cursos técnicos da modalidade presencial, concomitantes/subsequentes, de diferentes áreas de

conhecimento. Os *campi* foram numerados de 1 a 11, visando respeitar os princípios éticos desta pesquisa. Com o mesmo objetivo, os nomes dos cursos não foram mencionados, mas apenas sua referência quanto ao eixo tecnológico, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) (BRASIL, 2016a). Entre os *campi* analisados, o *campus* 1 não disponibilizava os PPCs no sítio institucional, e o *campus* 10 não oferecia cursos técnicos nas formas concomitante ou subsequente no momento da pesquisa. Dessa forma, a unidade de análise foi reduzida para nove *campi* e 27 PPCs.

A coleta de dados ocorreu durante o mês de outubro de 2018, e os planos foram analisados, à procura de mudanças, em janeiro de 2019, por meio do portal institucional do IF investigado. Após a coleta, os PPCs foram analisados para verificar a existência de indicadores do ensino de empreendedorismo em sua dimensão empresarial, em sua dimensão social, ou em ambas as dimensões. Também foi observada qual a alternativa utilizada para abordagem da educação empreendedora: se por meio de uma disciplina exclusiva; se de forma transversal em uma ou mais disciplinas; se como ponto do PPC, mas não cristalizada em alguma disciplina; ou se não é abordada de qualquer maneira.

Por fim, os dados foram organizados em planilha de Excel, e, a partir deles, foram elaborados quadros, possibilitando-se assim a análise e inferência dos resultados.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre os nove *campi* cujos dados puderam ser coletados, pode-se perceber na maioria dos cursos (27 no total) a forte atuação nos formatos concomitante e/ou subsequente e a grande diversidade quanto aos eixos tecnológicos, os quais contemplam os seguintes números de cursos: Gestão e Negócios, cinco; Ambiente e Saúde, cinco; Informação e Comunicação, oito; Produção Industrial, um; Produção Cultural e Design, um; Infraestrutura, três; Controle e Processos Industriais, dois; e Segurança, dois. Esses dados corroboram o fortalecimento da infraestrutura dos diversos *campi* do IF, como definem Cordão e Moraes (2017), e também demonstram a cristalização da expansão em termos da abrangência, em consonância com o que dispõe a Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008).

Os *campi* do IF pesquisado ofertaram em média três cursos técnicos, sendo que aqueles que mais ofertaram chegaram a quatro, e nenhum *campus* ofertou menos do que um. No que diz respeito à escolha do formato da oferta, pode-se observar que ela se fez basicamente por cursos concomitantes e subsequentes ao mesmo tempo. Um total de 88,89% dos cursos optou por esse formato, e apenas três cursos tiveram a opção pelo formato exclusivo do tipo subsequente, totalizando 11,11%; nenhum dos cursos foi ofertado apenas na forma concomitante.

Pode-se ainda afirmar que a presença do empreendedorismo também confirma a posição de destaque mencionada por Lopes e Teixeira (2010), já que, como se observa no Quadro 1, dos nove *campi* que tinham cursos no IF pesquisado, todos apresentavam algum elemento relacionado ao tema. Uma característica comum entre os cursos que não tinham associação com o empreendedorismo foi sua área de concentração: prioritariamente a área de ambiente e saúde, com três cursos, e um caso na área de segurança. A mesma análise quanto a esses cursos pode ser aplicada à forma de oferta, caracterizada prioritariamente como apenas subsequente (com três casos negativos), e com um caso definido como concomitante/subsequente.

