



Revista Pensamento Contemporâneo em Administração
ISSN: 1982-2596
jmoraes@id.uff.br
Universidade Federal Fluminense
Brasil

Oliveira Carmo, Luana Jéssica; Bonifácio Gomes Júnior,
Admardo; Albuquerque Gomes, Patrícia; Bambirra de Assis, Lilian
PAULO FREIRE, ERGOLOGIA E OS DISCURSOS DO EMPREENDEDORISMO
Revista Pensamento Contemporâneo em Administração,
vol. 12, núm. 3, 2018, Julio-Septiembre, pp. 51-64
Universidade Federal Fluminense
Rio de Janeiro, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.12712/rpca.v12i3.12601>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441760642005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



PAULO FREIRE, ERGOLOGIA E OS DISCURSOS DO EMPREENDEDORISMO

PAULO FREIRE, ERGOLOGY AND THE ENTREPRENEURIAL DISCOURSE

Recebido em 18.07.2018. Aprovado em 17.08.2018

Avaliado pelo sistema *double blind review*

DOI: <http://dx.doi.org/10.12712/rpca.v12i3.12601>

Luana Jéssica Oliveira Carmo

luanajeoli@gmail.com

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte/MG, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0002-4943-0269>

Admardo Bonifácio Gomes Júnior

admardo.junior@gmail.com

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte/MG, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0002-2349-0335>

Patrícia Albuquerque Gomes

gomespatriciaadm@gmail.com

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte/MG, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0003-3946-1245>

Lilian Bambirra de Assis

lilianbassis@hotmail.com

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte/MG, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0002-1475-4183>

Resumo

Este ensaio teórico teve como objetivo estabelecer diálogos entre os conceitos abordados por Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido e a ergologia, tomando como objeto de análise crítica os discursos sobre o empreendedorismo. Para tanto, apresentou-se algumas concepções de Paulo Freire relacionadas à Pedagogia do Oprimido, tal como a educação libertadora, bem como algumas noções próprias da ergologia. Os discursos sobre o empreendedorismo se apresentam como imperativos aos empreendedores, descolados da realidade e da variabilidade dos contextos socioeconômicos e desconsiderando a atividade industriosa de empreender. Assim, a contribuição desse artigo reside em propor uma reflexão sobre o quanto esses discursos se aproximam de uma concepção bancária da educação. Propõe-se que o discurso sobre o empreendedorismo possa incluir uma “consciência crítica”, pois só assim torna-se possível o engajamento sociopolítico, de forma democrática e dialógica.

Palavras-chave: Paulo Freire. Pedagogia do oprimido. Ergologia. Empreendedor.

Abstract

This theoretical essay had as objective to establish dialogues between the concepts discussed by Paulo Freire in Pedagogy of the Oppressed and ergology, taking as basis the object of critical analysis the discourses about entrepreneurship. For that, some ideas of Paulo Freire related to Pedagogy of the Oppressed, such as liberating education, as well as some notions of ergology were presented. The discourses about entrepreneurship are presented as imperatives to entrepreneurs, detached from reality and variability and from any socioeconomic contexts, and disregarding the industrious activity of undertaking. Thus, the contribution of this article lies in proposing a reflection on how these discourses approach a banking conception of education. It is proposed that the discourse on entrepreneurship may return to include a “critical conscience”, which would require the possibility of promoting autonomous and committed thinking, and a repositioning in relation to the reality of social inequality. Only in this way can socio-political engagement become possible, in a democratic and dialogical way.

Keywords: Paulo Freire. Pedagogy of the oppressed. Ergology. Entrepreneur.

Introdução

“A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas que trabalhem e transformem o mundo”. Paulo Freire, 1987, p. 17.

Este ensaio teórico teve como objetivo estabelecer diálogos entre os conceitos abordados por Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido e a ergologia, tomando como objeto de análise crítica os discursos sobre o empreendedorismo. A história de vida de um sujeito diz muito sobre aquilo que ele defende, sobre sua visão de mundo. Paulo Freire, por exemplo, começou a leitura da palavra orientado pela mãe, em sua casa. “Ele escrevia palavras com gravetos de mangueiras, à sombra delas, no chão do quintal da casa onde nasceu, na Estrada do Encanamento, 724, no bairro da Casa Amarela, como tanto gosta de lembrar e de dizer” (ARAUJO FREIRE, 1996, p. 28).

O posicionamento de Paulo Freire e sua pedagogia sempre evidenciaram a percepção que ele tinha da sua vivência, uma realidade sofrida no nordeste brasileiro. Ele sentiu na pele a discriminação de uma sociedade patriarcal e elitista que interdita os sujeitos de ser, ter, saber e poder. Situação que não se modificou mesmo após várias décadas de suas publicações. Paulo Freire via a educação como um ato político e apontava soluções avançadas para a época. Inconformado com as desigualdades, ele lutou por uma sociedade mais justa e menos perversa, realmente democrática, onde não houvesse repressores contra oprimidos e na qual todos pudessem ter voz e vez (ARAUJO FREIRE, 1996).

Assim, Paulo Freire partia do saber popular, da cultura e da linguagem de um povo oprimido, respeitando sempre as situações concretas, a realidade. Ele valorizava a cultura popular contribuindo para a participação das massas populares na sociedade brasileira. Sua proposta era mostrar que a prática educacional pode ser transformadora e que pela educação libertadora era possível superar uma sociedade pautada na desigualdade, um mundo de submissão, de silêncio e de misérias, apontando para um mundo de possibilidades (ARAUJO FREIRE, 1996). Para isso, é preciso desenvolver uma consciência crítica, concebida por Freire como o pensamento autônomo e comprometido, que leva ao engajamento sociopolítico. Esse tipo de consciência é caracterizada pela profundidade em interpretar problemas e só pode ocorrer junto com um processo maior de transformação social, econômica,

cultural e acompanhado de um trabalho educativo crítico, dialógico e democrático, em que se desenvolve a capacidade de pensar, decidir e fazer escolhas conscientes de ação (KRONBAUER, 2010). Somente a consciência crítica pode levar o homem a sua libertação. A libertação não é dada, ela deve ser conquistada por meio de lutas contra a opressão (FREIRE, 1987).

A educação, para Freire (1987), deve ser construída junto ao oprimido. Por isso, a necessidade de se valorizar a cultura e os costumes populares. Esse posicionamento vai contra a concepção de uma educação bancária, expressão cunhada por Freire (1987), que tem como pressupostos uma narração alienada e alienante, que coloca os educadores em uma posição de possuidores do saber e os educandos como uma “vasilha”, que apenas recebem passivamente os conteúdos. A prática bancária inibe o poder de criar próprio dos educandos, camuflando as possibilidades de reflexão acerca das contradições e dos conflitos emergentes do cotidiano que eles se encontram (SARTORI, 2010). Nisso, percebe-se que Paulo Freire busca posicionar e valorizar a vida antes dos conceitos e propõe que esse posicionamento deve ser levado ao âmbito da educação.

Bastante alinhada às propostas da pedagogia de Paulo Freire, a ergologia propõe uma ideia de formação que lhe é própria, denominada “ergoformação”. O prefixo “ergo” antes do termo “formação” é uma forma de valorizar a atividade humana antes dos conceitos, uma vez que “ergo” está relacionado à atividade humana, que para a ergologia, representa um impulso de vida, de saúde, é algo que antecede os conceitos (MAILLIOT; DURRIVE, 2015). Para Schwartz (2007), a atividade é um termo complexo para se definir, no entanto, pode ser compreendida como um estado oposto à inércia.

A ergoformação não se trata de um novo método de transmissão de saberes, mas sim de uma preocupação, de um estado de espírito. Mailliot e Durrive (2015) apontam para a necessidade de uma ergoformação, na qual a “atividade industriosa” que é própria do viver antecede quaisquer conceitos. Não são os conceitos que têm iniciativa, é a vida. A existência precede as exigências, a vida é anterior aos conceitos. O que vem em primeiro lugar não é o programa, é a vida; não é o modelo ou o sistema, é a experiência; não é a disposição, é o encontro (MAILLIOT; DURRIVE, 2015).

