

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Silvane Gema Mocellin Petrini

**NAS TRAMAS DO EMPREENDEDORISMO:** a emergência de novos  
sujeitos na/da educação

Porto Alegre  
2022

Silvane Gema Mocellin Petrini

**NAS TRAMAS DO EMPREENDEDORISMO:** a emergência de novos  
sujeitos na/da educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Fernanda Wanderer

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre  
2022

### CIP – catalogação na Publicação

Mocellin Petrini, Silvane Gema  
 Nas tramas do empreendedorismo: a emergência de  
 novos sujeitos na/da educação / Silvane Gema Mocellin  
 Petrini. -- 2022.  
 184 f.  
 Orientador: Fernanda Wanderer.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
 Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
 Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Empreendedorismo e Educação. I. Wanderer,  
 Fernanda, orient. II. Título.

Silvane Gema Mocellin Petrini

**NAS TRAMAS DO EMPREENDEDORISMO:** a emergência de novos sujeitos na/da  
educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Profa. Dra. Fernanda Wanderer – Orientadora

---

Profa. Dra. Cristianne Maria Famer Rocha – UFRGS

---

Profa. Dra. Cláudia Inês Horn – UNIVATES

---

Prof. Dr. Paulo Roberto Ribeiro Vargas – UNILASSALE

## AGRADECIMENTOS

“Sou feita de retalhos! Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha vida e que vou costurando na alma [...] me acrescentam e fazem ser quem eu sou. [...] E penso que é assim mesmo que a vida se faz, de pedaços de outras gentes que vão tomando parte da gente também” (Cris Pizzimenti, 2017).

Dentre tantas partes de gentes que compõem o que hoje sou (ou aquilo que posso vir a ser)

Dentre tantas delas, há muitas pelas quais só tenho a agradecer!

A começar pela minha primeira família, de um modo especial, a meus pais - João e Maria

Sou muito grata a vocês, pela vida, pelo exemplo e pela nossa família

A meus irmãos Simone, Sibebe, Giovani e Lucas, agradeço imensamente

Pela potência de vida, pela nossa união e por estarem sempre presente

Em seguida, um agradecimento muito especial não poderia faltar

À família que construí para toda vida

Eder e Letícia, palavras não há para externar

Quanta gratidão... gratidão sem medida

À UFRGS - também minha família - tenho tanto a agradecer

Foi alimento, moradia, iniciação científica, curso técnico e graduação

Nesta finalização do mestrado há muito por dizer

A começar pelo orgulho que tenho em fazer parte desta instituição

De um modo muito, mas muito especial

Agradeço à minha orientadora Dra. Fernanda Wanderer

Por toda dedicação, proteção e generosidade sem igual

Tenho por ti um imenso “bem-querer”

À minha banca de qualificação e de defesa

Doutores Cláudia Inês Horn, Cristianne Maria Famer Rocha e Paulo Roberto Ribeiro Vargas

Gratidão pela leitura atenta, pela dedicação e pela certeza

De que esse “encontro entre amigos” em mim deixa marcas

Aos professores da linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação  
À Cristianne, à Clarice (*in memorian*), à Maria Lúcia e à Rosa, meu agradecimento  
Pela partilha de saberes, pela acolhida e por tanta dedicação  
Guardo-as em mim, em minha alma, em meu pensamento

Por fim, não sendo aqui o fim,  
Agradeço aos “protegidos da Fernanda”, nosso grupo de pesquisa  
Memórias afetivas tenho em mim  
De uma proteção que me ensina e me abriga

Uma proteção que me orienta  
Uma proteção que me exige  
Uma proteção que me acalenta  
Uma proteção que em mim vive

Gratidão a ti, profe Fernanda  
Por permitir-se pesquisar junto comigo  
Gratidão a ti, profe Fernanda  
Por dosar exigência com carinho e abrigo

Um agradecimento especial à Suzinara Strassburger Marques  
Pela revisão e formatação desta escrita  
À Larissa Machado Carletto e ao Henrique Fernandes Vianna pelas Artes  
Pelo design gráfico em formato de revista

Gratidão a tantas outras gentes  
Que aqui não mencionei  
Mas que me fazem ser quem sou... seguir em frente  
Carrego-as em meu ser e em quem serei.

## RESUMO

A presente dissertação é decorrente de uma pesquisa que tem como objetivo central examinar os modos de ser professor e aluno engendrados pela Educação em Revista (ER) quando aborda o empreendedorismo nas escolas. Tem como objetivos específicos: analisar as enunciações sobre o empreendedorismo que circulam na ER; examinar as formas pelas quais são posicionados os educadores quando realizam práticas envolvendo o empreendedorismo; evidenciar as marcas que a ER atribui aos estudantes quando envolvidos nas atividades ligadas ao empreendedorismo. Os aportes teóricos que sustentam esta investigação vinculam-se às teorizações pós-estruturalistas, sobretudo às contribuições do filósofo francês Michel Foucault e de seus comentadores, dentre os quais destaca-se Alfredo José da Veiga-Neto (2000; 2001; 2003; 2009), Pierre Dardot e Christian Laval (2016), Sylvio de Sousa Gadelha Costa (2009), Zygmunt Bauman (2008), Paula Sibilía (2012), Gert Biesta (2013; 2018) e Byung-Chul Han (2017; 2018b). O material empírico consistiu em exemplares da Educação em Revista - a revista do Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINEPE/RS). Foram escrutinados exemplares digitalizados compreendendo os anos de 2013 a 2020. A estratégia analítica utilizada para operar sobre esse material foi a análise do discurso, como proposto por Michel Foucault. Os resultados encontrados foram agrupados em duas unidades de sentido: na primeira, denominada *Nas tramas do empreendedorismo: um novo ethos docente*, discute-se a emergência do empreendedorismo no cenário educacional, fazendo com que se configurem novas práticas escolares alinhadas ao ensino desta temática. Em vista disso, identifica-se um (re)posicionamento do docente que, ao ser capturado pelos novos modos de viver a docência, compõe um novo *ethos* docente. Observa-se que esse *ethos* é potencializado pelo esmaecimento da docência ao mesmo tempo em que o design emerge e configura-se como elemento fundamental nessa nova (com)posição do professor. Na segunda unidade, intitulada *Nas tramas do empreendedorismo: heróis e déspotas de si mesmos*, enfatiza-se a possibilidade de emergência de novos sujeitos aprendentes, tendo em vista que se vê adentrar nas escolas práticas que se ocupam de ensinar empreendedorismo. Identifica-se a configuração de um sujeito-aluno narcisista, que passa a ser edificado como um herói que, dentre outras marcas, explora a si mesmo.

**Palavras-chave:** Empreendedorismo; Educação em Revista; pós-estruturalismo; modos de ser professor e aluno.

## ABSTRACT

The present dissertation is the result of a research in which the main objective is to examine the ways of being a teacher and a student engendered by Educação em Revista (ER) when it approaches entrepreneurship in schools. The specific goals are: to analyze the statements about entrepreneurship that circulate in the RE; examine the ways in which educators are positioned when carrying out practices involving entrepreneurship; highlight the marks that ER attributes to students when involved in activities related to entrepreneurship. The theoretical contributions that support this investigation are linked to poststructuralist theories, especially the contributions of the French philosopher Michel Foucault and his commentators, among which Alfredo José da Veiga-Neto (2000; 2001; 2003; 2009), Pierre Dardot and Christian Laval (2016), Sylvio de Sousa Gadelha Costa (2009), Zygmunt Bauman (2008), Paula Sibilía (2012), Gert Biesta (2013; 2018) and Byung-Chul Han (2017; 2018b) stands out. The empirical material consisted of copies of Educação em Revista - the magazine of the Private Education Union of Rio Grande do Sul (SINEPE/RS). Digitalized copies between the years 2013 and 2020 were scrutinized. The analytical strategy used to operate on this material was discourse analysis, as proposed by Michel Foucault. The results found were grouped into two units of meaning: in the first, called *In the plots of entrepreneurship: a new teaching ethos*, the emergence of entrepreneurship in the educational scenario is discussed, causing new school practices aligned with this theme teaching. Based on this, a (re)positioning of the teacher is identified, which, when captured by the new ways of living teaching, composes a new teaching ethos. It is observed that this ethos is potentiated by the fading of teaching at the same time that design emerges and configures itself as a fundamental element in this new (com)position of the teacher. In the second unit, entitled *In the plots of entrepreneurship: heroes and despots of themselves*, the possibility of emergence of new learning subjects is emphasized, considering that one sees entering the practical schools that deal with teaching entrepreneurship. The configuration of a narcissistic subject-student is identified, who starts to be built as a hero who, among other hallmarks, explores himself.

**Keywords:** Entrepreneurship; Educação em Revista; poststructuralism; ways of being teacher and student.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Acesso, observação, leitura e anotação .....	33
Figura 2 – Capa da primeira revista em que aparece o termo “empreender” .....	36
Figura 3 – Marcação dos excertos .....	40
Figura 4 – Apostila.....	41
Figura 5 – Escritórios regionais do SINEPE-RS (Mapa).....	44
Figura 6 – Benefícios oferecidos pelo SINEPE aos seus associados .....	46
Figura 7 – 13º Congresso para ficar na memória .....	47
Figura 8 – O que se espera do Congresso .....	47
Figura 9 – Capa de uma edição da Educação em Revista.....	49
Figura 10 – Capa eventos.....	51
Figura 11 – Capa legislação .....	51
Figura 12 – Capa professores .....	52
Figura 13 – Capa gestão.....	52
Figura 14 – Capa estudantes.....	53
Figura 15 – Sumário da primeira edição da revista .....	54
Figura 16 – Sumário da última edição da revista .....	55
Figura 17 – Tirinha da Mafalda .....	68

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos encontrados na revisão de literatura .....	20
Quadro 2 – Banco de dados da ER .....	34
Quadro 3 – Banco de dados Revista SINEPE em que consta o termo empreendedorismo de modo direto.....	35
Quadro 4 – Delimitação do material empírico .....	37
Quadro 5 – Delimitação do material empírico .....	38
Quadro 6 – Primeira organização do material empírico .....	38
Quadro 7 – Aprimorando o primeiro quadro.....	39
Quadro 8 – Emergência do SINEPE/RS .....	43
Quadro 9 – Escritórios regionais do SINEPE/RS.....	45
Quadro 10 – Quantitativo de escolas no Rio Grande do Sul.....	45
Quadro 11 – Quantitativo de professores ativos nas redes de ensino do Rio Grande do Sul ..	45
Quadro 12 – Elementos que compõem a capa da revista.....	50
Quadro 13 – Síntese de seções - R1 .....	56
Quadro 14 – Síntese de seções - R143.....	57
Quadro 15 – Modos pelos quais o empreendedorismo toma forma .....	71
Quadro 16 – O que a menina do Vale tem a ensinar aos educadores .....	72
Quadro 17 – Colégio Anchieta comemora 130 anos .....	72
Quadro 18 – Alunos do Santa Dorotéia aprendem a empreender .....	73
Quadro 19 – Fator diferencial na vida e no trabalho: a gestão das emoções .....	75
Quadro 20 – Em busca da sintonia perfeita.....	75
Quadro 21 – A escola só com aulas expositivas não sobreviverá .....	75
Quadro 22 – “Vivemos uma revolução comportamental” .....	75
Quadro 23 – O que muda nas profissões com a inteligência artificial?.....	76
Quadro 24 – Mudanças na educação trarão mais competitividade ao país .....	80
Quadro 25 – Como a escola absorveu a tecnologia nos últimos 20 anos?.....	80
Quadro 26 – “Vivemos uma revolução comportamental” .....	80
Quadro 27 – Ampliar a capacidade de aprender é o grande desafio da escola moderna .....	85
Quadro 28 – Mudanças na educação trarão mais competitividade ao país .....	85
Quadro 29 – Competências gerais BNCC.....	93
Quadro 30 – Empreendedorismo na BNCC .....	94
Quadro 31 – Startups também na educação .....	97
Quadro 32 – Palestras inspiradoras no Colégio Anchieta .....	97
Quadro 33 – Alunos do Santa Dorotéia aprendem a empreender .....	97
Quadro 34 – Caminhos do Saber traz programa “Líder em Mim” .....	98
Quadro 35 – Projeto prepara jovens de baixa renda para o mercado .....	98
Quadro 36 – Empreendedorismo pode começar na sala de aula .....	98
Quadro 37 – Farroupilha cria disciplina de cultura e inovação .....	99
Quadro 38 – Rede La Salle premia alunos com o projeto Eduemprèn .....	99
Quadro 39 – Pacto Alegre .....	99
Quadro 40 – Marcas educativas de acordo com tempos históricos .....	101
Quadro 41 – Professor, o gestor da sala de aula .....	104
Quadro 42 – Congresso do SINEPE/RS reúne 2 mil educadores em Porto Alegre .....	104
Quadro 43 – A (r)evolução digital na educação .....	105
Quadro 44 – Professor, o gestor da sala de aula .....	108
Quadro 45 – O professor pode ser um mentor do aluno? .....	108