Quadro 1 – Campi, eixos tecnológicos e forma de oferta dos cursos

Eixo tecnológico	Campus	Forma de oferta	Associação ao empreendedorismo
Gestão e Negócios	1	Concomitante/subsequente	Sim
Ambiente e Saúde	1	Subsequente	Não
Gestão e Negócios	2	Concomitante/subsequente	Sim
Ambiente e Saúde	2	Subsequente	Não
Informação e Comunicação	2	Concomitante/subsequente	Sim
Produção Industrial	4	Concomitante/subsequente	Sim
Ambiente e Saúde	4	Concomitante/subsequente	Sim
Informação e Comunicação	4	Concomitante/subsequente	Sim
Produção Cultural e Design	4	Concomitante/subsequente	Sim
Gestão e Negócios	5	Concomitante/subsequente	Sim
Infraestrutura	6	Concomitante/subsequente	Sim
Ambiente e Saúde	6	Subsequente	Não
Informação e Comunicação	6	Concomitante/subsequente	Sim
Informação e Comunicação	6	Concomitante/subsequente	Sim
Controle e Processos Industriais	7	Concomitante/subsequente	Sim
Segurança	7	Concomitante/subsequente	Não
Infraestrutura	7	Concomitante/subsequente	Sim
Gestão e Negócios	8	Concomitante/subsequente	Sim
Infraestrutura	8	Concomitante/subsequente	Sim
Informação e Comunicação	8	Concomitante/subsequente	Sim
Segurança	8	Concomitante/subsequente	Sim
Informação e Comunicação	9	Concomitante/subsequente	Sim
Controle e Processos Industriais	9	Concomitante/subsequente	Sim
Gestão e Negócios	11	Concomitante/subsequente	Sim
Informação e Comunicação	11	Concomitante/subsequente	Sim
Informação e Comunicação	11	Concomitante/subsequente	Sim
Ambiente e Saúde	11	Concomitante/subsequente	Sim

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

O impacto do empreendedorismo dá, ainda, cores diferentes à diversidade do eixo tecnológico, quando observado a partir da intensidade com que se aproxima do tema. Por serem obrigatórios ou não pelo próprio CNCT, os eixos têm os seguintes índices de utilização do empreendedorismo: Gestão e Negócios, 100%; Ambiente e Saúde, 40%;

Informação e Comunicação, 100%; Produção Industrial, 100%; Produção Cultural e Design, 100%; Infraestrutura, 100%; Controle e Processos Industriais, 100%; Segurança, 50%. Dito de outra forma, 75% dos eixos têm o empreendedorismo presente em 100% de seus correspondentes cursos no IF.

Quadro 2 – Campi, eixos tecnológicos e abordagem dos cursos

Eixo tecnológico	Campus	Carga horária da disciplina	Abordagem	Dimensão
Gestão e Negócios	1	80	Disciplina exclusiva	Empresarial
Ambiente e Saúde	1		Não aborda	Não se aplica
Gestão e Negócios	2	40	Disciplina exclusiva	Empresarial
Ambiente e Saúde	2		Não aborda	Não se aplica
Informação e Comunicação	2	80	Disciplina exclusiva	Empresarial
Produção Industrial	4	40	Disciplina exclusiva	Empresarial
Ambiente e Saúde	4	40	Disciplina exclusiva	Empresarial
Informação e Comunicação	4	40	Disciplina exclusiva	Empresarial
Produção Cultural e Design	4	40	Disciplina exclusiva	Ambas
Gestão e Negócios	5	80	Disciplina exclusiva	Empresarial
Infraestrutura	6	38	Disciplina exclusiva	Empresarial
Ambiente e Saúde	6		Não aborda	Não se aplica
Informação e Comunicação	6	40	Disciplina exclusiva	Empresarial
Informação e Comunicação	6	80	Disciplina exclusiva	Empresarial
Controle e Processos Industriais	7	38	Disciplina exclusiva	Empresarial
Segurança	7		Não aborda	Não se aplica
Infraestrutura	7	38	Disciplina exclusiva	Empresarial
Gestão e Negócios	8	80	Disciplina exclusiva	Ambas
Infraestrutura	8	38	Disciplina exclusiva	Empresarial
Informação e Comunicação	8	40	Disciplina exclusiva	Ambas
Segurança	8	38	Disciplina exclusiva	Empresarial
Informação e Comunicação	9	40	Disciplina exclusiva	Ambas
Controle e Processos Industriais	9	38	Disciplina exclusiva	Empresarial
Gestão e Negócios	11	80	Disciplina exclusiva	Ambas
Informação e Comunicação	11	40	Disciplina exclusiva	Empresarial
Informação e Comunicação	11	40	Disciplina exclusiva	Empresarial
Ambiente e Saúde	11		Concepção PPC	Ambas