A atividade humana, esse “fazer algo” está relacionado ao “empreender”. Enxergar o empreendedor como um homem industrioso é partir do pressuposto que ele empreende, que ele faz algo. O termo “empreendedor” tem origem na palavra francesa “entrepreneur”, que vem do

latim “imprender” e significa aquele que se encarrega e que faz alguma construção ou outra coisa (BOAVA; MACEDO, 2006). O termo “industrial” está relacionado ao ato do trabalho (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008). Mas também relaciona-se a toda ação criativa do humano em qualquer atividade da vida. O humano cria coisas e por isso é industrial.

Assim, o humano é um ser industrial, ele empreende sempre. No entanto, as condições encontradas no meio, que antecedem esta pulsão industrial, são absolutamente desiguais. Essa desigualdade não é contemplada pelos discursos do empreendedorismo, que disseminam imperativos aos empreendedores, como se não houvesse variáveis entre eles e entre os contextos aos quais estão atrelados. Eles devem investir em sua carreira empreendedora e o sucesso ou o fracasso são meros resultados do desempenho e do esforço individual de cada um (SABINO, 2010). São discursos semelhantes a esses que guiam o empreendedor, desde um microempreendedor individual, que busca no empreendedorismo uma chance de sobreviver, diante da falta de perspectivas, até os “grandes tubarões”. Assim, os discursos dominantes do empreendedorismo atribuem ao empreendedor a única responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, desconsiderando as variáveis do ambiente e as condições oferecidas a ele para sua atividade.

Este ensaio enfatiza uma crítica a essa lógica meritocrática e neoliberal que compõe o cenário de normas antecedentes que possibilitam e sustentam o atual discurso do empreendedorismo. Discurso que concebe os seres humanos como peças ajustáveis, seres sem questionamento, sem escolha, sem voz, como diria Paulo Freire. (SABINO, 2010). A ideologia do empreendedorismo busca assegurar que cada indivíduo seja responsável pelas metas de reprodução do sistema capitalista e, para isso, promove formas opressivas do comportamento que deve ser interiorizadas pelos indivíduos como regras de conduta, mas que no entanto, em última análise, visam apenas alcançar os objetivos do capital (COSTA; BARROS; CARVALHO, 2011).

O presente ensaio foi construído seguindo a seguinte lógica: em primeiro lugar, serão apresentados conceitos da Pedagogia do Oprimido, com destaque para a concepção da educação libertadora em oposição à prática de educação bancária. Em seguida, expõem-se alguns dos conceitos da ergologia, como a atividade humana e o espaço tripolar. Por fim, foram tecidos os diálogos entre as duas concepções, tomando como objeto de análise crítica os discursos sobre o empreendedorismo. As considerações finais não findam este trabalho, mas instigam reflexões acerca da

necessidade de uma consciência crítica em relação ao empreendedorismo.

Referencial Teórico

Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido

Paulo Freire não foi um intelectual acadêmico distante da vida concreta, do cotidiano. É por isso que sua teoria e sua práxis são tão fortes, pois são carregadas de um sentido existencial profundo. Seu ponto de partida é a libertação do oprimido e, para isso, o sentido de sua obra é ser a “expressão” do oprimido. Paulo Freire lutou para a transformação da sociedade em uma sociedade de iguais, reforçando o papel central da educação crítica nesse processo. Diante a análise das possibilidades e limitações da educação, surgia então um pensamento pedagógico que evidenciava a necessidade de um engajamento social e político em prol transformação das estruturas opressivas da sociedade classista. Assim, após conhecer a perspectiva freireana, torna-se impossível conceber a pedagogia como neutra (GADOTTI, 2013).

A Pedagogia do oprimido, uma das obras mais importantes de Paulo Freire e, para De Lima Lucena, Centurión e Valadão (2014), talvez a de maior repercussão, foi traduzida e vem sendo publicada em diversos idiomas. Foi escrita em 1968 e editada em inglês e espanhol em 1970. Só chegou ao Brasil após quatro anos (ARAUJO FREIRE, 1996). Mesmo após esses 50 anos, sua obra e seu pensamento ainda continuam atuais, evidenciando o problema de libertação dos oprimidos, que permanecem sem voz perante uma sociedade sustentada por interesses de classes dominantes. De Lima Lucena, Centurión e Valadão (2014) expõem que autores como Rubio (1997), Gadotti (2000), Lovison e Câmara (2008), Ferrari (2010) e Demo (2010) evidenciam as contribuições e a importância de Paulo Freire frente à busca por uma educação libertadora, isenta de dominação e que possibilite a reflexão para que o sujeito se descubra e conquiste a sua destinação histórica (FREIRE, 1987; DE LIMA LUCENA; CENTURIÓN; VALADÃO, 2014).

Paulo Freire sempre valorizou as ideias, as falas, os costumes e as crenças das pessoas das classes populares (ARAUJO FREIRE, 1996). Ele se baseou nesse posicionamento para pensar a pedagogia do oprimido, propondo uma educação libertadora, que requer uma conciliação entre educadores e educandos. Para Freire (1987), a pedagogia do oprimido é, no fundo, a pedagogia dos homens lutando por sua libertação, pois uma educação que é pensada pelo oprimido e para o oprimido, contraria o que ele chama de educação bancária.

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, fazendo deles objetos de um tratamento humanitarista para tentar através de exemplos retirados de entre os opressores modelos para a sua promoção. Os oprimidos hão de ser exemplos para si mesmos, na luta por sua redenção (FREIRE, 1987, p. 22).

Assim, a Pedagogia do Oprimido deve ser forjada por ele e não para ele, enquanto povos, na luta incessante pela recuperação de sua humanidade. Mas como isso é possível? Somente na medida em que os oprimidos se descobrem hospedeiros do opressor, pois dessa forma contribuem para a busca de sua pedagogia libertadora. Enquanto o oprimido busca a sua existência sendo semelhante ao opressor, é impossível alcançar a libertação e a humanização. A pedagogia crítica não pode ser elaborada pelos opressores e sim pelos oprimidos para si mesmos, do contrário se expressa em desumanização (FREIRE, 1987). Acerca de desumanização, Freire (1987) indica que um de seus instrumentos é a pedagogia que parte do interesse dos opressores, expressa em uma falsa generosidade, que apenas contribui para a manutenção da condição do oprimido.

Entretanto, a realidade escolar mostra outra face. De acordo com Freire (1987), o que se vê é um caráter de narração de conteúdos petrificados por um sujeito – o educador, direcionados a objetos pacientes e ouvintes – os educandos. Essa narrativa da realidade como algo alheio, parado, estático, compartimentado e bem comportado é a tônica da educação. O educador aparece como um indiscutível agente que deve encher os educandos com seus conteúdos. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que são engendrados. A palavra se transforma em uma dimensão oca, alienada e alienante. O educador conduz os educandos a uma memorização mecânica dos conteúdos (FREIRE, 1987).

Esse modelo tradicional de educação é visto como uma concepção bancária, na qual o educador deve depositar os conteúdos nos depositários educandos. A única ação do educando é receber e guardar os depósitos, quanto mais dócil, melhor. Nessa visão bancária da educação, o saber é doado por aqueles que se julgam sábios àqueles que se julga nada saberem. Esses moldes reproduzem a ideia de que a ignorância se encontra sempre no outro e é essa ideia que sustenta a existência do educador. O saber narrado deixa de ser uma experiência concreta e passa a ser uma experiência transmitida. Nisso não há conhecimento, e

sim memorização. Esse tipo de educação funciona como uma anestesia que inibe o poder criador dos educandos (FREIRE, 1987).