Quadro 46 – Ensino customizado: uma nova proposta pedagógica .....	108
Quadro 47 – Ensino para desenvolver a autonomia .....	109
Quadro 48 – Mesmo com o turbilhão tecnológico que adentra o espaço escolar, ensinar ainda é função do professor.....	109
Quadro 49 – Projeto educativo inovador construído por educadores.....	109
Quadro 50 – O futuro da educação para nossos filhos.....	109
Quadro 51 – Serviço de apoio escolar oferece professor 24 horas.....	109
Quadro 52 – Em busca da sintonia perfeita.....	113
Quadro 53 – Ensino customizado: uma nova proposta pedagógica .....	113
Quadro 54 – Novas ideias para reciclar a escola .....	113
Quadro 55 – A escola e os novos cenários.....	113
Quadro 56 – Mecanismos referenciados .....	117
Quadro 57 – Como a sua instituição trabalha as metodologias ativas? .....	120
Quadro 58 – Ensino para desenvolver a autonomia .....	121
Quadro 59 – No Canadá, soft skills são protagonistas.....	121
Quadro 60 – Como transformar nossas escolas em instituições inovadoras? .....	127
Quadro 61 – A escola e os novos cenários.....	127
Quadro 62 – Devemos formar novos empreendedores.....	127
Quadro 63 – Metodologia ativa no ensino de matemática .....	128
Quadro 64 – Como a sua instituição trabalha as metodologias ativas? .....	128
Quadro 65 – Um mundo de possibilidades .....	128
Quadro 66 – Educação para transformação.....	131
Quadro 67 – Novo Ensino Médio: possibilidades de desafios .....	132
Quadro 68 – Mais do que carreira, projeto de vida .....	132
Quadro 69 – Alunos do Santa Dorotéia aprendem a empreender .....	137
Quadro 70 – Pacto Alegre .....	137
Quadro 71 – Rede La Salle premia alunos com o projeto EduEmprèn .....	137
Quadro 72 – Farroupilha cria disciplina de cultura da inovação .....	137
Quadro 73 – Projeto do Colégio Israelita valoriza a identidade do aluno .....	140
Quadro 74 – Como a escola absorveu a tecnologia nos últimos 20 anos?.....	145
Quadro 75 – Qual o futuro da educação superior? .....	145
Quadro 76 – A universidade deve ir além do currículo .....	145
Quadro 77 – A formação humana integral das escolas privadas .....	145
Quadro 78 – Modos como o empreendedorismo tem sido enunciado na ER .....	154
Quadro 79 – Portas abertas para o empreendedorismo.....	155
Quadro 80 – Empreendedorismo pode começar na sala de aula .....	155
Quadro 81 – Em busca da sintonia perfeita.....	156
Quadro 82 – Fator diferencial no trabalho: a gestão das emoções .....	156
Quadro 83 – Escolas querem líderes que façam a diferença .....	156
Quadro 84 – Empreendedorismo pode começar na sala de aula .....	156
Quadro 85 – Empreendedorismo pode começar na sala de aula .....	157
Quadro 86 – Farroupilha cria disciplina de cultura e inovação .....	157
Quadro 87 – Rede La Salle premia alunos com o projeto Eduemprèn.....	157
Quadro 88 – Pacto Alegre .....	158
Quadro 89 – Novo Ensino Médio: possibilidades de desafios .....	159
Quadro 90 – Mais do que carreira, projeto de vida .....	160

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
ER	Educação em Revista
JEPP	Curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos
RBDU	Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos
SEBRAE	Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC-RS	Secretaria de Educação do RS
SEI	Sebrae Empreendedor Individual
SINEPE/RS	Sindicato do Ensino Privado
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 LINHAS E ENTRELINHAS: EM BUSCA DOS LIAMES E TRAMAS DO JÁ SABIDO .....</b>	<b>19</b>
<b>3 (DES)CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>24</b>
<b>3.1 MATERIAL EMPÍRICO: TATEANDO A SUPERFÍCIE ANALÍTICA.....</b>	<b>32</b>
<b>3.2 MATERIAL EMPÍRICO: OS MEANDROS DA SUPERFÍCIE ANALÍTICA .....</b>	<b>43</b>
<b>4 ESCOLA... MAQUINAVARIA DE NOSSOS TEMPOS.....</b>	<b>58</b>
<b>4.1 ESCOLA COMO MAQUINAVARIA .....</b>	<b>58</b>
<b>4.2 EMPREENDEDORISMO: UM IMPERATIVO DE NOSSOS TEMPOS....</b>	<b>68</b>
<b>5 NAS TRAMAS DO EMPREENDEDORISMO: A EMERGÊNCIA DE NOVOS SUJEITOS NA/DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>91</b>
<b>5.1 NAS TRAMAS DO EMPREENDEDORISMO: UM NOVO <i>ETHOS</i> DOCENTE.....</b>	<b>92</b>
<b>5.2 NAS TRAMAS DO EMPREENDEDORISMO: HERÓIS E DÉSPOTAS DE SI MESMOS .....</b>	<b>123</b>
<b>6 (IN) CONCLUSÃO .....</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>162</b>
<b>REFERÊNCIAS – MATERIAL EMPÍRICO .....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE A – Banco de dados revista SINEPE em que consta o termo empreendedorismo de modo direto .....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE B – Banco de dados do material empírico selecionado para análise .....</b>	<b>180</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

A presente dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). As teorizações que se fazem presentes nesta tessitura decorrem de contribuições do filósofo francês Michel Foucault e de seus comentadores, dentre os quais destaco Alfredo José da Veiga-Neto (2000; 2001; 2003; 2009), Pierre Dardot e Christian Laval (2016), Sylvio de Sousa Gadelha Costa (2009), Zygmunt Bauman (2008), Paula Sibilia (2012), Gert Biesta (2013; 2018) e Byung-Chul Han<sup>1</sup> (2017; 2018b). O material empírico analisado consistiu em exemplares da Educação em Revista (ER) - a revista do Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINEPE/RS) –, sobre os quais problematizei questões referentes à temática do empreendedorismo na educação. Para tanto, foram analisados exemplares da Educação em Revista (ER) digitalizados compreendendo os anos de 2013 a 2020. Esta investigação teve como objetivo central examinar os modos de ser professor e aluno engendrados pela Educação em Revista (ER) quando aborda o empreendedorismo nas escolas. Teve como objetivos específicos: analisar as enunciações sobre o empreendedorismo que circulam na ER; examinar as formas pelas quais são posicionados os educadores quando realizam práticas envolvendo o empreendedorismo; e evidenciar as marcas que a ER atribui aos estudantes quando envolvidos nas atividades ligadas ao empreendedorismo.

A dissertação está organizada em 6 capítulos. No primeiro capítulo situo a investigação em relação à linha de pesquisa a qual está vinculada, bem como destaco as teorizações de que me valho para empreender as discussões e análises deste estudo. Além disso, apresento o objetivo central de minha pesquisa, assim como os objetivos específicos. Por fim, faço uma breve descrição sobre o modo como a dissertação está organizada.

No segundo capítulo apresento recortes de minha trajetória acadêmica e profissional, que me direcionaram à elaboração desta pesquisa. Ademais, indico estudos relacionados ao tema da investigação – empreendedorismo na Educação – e justifico meu interesse em estudar essa temática. Ainda neste capítulo, apresento a revisão de literatura empreendida por mim a fim de identificar e conhecer trabalhos relevantes sobre o tema desta pesquisa. Para tanto, fiz um levantamento em quatro ferramentas de busca acadêmica: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Repositório Digital LUME, Repositório Digital da Biblioteca da

---

<sup>1</sup> Ao fazer a referência aos autores utilizados para alinhar os fios desta dissertação, optei por nominá-los apresentando seu nome completo na primeira vez em que são citados, a fim de dar visibilidade a eles.

Unisinos (RDBU) e Sistema de Biblioteca da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).

No terceiro capítulo, verso sobre questões metodológicas e indico o material empírico analisado. Descrevo alguns elementos relacionados ao SINEPE e à Educação em Revista, bem como às formas pelas quais me ocupei em examinar o material, utilizando como estratégia analítica a análise do discurso, como discutida por Michel Foucault.

No quarto capítulo, discuto questões relacionadas às marcas da escola na contemporaneidade e teço problematizações sobre o empreendedorismo na Educação. O resultado do exercício analítico é o que compõe o quinto capítulo, sendo organizado em dois eixos. No primeiro, denominado *Nas tramas do empreendedorismo: um novo ethos docente*, discuto a emergência do empreendedorismo no cenário educacional, fazendo com que emergjam novas práticas escolares alinhadas ao empreendedorismo e à constituição de modos específicos de ser professor. No segundo eixo, intitulado *Nas tramas do empreendedorismo: heróis e déspotas de si mesmos*, discuto a possibilidade de (com)posição de novos sujeitos aprendentes, configurando-se em sujeitos narcisistas, que passam a ser edificados como heróis que, dentre outras marcas, exploram a si mesmos.

Por fim, no sexto capítulo, apresento a (in)conclusão desta pesquisa, finalizando minha escrita (mesmo que provisoriamente). Nesse capítulo, procuro fazer um exercício de pensar sobre os meus (des)caminhos ao longo destes quase três anos do curso de mestrado. Assim, nesse momento da escrita, apresento as palavras que encontrei em meu (des)caminho e que, de certo modo, também me encontraram; não apenas me encontraram, mas “colaram” em mim, transformaram-me e seguem produzindo em meu ser, ao mesmo tempo em que eu as produzo.

## 2 INTRODUÇÃO

Os fios que compuseram a trama desta dissertação são compostos de nós, junções, reorganizações, multiplicidades, num emaranhado constante daquilo que implica pensar escrever/descrever. Tais fios são decorrentes dos encontros e reencontros que permanecem inscritos em meu corpo/alma na constante metamorfose que tem me tornado mulher, professora e pesquisadora múltipla, tênue, híbrida, provisória, subjetivada pelos diversos discursos presentes em nossa sociedade. Para tanto, deslizei minha escrita por momentos de encontros e recortes, destacando seu caráter provisório, contingente, sendo passível de diversas leituras.

No decorrer de minha investigação, por diversas vezes, questionava-me: Como começar? Por onde seguir? Que palavras são (des)necessárias para compor minha dissertação? Naqueles momentos, acompanhava-me Michel Foucault (2004) quando, em uma de suas obras, manifestava seu desejo de que as palavras o encontrassem, tomassem-no de modo que não estaria “arriscando-se” ao proferir determinado discurso. Em sua aula inaugural no Collège de France, datada em 02 de dezembro de 1970, o filósofo discorre sobre o ato de tomar a palavra, afirmando que, em vez de tomá-la, preferiria ser envolvido por ela, ouvir uma voz que desencadeasse sua fala, fazendo com que as palavras chegassem até ele (FOUCAULT, 2004).

Apresento esse recorte da aula inaugural proferida por Foucault para enfatizar o desafio que foi começar minha investigação, sobretudo, operar com o material empírico a fim de analisá-lo. Também, assim como Foucault, gostaria que as palavras tivessem vindo até mim, inserindo-se em minha escrita, uma a uma, tomando “seu lugar” e constituindo a totalidade do texto. De certo modo, algumas palavras encontraram-me, seja por meio de leituras, discussões, estudos, orientações, seminários, cursos de extensão, banca de qualificação, encontros entre amigos. Outras palavras espero que ainda me encontrem! Ou não! Talvez a dificuldade em iniciar deveu-se ao fato de não haver essencialmente um começo. Quiçá minha escrita ocorreu a partir de uma colcha de retalhos<sup>2</sup>, como nos sugere Cris Pizzimenti (2017), cuja escrita vai (de)formando-se, vai tomando pedaços de outras gentes, constituindo-se de retalho em retalho e constituindo-me também. Entre as tantas “gentes” que me emprestaram seus pedaços para que eu pudesse compor esta dissertação, busco em Foucault e em seus comentadores algumas linhas para o alinhavo.

Meu encontro com as ideias do filósofo começou ao longo da graduação em Pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e, posteriormente, na especialização

---

<sup>2</sup> O poema *Colcha de retalhos*, usualmente utilizado em escritas acadêmicas referindo-se como autora Cora Coralina, é de Cris Pizzimenti.

em *Gestão na Escola: desafios do trabalho coletivo em supervisão escolar e orientação educacional*, que cursei na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Na ocasião, realizei uma investigação inspirada nas teorizações foucaultianas examinando pareceres descritivos. A análise possibilitou identificar o quanto os enunciados presentes nesses documentos acabam por produzir processos de normalização na escola, referentes à aprendizagem e também aos modos de ser menina/menino. Além dos estudos e reflexões realizados nos cursos de graduação e especialização, eu diria que o ingresso como mestranda na Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação produziu em mim muitos questionamentos sustentados pelos estudos contemporâneos da obra de Michel Foucault e de seus comentadores.

Esses encontros com a obra de Michel Foucault mobilizaram reflexões sobre as funções que exercia como professora da Educação Básica do município de Arroio do Meio (RS) e tutora de cursos da modalidade EaD de uma universidade privada do interior do estado, à época de minha inserção no curso de mestrado. Naqueles espaços, de forma mais recorrente, pude observar que cada vez mais as marcas do mundo da empresa faziam-se presentes nas práticas pedagógicas escolares. Apresento relatos de dois episódios<sup>3</sup> que, embora tenham ocorrido em espaços distintos, aproximam-se em função de que ambos se ocuparam em apresentar a mesma temática: as demandas do mercado de trabalho e o papel da escola como responsável por formar sujeitos empreendedores.