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Já a partir dos dados coletados organizados no Quadro 2, podem ser evidenciadas novas informações. Entre os 27 cursos analisados, 23 tinham a presença do empreendedorismo, sendo que apenas um curso, no *campus* 11, não o abordava por meio de uma disciplina específica, mas sim na construção da concepção de ensino

trazida no PPC, contemplado no item “Orientações Metodológicas”. Corroborando a força do estímulo ao desenvolvimento e à formação de empreendedores que Lopes e Teixeira (2010) ilustram com o exemplo da ONU, pode-se afirmar que 81,48% dos cursos contemplam o empreendedorismo por meio de alguma disciplina. E esse valor é ainda superior ao se levar em conta o acréscimo feito quando se consideram as menções feitas também fora das disciplinas, chegando a mais de 85% do total.

Todavia, a força e a capacidade de disseminação das noções que embasam o empreendedorismo esbarram em uma nuance que talvez seja ainda mais importante que sua própria presença: a dimensão utilizada para a abordagem. A dimensão empresarial da concepção, como destacado por Lavieri (2010), encontra um modo de ser no ensino focado no início do próprio negócio e nas habilidades e conhecimentos técnicos orientados para empreendimentos que visem ao lucro financeiro. Defendido desde Cantillon (1931), o empreendedorismo foi modificado ao longo dos anos para se adaptar ao fordismo em suas diversas nuances (DORNELAS, 2008; HISRICH; PETERS; SHEPHERD, 2014) e, na contemporaneidade, com a criação de negócios novos, como as *startups*, e com o aproveitamento de oportunidades empresariais (HISRICH; PETERS; SHEPHERD, 2014), tendo viés exclusivamente empresarial em 17 dos 27 cursos, ou 63% deles.

Já o aspecto contrário, chamado empreendedorismo social — que possui como proposta a amenização de problemas sociais e econômicos da sociedade (BRITO, 2014) ou a busca de soluções inovadoras para a promoção da qualidade de vida da coletividade (GUERREIRO, 2014) —, encontra-se presente em apenas seis dos 27 cursos, totalizando um pouco mais do que 22% deles, e sempre contemplando também a versão empresarial na ementa do curso.

Poder-se-ia tentar justificar essa vantagem absoluta que o viés empresarial encontra pela necessidade de maior carga horária, para que empreendimentos empresarial e social pudessem habitar uma mesma disciplina, já que, segundo Martinelli (1994), desde o século XVI o termo esteve associado a atividades industriais, tendo assim maior capacidade de permear o campo educacional. No entanto, essa justificativa não é coerente, uma vez que, das oito disciplinas com carga horária de 80 horas/aula, seis têm viés exclusivamente empresarial. O aumento de carga horária foi utilizado para expandir o conteúdo empresarial, em vez de qualificar a discussão com um viés mais humanista e social. O foco maior dado à primeira dimensão também não se justifica por meio de uma análise que priorizasse os eixos. Em que pese o eixo Produção Cultural e Design ter apresentado em seu único curso a utilização de ambas as dimensões, em todos os demais eixos o foco empresarial e financeiro, a ideia de abertura de negócios, impera, oscilando entre 50% e 100%.

Talvez uma possibilidade de explicação esteja, conforme relata Hengemühle (2014), na própria resistência dos educadores em abordar o tema, o que poderia levar à negativa da discussão, ou, ainda, nas críticas ora apontadas (CASAQUI, 2015; DUBAR, 2009). Dessa forma, o tema — embora muitas vezes obrigatório nos cursos e percebido tão fortemente alicerçado nos eixos tecnológicos, como mostrado nesta pesquisa — perde grande parte do seu potencial de contribuição para a formação de pessoas social, ecológica e economicamente responsáveis (DORNELAS; SPINELLI; ADAMS, 2014). E, mais do que isso, ao não se perceber o empreendedorismo como forma de auxiliar na realização dos sonhos das pessoas (SALIM; SILVA, 2010), permite-se que o tema seja transmutado em mais um mecanismo para enquadrar os sonhos dos alunos dentro de