Na concepção bancária da educação criticada por Freire, os homens são vistos como objetos ajustáveis. Nessa distorcida visão da educação não há quase espaço para a criatividade nem transformação, nem mesmo para a produção do saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente e permanente, que os homens fazem no mundo com o mundo e com os outros (FREIRE, 1987). A concepção bancária da educação é utilizada como instrumento de opressão na qual os educadores narram os conteúdos e os educandos apenas cumprem o seu papel de ouvintes (FREIRE, 1987). Dessa forma, o depósito de conhecimentos funciona como um instrumento de dominação (RUBIO, 1997). No modelo tradicional de educação, os educandos apenas ouvem porque o educador é visto como aquele que detém o conhecimento e por isso a necessidade da fala (BARRETO, 1998). Quanto mais arquivam de forma passiva os “depósitos” menos os sujeitos desenvolvem sua “consciência crítica” que resultaria em uma inserção no mundo, como sujeitos transformadores dele (FREIRE, 1987).

Sobre a consciência crítica cunhada por Freire, é interessante expor que para o autor existe uma grande distância entre a consciência intransitiva, a consciência transitiva ingênua e a consciência transitiva crítica. A educação bancária se concentra em cultivar a consciência intransitiva, na qual os indivíduos não apreendem problemas além de sua esfera “biológica”. A vida se resume à biologia, e não se fez ainda biografia. São indivíduos que não são capazes de se engajarem na história. De outro modo, a consciência transitiva ingênua é aquela que já percebe as contradições sociais, mas ainda se limitam ao conformismo. É uma consciência dependente que ainda não é capaz de militar pela mudança. Esse tipo transfere a outros a responsabilidade pela solução dos problemas (KRONBAUER, 2010).

Já a consciência transitiva crítica é capaz de interpretar os problemas com profundidade e representa um pensar autônomo e comprometido com o engajamento sociopolítico. Quanto mais crítica, mais dialógica e democrática é a consciência. Entretanto, essa condição só é possível em concomitância com uma transformação social, econômica, cultural e acompanhada de uma educação crítica, dialógica e democrática (KRONBAUER, 2010). É necessário um diálogo entre oprimidos para a superação de sua condição de oprimido (GADOTTI, 2013).

Essa consciência crítica é possível então na perspectiva da educação problematizadora. Essa proposta de Freire coloca

a exigência da superação entre educador e educando, já que essa concepção se baseia na crença da humanização dos educadores e educandos (SARTORI, 2010). Em oposição à educação bancária, Freire (1987) propõe a educação problematizadora como forma de libertação, à medida que a relação entre educador e educando instiga a busca por novos conhecimentos (BARRETO, 1998). O educador deve criar um ambiente que leve os educandos à reflexão, pois a entrega do conteúdo pronto, já concluído, caracteriza-se como instrumento de opressão (RUBIO, 1997).

Assim, o educador no momento em que educa também é educado e o educando ao ser educado, também educa. Ambos se tornam sujeitos de um mesmo processo em que crescem juntos. Ninguém educa ninguém e ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Esse modelo de educação libertadora tem caráter reflexivo e implica num constante desvelamento da realidade. Os educandos, investigadores críticos se inserem de forma crítica na realidade, seres no mundo e com o mundo que estão em um diálogo permanente com o educador, também um investigador crítico (FREIRE, 1987).

Na prática problematizadora, os educandos desenvolvem seu poder de captação e compreensão do mundo em suas relações com ele, e não mais como uma realidade estática, mas sim uma realidade em transformação. Essa prática estimula a reflexão e ação verdadeiras dos homens sobre a realidade (FREIRE, 1987). Os homens são os produtores da realidade social em que vivem e por este motivo, é tarefa dos homens transformar a realidade opressora. (FREIRE, 1987, p. 20).

A responsabilidade dos oprimidos se refere ao engajamento em uma luta pela libertação. Uma luta pela liberdade de criar, construir, admirar e aventurar-se. O caminho da prática pedagógica faz com que os oprimidos se vejam como humanos e não mais como “coisas”. Essa liberdade faz com que eles se tornem ativos e responsáveis, não mais escravos nem peças de máquinas. “É preciso que ultrapassem o estado de coisas e lutem como homens. Essa é uma exigência radical” (FREIRE, 1987, p. 31).

A pedagogia do oprimido como pedagogia humanista e libertadora tem dois momentos distintos. O primeiro refere-se à descoberta pelos oprimidos da realidade opressora e o comprometimento na práxis com a sua transformação. Esse momento se pauta na dualidade dos oprimidos como seres contraditórios, divididos, que se encontram proibidos de ser. O segundo momento é aquele em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos

homens em processo permanente de libertação (FREIRE, 1987, p. 23). Ambos os momentos partem de uma ação profunda de enfrentamento de uma cultura de dominação frente à violência de não poder “ser mais”, situação que permeia gerações.

A realização da vocação de “ser mais” ocorre por meio da educação e deixa de existir na medida em que as relações se desumanizam, por meio do poder que concede privilégios a poucos em detrimento de perdas a outros (BARRETO, 1998). Nesse processo de concessão de benefícios, o caráter histórico do homem é desconsiderado, como se ele apenas “fosse”, retirando dele a possibilidade de construção pois não possui ciência dessa condição (FREIRE, 1987). Para Barreto (1998), as relações opressoras se institucionalizaram de forma gradual até serem consideradas normais. Essa normalidade se deve a uma ordem que impede a sua superação. (BARRETO, 1998).

A vocação para a humanização é expressa na própria busca do “ser mais”. Nesta busca, o ser humano está em permanente procura, aventurando-se no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação de sua liberdade. Essa busca revela que a natureza humana é voltada para ser mais e não deve ser determinada por estruturas limitantes. Ser mais é o desafio da libertação dos oprimidos na busca pela humanização (ZITKOSKI, 2010). Para Freire (1982):

A conscientização, como a educação, é um processo específico e exclusivamente humano. É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo (FREIRE, 1982, p. 66).

Para que realmente aconteça uma pedagogia libertadora, é preciso tomar consciência de sua situação de oprimido. Segundo Freire (1987), a conscientização possibilita ao sujeito inserir-se num processo histórico, evita fanatismos e o inscreve na busca por sua afirmação. Se essa tomada de consciência evidencia insatisfações sociais, isto se deve a componentes reais de uma situação de opressão. A luta dos oprimidos deve ser direcionada para superar a contradição em que se acham. Nesta superação surge então o homem novo, não mais oprimido nem opressor (FREIRE, 1987). A luta pela humanização é afirmada no anseio de liberdade, de justiça, na luta pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si” (FREIRE, 1987, p. 16). É também nesse sentido que a ergologia propõe conceitos que podem contribuir com

o entendimento desse homem livre e consciente, tomado a partir do fato de ser um ser “industrioso”. É o que será apresentado no próximo tópico.

A Ergologia

A ergologia pode ser entendida como uma *démarche*, um caminho a se seguir, quando se quer reconhecer a atividade humana e para conhecê-la é tomada como um “debate de normas” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2015, p. 379). Schwartz (2000, p.45) propõe que a ergologia seja entendida como uma disciplina de pensamento e não num sentido de um novo domínio do saber.

São vários os contextos que marcaram o surgimento da ergologia (SCHWARTZ, 2000, 2006). Nos anos 1980 ocorriam mudanças não só nas formas de trabalho, com o declínio do taylorismo/fordismo, mas também na esfera social, com o surgimento de novas técnicas e tecnologias. Essas transformações incentivaram um estudo mais profundo do trabalho. Para Mencacci e Schwartz (2015), nesse contexto, havia algo que não funcionava entre o mundo do saber e o mundo do trabalho. No mundo do trabalho ocorre um grande número de coisas que não têm garantia nem apreensão clara nos ensinamentos em geral e nos ensinamentos universitários em particular. Não havia elementos para se compreender as transformações do mundo do trabalho.

A atividade é um elemento central para a compreensão dessa abordagem. Para Schwartz (2007, 2004) a atividade é termo complexo de se definir, já que não possui um conteúdo conceitual preciso, sendo um conceito turvo e transversal. Entretanto, o filósofo acredita que pode se compreender a atividade como uma oposição à inércia, uma vez que a inércia não consome energia e equivale-se a um corpo em estado de descanso. A atividade, portanto, é uma luta contra a inércia e essa luta é própria da vida.

A actividade é um impulso de vida, de saúde, sem limite predefinido, que sintetiza, cruza e liga tudo o que se representa separadamente (corpo/espírito; individual/colectivo; fazer/valores; privado/profissional; imposto/desejado; etc.). (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 23).