### *Episódio 1*

Cenário: Encontro de alunos em uma universidade

Data: 15 de fevereiro de 2020

Organização: Setor do EaD de uma Universidade Particular localizada no interior do Estado do Rio Grande do Sul

Atores: Estudantes de graduação na modalidade EaD dos seguintes cursos: Pedagogia, História, Ciências Biológicas e Educação Física

Amanhece o dia. Encaminho-me até a universidade particular na qual trabalho como tutora nos cursos de licenciaturas na modalidade EaD. Estava acontecendo o primeiro *Encontrão EaD* – um evento muito

---

<sup>3</sup> Relatos extraídos de meu diário de campo.

importante para os alunos que estão inseridos nessa modalidade de ensino. Trata-se de uma espécie de aula inaugural. É um momento para os alunos conhecerem o campus universitário, sua estrutura, os professores, tutores e colegas. O evento iniciou com o canto do Hino Nacional, seguido de mensagem de boas-vindas proferida pela diretora do setor EaD da instituição. Dando seguimento à programação, foi realizada a atividade “Mesa-redonda”, que contou com a participação de quatro convidados, entre eles alguns ex-alunos da modalidade EaD que representavam empresas regionais. Em suas falas, mais de uma vez, manifestam-se as seguintes expressões: “O curso me ajudou a ser o empreendedor que sou”; “os profissionais devem ser organizados e disciplinados, estando a todo tempo se qualificando e buscando aprender”. Ao final do evento, a diretora do setor EaD enfatizou que os perfis que o mercado de trabalho tem demandado são relativos à capacidade de iniciativa, de ser empreendedores, de saber relacionar-se com os outros.

### *Episódio 2*

Cenário: Abertura oficial do ano letivo de 2020

Data: 17 de fevereiro de 2020

Organização: Secretaria Municipal de Educação de uma cidade localizada no interior do Estado do Rio Grande do Sul

Atores: Professores da rede pública de ensino – municipal, estadual e privada<sup>4</sup>

O relógio marca 18h e 40min. Saio de casa entusiasmada para o primeiro encontro de professores após um longo período de férias. Meu entusiasmo é decorrente da expectativa de que mais um ano letivo inicia-se e, com ele, novos desafios, demandas, vivências e inquietudes. No trajeto até o local do encontro, muitas ideias surgem, como a curiosidade em saber quais temáticas seriam abordadas no encontro

---

<sup>4</sup> Embora a rede de ensino seja municipal, professores da rede estadual e privada são convidados a participar tanto do evento de abertura do ano letivo quanto de algumas formações continuadas oferecidas pela rede municipal de ensino, no decorrer do ano letivo.

com os professores. Será algo motivacional? Algo relativo às temáticas educacionais? Implementação da BNCC? O evento inicia oficialmente com o pronunciamento da secretária de educação da rede municipal de ensino, desejando boas-vindas a todos. Na sequência, o Hino Nacional é entoado. Em seguida, a secretária de educação faz uma breve explanação a respeito do projeto *Escola e família: de mãos dadas pela educação*<sup>5</sup>. Ela anuncia que tal projeto continuará sendo desenvolvido por todas as escolas do município, mas que agora um novo elemento juntar-se-á ao projeto: a comunidade. Desse modo, o projeto passa a ser denominado *Escola, comunidade e família: de mãos dadas pela educação*. Em seguida, duas representantes de empresas locais tomam lugar no palco e discorrem sobre “que tipos de profissionais” suas empresas contratam. Além disso, pontuam quais seriam os “saberes” que a escola deveria trabalhar com os estudantes, dentre eles: liderança, capacidade de iniciativa e disciplina. Ao inserir a “comunidade” – representada por empresas – no projeto que até então se propunha a estabelecer e a fortalecer vínculos entre escola e família, fica claro aos professores que se trata de agenciar a escola para forjar os trabalhadores que as empresas requerem.

Apresentei esses dois episódios pois, de certa forma, expressam o quanto, nos dias atuais, as marcas do mundo empresarial estão presentes nos espaços educacionais, delegando a essas instituições a tarefa de ensinar técnicas de gestão e preparar melhor os jovens para sua inserção no mercado de trabalho. Em vista disso, percebe-se o quanto noções empresariais, como o empreendedorismo e a inovação, que emergem no campo da Administração, ramificam-se na escola, conduzindo práticas pedagógicas e atuando nos modos de ser professor e aluno. Um dos espaços dessa ramificação é a ER, que apresenta, em grande parte de seus 143 exemplares, reportagens e matérias abordando temas como mercado de trabalho, práticas escolares e empreendedorismo.

---

<sup>5</sup> Trata-se de um projeto criado no ano de 2014 pela Secretaria de Educação da rede municipal de ensino e desenvolvido por todas as escolas municipais, com a intencionalidade de estabelecer uma maior aproximação entre família e escola. Esse projeto substituiu as festividades relativas ao Dia das Mães e Dia dos Pais pelo Dia da Família na Escola.

## 2.1 LINHAS E ENTRELINHAS: EM BUSCA DOS LIAMES E TRAMAS DO JÁ SABIDO

Para potencializar problematizações que a pesquisa intenta, realizei uma revisão de literatura, a fim de identificar e conhecer trabalhos relevantes sobre o tema desta pesquisa. Para tanto, fiz um levantamento em quatro ferramentas de busca acadêmica: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Repositório Digital LUME, Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RDBU) e Sistema de Biblioteca da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).

Primeiramente, consultei a BDTD acerca dos estudos sobre empreendedorismo vinculado à educação. Ao iniciar esse levantamento, optei por utilizar o descritor “empreendedorismo” em “todos os campos”, o que resultou na identificação de 3.756 trabalhos. Em seguida, realizei nova busca utilizando a expressão “empreendedorismo e educação”; desta vez, obtive como resultado 595 trabalhos. A fim de delimitar minha pesquisa por trabalhos realizados, optei por buscar trabalhos na UFRGS compreendendo os anos de 2017 a 2022. Desse modo, encontrei 11 trabalhos, sendo 7 deles dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado. Ainda, buscando trabalhos na UFRGS, consultei o repositório digital LUME. Iniciei minha busca pelo título “empreendedorismo”, encontrando 24 trabalhos. Ao delimitar minha busca inserindo como título “empreendedorismo e educação”, encontrei 2 trabalhos, apenas um deles contemplando o período entre 2017 e 2022, sendo que também o encontrei na BDTD.

Em relação à procura por trabalhos no Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RDBU), optei por seguir o seguinte caminho: RDBU – Produção acadêmica – Escola de Humanidades – PPG Educação – Teses e Dissertações. Ao procurar pelo termo empreendedorismo, encontrei 1497 trabalhos. A fim de delimitar a busca, optei por utilizar a expressão “empreendedorismo e educação”, sendo que obtive como resultado 13 trabalhos. Delimitando o período – compreendendo os anos de 2017 a 2022, obtive o número de 9 trabalhos, distribuídos em 4 teses de doutorado e 5 dissertações de mestrado. Ao pesquisar no sistema de biblioteca da ULBRA/RS em teses e dissertações, buscando tanto por “empreendedorismo” como por “empreendedorismo e educação”, encontrei apenas um trabalho, datado do ano de 2011. Em função disso, passei a procurar por teses e dissertações defendidas compreendendo os anos de 2017 a 2022 que apresentassem em seu título o termo “empreendedorismo”; desse modo, não obtive resultado algum.

O quadro a seguir apresenta os trabalhos identificados na revisão de literatura, apresentando tonalidades de cor diferentes para identificar os repositórios utilizados na revisão e a marcação identificando os trabalhos que considerei mais relevantes em se tratando de

aproximação com meu tema de pesquisa.

*Quadro 1 – Trabalhos encontrados na revisão de literatura*

<b>Repositório</b>	<b>Título do trabalho</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Ano</b>
BDTD	Desenvolvimento, neoliberalismo e biopolítica: uma análise do Brasil contemporâneo com ênfase na política educacional do FIES	Érica Imbirussu de Azevedo	Tese	2021
	O que tornou o mais médicos possível?: análise da entrada na agenda governamental e da formulação do programa mais médicos	Héider Aurélio Pinto	Tese	2021
	Onde repousa o repúdio: mobilização laboral e experimentação subjetiva em uma cidade da Região Metropolitana de Porto Alegre	Juliana Feronatto Mesomo	Dissertação	2021
	Identificação das âncoras de carreira de executivos e gerentes de futebol: subsídios para a construção do percurso profissional	Luciano de Oliveira Elias	Dissertação	2020
	Articulações entre a educação empreendedora e o ensino de ciências	André Luis Prytoluk	Dissertação	2019
	Discursos para a educação básica e superior do campo: adestramento ou desenvolvimento rural?	Alessandra Luther	Tese	2019
	Aprender a língua inglesa: um imperativo para o sujeito empreendedor de si	Rafaela Thomaz da Silva	Dissertação	2018
	A universidade pública e o padrão dependente da educação superior: uma análise da articulação entre políticas de ampliação do acesso e de incentivo à inovação	Camila Furlan da Costa	Tese	2018
	Empreendedorismo e desenvolvimento econômico no Brasil	Luciana Guimarães Spies	Dissertação	2018
	A proposta de educação para o empreendedorismo do Instituto Empreender Endeavor	Maurício Ivan dos Santos	Dissertação	2017
	Análise sobre a aprendizagem dos empreendedores sociais brasileiros: uma pesquisa à luz da Experiential Learning Theory	Guilherme Mattos	Dissertação	2017
	LUME	Articulações entre a educação empreendedora e o ensino de ciências	André Luis Prytoluk	Dissertação
RDBU	Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante	Maria Alice Gouvêa Campesato	Tese	2021
	A emergência do aluno-trabalhador no Brasil: uma arqueogenealogia da aula	Rodrigo Dullius	Tese	2021
	Formação continuada de professoras da educação básica: produção discursiva na pesquisa acadêmica (1997 a 2018)	Fabiane Bitello Pedro	Dissertação	2020
	Jogos de linguagem matemáticos no ensino em Engenharia Civil	Juliana Meregalli Schreiber Moraes	Tese	2019
	Educação empreendedora no ensino fundamental: uma investigação sobre o Programa de Educação Empreendedora Sebrae – Jovens Empreendedores Primeiros Passos	Roselaine Monteiro Moraes	Dissertação	2019
	Pedagogia empreendedora: um estudo sobre o empresariamento de si a partir da metáfora do sonho	Agnes Piangers Mengue	Dissertação	2019
	Formação de recursos humanos para as áreas tecnocientíficas: uma análise do programa sem fronteiras	Giovana Alexandra Stevanatto	Tese	2018
	O empreendedorismo como fator de (re)inclusão produtiva dos beneficiários do programa bolsa família	Rodrigo Pellet Nascimento Aquino	Dissertação	2017
	Educação matemática e formação do técnico agrícola: entre o “aprender pela pesquisa” e o “aprender a fazer fazendo”	Neila Toledo de Toledo	Dissertação	2017

Fonte: Elaborado pela autora após exaustivas consultas aos repositórios suparreferenciados (2022).

Saliento que a escolha pelos repositórios BDTD, Repositório Digital LUME, RDBU e Sistema de Biblioteca da ULBRA/RS foi pautada pelo entendimento de que são locais que

concentram muitas pesquisas na Linha dos Estudos Culturais, sobretudo inspiradas em Michel Foucault. Embora os trabalhos referentes a empreendedorismo encontrados nos quatro repositórios destacados, em sua maioria, não estejam ligados aos estudos culturais, tampouco embasados nas teorizações foucaultianas, apresentarei alguns deles a fim de dar visibilidade para o modo como o empreendedorismo vem sendo discutido e inserido no contexto educacional. Os estudos que considere mais relevantes foram os de André Luis Prytoluk (2019), Agnes Piangers Mengue (2019), Roselaine Monteiro Moraes (2019), Rafaela Thomaz Silva (2018), Luciana Guimarães Spies (2018), Maurício Ivan dos Santos (2017) e Rodrigo Pelet Nascimento Aquino (2017).

A pesquisa de Prytoluk (2019) avalia a articulação entre educação e empreendedorismo no ensino de ciências. Para tanto, investiga atividades empreendedoras a partir da percepção de professores da área de Física, Biologia e Química. Em seu estudo, observa que há uma forte vinculação da Educação Empreendedora às diretrizes da Educação Científica. Outro apontamento que o autor faz relaciona-se ao fato de que a maioria dos professores do grupo pesquisado não identifica a presença da Educação Empreendedora em sua disciplina, ainda que atividades empreendedoras estejam contempladas em suas práticas.

A dissertação de Mengue (2019) empreendeu uma análise a respeito da pedagogia empreendedora de Fernando Dolabela. A pesquisa tinha como propósito compreender quais são os pressupostos que essa pedagogia põe em circulação e de que modo ela contribui para a “proliferação da educação empreendedora nas escolas, uma vez que essa discussão se fortalece no atual cenário brasileiro” (MENGUE, 2019, p. 8). Para tanto, utilizou-se de algumas obras do referido autor como material empírico: *Oficina do aprender* (1999); *Pedagogia empreendedora* (2003); *A ponte mágica* (2004); *O segredo de Luísa* (2008). Entre os principais achados da pesquisa, conforme sinaliza a autora, destaca-se a educação empreendedora “[...] como uma possibilidade de formar sujeitos protagonistas de suas vidas; [...] como um caminho para o desenvolvimento de sujeitos capazes de sonhar e construir os quatro saberes fundamentais [...] saber conhecer, saber fazer, saber conviver, saber-ser” (MENGUE, 2019, p. 11).

A educação empreendedora também se apresenta como temática na dissertação de Moraes (2019). Nesse estudo, a pesquisadora procura conhecer os resultados obtidos a partir do curso Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP), o qual aborda o empreendedorismo no Ensino Fundamental. O curso em questão foi promovido pelo SEBRAE junto a uma escola municipal de Pejuçara, mais especificamente com turmas do 6º a 9º ano no período entre 2014 e 2018. O estudo permitiu compreender, segundo Moraes (2019), que o curso proporcionou aos

alunos uma possibilidade de mudar suas atitudes, assim como provocou mudanças nas práticas pedagógicas de alguns professores. Além disso, fez com que a escola criasse uma disciplina intitulada *Programa Despertar Empreendedor*.