uma lógica de mera criação de negócios, de busca por lucros, de realização financeira. Por fim, se a construção de uma identidade (OLIVEIRA; BURNIER, 2013; PACHECO, 2011) que seja coerente com a ultrapassagem do economicismo mostra-se desafiadora e complexa por meio do viés social do empreendedorismo, parece ser totalmente inviável por meio de seu aporte exclusivamente empresarial.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo principal de compreender de que forma o ensino de empreendedorismo está sendo abordado nos cursos técnicos concomitantes e subsequentes ofertados na modalidade presencial, este estudo analisou os projetos pedagógicos dos cursos de um IF na Região Sudeste.

Como caracterização inicial, o estudo demonstrou a diversidade quanto aos eixos tecnológicos e a opção, feita pela instituição pesquisada, por cursos concomitantes e subsequentes ao mesmo tempo (aproximadamente 89% deles), em detrimento dos cursos ou concomitantes ou subsequentes. Perceberam-se características comuns entre os cursos que não tinham associação com o empreendedorismo, como a escolha pelo eixo tecnológico Ambiente e Saúde e ainda a forma de oferta, caracterizada prioritariamente como apenas subsequente (com três casos negativos).

Todavia, mesmo com alguns cursos não tendo conexão com o empreendedorismo, este impacta a instituição de forma elevada: 75% dos eixos têm o empreendedorismo presente em 100% de seus respectivos cursos no IF estudado; 85% dos cursos contemplam o empreendedorismo por meio de alguma disciplina ou por meio de menções feitas também fora das ementas.

E isso é um indicativo problemático quando se analisa a dimensão do empreendedorismo abordada. Ele tem um viés exclusivamente empresarial em 63% dos cursos, enquanto o empreendedorismo social se encontra presente em apenas 22% dos cursos, sempre contemplando também a versão empresarial em suas ementas. E isso não encontra justificativa nem na redução de carga horária — uma vez que sua expansão tem sido utilizada para aumentar o conteúdo empresarial — nem nas mudanças de eixos. Fora Produção Cultural e Design, todos os outros eixos apresentam foco empresarial e financeiro, com a ideia de abertura de negócios, oscilando entre 50% e 100%.

Dessa forma, acredita-se que é um momento relevante para que os educadores discutam o tema, em vez de resistir a ele de forma apriorística. É momento de utilizar a força e a disseminação do empreendedorismo, para a formação de pessoas social, ecológica e economicamente mais responsáveis. O presente estudo tem o seu foco (restrito aos planos de curso) como limitação para atender ao objetivo proposto. Sabe-se que os planos de ensino dependem sobremaneira da autonomia e capacidade do docente, dos interesses já existentes dos acadêmicos, da realidade das escolas. Os resultados encontrados em decorrência dessa restrição aos projetos pedagógicos de curso, nesse sentido, abrem muitas possibilidades de continuidade deste estudo, por exemplo, a realização de pesquisas com docentes e discentes, a fim de compreender de que forma as aulas e outras partes do cotidiano escolar se relacionam com o tema da educação empreendedora.

Ademais, a concepção social do empreendedorismo alinha-se a uma formação mais humana, também pretendida por essas instituições de ensino. Nesse sentido, constitui-

se em potencial para a consolidação da identidade e da institucionalidade dos IFs, bem como do seu compromisso com o desenvolvimento local e regional, tendo como mote currículos que integrem trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Por fim, espera-se que este estudo possa contribuir para a discussão sobre os tipos de saber que são cristalizados na EPT, em duas frentes: inicialmente, debater as dimensões do empreendedorismo, que pode ser visto como ferramenta para a mudança da realidade, e não apenas como mera reprodução de um sistema; e, em um aspecto secundário, mas não menos relevante, fomentar os debates sobre a convivência de dimensões, linhas teóricas ou abordagens epistemológicas capazes de se coadunarem com a proposta dos institutos federais, a partir das disciplinas específicas do CNCT. Acredita-se que esta última seja uma discussão de prazo mais longo, embora de impacto ainda mais profundo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. de F. B. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade**. 2014. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3. ed. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2016a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999**. Trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, DF: CNE/CEB, 26 nov. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 29, de 3 de dezembro de 2002**. Trata das diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional de nível tecnológico. Brasília, DF: CNE/CP, 13 dez. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Histórico. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**, Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRITO, V. Do Empreendedorismo Empresarial ao Social. **Agência Sebrae de Notícias**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.agenciasebrae.com.br/noticia.kmf?noticia=2829770ecanal=40>. Acesso em: 3 jul. 2019.