A atividade então pode ser entendida como um impulso de vida que se manifesta nas renormalizações do meio. É na atividade que são convocadas múltiplas microgestões inteligentes de cada situação (SCHWARTZ, 2004). A

estrutura essencial da atividade são os debates de normas. O debate de normas é o ponto nodal da ergologia e ele não pode ser compreendido sem um mundo de valores (VENNER; SCHWARTZ, 2015).

O “mundo de valores” é mais ou menos anônimo e mais ou menos sem dimensões porque nem sempre se pode criar uma hierarquia ou uma escala desses valores (VENNER; SCHWARTZ, 2015). A atividade convoca sempre um mundo de valores presente em cada ser humano. Na atividade há sempre escolhas que são sustentadas por certos critérios, sejam eles conscientes ou não. Não há universo estável de valores, eles são sempre retrabalhados no curso da vida e da experiência de cada pessoa. São esses valores que sustentam as normas (MENCACCI; SCHWARTZ, 2015). Os debates de normas e valores representam as escolhas feitas pelos trabalhadores no encontro com o trabalho, em sua atividade. São escolhas na vida e no trabalho (SOUZA-E-SILVA; STELLA, 2015).

Esses debates de normas e valores se expressam nas dramáticas do uso de si. Essas “dramáticas” se referem a acontecimentos. Significa que alguma coisa está acontecendo, uma história está acontecendo, algo que não era previsto, mas, que não é necessariamente algo trágico. As dramáticas do uso de si são histórias que se estabelecem permanentemente, confrontos com todos os tipos de problemas. Uma história que nem sempre estava prescrita no início, já que ocorrem debates e ninguém pode escapar deles (MENCACCI; SCHWARTZ, 2015).

O trabalho é normalmente concebido conceitualmente distante do trabalhador. Entretanto, para a ergologia, não são os conceitos que têm iniciativa, é a vida. A existência precede as exigências, a vida é anterior aos conceitos. O que vem em primeiro lugar não é o programa, é a vida; não é o modelo ou o sistema, é a experiência; não é a disposição, é o encontro (MAILLIOT; DURRIVE, 2015). Por isso, essa *démarche* concebe uma ideia de formação que lhe é própria, e a denomina “ergoformação”. O prefixo “ergo” insiste em relação a tomada de consciência na formação de um movimento permanente de renormalização para o aprendiz. A ergoformação não se trata de um novo método de transmissão de saberes, mas sim de uma preocupação, de um estado de espírito. A ergoformação leva em conta a anterioridade da existência em relação as exigências das normas. Assim, a existência precede a exigência e a vida precede os conceitos (MAILLIOT; DURRIVE, 2015).

Tradicionalmente, a formação em centro escolar é entendida como o tempo da teoria, enquanto o trabalho na empresa é visto como o momento da formação prática. A ergoformação ignora essa ordem tradicional, uma vez

que considera que o aprendiz está sempre envolvido ou engajado em uma atividade que também é sempre única. Há sempre uma pessoa singular, um corpo-si que é sempre único, e que tenta responder às exigências de tarefas genéricas (MAILLIOT; DURRIVE, 2015).

A ergologia se interessa por trazer os saberes do trabalhador para o centro para se produzir conhecimentos relativos ao trabalho (CUNHA, 2005). Para isso, ela propõe pensarmos a produção de saberes na lógica de um Dispositivo Dinâmico a três Polos – DD3P. O “dispositivo dinâmico a três polos”, expressão cunhada por Yves Schwartz em 1995, se refere a mecanismos que representam uma confrontação entre os saberes formais e os saberes da experiência, que emergem da atividade. Os três polos do dispositivo são: o dos saberes constituídos, o das atividades humanas e o terceiro polo é o que proporciona e exige o encontro entre os dois primeiros (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008).

O polo dos saberes constituídos é também aquele dos saberes em desaderência, ou saberes instituídos. Já o polo da atividade é aquele dos saberes em aderência, ou seja, dos saberes investidos. Os saberes em desaderência estão relacionados às normas antecedentes, pensados por outras pessoas, sem destinatário personalizado, (SCHWARTZ, 2009). São os saberes instituídos, são as disciplinas, ou “competências disciplinares”, se referem aos conceitos, às normas antecedentes. São saberes disponíveis e podem ser estocados. Podem circular antes do aqui e agora (*hic et nunc*). São saberes relativamente codificados, estocados, acadêmicos que permitem antecipar situações de vida e de atividade (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010).

Essas normas definidas por outros passam por um debate de normas quando se trata da situação real do trabalho. Isso dá lugar ao saber em aderência. De acordo com o glossário de ergologia, a aderência aqui representa uma situação vivida “aqui e agora” (*hic et nunc*). (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008).

Os saberes produzidos na aderência são resultantes do encontro do trabalhador com a sua atividade. A própria atividade humana extravasa os saberes, mediante sua recriação parcial de normas e meios. São saberes investidos na atividade, recriados pelo debate constante dessas normas antecedentes, e que na maioria das vezes ainda não foram nem mesmo verbalizados. Não podem ser tratados como subsaberes, pois são saberes que vêm com a historicidade de cada sujeito e estão imbricados na atividade (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010).

A convocação da aderência é própria da vida humana, bem como da atividade. Todo o debate de normas, as dramáticas

do uso de si, as gestões do uso de si, residem nessa área da aderência. A vida não pode se concentrar apenas na desaderência, pensar dessa forma, de acordo com o autor é mecanizar a vida humana, tornando-a analisável pela antecipação de normas. Isso leva ao desconhecimento dos desafios da aderência (SCHWARTZ, 2009).

Dessa forma, pode-se observar no Dispositivo Dinâmico de três polos a dinâmica entre os saberes em aderência e desaderência, sendo que no primeiro polo, os saberes são produzidos na desaderência, são os saberes formais, enquanto no segundo polo tem-se os saberes derivados do “vai e vem” entre normas antecedentes e renormalizações, entre a aderência e a desaderência. Já no polo três residem as convicções que impulsionam os protagonistas a se engajar nos processos, em que cada um deve retrabalhar seus recursos, confrontando-os com os dos outros (SCHWARTZ, 2009).

Mas o DD3P não é o único triângulo proposto pela ergologia. Toda atividade de trabalho também pode ser analisada dentro de um outro espaço tripolar. Esse outro espaço tripolar representa os polos de valores que guiam o desenvolvimento da história humana de direitos e mercantil. A representação deste espaço tripolar mostra de um lado os valores da politéia, ou seja, toda gama de valores provenientes da vida em comum, do fato vivermos juntos, de existir bens que sejam comum a todos. São valores não dimensionáveis, como saúde e justiça, necessários ao viver bem em sociedade. De outro lado, existe o polo do mercado, regido por valores dimensionáveis, como a produtividade, por exemplo. (MENCACCI; SCHWARTZ, 2015).

O polo político e o mercantil são tanto produtores de normas antecedentes quanto de renormalizações. Ambos são polos fortes, ligados a hierarquias e relações de poder. Nas sociedades de mercado, é impensável viver sem recursos financeiros. Mas, satisfazer unicamente os imperativos dos valores dimensionados pelo mercado pode tornar-se completamente desconectado de objetivos e valores relativos ao bem comum, da coisa pública, do viver juntos. Se todos os valores se orientam pelo mercado culminamos no extremo individualismo, onde as pessoas não enxergam o mundo de seus semelhantes. Vê-se que de um ponto de vista ergológico há uma constante tensão entre o mercado e a politéia e não seria exagerado afirmar que o poder do dinheiro e a hegemonia do polo do mercado tem aumentado. As escolhas, hoje em dia, são tomadas e justificadas em defesa da rentabilidade, produtividade, e outros valores monetários (VENNER; SCHWARTZ, 2015).