Silva (2018) empreende em seus estudos a análise sobre enunciações a respeito da aprendizagem da língua inglesa. Tem como material empírico 70 redações produzidas por candidatos à docência da Língua Inglesa em uma instituição profissionalizante do Rio Grande do Sul. A autora tem como embasamento teórico autores como Foucault, Souza, López-Ruiz e Bauman e opera com os seguintes conceitos: capital humano, empreendedorismo de si e globalização. Como resultado de sua investigação, Silva (2018) destaca que “[...] a pesquisa concluiu que a aprendizagem da Língua Inglesa é posicionada como um lugar privilegiado em nossa sociedade e vista como elemento primordial para o sucesso do indivíduo contemporâneo” (SILVA, 2018, p. 6).

O trabalho de Spies (2018) busca compreender a relação entre práticas empreendedoras e o desenvolvimento econômico. A pesquisadora discute a respeito do acentuado destaque ao empreendedorismo a partir de década de 1990 e apresenta a criação do Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) como uma das iniciativas para incentivar o empreendedorismo no cenário nacional. Ela identificou que o empreendedorismo vem sendo estudado há muito tempo, cujas ênfases recaem sobre conceitos, definições e características a respeito do que vem a ser um empreendedor.

A dissertação de Santos (2017) tem como objetivo geral analisar a “[...] proposta de educação que fundamenta os cursos de empreendedorismo do Instituto Empreender Endeavor, promovidos em parceria com instituições públicas de educação no Brasil” (SANTOS, 2017, p. 6). Nesse sentido, o pesquisador utiliza o materialismo histórico como referencial metodológico, tendo a análise documental como principal ferramenta. Essa pesquisa tem como marco teórico as crises do capitalismo de 1970 e 2008 e o processo de reestruturação que resulta de tais crises, que se configura como estratégia de superação do quadro que as crises constituíram.

Aquino (2017), em seu estudo, destaca que o empreendedorismo pode ser fator de inclusão social quando analisa de que modo o Sebrae Empreendedor Individual (SEI) configura-se como um fator determinante para a efetiva inclusão social dos seus beneficiários. O material empírico é composto por entrevistas realizadas com os gerentes do SEI. Identificou que o empreendedorismo individual se configura numa possibilidade concreta e eficaz para que a inclusão social possa efetivar-se junto aos beneficiários do Programa Bolsa Família, bem como à população em condições de vulnerabilidade.

A presente revisão de literatura mostrou que ainda são poucas as pesquisas relacionadas à temática do empreendedorismo sustentadas pelas teorizações foucaultianas. Ademais, não encontrei trabalhos que problematizaram a Educação em Revista do Sindicato do Ensino Privado (SINEPE). Em vista disso, entendo que minha pesquisa seja potente e possa contribuir para realizar outros alinhavos em relação ao tema empreendedorismo e educação. No próximo capítulo, apresento os modos como operei com o material empírico.

### 3 (DES)CAMINHOS METODOLÓGICOS

Em termos metodológicos, a presente pesquisa amparou-se nas concepções apresentadas por estudiosos alinhados ao pensamento de Michel Foucault, dentre os quais destaco Marlucy Paraíso (2012) e Maria Isabel Edelweiss Bujes (2007). Por tratar-se de uma investigação sustentada pelo referencial foucaultiano, é importante observar o que discute Paraíso (2012) acerca desse aspecto. A pesquisadora afirma que pesquisas relacionadas a este registro teórico não possuem métodos pré-estabelecidos que orientem uma forma específica de gerar e analisar o material empírico a ser examinado. Desse modo, a pesquisadora lembra-nos que as nossas inquietudes, os questionamentos e o modo como formulamos nossos problemas de pesquisa é que potencializarão os caminhos a serem trilhados na empiria. Nesse aspecto, a autora sinaliza que

[...] as teorias pós-críticas não possuem um método recomendado para realizarmos nossas investigações. Dedicamos esforços para construirmos nossas metodologias, então porque sabemos que o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos (PARAÍSO, 2012, p. 23-24).

Diante dessa afirmação, podemos questionar-nos: de que modo conceber a metodologia? Como criá-la, inventá-la ou mesmo atualizá-la? Muitas foram minhas inquietações à medida que ia elaborando e realizando os primeiros passos na empiria. Embora Paraíso (2012) afirme que novos caminhos metodológicos são possíveis e necessários, fazer esse movimento de enredar-me por novos caminhos metodológicos foi (e tem sido) bastante desafiador. Nesse aspecto, minha investigação foi pautada por “pressupostos” e “observações”, apoiada nos estudos de Paraíso (2012) e Bujes (2010).

Em efeito, Paraíso (2012) tece algumas considerações em relação à pesquisa no campo dos Estudos Culturais que relaciono com minha investigação. Inicialmente, elenca dois elementos fundamentais para a atividade do pesquisador - a abertura e a coragem – uma vez que realizar trabalhos investigativos neste registro teórico significa pesquisar “[...] sem um método previamente definido a seguir” (PARAÍSO, 2012, p. 25). Para que possamos construir novos caminhos metodológicos, a pesquisadora destaca que em momento algum o pesquisador deve desconsiderar

[...] o já produzido com outras teorias, com outros olhares, com outras abordagens sobre o objeto que escolhemos para investigar. Ocupamo-nos do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros

caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e trilhados por outros (PARAÍSO, 2012, p. 25).

Na construção desse argumento, Paraíso (2012) expressa que é preciso atentar para modos específicos de interrogar o nosso objeto de pesquisa (guiados pelas lentes teóricas escolhidas). Salienta, outrossim, que são necessários modos específicos para abalizar as estratégias para a descrição e análise do material empírico reunido. Para que o pesquisador se aventure nos caminhos da pesquisa, é importante atentar para alguns pressupostos formulados por Paraíso (2012).

O primeiro deles situa-nos num tempo/espaço histórico, em que somos interpelados a estar em constante movimento. Nesse sentido, a autora sinaliza que vivemos num tempo de mudanças atreladas a várias esferas, sejam elas políticas, econômicas ou educacionais, as quais fazem com que mudemos nosso modo de relacionarmo-nos com o mundo e, sobretudo, conosco. O segundo pressuposto diz respeito à efemeridade com que nos relacionamos com o conhecimento, pois, consoante Paraíso (2012, p. 26), à medida em que “[...] educamos e pesquisamos em um tempo diferente [...]” - contemporâneo -, muitas certezas construídas pela modernidade são colocadas em xeque. Dentre elas, o sujeito racional, as metanarrativas, a linearidade histórica, as verdades absolutas, entre outros construtos modernos. Em vista disso, algumas formas de educar e pesquisar podem ser (des)constituídos e/ou potencializados.

Não apenas considerar a classe social, mas, mormente, abarcar a multiculturalidade como cultura, regionalidades e comunidades, dentre outros, é o que nos apresenta Paraíso (2012) como o terceiro pressuposto a ser observado. Em decorrência disso, a autora aponta o fato de que “[...] as teorias, conceitos e categorias que podem explicar as mudanças na vida, na educação e nas relações que nelas estabelecemos, são outros” (PARAÍSO, 2012, p. 27).

O quarto pressuposto toma a verdade e coloca-a em suspenso. De acordo com Paraíso (2012), a verdade é entendida como criação, invenção. Ao problematizar a verdade, a pesquisadora utiliza-se da expressão “regimes de verdade”, cunhada por Foucault. Discorre que não existe “a verdade” e, sim, “regimes de verdade” com os quais os discursos presentes na educação, na mídia e na própria sociedade conformam o tecido social. Sobre essa questão, Paraíso (2012, p. 27-28) observa que o pesquisador, na relação com sua pesquisa, não se exime dos “regimes de verdade”, uma vez que ele mesmo constrói suas versões de verdade, pois

[...] todos os discursos, incluindo aqueles que são objetos de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultado de nossas investigações são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade [...] tudo aquilo que estamos lendo, vendo, sentindo, escutando e analisando pode e deve ser interrogado e problematizado, porque podemos mostrar “como os discursos se tornaram

verdadeiros”, quais foram as relações de poder travadas, quais as estratégias foram usadas, que outros discursos foram excluídos para que estes pudessem ser autorizados e divulgados [...].

Nesse aspecto, em nossas investigações, é necessário colocar em suspenso os discursos que envolvem o objeto de pesquisa, entendendo-os como algo que é produzido de modo parcial, a partir daquilo que “[...] conseguimos ver e significar com as ferramentas teórico-analíticas-descritivas que escolhemos para operar” (PARAÍSO, 2012, p. 28). Ademais, faz-se necessário assumirmos uma postura de pesquisador que tem compreensão de que ele também é um construto da linguagem, na medida em que se constitui, também, a partir daquilo que anuncia. Além disso, nas pesquisas, sobretudo, as de inspiração foucaultinana a linguagem deve ser observada, também, nas formas de escrever, na seleção de palavras e/ou expressões, na escolha por determinadas perspectivas teóricas.

A pesquisadora apresenta-nos como o quinto pressuposto a função produtiva e constitutiva do discurso. Nessa explanação, a estudiosa destaca a importância de estarmos atentos ao papel da linguagem na construção de significados sobre as nossas experiências e formas de concebermos aquilo que nos cerca. Assim, é preciso considerar nossos modos de escrita e fala a respeito do objeto de pesquisa sobre o qual nos debruçamos. Para tanto, chama a atenção para questões da ordem da linguagem, em que

o discurso que interrogamos produz objetos, práticas, significados e sujeitos. Esse pressuposto nos mobiliza a construir nossas metodologias, portanto, sabendo que a linguagem precisa receber a maior atenção de nós pesquisadoras: tanto a linguagem que escolhemos para descrever/analisar, como a nossa própria linguagem que vamos usar/inventar para falar, escrever, dizer sobre nosso objeto de pesquisa (PARAÍSO, 2012, p. 29).

Em efeito, devemos considerar em nossas pesquisas a constituição do sujeito pela linguagem, que passa a operar nos processos de subjetivação. É com esse entendimento que Paraíso (2012) elege a importância da subjetividade nas pesquisas como o sexto pressuposto. Aponta que a subjetividade é “[...] produzida pelos diferentes textos, pelas diferentes experiências, pelas inúmeras vivências, pelas diferentes linguagens pelas quais os sujeitos são nomeados, descritos, tipificados” (PARAÍSO, 2012, p. 29).

Assim como Paraíso (2012), Bujes (2007) também discute acerca dos modos de fazer pesquisa em educação, numa perspectiva pós-estruturalista. Nessa esteira, destaca a importância de estarmos atentos ao nosso itinerário, que quase sempre é inconstante. Além disso, observa que as investigações podem inquietar-nos, sobretudo, em relação àquilo que já sabemos e que desejamos colocar em suspenso. A autora reflete sobre o modo de fazer pesquisa elencando quatro observações. A primeira delas está relacionada à inquietação que permeia a

pesquisa, o que faz com que não nos sintamos confortáveis com aquilo que já é sabido. Paraíso (2012, p. 25), por sua vez, infere que o “já sabido” não deve ser desconsiderado, uma vez que “[...] ocupamo-nos do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros”.

A segunda observação de Bujes (2007, p. 19) compreende a relevância de munir-nos de alguns instrumentos e, com eles, “[...] engendrar nosso problema de pesquisa [...]”, ou seja, é fundamental que escolhamos alguns conceitos em detrimento de outros. Em relação à terceira observação, a autora lembra-nos de que os objetos são construídos historicamente, produzidos, inventados a partir de um fluxo de relações. Portanto, os objetos de pesquisa, sendo construtos sócio-históricos, configuram-se como tênues, transitórios, provisórios, fluidos, mutáveis. Por fim, apresenta-nos a quarta observação, a saber: uma pesquisa que se vincula à perspectiva foucaultiana não se refere à compreensão daquilo que é da ordem de como o poder é exercido, mas examina as relações de poder e saber engendradas em nossos objetos de estudo.

Ao ler esses trabalhos que tratam de teorizações metodológicas na perspectiva pós-estruturalista, senti um misto de desconforto e alívio. Identifico como desconforto o fato de que não tenho sido a mesma que iniciou a escrita desta dissertação, uma vez que fui constituindo-me a partir das leituras, das discussões e dos estudos. O desconforto também é decorrente de minha constatação de que a linguagem está presente nesta escrita e que não há como me desvencilhar dela: ao dizê-la, estarei de algum modo operando com os “regimes de verdade”, travando lutas para que eu possa construir “algumas verdades”, que serão ditas num tempo/espço efêmero - as quais logo se dissiparão e tomarão outras formas. Atribuo, outrossim, ao desconforto o entendimento de que pesquisas referentes a este registro teórico não se constituem por meio de um método único, pois não existe, *a priori*, algo pronto, do qual o pesquisador se ocupará e procurará ajustar sua pesquisa nos modelos estabelecidos. Pelo contrário, as pesquisas inspiradas em Michel Foucault utilizam uma caixa de ferramentas que podem ser utilizadas ou descartadas à medida que avançamos na empiria.

Se, por um lado, essas teorizações desconfortam-me, por outro, produzem em mim um certo alívio. Embora não ter um caminho metodológico a ser seguido desconforte-me, num primeiro momento, auxilia-me a pensar a pesquisa na medida em que permite que eu possa criar/atualizar caminhos metodológicos. Também me sinto aliviada por entender que os estudos já produzidos podem servir para que eu possa pensar tantas outras coisas, realizar (re)leituras, lançar novos olhares. O fato de colocar em suspenso alguns discursos, como sinaliza Bujes (2007), não significa que os desconsideramos, mas que, sobretudo, interrogamo-los sobre os

modos pelos quais eles constituem os sujeitos dos quais falam.