CANTILLON, R. **Essai sur la nature du commerce en général**. Ed. by Henry Higgs. New York: Augustus M. Kelley, [1734] 1931. (Reprints of Economic Classics).

CASAQUI, V. A construção do papel do empreendedor social: mundos possíveis, discurso e o espírito do capitalismo. **Galáxia**, São Paulo, n. 29, p. 44-56, jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542015120109>. Acesso em: 3 jul. 2019.

CASAQUI, V. Ideologia do empreendedorismo social: representações do trabalho em tempos de crise do Estado Social português. **RuMoRes**, [s. l.], v. 8, n. 16, p. 19-36, dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/89636>.

CORDÃO, F. A.; MORAES, F. de. **Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. São Paulo: Senac São Paulo, 2017.

DEES, J. G. **The meaning of “social entrepreneurship”**. Durham (NC): Center for the Advancement of Entrepreneurship, 2001. Disponível em: https://centers.fuqua.duke.edu/case/wp-content/uploads/sites/7/2015/03/Article_Deess_MeaningofSocialEntrepreneurship_2001.pdf. Acesso em: 3 jul. 2019.

DORNELAS, J. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

DORNELAS, J.; SPINELLI, S.; ADAMS, R. **Criação de novos negócios: Empreendedorismo para o século XXI**. 2. ed. São Paulo: Elsevier, 2014.

DUBAR, C. **A Crise das Identidades: A Interpretação de uma Mutação**. São Paulo: Edusp, 2009.

FERRETTI, C. J. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002.

FONSECA, J. J. S. da. **Metodologia da pesquisa científica**. (Apostila do curso de especialização em comunidades virtuais de aprendizagem). Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Capital Humano. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 66-72.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERREIRO, E. P. **Empreendedorismo e negócio social**. 1. ed. Rio de Janeiro: Multifoco, 2014.

HENGEMÜHLE, A. **Desafios educacionais na formação de empreendedores**. Porto Alegre: Penso, 2014.

HISRICH, R. D.; PETERS, M. P.; SHEPHERD, D. A. **Empreendedorismo**. 9. ed. São Paulo: McGraw Hill Education, 2014.

LAVIERI, C. Educação... empreendedora? *In*: LOPES, R. M. A. (org.). **Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010. p. 1-16.

LOPES, R. M. A.; TEIXEIRA, M. A. A. Educação empreendedora no ensino fundamental. *In*: LOPES, R. M. A. (org.). **Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010. p. 45-66.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MARTINELLI, A. Entrepreneurship and management. *In*: SMELSER, N. J.; SWEDBERG, R. (ed.). **The handbook of economic sociology**. Princeton: Princeton University Press; New York: Russell Sage Foundation, 1994. p. 476–503.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-28, jun. 2008.

OLIVEIRA, R. Empregabilidade. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 197-202.

OLIVEIRA, M. R. N.; BURNIER, S. Perfil das licenciaturas nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. *In*: CUNHA, D. M. *et al.* (org.). **Formação/profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica**: fundamentos e reflexões contemporâneas. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2013. p.145-166.

PACHECO, E. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. *In*: PACHECO, E. (org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Moderna, 2011. p.13-32.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.107-128.

SALIM, C. S.; SILVA, N. C. **Introdução ao Empreendedorismo**: despertando a atitude empreendedora. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2003.

Data da submissão: 02/06/2021

Data da aprovação: 22/04/2022