Assim, se vê que os polos do mercado e o polo político convocam valores distintos e isso gera um debate

permanente de normas, pois esses valores entram em conflito. Schwartz e Durrive (2010) afirmam que o polo político influencia o polo mercantil na busca de assegurar valor para os cidadãos. Os autores criticam a hegemonia dos valores do mercado, que tenta ditar ao polo político valores que não são dimensionáveis. Entretanto, a hegemonia dos valores quantitativos e mercantis não podem se impor aos valores sem dimensão, pois a vida é pautada sobretudo por valores que não possuem dimensões, ou seja, que não podem ser quantificáveis segundo a lógica do mercado.

A tensão entre esse sistema bipolo exige um terceiro polo, mostra uma lacuna, falta o motor principal, aquele que faz história, ou seja, o polo I, onde se situam os debates de normas (VENNER; SCHWARTZ, 2015). Esse é o polo da atividade industriosa. Nesse polo encontram-se as gestões dialéticas entre as normas antecedentes e as ressingularizações. É nesse polo das gestões que ocorre o debate de normas e de valores e as dramáticas do uso de si. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010).

Schwartz e Durrive (2010) apontam que o equilíbrio é essencial para a dinâmica do espaço tripolar. Tem-se como exemplo a terceirização, algo que enfraquece o polo político do jogo, fortalecendo os polos das gestões e o mercantil. Isso se torna um grande problema, principalmente pela volatilidade existente no polo mercantil: “te pego, te dispenso e você que se vire”. Todo tipo de negociação deve perpassar os três polos e cada vez que isso ocorre é uma maneira de se considerar a atividade humana como parte da história (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010).

Uma vez apresentados os conceitos da ergologia, a próxima seção tem como objetivo estabelecer elos entre a Pedagogia do Oprimido e a ergologia, tomando como objeto de análise crítica as prescrições disseminadas pelo discurso sobre o empreendedorismo.

O Empreendedorismo sob a ótica da Pedagogia do Oprimido e da Ergologia

É preciso que haja um diálogo entre os oprimidos para que superem sua condição de oprimidos (GADOTTI, 2013). Na perspectiva freireana, é o diálogo que permite alcançar o conhecimento, em uma pedagogia libertadora. O diálogo é então um dos principais pressupostos de Paulo Freire, pois é a base da democracia (GÓES, 2010). Entretanto, para que isso aconteça, é necessário que o oprimido se reconheça na condição de oprimido (FREIRE, 1987). De acordo com Gaulejac (2007), há uma oposição crescente entre duas visões do mundo. Uma se preocupa com a liberação dos mercados,

abolição do protecionismo e redução dos serviços públicos, enquanto a outra se preocupa com a saúde, educação, pobreza, segurança, consumo cotidiano e possibilidade de produzir suficientemente para ter acesso a condições decentes de vida. O discurso neoliberal costuma elevar o empreendedor como parte do primeiro bloco, enquanto na verdade, é parte do segundo (GAULEJAC, 2007). O empreendedor se reconhece como parte da classe dominante, quando na verdade faz parte do grupo de oprimidos.

Os discursos sobre o empreendedorismo, pautados por uma racionalidade neoliberal, apregoam o estímulo à competição e ao individualismo, dentre outros valores mercantis como forma de alcançar o “sucesso” (DARDOT; LAVAL, 2016). O sistema neoliberal estabelece um universo de competição generalizada, que intima assalariados e a população a entrar em uma luta econômica uns contra os outros, ordenando as relações sociais segundo os moldes do mercado, que é capaz de justificar qualquer tipo de desigualdade, mesmo as mais profundas (DARDOT; LAVAL, 2016). Satisfazer os imperativos desses valores mercantis torna-se completamente desconectado de um objetivo relacionado ao bem comum, o bem público. Quando tudo passa a ser regido pelos valores do mercado, pela rentabilidade e produtividade, ocorre uma crise na sociedade atual, que culmina no individualismo, e nessa situação, é impossível enxergar o outro como seu semelhante (VENNER; SCHWARTZ, 2015). Nesse sentido, se torna cada vez mais difícil que o empreendedor se reconheça como oprimido, lute por um mundo de iguais e resista a uma sociedade classista, uma vez que está engajado em atender aos estímulos da competição.

O discurso sobre o empreendedorismo apregoa que o espírito empreendedor tem se tornado a maior força econômica do mundo (LEITE, 2012); que para que o empreendedorismo assuma seu papel de impulsionador do progresso econômico, torna-se urgente uma sociedade empreendedora. Essa sociedade empreendedora deve responder a uma série de prescrições e seguir aos imperativos ditados pelo “mestre” mercado.

Os imperativos do mercado, disseminam pedagogias empreendedoras num discurso meritocrático abertamente proveniente do espírito do capitalismo, ditando que sucesso ou o fracasso dependerá do esforço individual de cada empreendedor (SABINO, 2010). Sob esta lógica não importam os contextos socioeconômicos e culturais aos quais os homens e mulheres pertencem (COLBARI, 2007). É um discurso que acaba por impedir uma reflexão crítica sobre questões social, política e econômica, pois se baseia em uma consciência intransitiva, conforme abordado, que impede um engajamento do ser na história.

Como vimos com Paulo Freire todo ato pedagógico é um ato essencialmente político, que se desenvolve num momento da história, perpassado por interesses de classes, e por isso não é desconexo, nem neutro perante a conjuntura política, econômica e social (SARTORI, 2010). Por isso, os discursos do empreendedorismo funcionam em um sistema bipolo entre mercado e o indivíduo, em que não há espaço para a consciência crítica no sentido proposto por Freire. De acordo com Góes (2010, p. 78), “o capitalismo nos dividiu, nos fragmentou e precisamos com urgência reaprender a nos construirmos por inteiro”. Essa reconstrução se faz na busca pelo “ser mais” e isso demanda um equilíbrio que é essencial para a dinâmica do espaço social. Tudo que enfraquece a politéia nesta cena pode se tornar um grande problema. Todo tipo de negociação deve dar lugar aos valores dos três polos propostos pela ergologia e cada vez que isso ocorre é uma maneira de se considerar a atividade humana como parte da história (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010).

A ideologia do empreendedorismo nada mais é do que uma nova forma encontrada pelo capitalismo para engajar os indivíduos a cumprirem as metas do capital. Para isso, promove sutis formas de controle dos comportamentos individuais que devem ser interiorizados pelos indivíduos como regras de conduta, no entanto, em última análise visam alcançar apenas os objetivos do capital (COSTA; BARROS; CARVALHO, 2011). Conforme Boltanski e Chiapello (2009), o espírito do capitalismo é a ideologia que justifica o engajamento no capitalismo, pois as pessoas precisam de razões morais para se aliar ao sistema. Desse modo, o discurso se modificou, se adaptou, como sempre o fez de acordo com a dinâmica do momento.

Os discursos sobre o empreendedorismo são acompanhados de várias receitas de sucesso que colocam o empreendedor como um super-herói, que deve ser capaz de superar todos os obstáculos que surgirem em seu caminho. Para alcançar o sucesso, o empreendedor deverá seguir um modelo estratégico. São necessários impostos mais baixos e leis trabalhistas mais flexíveis para criar um ambiente onde os empreendedores floresçam e o desemprego diminua (LEITE, 2012). Não é isso que o sistema capitalista busca? Um mercado cada vez mais livre e menos regulamentado?

Essas “receitas de sucesso” ditam algumas prescrições ao empreendedor: para ser empreendedor é necessário acreditar na liberdade de iniciativa. É preciso preferir a competição ao conforto. É imperativo enxergar a própria capacidade de decisão como um elemento vital da existência humana. É preciso assumir riscos, ir à luta e fazer acontecer. É imprescindível ter atitude (LEITE, 2012). Os cidadãos devem se submeter a algumas regras:

o estímulo ao individualismo, a competição, o primado do mercado como instância principal da vida social; a suposta igualdade, liberdade e autonomia dos sujeitos nos processos históricos e sociais. Enfim, passa a imperar a imposição de uma lógica mercantil onde os indivíduos realizam-se a si mesmos apenas enquanto proprietários e como consumidores (COLBARI, 2007).