Para compor a parte metodológica do estudo, diversos movimentos foram realizados no sentido de escolher a temática e estabelecer alguns recortes e (des)ajustes de lentes para escrutinar o material empírico. Ao iniciar o mestrado, estava capturada por temas que envolviam a educação a distância, pelo fato de atuar como tutora em cursos de licenciaturas em uma universidade do interior gaúcho. Não obstante, à medida que buscava por leituras e pesquisas já desenvolvidas sobre o tema, identifiquei que muito já tinha sido investigado com as lentes teóricas que eu pretendia utilizar, como as teorizações foucaultianas. Em uma das sessões de orientação, refletindo sobre minhas experiências profissionais, percebi que as questões envolvendo a racionalidade neoliberal e o empreendedorismo estavam presentes e com fortes ramificações nas práticas pedagógicas que desenvolvia na educação básica e no ensino superior.

Tendo a análise do discurso, na perspectiva de Michel Foucault, como estratégia analítica utilizada para operar sobre o material empírico, pontuo que inserir-se na ordem do discurso não é tarefa fácil, tampouco confortável. Inserir-se na ordem do discurso é arriscar-se, é soltar as amarras de tudo o que possa ser “categórico e decisivo”. Nas palavras de Foucault (2004) quando discorre sobre sua inserção na ordem do discurso:

[...] não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso [...] uma vez que não gostaria de vincular-se a ele, estar preso naquilo que ele possa ter de categórico e decisivo. Gostaria, no entanto, que o discurso fosse um elemento transparente, cujas verdades o constituísse, sendo apenas necessário proferir as palavras, “[...] pronunciar as palavras enquanto as há, é preciso dizê-las até que elas mesmas me encontrem, até que me digam [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 7).

Nesse excerto, Foucault problematiza o discurso, discorrendo sobre o quão arriscado pode ser. O filósofo francês ocupa-se muito mais em enfatizar o que o discurso não é em detrimento do que pode vir a ser. Em várias passagens, explicita essa questão: “[...] o discurso - como a psicanálise nos mostrou não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo [...] o discurso não é aquilo que se traduz nas lutas ou sistemas de dominação [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 10). Tampouco, segundo o autor, o discurso é apenas “[...] um certo aporte entre pensar e falar [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 46). O discurso perpassa a linguagem, não apenas a constrói ou a traduz, ele também é produzido pela linguagem.

Para o filósofo, os discursos compõem-se de procedimentos externos e internos. No que tange aos procedimentos externos, funcionam como sistemas de exclusão que “[...] concernem, sem dúvida, à parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo” (FOUCAULT, 2004, p. 20). Entre os procedimentos de exclusão, encontram-se a interdição, a separação e rejeição e a

vontade de verdade. A interdição diz respeito ao fato de que não se pode falar sobre tudo e nem em todos os lugares. Existem legitimações em relação àquele que fala, assim como os lugares em que a fala é autorizada. Já a separação e a rejeição estão vinculadas à emergência dos discursos, pois alguns são permitidos, podem e devem circular, ao passo que outros são tolhidos. A vontade de verdade é apresentada por Foucault (2004) como o terceiro procedimento externo do discurso, pois é essa vontade de verdade que “[...] procura retomá-los, por sua própria conta, para, ao mesmo tempo, modificá-los e fundamentá-los” (FOUCAULT, 2004 p. 19).

Do mesmo modo, o filósofo lembra-nos que existem também os procedimentos internos do discurso, que exercem seu próprio controle e que funcionam com alguns princípios como classificação, ordenação e distribuição. Dentre os procedimentos internos, destacam-se o comentário, o autor e a organização das disciplinas. Quanto ao comentário, Foucault (2004, p. 21-22) supõe que inexistem sociedades nas quais não estejam presentes as narrativas - “[...] conjuntos ritualizados de discursos que se narram conforme circunstâncias bem determinadas; coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina algo como um segredo ou uma riqueza”.

Foucault (2009, p. 22) também discute que nas sociedades existe um desnivelamento entre discursos, destacando que entre eles se encontram os discursos cotidianos que se estabelecem a partir das trocas e “[...] que se passam como o ato mesmo que o pronunciou [...]”; também existem os discursos que se encontram na origem dos atos enunciativos e que, de certo modo, são retomados e transformados para além daquilo que foi formulado de início, configurando-se nos *ditos*, que “[...] permanecem *ditos* e ainda estão por dizer” (FOUCAULT, 2004, p. 22, grifos do autor).

Maurício dos Santos Ferreira e Clarice Salete Traversini (2013, p. 214), embasados nos estudos de Foucault (2004), discorrem a respeito do comentário como sendo um procedimento interno que está vinculado ao texto, mantendo com este um desnível solidário. Assim, o comentário configura-se naquilo que se constitui a partir de um determinado discurso que não se exaure nele mesmo; dito de outro modo, trata-se daquilo que sempre pode ser retomado, falado, escrito, dentre outros processos de articulação com o texto primeiro.

Ao referir-se ao segundo procedimento interno - o autor -, Foucault (2004) pontua que não se trata de um determinado indivíduo que proferira determinado texto, ou mesmo o escrevera. Diz respeito ao “[...] princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 2004, p. 26). Entretanto, não é todo e qualquer discurso em que haverá um autor. Para tal, deve haver uma espécie de legitimação. Nesse sentido, o filósofo francês explica que existem discursos que estão postos

em circulação, tais como conversas cotidianas às quais não há um autor atribuído, ao passo que, em outros discursos - sobretudo aqueles vinculados à ciência -, o autor deve ser requerido. Assim, “[...] o autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (FOUCAULT, 2004, p. 28).

O terceiro procedimento interno descrito pelo filósofo está relacionado à organização das disciplinas. Nesse aspecto, o filósofo francês anuncia que a disciplina se opõe tanto ao comentário quanto ao autor, constituindo-se naquilo “[...] que é requerido para a construção de novos enunciados. Para que haja disciplina é preciso, pois, que haja possibilidade de formular indefinidamente proposições novas” (FOUCAULT, 2004, p. 30).

Ao discorrer sobre o enunciado, Veiga-Neto (2007) destaca que não se trata de algo relativo ao cotidiano, que acontece a todo o instante. Destarte, diz respeito a algo raro, “[...] um tipo muito especial de um ato discursivo” (VEIGA-NETO, 2007, p. 94). Nesse sentido, é possível depreender que o enunciado faz parte de uma rede discursiva, e que pode ser legitimado a partir de três elementos: conteúdo de verdade, quem realizou a enunciação e instituição que o acolhe. O discurso, como nos explica Veiga-Neto (2007), não se resume a um conjunto de elementos significantes que remeteriam ao seu significado. Para esse autor, o discurso “[...] não é um ato de fala, não é uma ação concreta e individual de pronunciar os discursos, mas é todo o conjunto de enunciados que [...] moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (VEIGA-NETO, 2007, p. 93). Desse modo, sublinha que uma análise do discurso, sob o viés foucaultiano, prescinde da existência de um sujeito-autor que poderia ser anterior ou superior ao próprio discurso. Tampouco, tal análise ocupar-se-ia dos sentidos profundos materializados, seja em relação a determinado autor ou mesmo à instituição.

Nessa esteira, Rosa Maria Bueno Fischer (2001) corrobora com Veiga-Neto ao destacar que, para Foucault, nos discursos não há nada escondido para que seja encontrado, vislumbrado ou descoberto. O que estão presentes são enunciados e relações que o colocam em funcionamento. Em *A arqueologia do saber*, Foucault (1986, p. 56, grifo do autor) apresenta-nos o discurso enquanto prática discursiva:

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes) que remetem à conteúdos as representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso

fazer aparecer e descrever.

Ao destacar que os discursos se compõem de práticas discursivas, que atenuam a relação entre as palavras e as coisas, Foucault (1986) dá-nos pistas para compreender que as próprias práticas discursivas são carregadas de representações. Todavia, além de representações, as práticas dos discursos (con)formam os objetos sobre os quais falam. À medida em que Foucault (1986) estabelece que a língua é muito mais do que uma mera transposição da fala, passando a constituir-se para além da relação significante e significado, há um tensionamento no que tange à utilização dos signos para designar coisas. Desse modo, pode-se arriscar a dizer que não há conceitos isentos de representações, ou seja, estáveis e seguros. Ao problematizar as pesquisas na perspectiva foucaultiana, Veiga-Neto (2007) salienta que, à medida que optamos por realizar estudos nesse registro teórico, não poderíamos preocupar-nos em partir de conceitos pré-estabelecidos tampouco lançar-nos numa busca pelos conceitos estáveis e seguros, pois “[...] acreditar que eles tenham tais propriedades é acreditar que a própria linguagem possa ser estável e segura - uma posição que não faz o mínimo sentido nessa perspectiva” (VEIGA-NETO, 2007, p. 19). Para Foucault (1986), a linguagem não se resume apenas a traduzir nosso pensamento, a dar significado ao significante. O filósofo problematiza a linguagem apresentando-a como constituidora dos sujeitos que, ao chegarem ao mundo, estão imersos na linguagem. Somos sujeitos do/no discurso, uma vez que produzimos os objetos sobre os quais falamos.

Por conseguinte, Veiga-Neto (2007) infere que a prática discursiva de Foucault se aproxima do conceito jogos de linguagem de Wittgenstein, destacando que são “[...] um conjunto de discursos em movimento, segundo um corpo de regras que, sendo socialmente autorizadas, anônimas e anteriores a qualquer conceituação explícita sobre si mesma, comandam em nós maneiras de perceber, julgar, pensar e agir” (VEIGA-NETO, 2007, p. 95). Mencionando o modo como Wittgenstein concebe a linguagem, Veiga-Neto (2007, p. 90) trata do caráter atributivo da linguagem, que não se caracteriza pela correspondência escrita/palavra e, sim, ao fato de que a linguagem é o modo pelo qual damos sentido às coisas. Argumenta ainda que, tratando-se de questões metodológicas, o que Foucault propõe não se resume a organizar discursos com os quais se irá operar analiticamente, tampouco, procurar-se-á encontrar algum conteúdo de verdade, algo que possa estar oculto. O que mais importa é “[...] estabelecer relação entre os enunciados e o que eles descrevem, para, a partir daí, compreender, quais/qual poder(es) os enunciados ativam e colocam em circulação” (VEIGA-NETO, 2007, p. 104).

Na pesquisa que realizei, busquei justamente atribuir alguns sentidos àquilo que circula

na Educação em Revista. Minha investigação não se ocupou em encontrar explicações totalizadoras ou, quiçá, verdades absolutas sobre os sentidos a respeito da inserção do empreendedorismo na área da educação. Procurei examinar os modos de ser professor e aluno engendrados pela Educação em Revista (ER) quando aborda o empreendedorismo nas escolas. Ademais, ainda busquei analisar as enunciações sobre o empreendedorismo que circulam na ER; examinar as formas pelas quais são posicionados os educadores quando realizam práticas envolvendo o empreendedorismo; evidenciar as marcas que a ER atribui aos estudantes quando envolvidos nas atividades ligadas ao empreendedorismo.

### 3.1 MATERIAL EMPÍRICO: TATEANDO A SUPERFÍCIE ANALÍTICA

Tendo por como objetivo central examinar os modos de ser professor e aluno engendrados pela Educação em Revista (ER) quando aborda o empreendedorismo nas escolas; tendo por objetivos específicos: analisar as enunciações sobre o empreendedorismo que circulam na ER; examinar as formas pelas quais são posicionados os educadores quando realizam práticas envolvendo o empreendedorismo; e evidenciar as marcas que a ER atribui aos estudantes quando envolvidos nas atividades ligadas ao empreendedorismo, passei a tatear a superfície analítica.

A fim de realizar essas ações, alguns movimentos foram necessários. Um deles diz respeito à seleção do material de empiria. Para delimitar o material empírico, muitos foram os movimentos realizados na tentativa de escolher os exemplares da Educação em Revista a serem analisados. Inicialmente, percorri todos os sumários das 139 revistas para visualizar quais reportagens compunham o “corpus” da revista, que matérias eram veiculadas com maior recorrência e o que mais se destacava sobre o tema empreendedorismo e/ou expressões que faziam inferência a ele, tais como: criatividade, inovação, protagonismo, capacidade de iniciativa. Em cada revista, o processo de “leitura” ocorreu da mesma forma: acesso, observação, leitura e anotações.

*Figura 1 – Acesso, observação, leitura e anotação*



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

O “acesso” diz respeito a acessar o site do SINEPE/RS<sup>6</sup>, clicar em “serviços” e depois em “Educação em Revista”. Desse modo, tem-se a possibilidade de pesquisar por revistas de acordo com o número de edição (1 a 143), ou, ainda, buscá-las de acordo com o ano de edição (1996 a 2021<sup>7</sup>). Na etapa de “observação”, busquei, num primeiro contato com as revistas, conhecer de modo mais amplo quais são as partes que as compõem, de quais assuntos/temáticas tratam, quem são as pessoas que escrevem para a revista, quais são as escolas que divulgam suas práticas escolares, para quem as revistas são endereçadas... Nesse momento, fiz uma leitura mais superficial, buscando “ser seduzida” pela revista a partir da bagagem teórica que tinha até então. O que a revista podia pôr em funcionamento em meu modo de pensar? O que ela teria de tão importante, tão desafiador, tão inusitado a dizer-me? Como poderia seduzir-me? Foi com essa intencionalidade que me conduzi a observar a Educação em Revista. Aqui faz-se importante salientar que a primeira sedução da revista aconteceu pelo fato de que as intencionalidades com as quais pensei em conduzir-me não foram suficientes; por muitas vezes, realizei leituras que simplesmente capturavam-me pelo meu interesse, minha curiosidade, que não tinham relação direta com aquilo que vinha propondo-me a estudar/pesquisar. Sentia, nesses momentos, que me era necessário manter o foco.

Como estratégia para manter o foco, anotei numa folha os números das revistas que iria retomar num outro momento, depois de ter concluído o mestrado. Segui em frente com minha

<sup>6</sup> <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista>.

<sup>7</sup> Embora estejamos no ano de 2022, no site do SINEPE/RS a última revista disponibilizada é relativa ao ano de 2021 (revista nº 143, de out./nov./dez de 2021). Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista>. Acesso em 20 abr. 2022.

proposição. Ao observar a totalidade de revistas, fui dando-me conta de que minha observação foi muito importante porque deu-me uma ideia geral do que seria, naquele momento, a Educação em Revista. Ao finalizar essa etapa, iniciei a “leitura” de modo bastante aprofundado. Destaco, aqui, que essa etapa foi bastante difícil e trabalhosa, assim como a última etapa, “anotações”. As atividades referentes a essas duas etapas foram realizadas, geralmente, de modo simultâneo. Soma-se a isso as leituras de teorizações.

Tendo em vista que eu estava iniciando minha pesquisa, escolhi ler as revistas ano a ano, desde sua primeira edição. Assim, ao mesmo tempo em que realizava as leituras, pude identificar a evolução/mutação da Educação em Revista em relação à parte editorial, temáticas etc. Nessa leitura, marcada por um reencontro com a revista, já que na observação fiz um pouco disso (ler de modo superficial), ocupei-me em dar uma atenção especial à capa, ao sumário, ao editorial e às reportagens. Ao realizar esse exercício, minha intencionalidade estava vinculada à temática do empreendedorismo e era com esse “olhar” que estava lendo as revistas. Nesse processo, percebi que o empreendedorismo se vincula bastante à Teoria do Capital Humano, emergindo nas reportagens examinadas termos como formação continuada ou menções ao investimento de cada sujeito na aquisição de determinadas competências ou habilidades. Esse foi, então, o critério para a primeira seleção de reportagens: as que se relacionavam a empreendedorismo ou à Teoria do Capital Humano. Organizei, a partir disso, um banco de dados Revista SINEPE/RS, que foi organizado do seguinte modo: num quadro<sup>8</sup> coloquei os seguintes dados – número da revista, mês/ano, artigo, autor, página, D/I<sup>9</sup>, palavras-chave, conforme a figura a seguir.

*Quadro 2 – Banco de dados da ER*

<b>Nº rev.</b>	<b>Mês/Ano</b>	<b>Artigo</b>	<b>Autor</b>	<b>P.</b>	<b>D/I</b>	<b>Palavras-chave</b>
01	Ano I, nº 1 ago./set. 1a96 <sup>10</sup>	Nossas melhores escolas são particulares	ER: Entrevista com o Ministro da Educação Renato de Souza	03	I	Inovações, excelência, superação, experiências exitosas
55	Ano IX Abr./maio 2006	A escola deve rever sua metodologia de ensino	Armyr Klink	05	D	Empreendedor, sucesso empreendedor

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir da organização desse quadro, obtive o número de 100 exemplares da ER,

<sup>8</sup> Procurei apresentar apenas parte do quadro, como ilustração do modo como organizei os dados.

<sup>9</sup> D - marcação para identificar matérias que citavam de modo direto o termo “empreendedorismo”.

I - marcação para identificar matérias que citavam de modo indireto o termo “empreendedorismo”, por meio de termos como criatividade, inovação, protagonismo, capacidade de iniciativa, dentre outros.

<sup>10</sup> Embora a revista seja referente ao ano de 1996, no site do SINEPE/RS ela consta como referente ao ano de 1997, primeiro ano em que se tem as revistas disponibilizadas no formato digital.

totalizando 229 textos. Considerando a grande quantidade de exemplares e reportagens encontradas no primeiro escrutínio, foi preciso refinar a seleção do material empírico. Passei, então, a realizar um exercício para pensar na constituição de uma nova seleção. Como diminuir o número? Que recorte fazer? Recortar de modo temporal? Pensei em fazer dessa forma, contudo, perder-se-ia, talvez, um material de pesquisa potente, através do qual poderia observar como o empreendedorismo foi sendo “apresentado” na Educação em Revista ao longo das edições. Em vista disso, optei por realizar a seleção tendo por base as reportagens nas quais o termo “empreendedorismo” estava explicitamente anunciado. Destarte, obtive um recorte bastante significativo, pois reduzi tanto o número de exemplares quanto de reportagens. De 100 exemplares iniciais, passei a trabalhar com 28 deles, ao passo que em torno de 30% das reportagens - relativas ao primeiro recorte - foram selecionadas, totalizando 70. Desse modo, naquele momento meu material de empiria se constituía em 28 exemplares da ER que abrangiam 70 textos sobre a temática do empreendedorismo.

Retomando a elaboração de um segundo quadro, optei por manter apenas as reportagens em que os termos empreendedorismo, empreendedor e empreender apareciam de modo direto, retirando, assim, as que indicavam a inferência desses termos de modo indireto, conforme é possível visualizar no quadro apresentado na sequência.

*Quadro 3 – Banco de dados Revista SINEPE em que consta o termo empreendedorismo de modo direto<sup>11</sup>*

<b>Nº rev.</b>	<b>Mês/Ano</b>	<b>Artigo</b>	<b>Autor</b>	<b>P</b>	<b>D</b>	<b>Palavras-chave</b>
50	jun./jul. 2002	“É muito perigoso não educar bem”	Osvino Toiller	5	D	Inovação, mercado, empreendedores, mundo altamente competitivo
		Em defesa da educação privada	Beatriz Fellipe	8	D	Empresariamento do ensino, mercadoria, competência, processos inovadores
		Encontros de capacitação	Maria Julia Girardi Dalmas	22	D	Empreendedorismo, liderança, habilidade, competência

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir de conversas com minha orientadora, discutindo de que modo fazer essa delimitação em relação ao meu material empírico, optei por realizar um recorte cujo critério estivesse vinculado à presença de termos como “empreender”, “empreendedorismo” ou

<sup>11</sup> O banco de dados na íntegra consta no Apêndice A.

“empreendedor(a) - (aquele que aparecesse primeiro) na capa da ER. Após ter definido o critério, retomei todas as revistas, com o intuito de aplicar tal critério. Ao observar as capas das revistas, encontrei os termos “empreender” e “empreendedores” na capa da revista de número 96, publicada no ano de 2013, sob o título *Aprender para empreender: como nascem os empreendedores nas IES*, conforme é possível visualizar na figura a seguir.

Figura 2 – Capa da primeira revista em que aparece o termo “empreender”



Fonte: Educação em Revista (2013, capa).

Desse modo, iniciei novamente a leitura das revistas, a partir da edição de número 96. Com esse recorte, inicialmente, cheguei ao número de 42 revistas, que contemplavam 188 reportagens. Saliento que houve um aumento em relação ao número de revistas e reportagens em relação ao recorte anterior. Acredito que esse aumento ocorreu pelo fato de eu ter realizado mais leituras e estudos, o que ampliou meu olhar frente a meu material de empiria. Assim, foi necessário seguir na tentativa de refinar ainda mais esse material. Então, considerei a sugestão da banca em trabalhar com as edições dos últimos 5 anos<sup>12</sup> (2016 a 2020). Dessa forma, esse recorte compreendia 28 exemplares e 153 reportagens. Considerando que 153 reportagens ainda

<sup>12</sup> Como minha banca de qualificação foi no ano de 2020, esse recorte de cinco anos compreendia as últimas publicações.

era um número bastante elevado, retomei as reportagens que já estavam organizadas em fragmentos e fui realizando uma leitura bastante aprofundada, a fim de retirar algumas reportagens que não seriam utilizadas na pesquisa. Naquele momento, com uma maior apropriação teórica, fui fazendo recortes dos fragmentos e retirando os que julgava desnecessários. Deixei-os de lado, numa caixa, para possíveis retomadas caso precisasse recorrer a eles. Utilizando essa estratégia, meu material empírico estava selecionado: 22 revistas e 64 reportagens, totalizando um número de 197 fragmentos. Ressalto que, embora fosse um grande número de excertos, tinha ciência de que nem todos eles seriam utilizados na pesquisa.

Porém, ainda estava insatisfeita com o recorte realizado e achava interessante contemplar os anos de 2013, 2014 e 2015, sobretudo por identificar que nesses anos a ER veiculou muitas reportagens sobre a temática do “empreendedorismo”. Assim, realizei mais um movimento de refinamento, que contemplou uma leitura atenta e uma seleção criteriosa, sendo que meu material empírico<sup>13</sup> foi delimitado do seguinte modo: a partir de um recorte temporal - compreendendo os anos de 2013 a 2020, totalizando 35 exemplares da revista, compreendendo 93 reportagens. O quadro a seguir apresenta a referida delimitação.

*Quadro 4 – Delimitação do material empírico*

<b>Ano</b>	<b>Nº revistas</b>	<b>Nº reportagens</b>
2013	5	15
2014	3	10
2015	3	4
2016	5	20
2017	6	16
2018	5	10
2019	4	8
2020	4	10
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>93</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Após a delimitação temporal a respeito das revistas que constituiriam meu material empírico, passei à leitura de todas elas, a fim de selecionar os excertos que seriam analisados. Desse modo, repeti o processo que está explicitado na sessão anterior (acesso – observação – leitura – anotações). É importante destacar que as revistas foram consultadas de modo online, no site do SINEPE/RS. Tive a oportunidade de poder consultá-las de em seu formato físico em uma universidade da região em que resido, porém, declinei em razão de não poder retirá-las, sendo seu acesso restrito à biblioteca da universidade. Por fim, cheguei à organização de meu

<sup>13</sup> O material empírico em sua íntegra está apresentado no Apêndice B.

material empírico, contemplando os seguintes elementos: ano e número (de revistas, reportagens e excertos), conforme indicado no quadro expresso na sequência.

*Quadro 5 – Delimitação do material empírico*

<b>Ano</b>	<b>Nº revistas</b>	<b>Nº reportagens</b>	<b>Nº de excertos</b>
2013	5	15	29
2014	3	10	17
2015	3	4	7
2016	5	20	29
2017	6	16	24
2018	5	10	15
2019	4	8	12
2020	4	10	11
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>93</b>	<b>144</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Durante a leitura, nesse processo de busca por fragmentos que se apresentassem potentes em relação às temáticas do empreendedorismo e do capital humano, as primeiras anotações foram organizadas em um quadro. Nesse quadro<sup>14</sup>, inseri os seguintes campos: ano de edição, número da revista, página, título da reportagem, autor. Em algumas reportagens não constava nome do autor, nesses casos, anotava em minha tabela a sigla SA (sem autor), conforme ilustrado no quadro<sup>15</sup> a seguir:

*Quadro 6 – Primeira organização do material empírico*

<b>Ano</b>	<b>Nº revista</b>	<b>Página</b>	<b>Reportagem</b>	<b>Autor</b>
2015	108	23-24	Cresce a EAD no país, mas ainda há desafios	Vívian Gamba
	108	40	ONG italiana ajuda jovens a planejar o futuro	SA
	109	41	Forbes lista 30 jovens mais influentes na educação	SA

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Após essa etapa de anotação inicial, detive-me em retomar todas as revistas e acrescentar, na tabela mencionada anteriormente, os fragmentos correspondentes às reportagens. Para cada excerto transcrito, havia a indicação do título e da fonte, conforme é possível visualizar no quadro a seguir.

<sup>14</sup> Procurei apresentar apenas parte do quadro, como ilustração do modo como organizei os dados.

<sup>15</sup> Procurei apresentar apenas parte do quadro, como ilustração do modo como organizei os dados.