O “imaginário do sucesso” (GAULEJAC, 2007) ou o “mito do sucesso individual” que adquiriu o nome de empreendedorismo (SILVA; BASSANI, 2007) é sustentado por exemplos retirados de entre os opressores que funcionam como modelos de sucesso ideais a serem seguidos. “O sucesso torna-se uma obrigação: é preciso ganhar, caso contrário o indivíduo é eliminado” (GAULEJAC, 2007, p. 84). O poder da racionalidade neoliberal se deve a instauração de situações que forçam os indivíduos a funcionar de acordo com os termos do jogo imposto a eles. Nesse jogo, ao imitar os melhores, representados pelos “modelos de sucesso” (opressores), progressivamente o indivíduo adquire o “*entrepreneurship*”, ou o espírito empreendedor (DARDOT, LAVAL, 2016). Como num depósito de conteúdos e conceitos que alienados e alienantes, transformam o ser em uma empresa. Para Freire (1987), enquanto o oprimido buscar a sua existência sendo semelhante ao opressor é impossível alcançar a libertação e a humanização.

É possível observar que várias são as prescrições direcionadas ao empreendedor e elas se reproduzem em discursos que concebem o empreendedorismo como um fenômeno que alavanca a economia e o empreendedor como o responsável pelo progresso econômico e social. Isso pode ser visto pelo aumento na publicação de livros que mais se assemelham a literatura de autoajuda, que disseminam o discurso sobre a necessidade em se tornar um empreendedor de sucesso. Essas receitas prontas contribuem para a hegemonia de conceitos, práticas e modelos ideais, que apresentam o empreendedor como um herói que é capaz de desbravar novos caminhos, incorporar o risco em suas ações, quebrar regras e enxergar oportunidades que ninguém mais poderia enxergar (COSTA; BARROS; MARTINS, 2012).

Nesses conteúdos, diferentes técnicas e procedimentos visam um melhor “domínio de si” e estão normalmente relacionados a histórias, teorias e instituições, mas que têm como pontos em comum o objetivo de fortalecer o eu, adaptá-lo melhor à realidade, torná-lo mais operacional em situações difíceis. Apresentam-se como saberes psicológicos, com um léxico especial, autores de referência, metodologias particulares, tudo isso para reforçar uma argumentação racional e transformar indivíduos a partir de um conjunto de premissas básicas. Esses métodos

estão vinculados às exigências de um bom desempenho individual. No fim das contas, trata-se de fazer com que a norma de eficácia da empresa seja substituída pelo uso da subjetividade para se alcançar um melhor desempenho a nível individual (DARDOT; LAVAL, 2016).

Também na mídia, o discurso do empreendedorismo se espalha tomando conta do imaginário popular, vendendo o empreendedorismo como um modo de vida mais bem sucedido, e escamoteando o quanto ele beneficia o mercado (GÓES, 2010). Nas receitas de como empreender não há lugar para os saberes da advindos da experiência de cada um. O trabalhador é colocado em uma posição de ignorante, aquele que não possui o saber necessário, até que comece a se preparar para ser um empreendedor. São os “gurus” do empreendedorismo os verdadeiros detentores do saber. Uma legítima amostra de como a concepção bancária da educação criticada por Freire (1987), se aplica e se reproduz no meio do empreendedorismo. O conteúdo é desenvolvido longe da realidade dos sujeitos, se resumem em palavras ocas e alienantes e resta ao educando (no caso o empreendedor) memorizar seus conteúdos (FREIRE, 1987). É impossível e invivível se apropriar de um saber de maneira distante, neutra, deixando intacto o que até então era para si uma norma, um valor (MAILLIOT; DURRIVE, 2015, p. 168). É exatamente ao caráter alienante de uma formação empreendedora normativa, imposta ao empreendedor por meio das prescrições disseminadas nos discursos do empreendedorismo, que se quer aqui dirigir a crítica.

Segundo Freire (1987), um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. A prescrição tem um sentido alienador na medida em que se impõe uma opção de uma consciência à outra. Para a ergologia, essas prescrições se traduzem em normas antecedentes. É relevante deixar claro que nem toda prescrição, norma antecedente, saberes em desaderência são alienantes ou estranhos. Todo o patrimônio de saberes do mundo são normas antecedentes que balizam as prescrições. As prescrições são absolutamente necessárias ao mundo e ao viver em sociedade. Do contrário, os seres humanos teriam que reaprender tudo a todo tempo. O problema, e é aqui que reside a crítica de Freire e da ergologia, é a margem de autonomia que essas normas deixam, ou não, para que os usos de si por si se façam presentes, para que os saberes em aderência tenham espaço e valor e para que as microgestões do cotidiano retroalimente as prescrições e a atividade se imponha.

Assim, as prescrições presentes nos discursos sobre o empreendedorismo em muito se assemelham à uma educação bancária, na qual o saber é doado por aqueles que se julgam sábios àqueles que se julga nada saberem.

O saber depositado deixa de ser uma experiência concreta e passa a ser uma experiência transmitida. Nisso não há conhecimento, e sim memorização. Esse tipo de educação funciona como uma anestesia que inibe o poder criador dos educandos (FREIRE, 1987). Quanto mais arquivam de forma passiva os “depósitos” menos os sujeitos desenvolvem sua “consciência crítica” que resultaria em uma inserção no mundo, como sujeitos transformadores dele (FREIRE, 1987). Esses conteúdos prontos inibem a atividade de reflexão, e caracteriza-se como instrumento de opressão (RUBIO, 1997).

Ao indivíduo, resta apenas ser dócil e executar. O comportamento do empreendedor é então pré-determinado uma vez que deve se adequar, se ajustar a um modelo disseminado como ideal e definitivo, sem margens para a variabilidade e a escolha. É relevante salientar que mesmo que sejam imperativos, os discursos ideológicos do empreendedorismo encontram sua potência em não forçar os indivíduos. Eles apresentam um caminho como o mais adequado e verdadeiro e que vale a pena se engajar. Assim, as pessoas se aderem espontaneamente, sem crítica. É algo sutil, mas com aparência de escolha. Entretanto, isso desconsidera a atividade humana industriosa, repleta de usos de si por si e pelos outros. Conforme Schwartz (2004, p. 43), a “aplicação mecânica de uma regra torna-se ingerível.” Isso quer dizer que no limite, a atividade totalmente alienada, heterogerida, controlada por fora é invivível. Mesmo que se reconheça a magnitude das normas e como elas representam uma conquista irrecusável da humanidade, há sempre vazios de normas. O trabalho executado ao “pé da letra” não funciona. O viver não se reduz a apenas a mera reprodução, isso é impossível, pois sempre haverá o uso de si (MENCACCI; SCHWARTZ, 2015).

O discurso ideológico do empreendedorismo representa retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram. A palavra nele é oca, alienada e alienante (FREIRE, 1987). Neste discurso o trabalhador não tem voz nem vez (nos termos de Freire). Isso impossibilita o exercício do diálogo, que é uma condição fundamental de resistência à opressão. Na linguagem ergológica, isso se caracteriza por saberes produzidos na desaderência, distante das realidades e sem destinatário personalizado. Entretanto, a vida não pode se concentrar apenas na desaderência, pois isso consiste em uma mecanização do ser humano (SCHWARTZ, 2009).

O empreendedorismo apresenta discursos prontos que não dão margem ao diálogo. E é justamente o diálogo, na perspectiva educacional de Freire (1987), que permite alcançar o conhecimento, em uma pedagogia libertadora. Isso é posicionar a atividade antes dos conceitos. É

esse posicionamento que conduz à ergoformação. Profissionalizar alguém é reconciliá-lo com a vida num diálogo progressivo com os conceitos, deixar de início que se expresse a atividade, o trabalho como uso de si e em seguida permitir um desenvolvimento gradual dessa atividade, privilegiando sempre o diálogo em detrimento do monólogo, conforme propõe Paulo Freire. O ergoformador é aquele que convencido da existência da atividade facilita a verbalização e o diálogo e a experiência formativa. Porque o esforço de conhecer é inseparável do esforço de viver (MAILLIOT; DURRIVE, 2015).