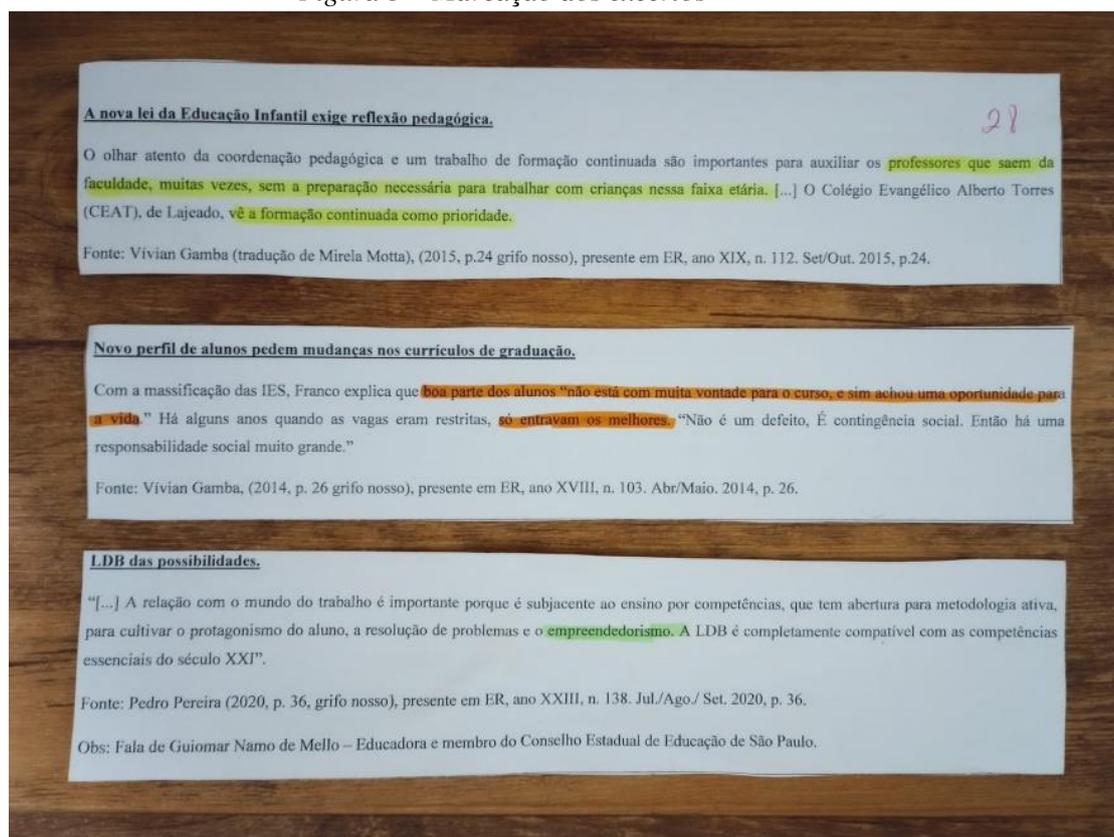
Quadro 7 – Aprimorando o primeiro quadro

<b>Ano</b>	<b>Nº revista</b>	<b>Página</b>	<b>Reportagem/excerto</b>	<b>Autor</b>
2013	96	4-5	<p>A jovem que criou um novo modelo de escola nos EUA</p> <p>“[...] qual verdadeiramente é o objetivo da educação? Eu levantei essa questão na medida em que percebi que simplesmente preparar os alunos com capacidades acadêmicas não era eficaz, e que apenas isso não iria possibilitar que os alunos tivessem sucesso no mundo [...] para que os alunos tenham sucesso nesse mundo que está se tornando cada vez mais competitivo e interdependente, precisamos desenvolver pessoas inovadoras, críticas e que saibam se comunicar efetivamente com outras pessoas no mundo todo”.</p> <p>Fonte: Sarah Elizabeth Ippel (2013, p. 4-5), presente em ER, ano XVII, n. 96, fev./mar. 2013.</p>	Sarah Elizabeth Ippel

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para a finalização dessa primeira etapa - seleção dos fragmentos -, imprimi todos os excertos e recortei-os (organizando-os em unidades), a fim de ocupar-me em trabalhar com eles, de modo que pudesse manipular este material. Com os excertos em mãos, detive-me por bastante tempo na leitura, a fim de identificar neles enunciações que pudessem remeter à temática de minha pesquisa. Numa primeira aproximação com os fragmentos, utilizei canetas marcadoras de texto de cores distintas para destacar alguns elementos para uma melhor organização, inclusive para uma melhor visualização dos fragmentos. Desse modo, marquei na cor amarela os fragmentos que se relacionavam aos professores e na cor laranja os que diziam respeito aos educandos. Além disso, as expressões “empreendedorismo, empreender e empreendedor(a)” foram destacadas na cor verde. Na sequência, apresento a imagem de alguns fragmentos que explicitam essa demarcação.

Figura 3 – Marcação dos excertos



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

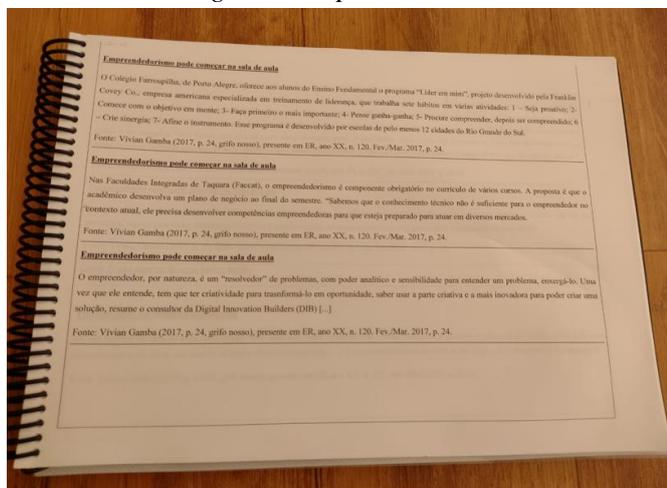
Após essa demarcação inicial, passei a agrupar os excertos conforme essa organização. Contudo, esse exercício foi muito trabalhoso e difícil, uma vez que os excertos eram, de certo modo, “flutuantes”. Por mais empenho que eu tivesse no exercício de agrupá-los por unidades de sentido, a eles não cabia um único lugar. Por muitas vezes um mesmo fragmento fazia alusão a professor, estudante e empreendedorismo. De que forma realizar esses agrupamentos? Em que “pilha” eu os colocaria?

Percebi, naquele momento, que trabalhar com categorização não era possível, teria de pensar em outras estratégias para meu intento. Acredito que esse foi um dos maiores desafios da pesquisa, juntamente com a análise. Observei que era preciso trocar as lentes, “olhar” os fragmentos de um modo mais amplo, sem ater-me tanto a quem ou a que eles se referiam. Era necessário observar a que ideias os excertos remetiam-me à medida em que eu realizava as leituras, tanto dos fragmentos quanto das teorizações (a leitura de excertos e teorizações ocorreu de modo concomitante).

Nesse momento, decidi não mais trabalhar com os excertos de modo individual, a partir daquilo que havia desmembrado por meio de recortes, e optei por imprimir todos eles e organizá-lo em formato de apostila, a partir da encadernação do material, conforme apresentado

na figura a seguir.

*Figura 4 – Apostila*



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Essa forma de trabalhar com os fragmentos possibilitou uma melhor manipulação de meu material empírico. Olhar para o todo foi fundamental para que eu pudesse identificar que cada parte agrupada constituía uma totalidade. Por fim, foi essa composição que me permitiu identificar nos excertos a temática do empreendedorismo que se entrelaça com as práticas escolares, constituindo novos sujeitos na/da educação.

A estratégia analítica utilizada para operar sobre o material empírico reunido foi a análise do discurso, como discutido por Foucault. Ao utilizar a análise do discurso como estratégia analítica, procurei escrutinar meu material empírico - exemplares da ER - com o objetivo de responder às minhas questões de pesquisa, cujo objetivo central esteve vinculado a examinar os modos de ser professor e aluno engendrados pela Educação em Revista (ER) quando aborda o empreendedorismo nas escolas; teve como objetivos específicos: analisar as enunciações sobre o empreendedorismo que circulam na ER; examinar as formas pelas quais são posicionados os educadores quando realizam práticas envolvendo o empreendedorismo; e evidenciar as marcas que a ER atribui aos estudantes quando envolvidos nas atividades ligadas ao empreendedorismo.

A fim de problematizar questões educativas da contemporaneidade que são colocadas em evidência por artefatos tanto midiáticos quanto pedagógicos, busquei analisar de que modo o empreendedorismo tem sido veiculado na ER. Em vista disso, ocupei-me em investigar que práticas escolares e sujeitos da educação estão sendo (des)construídos sob o escopo do empreendedorismo.

O material empírico deste estudo compõe-se de exemplares da ER disponibilizados em formato digital, sendo que se constituem, de certo modo, em documentos. Dessa forma, trabalho com a análise documental inscrita na mídia pedagógica digital. Tendo em vista que os documentos se constituem na materialidade da escrita, entendo a análise documental a partir perspectiva de Alessandra Pimentel (2001), que, ao referir-se a estudos com base em documentos, sinaliza que estes se constituem em material primordial, pois os pesquisadores

[...] extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta [...] como bem denomina Mitsuko Antunes, tratando-se de um processo de “garimpagem”; se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados, “extraídos” das prateleiras, receberem um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como num quebra-cabeça (PIMENTEL, 2001, p. 180).

À medida em que os documentos podem ser encontrados, tendo a possibilidade de constituírem-se em material analítico, sendo posicionados sob variados ângulos e oportunizando diversas leituras e interpretações, identifico que trabalhar de forma analítica envolvendo documentos tem algumas vantagens. Dentre essas vantagens destaco, com base nos estudos de Menga Lüdke e Marli André (1986), que se configura em uma “fonte estável e rica” de informações, e, pelo fato de persistirem ao longo do tempo, podem ser consultados diversas vezes, sendo utilizada para embasar uma infinidade de estudos. Além disso,

os documentos também constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre este contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Também, ao considerar a análise documental, embasada nos estudos de Foucault (2013), remeto à compreensão daquilo que o filósofo francês sinaliza como “documento monumento”, que tem a história como produtora de seus próprios registros, traduzidos em documentos datados, forjados e inventados em determinado tempo histórico. Foucault lembra-nos que

O documento, não é mais para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido fundamental, unidades, conjuntos, séries e relações [...] o documento não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, memória; a história é, para uma sociedade, uma certa maneira de dar status e elaboração à massa documental de que ela não se separa (FOUCAULT, 2013, p. 8).

Considerando que os documentos, como sublinha Foucault (2013), não são matérias inertes, tendo como característica a invenção e a criação a partir das relações de poder, o estudo

que proponho não se vincula à busca de “verdade”, tampouco de “descoberta” de algo que se presume “estar escondido”. Meu propósito ao embrenhar-me na análise é olhar para aquilo que “está dado”, posto sobre a mesa. Na próxima seção, apresento o modo como fui operando com o material empírico.

### 3.2 MATERIAL EMPÍRICO: OS MEANDROS DA SUPERFÍCIE ANALÍTICA

O Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul - SINEPE/RS, consoante seu site oficial<sup>16</sup>, foi instituído num período em que, no cenário nacional, havia um retorno à valorização das associações de trabalhadores, tendo em vista que o país havia passado por uma “[...] época de turbulência e de autoritarismo”. Na seara educacional, o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino, à época com sede no Rio de Janeiro, iniciou um processo de descentralização, fazendo com que os estados, mediante iniciativas próprias, possibilitassem “[...] uma congregação maior entre as entidades locais” (SINEPE/RS, 2022, online). É nesse cenário que algumas datas, acontecimentos e desdobramentos contribuem para a emergência do SINEPE/RS, conforme especificado no quadro a seguir.

*Quadro 8 – Emergência do SINEPE/RS*

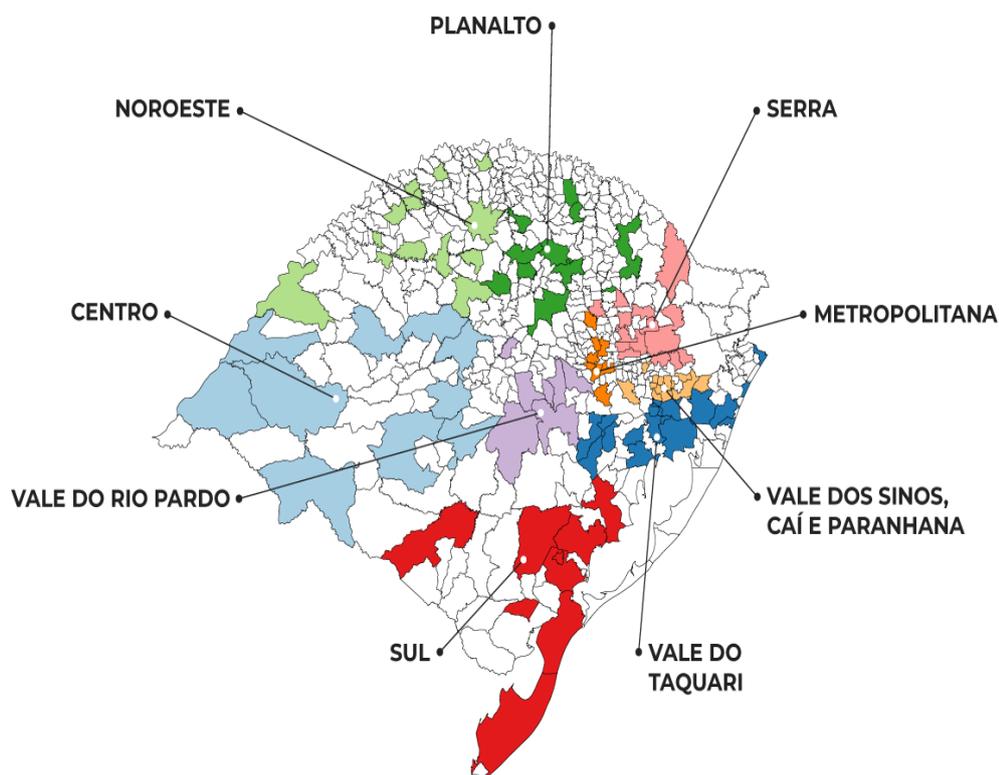
<b>Data</b>	<b>Acontecimento</b>	<b>Desdobramentos</b>
14/04/1944	Instalação da delegacia no Rio Grande do Sul	Reuniões da diretoria no Colégio Marista no primeiro sábado de cada mês.
Ano de 1947	Certeza de retorno de Getúlio Vargas no poder, através de eleição direta	Trabalhadores recebem benefícios trabalhistas, economia nacional fortalecida e as “[...] associações ganham força e conquistam espaço, possibilitando um poder de representação maior no cenário nacional. Este clima também atinge as escolas particulares gaúchas”.
25/07/1947	Crescimento das escolas particulares com necessidade de fortalecimento e organização	Criação de uma associação a partir da aprovação de um anteprojeto de estatuto e posse de uma diretoria provisória.
04/10/1947	Assembleia no Colégio Marista	Aprovação da transformação da Associação em Sindicato. Quarenta e três estabelecimentos de 16 cidades assinam a ata de fundação.
03/12/1947	Concessão da carta sindical	SINEPE/RS passa a “[...] gozar plenamente de seus direitos de representante das instituições particulares do Rio Grande do Sul”.