Desse modo, a ergoformação considera as reações do aprendiz. O saber se torna um desafio a se enfrentar juntos. O formador deve manter uma relação muito forte entre os conteúdos e a vida concreta, a atividade das pessoas as quais ele se dirige (MAILLIOT; DURRIVE, 2015). Desse mesmo modo, para Freire (1987), educador e educandos, lideranças e massas devem se encontrar juntos em uma tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e assim conhecê-la, mas também no ato de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Desta forma, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação deve se traduzir em um engajamento (FREIRE, 1987, p. 31 e 32).

Cabe aos homens e mulheres transformarem a situação opressora em que vivem, pois eles são os produtores da realidade social (FREIRE, 1987). A responsabilidade dos oprimidos se refere ao engajamento em uma luta pela libertação. Uma luta pela liberdade de criar, construir, admirar e aventurar-se. O caminho da prática pedagógica faz com que os oprimidos se vejam como humanos e não mais como “coisas”. Essa liberdade faz com que eles se tornem ativos e responsáveis, não mais escravos nem peças de máquinas. “É preciso que ultrapassem o estado de coisas e lutem como homens. Essa é uma exigência radical” (FREIRE, 1987, p. 31). A grande questão é que os discursos do empreendedorismo camuflam essa realidade opressora, dificultado a consciência crítica e o pensamento autônomo. Um dos fundamentos apregoados por estes discursos sobre o empreendedorismo é a questão da liberdade. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 148). Ao se tornarem o dono do próprio negócio, os empreendedores acreditar gozar de uma liberdade, que na verdade é relativa. Assim, se torna difícil que eles se reconheçam em uma condição de oprimidos e lutem pela sua liberdade, já que de acordo com os discursos sobre o empreendedorismo, são “livres”.

Para Freire (1987), não há um ser sem os outros, mas ambos em permanente integração. Por isso, ninguém

se educa sozinho. Assim, o formador, não deve se colocar numa posição de bancário, de quem deposita os conhecimentos, ele deve ver o outro como semelhantes e singulares (FREIRE, 1987). Nessa visão, o formador compartilha com o aprendiz uma mesma experiência humana. Educador e educando são protagonistas na situação de aprendizagem (DURRIVE, 2015). O viver é uma forma de produzir saber, uma forma de saber investido na atividade. Em consequência do viver, a pessoa já conhece muitas coisas, devido à experiência. Por isso, o formador ergólogo se preocupa com a relação de cada um com o saber, e se interessa pela troca para enriquecer sua maneira de construir uma vez que ele se encontra em um desconforto intelectual permanente.

Esse desconforto intelectual se dá devido ao formador ser perpassado por questões sobre o que é produzido no encontro entre o saber novo e aquilo que a pessoa já sabe (DURRIVE, 2015). Considerar a prevalência da atividade sobre os conceitos coloca o pesquisador (ou o educador) em um desconforto intelectual permanente devido à renormalização, pois esta questiona e invalida em parte os saberes disciplinares que têm sempre a tendência em neutralizar a história atual, local dos homens e das atividades (SCHWARTZ, 2000). Assim como na perspectiva freireana, é preciso assumir riscos, sair da zona de conforto, pois o novo não está pronto e acabado, precisa ser construído (GÓES, 2010).

E o novo se faz presente constantemente no cotidiano do trabalho de empreender, o que se traduz em incertezas que geram debates de normas, valores e dramáticas do uso de si por si e pelos outros. Conforme descrito por Leite (2012), em suas funções, o trabalho de empreender enfrenta desafios, como demitir funcionários, trabalhar com sócios, contratar empregados e ter que oferecer formação aos empregados. Minimizar as incertezas é a essência do trabalho de empreender. Exige tomar decisões em um ambiente de muitas incertezas, e ainda lidar com a influência do setor governamental, trabalhista e do mercado (LEITE, 2012, p. 56). Esse ambiente de incertezas conduz o trabalhador a um constante debate de normas. Normas que são produzidas em diferentes polos do espaço tripolar e que levam o trabalhador que empreende a se declinar sobre diferentes valores. Não há universo estável de valores, eles são sempre retrabalhados no curso da vida e da experiência de cada pessoa. São esses valores que sustentam as normas (MENCACCI; SCHWARTZ, 2015). Os debates de normas e valores representam as escolhas feitas pelos trabalhadores no encontro com o trabalho, em sua atividade. São escolhas na vida e no trabalho (SOUZA-E-SILVA; STELLA, 2015).

Essas escolhas fazem com que o “empreender” não passe de um trabalhador, ou seja, repleto de dramáticas do uso de si. Dramáticas imanentes ao trabalho humano, nas dialéticas entre o micro e o macro, nas circulações mutuamente reestruturantes entre valores sociais, valores humanos, e construção passo a passo dos atos industriais. Isso tudo é evidenciado pelas escolhas inevitáveis a qualquer situação (SCHWARTZ, 2004). Enxergar o “empreender” como uma atividade humana pode ser o começo de um distanciamento da educação bancária criticada por Freire (1987).

Enquanto a pedagogia for elaborada pelos opressores, haverá desumanização. Nesse sentido, para superar a condição de “coisa”, de alienação é preciso que o trabalhador que empreende retome sua consciência crítica, o que inclui um pensar autônomo e comprometido, e um reposicionamento em relação à realidade. Só assim torna-se possível o engajamento sociopolítico, de forma democrática e dialógica (FREIRE, 1987). Enquanto ele não tiver consciência de que esses discursos são desenvolvidos longe de sua atividade e não os representa, é impossível se libertar. Enquanto continuar seguindo essa lógica das “receitas de sucesso”, será oprimido pela lógica do mercado e continuará sem voz e sem vez. Pois, conforme Leite (2012) o mercado é um mestre muito severo, que devora amadores. Mas, ao que parece, o verdadeiro amadorismo é colar-se ao discurso do empreendedorismo sem a crítica necessária a sobrevivência.

Freire (1987) afirma que é preciso uma ação transformadora que incida sobre a situação para que se instaure uma outra, possibilitando a busca do “ser mais” (FREIRE, 1987). A luta pela humanização é afirmada no anseio de liberdade, de justiça, na luta pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si” (FREIRE, 1987, p. 16). Nesse sentido, assim como a formação traz novas exigências, o trabalho de empreender também as traz. É preciso enxergar a existência de um “si” que trabalha ao empreender e que busca se reequilibrar a cada confrontação com o mundo e com os outros. Um trabalho de empreendedor que contemple também os valores dos usos de si, do bem comum e da coletividade.

Propomos aqui ver o trabalhador que empreende como um ser industrial. Isso inclui convocar a atividade, lutar pela humanização e pelo “ser mais”, conforme proposto por Freire. É ter o entendimento que a noção de atividade não corresponde à reprodução maquinal de um prescrito, mas a um retratamento do que faz norma e valor para um si e para os outros (MAILLIOT; DURRIVE, 2015). O trabalho de empreender é estar a todo instante fazendo escolhas, permeado por dramáticas do uso de si por si e

pelos outros (SCHWARTZ, 2004). Deve então dar lugar os valores dos três polos do espaço tripolar. Para isso, torna-se necessário uma tomada de consciência crítica, que conduz ao engajamento sociopolítico, para que então o trabalhador tenha autonomia para “expressar a sua palavra”, para fazer um uso de si por si e pelo outro mais legítimo, inserido em um contexto histórico, cultural e social, no qual poderá descobrir-se a si mesmo e ao mundo concomitantemente.

Considerações finais

Este ensaio teórico teve como objetivo estabelecer diálogos entre os conceitos abordados por Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido e a ergologia, tomando como objeto de análise crítica os discursos sobre o empreendedorismo.

Os discursos sobre o empreendedorismo se revelam como imperativos ou prescrições que são reproduzidos com o objetivo de mobilizar os homens e mulheres a tornarem-se empresas de si mesmo para atender aos interesses do mercado de forma cada vez mais sem a regulação do bem comum. São conteúdos produzidos distantes das realidades e que consideram o empreendedor como receptores que apenas os recebem passivamente, executando-os de forma dócil e sem questionamentos. São conteúdos alienados e alientantes, pautados em valores mercantis depositários do capitalismo, que disseminam a ideia de que quanto mais o indivíduo seguir tais imperativos, mais perto do sucesso ele estará.

São modelos de sucesso, extraídos das classes opressoras, e visto pelo empreendedor como ideais a se atingir. O trabalhador vestido da máscara do empreendedorismo não se reconhece então como oprimido e tem a ilusão de que pertence às classes dominantes. Essa dificuldade em se reconhecer como oprimido é a primeira barreira a ser superada, para então engajar em uma luta por sua libertação.

Para Freire (1987), o homem crítico e dialógico reconhece a sua possibilidade de criação e transformação como um poder, que por vez é prejudicado. Essa oportunidade só é recuperada a partir de sua luta pela libertação. A liberdade não é dada, ela deve ser conquistada (FREIRE, 1987). Por isso, os trabalhadores devem em primeiro lugar tomar consciência de que os imperativos direcionados a eles nascem de uma necessidade em se preservar e disseminar o “espírito do capitalismo”. Mesmo que camuflados sob “receitas de sucesso”, esses discursos são palavras ocas, alienadas e alienantes, que buscam colocar em uma mesma condição todo tipo de trabalhador, transformando-os em empresas de si mesmo, que em nome da liberdade se

entregam à sorte de vender seu trabalho sem os custos da garantia social.

Percebeu-se que os discursos do empreendedorismo muito se aproximam de uma educação bancária, uma vez que retira o polo político de cena, e atende aos valores do mercado em detrimento dos valores do bem comum. No entanto, a busca pela humanização do trabalho de empreender deve perpassar pelos três polos do espaço tripolar (atividade industriosa; mercado e politéia) para que haja um equilíbrio e uma mudança na situação atual, marcada pela hegemonia do mercado.

A pedagogia libertadora de Freire vê na educação crítica um ato essencialmente político e dialógico, que não se faz sem uma tomada de consciência efetivamente crítica, que conduza ao engajamento sociopolítico e ao pensar autônomo. Só assim o homem se torna um “ser mais”, capaz de refletir sobre si e sobre o mundo, inserido em uma história.

Assim, os elos tecidos entre Pedagogia do oprimido e Ergologia indicam, em um nível mais abrangente da análise, que os três polos do espaço tripolar (atividade industriosa; politéia e mercado) devem sempre estar em equilíbrio quando se trata do trabalho humanos, mesmo que seja o trabalho de empreender. Pensar o trabalho de empreender assim faz-se necessário para que os discursos disseminados não funcionem como uma ferramenta de alienação, ou domesticação de seres humanos. O trabalho de empreender não exige apenas “ganhar dinheiro”. Essa ideia atende apenas aos valores do mercado e faz com que o mundo de semelhantes seja desconsiderado em prol do individualismo. Entretanto, a humanização só se dá nas atividades coletivas, por meio do diálogo e do engajamento. Somente com o equilíbrio entre valores dos polos do espaço tripolar será possível pensar a transformação social. É preciso se desviar desse prescritivismo meritocrático que atribui tudo ao polo dos usos de si em função dos valores do mercado e não reconhece os valores do bem comum; que acentua o individualismo e a competição em detrimento da coletividade e da colaboração.

Conclui-se então que o empreendedorismo, do modo como é disseminado, tem como fim atender aos imperativos do capitalismo. Por isso, é preciso recusar a alienação presente nos discursos do empreendedorismo, que tem como fim a prevalência dos valores do mercado em detrimento dos valores coletivos. Afinal, o trabalhador, mesmo aquele que resolve empreender, não é uma “vasilha” na qual se depositam conteúdos e imperativos e espera-se que ele siga passivamente, sem questionamentos. Ele é um ser industrioso, alguém que cria sempre. Para estudos futuros,

sugere-se buscar os elos tecidos neste ensaio em relatos de empreendedores brasileiros para compreender como se posicionam em relação a esses discursos.

Referências

- ARAÚJO FREIRE, A. M. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, M. (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 27-68.
- BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, È. *O novo espírito do capitalismo*. WMF Martins Fontes, 2009.
- BARRETO, V. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BOAVA, D.; MACEDO, F. Sentido axiológico do empreendedorismo. *Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, São Paulo, SP, Brasil, 33. 2009.
- COLBARI, A. de L. Do autoemprego ao microempreendedorismo individual: desafios conceituais e empíricos. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, v. 4, n. 1, p. 165-189, 2015.
- COSTA, A. M.; BARROS, D. F.; MARTINS, P. E. M. A alavanca que move o mundo: o discurso da mídia de negócios sobre o capitalismo empreendedor. *Cadernos EBAPÉ. BR*, v. 10, n. 2, p. 357-375, 2012.
- DARDOT, P; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Mariana Echalar. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DE LIMA LUCENA, R.; CENTURIÓN, W. C.; VALADÃO, J. A. D. Contribuições da pedagogia freireana aos profissionais empreendedores. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, v. 8, n. 1, p. 1-16, 2014.
- DEMO, P. *Conhecimento e aprendizagem: a atualidade de Paulo Freire*. 2010.
- DURRIVE, L.; SCHWARTZ, Y. Glossário da Ergologia. *Laboreal*, 4, (1), 23-28.2008.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.
- GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- _____. Prefácio: Educação e ordem classista. In:

- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Editora Paz e terra, 2013.
- GAULEJAC, V. de. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. São Paulo: Ideias e Letras, p. 7-142, 2007.
- GÓES, M. de. Coletivo. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- KRONBAUER, L. G. Consciência: Intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LOVISON, A. M.; CÂMARA, G. D. Utopia & transformação social: contribuições da pedagogia crítica de Paulo Freire para os estudos organizacionais. XXXII *Encontro da ANPAD, Anais*, Rio de Janeiro, 2008.
- LEITE, E. *O fenômeno do empreendedorismo*. São Paulo: Saraiva, 2012.
- MAILLIOT, S.; DURRIVE, L. A ergologia e a produção de saberes sobre os ofícios. (Diálogo 3) In: SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L. *Trabalho e Ergologia II: Diálogos sobre a atividade humana*. Tradução de Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2015. p. 151-240.
- MENCACCI, N.; SCHWARTZ, Y. (2015) Trajetórias e Usos de si. In: *Trabalho e Ergologia II. Diálogos sobre a atividade Humana*. Tradução de Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte. Fabrefactum, 2015. P. 17-53
- RUBIO, E. M. Freire: consciência e libertação (a pedagogia perigosa). São Paulo, *Revista da Faculdade de Educação*, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997.
- SABINO, G. T. Empreendedorismo: reflexões críticas sobre o conceito no Brasil. *Anais do Seminário do Trabalho*, v. 7, p. 1-16, 2010.
- SARTORI, J. Educação Bancária/Educação Problematicadora. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SCHWARTZ, Y. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. Belo Horizonte: Trabalho e Educação. Revista do NETE/UFMG, jul-dez, 2000, nº. 07, pp. 38-46.
- _____. Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industriosa. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 2, n. 1, p. 33-55, 2004.
- _____. Un bref aperçu de l'histoire culturelle Du concept d'activité. *Revue @ctivités*. 4(2):122-133. 2007.
- _____. Produzir saberes entre aderência e desaderência. *Educação Unisinos*, v. 13, n. 3, 2009.
- SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (orgs) *Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010.
- SILVA, L. F.; BASSANI, C. L. Evolucionismo: a face oculta do empreendedorismo. *Brazilian Business Review*, v. 4, n. 1, p. 60-73, 2007.
- SOUZA-E-SILVA, M. C.; STELLA, V. C. Quem é o empreendedor brasileiro? Discursos em concorrência. *Letras de Hoje*, v. 50, n. 5, p. 83-89. 2015.
- VENNER, B.; SCHWARTZ, Y. (2015) Debates de normas, “mundo de valores” e engajamento transformador. In: *Trabalho e Ergologia II. Diálogos sobre a atividade Humana*. Tradução de Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte. Fabrefactum, 2015. P. 55-149.
- ZITKOSKI, J. J. Ser mais. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.