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações constantes no site oficial do SINEPE/RS (2022).

<sup>16</sup> <https://www.sinepe-rs.org.br/quem-somos/historia>.

De acordo com informações presentes em seu site, o SINEPE/RS é uma instituição sem fins lucrativos, com autonomia administrativa e de capital particular. Constitui-se entidade sindical de 1º grau que congrega e representa, na base territorial do Rio Grande do Sul, a categoria econômica integrada pelas escolas de ensino fundamental, médio e superior, centros universitários, universidades, escolas de ensino técnico e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O SINEPE/RS tem por visão “[...] ser referência como instituição no cenário educacional brasileiro, reconhecida pela eficiência na representação sindical e proposição de novos significados no setor” (SINEPE/RS, 2022, online). O referido sindicato está distribuído pelo Estado do Rio Grande do Sul por meio de Escritórios Regionais, abrangendo 9 regiões, conforme a figura apresentada na sequência.

*Figura 5 – Escritórios regionais do SINEPE-RS (Mapa)*



Fonte: Seção “Quem somos” do site do Sindicato do Ensino Privado (2022, online).

Quadro 9 – Escritórios regionais do SINEPE/RS

<b>Regional</b>	<b>Municípios de abrangência</b>
Metropolitana	Alvorada, Arroio dos Ratos, Barra do Ribeiro, Butiá, Cachoeirinha, Canoas, Capão da Canoa, Esteio, Gravataí, Guaíba, Osório, Porto Alegre, Santo Antônio da Patrulha, São Jerônimo, Sapucaia do Sul, Torres, Tramandaí e Viamão.
Noroeste	Cerro Largo, Cruz Alta, Frederico Westphalen, Horizontina, Ijuí, Palmeira das Missões, Panambi, Santa Rosa, Santo Ângelo, São Borja, Três Passos e Três de Maio.
Planalto	Carazinho, Erechim, Getúlio Vargas, Ibirubá, Lagoa Vermelha, Marau, Nova Araçá, Não-me-toque, Passo Fundo, Sarandi e Soledade.
Serra	Antônio Prado, Bento Gonçalves, Canela, Carlos Barbosa, Caxias do Sul, Farroupilha, Flores da Cunha, Garibaldi, Gramado, Guaporé, Nova Petrópolis, Nova Prata, Serafina Corrêa, Vacaria e Veranópolis.
Centro	Alegrete, Arroio do Tigre, Dom Pedrito, Itaqui, Júlio de Castilhos, Santa Maria, Santana do Livramento, Santiago, São Gabriel, São Sepé, Tupanciretã e Uruguaiana.
Vale Taquari	Anta Gorda, Arroio do Meio, Encantado, Estrela, Lajeado, Roca Sales, Taquari e Teutônia.
Vale dos Sinos, Caí e Paranhanaí	Araricá, Campo Bom, Dois Irmãos, Estância Velha, Feliz, Igrejinha, Ivoti, Montenegro, Novo Hamburgo, Rolante, Sapiranga, São Leopoldo e Taquara.
Sul	Bagé, Camaquã, Canguçu, Pedro Osório, Pelotas, Rio Grande, Santa Vitória do Palmar e São Lourenço do Sul.
Vale do Rio Pardo	Cachoeira do Sul, Candelária, Rio Pardo, Santa Cruz do Sul, Venâncio Aires e Vera Cruz.

Fonte: Seção “Quem somos” do site do Sindicato do Ensino Privado (2020, online).

Quadro 10 – Quantitativo de escolas no Rio Grande do Sul

<b>Federais</b>	<b>Estaduais</b>	<b>Municipais</b>	<b>Particulares</b>
49	2467	5219	2482

Fonte: Site da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul ([2022]).<sup>17</sup>

Os dados supracitados são relevantes à medida em que sinalizam a ampla abrangência do SINEPE/RS no Estado do Rio Grande do Sul, estando presente em quase 25% das escolas do estado. Conforme o Censo Escolar da Educação Básica referente ao ano de 2017<sup>18</sup>, organizado pela SEDUC-RS e disponibilizado em seu site oficial, os professores em exercício estão distribuídos do seguinte modo:

Quadro 11 – Quantitativo de professores ativos nas redes de ensino do Rio Grande do Sul

<b>Federais</b>	<b>Estaduais</b>	<b>Municipais</b>	<b>Particulares</b>
2.735	43.712	57.024	27.688

Fonte: Site da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul ([2022]).<sup>19</sup>

<sup>17</sup> Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/busca-de-escolas>

<sup>18</sup> No site oficial da SEDUC-RS este censo está apresentado como o mais recente.

<sup>19</sup> Disponível em: [https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas\\_2017.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_2017.pdf)

Se levarmos em conta o número de professores em exercício, 21,11% deles atuam em escolas privadas. Outrossim, é importante destacar que muitos professores que trabalham na rede privada de ensino também atuam, de forma concomitante, na rede pública.

Tendo em vista que o SINEPE/RS é um sindicato, há também em seu site um forte apelo para que os profissionais da educação se associem a ele, conforme discorre ao referir-se aos benefícios e serviços. Anuncia que “[...] ser associado ao SINEPE/RS é contar com diversos benefícios de serviços, além do apoio de uma Entidade atuante e comprometida em promover, defender e desenvolver o setor educacional do Rio Grande do Sul” (SINEPE/RS, 2022, online). Nesse sentido, oferece “[...] cursos e eventos de capacitação exclusivos, assessoria jurídica e pedagógica com os melhores profissionais do mercado, voz ativa em assembleias e negociações sindicais, publicações gratuitas, dados e pesquisas atualizadas no setor e muito mais” (SINEPE/RS, 2022, online). A figura a seguir apresenta os serviços que o SINEPE/RS oferece.

*Figura 6 – Benefícios oferecidos pelo SINEPE aos seus associados*



Fonte: Seção “Benefícios” do site do Sindicato do Ensino Privado (2022, online).

Um dos serviços oferecidos pelo sindicato a seus associados diz respeito aos Cursos e Eventos<sup>20</sup> que, segundo o SINEPE/RS (2022, online) constituem-se em “[...] importantes espaços de trocas e capacitação dos profissionais de diferentes áreas das instituições de ensino”. Em vários exemplares da ER, esses eventos são apresentados pela revista como uma espécie de resumo das temáticas que compuseram o evento.

<sup>20</sup> Fonte: Seção “Cursos e Eventos” do site do Sindicato do Ensino Privado (2022, online).

Figura 7 – 13º Congresso para ficar na memória

## 13º Congresso para ficar na memória

Como já é tradição, a cada final de Congresso, Educação em Revista é desafiada a lembrar os principais momentos do evento, que sempre é um marco para a educação privada gaúcha. E não é uma tarefa fácil, porque temos que sintetizar em poucas páginas a grandeza do Congresso e a riqueza do conteúdo apresentado nas conferências.

Fonte: Fernandes (nov./dez. 2014, p. 4).

Figura 8 – O que se espera do Congresso

Esperamos que, assim como o Congresso, o conteúdo desta edição traga reflexões que vão contribuir com a prática pedagógica, inspirando os educadores a serem melhores a cada dia, a não ter medo de arriscar, inovar e mudar velhas práticas e concepções. Que o conteúdo dessa edição sirva de estudo, reflexão e apoio pedagógico, enriquecendo ainda mais o trabalho que já é desenvolvido pelas instituições. Para isso, fica o convite para disseminar os textos da Revista na sua instituição, entre os professores, coordenadores, supervisores, para que todo o conhecimento exposto aqui possa circular no ambiente escolar. Leia, divulgue, socialize, ajude-nos a disseminar o conhecimento gerado por esta publicação!

E boa leitura!

**Carine Fernandes**

Fonte: Fernandes (nov./dez. 2014, p. 4).

Outro serviço prestado pelo referido sindicato é a Educação em Revista, a qual constitui o material empírico de minha investigação. No ano de 1996, em sua primeira edição, por meio de seu editorial intitulado *Porta-voz do Ensino Privado*, a ER apresenta-se como um “ambicioso projeto”, cuja pretensão tem como escopo “não só a preencher a lacuna existente nesse segmento, como também, principalmente, se projetar como referência bibliográfica obrigatória para professores e administradores das escolas do Rio Grande do Sul e do Brasil” (JARDIM, 1996, p. 3). O presidente do SINEPE/RS, à época, afirma que o objetivo de “entregar à comunidade rio-grandense o primeiro número de Educação em Revista [...] é inaugurar um

novo e efetivo espaço de discussão das questões relacionadas à área educacional” (idem). Por fim, argumenta que a ER se configura como um “porta-voz específico da comunidade educacional, que passa a contar com um canal permanente de expressão crítica e reflexiva de suas ideias” (idem). O presidente em questão segue discorrendo:

Nessa estréia auspiciosa, em que além de assuntos variados de interesse administrativo e pedagógico, a matéria principal leva à reflexão sobre a necessária escola da virada do século em que uma entrevista especial traz a palavra do Senhor Ministro da Educação sobre a atual situação do ensino brasileiro, ratifica-se a relevância deste empreendimento editorial e sedimentam-se as bases sobre as quais há de se desenvolver este ambicioso projeto (JARDIM, 1996, p. 3).

Segundo o SINEPE/RS, a proposta da ER tem como propósito “[...] abordar o panorama, as tendências e os desafios da educação [...]”, sendo direcionada “[...] aos educadores gaúchos e demais pessoas que gostam do tema da educação” (SINEPE/RS, 2022, online). Ao mesmo tempo em que a revista é endereçada aos gestores escolares por meio de matérias vinculadas a interesses administrativos, tais como gestão e assessoria jurídica, ela também é direcionada aos professores e “demais pessoas que gostam do tema da educação” (idem). Consta no Editorial do primeiro exemplar que há um interesse de que a ER seja referência para os professores do Brasil e do exterior. Nesse sentido, diante dessa asserção, observo que a revista não tem somente a pretensão de limitar-se à docência do Ensino Privado, embora seja uma revista elaborada por um Sindicato de Ensino Privado. Nesse sentido, a revista, ao configurar-se como um instrumento pedagógico, constitui-se como um espaço em que determinados discursos são produzidos e difundidos.

A ER, de tiragem bimestral, e por vezes trimestral, constitui-se, até o presente momento, em 143 exemplares que, além de serem adquiridos em seu formato físico<sup>21</sup>, por meio de assinatura, podem ser acessados de modo online, tendo, assim, uma maior abrangência e, conseqüentemente, uma facilitação quanto ao acesso e à leitura das revistas. Observa-se que - com base nas revistas que estão digitalizadas e disponibilizadas pelo site do SINEPE/RS -, nos anos de 1997 a 1999 a ER constituiu-se de 5 edições a cada ano. Já nos anos de 2000 a 2017 foi adicionada mais uma edição, totalizando 6 edições anuais. Nos anos de 2018 e 2019, houve novamente 5 edições a cada ano, ao passo que em 2020 e 2021 apenas 4 edições anuais foram elaboradas. No ano de 2022, não há de modo digitalizado revista alguma.

Em sua última edição correspondente ao ano de 2021, a seção Editorial anuncia a chegada de “um novo tempo”, em que “vem aí uma Educação em Revista diferente. Em formato

---

<sup>21</sup> A ER iniciou a oferta da revista nesse formato e, a partir da edição 114, no ano de 2016, foi disponibilizada no formato digital, sendo disponibilizadas todas as edições anteriores.

novos, preservando sua essência: aprofundar os temas educacionais. Aguarde 2022” (TOILLIER, 2021, p. 5). Ao longo desses 26 anos de publicação das revistas, a ER foi sendo apresentada de modos diferentes, de acordo com as temáticas e matérias. Com o propósito de apresentar a ER em suas particularidades, inicio destacando a capa, conforme é possível visualizar na figura a seguir.

Figura 9 – Capa de uma edição da Educação em Revista



Fonte: Educação em Revista (nov./dez. 2014, capa).

Para cada exemplar da revista, há uma capa cujo título e ilustração relacionam-se ao tema central. Todas as capas seguem o mesmo padrão quanto ao nome da revista, sendo posicionado de modo centralizado na parte superior da capa, com a palavra “Educação” em destaque e, abaixo dela, no canto superior à direita, com letras em formato menor, encontra-se escrito o termo “em revista”. As capas da ER sempre são bastante coloridas, com predomínio das cores vermelho, azul e amarelo e laranja. Chama a atenção, outrossim, para as capas, as ilustrações, sobretudo dos educadores, estudantes e gestores. Na maioria das capas, há a imagem de estudantes, por vezes sozinhos e, em outras, acompanhados pelos professores, em que as expressões faciais de ambos remetem à ideia de alegria e reflexão, ao serem retratados em momentos de estudo em sala de aula. Além disso, é possível depreender, a partir de uma análise das capas, considerando tanto as imagens quanto a escrita, que elas apresentam a temática principal que a revista abordará. Nesse sentido, destaco, no quadro a seguir, alguns elementos

que as capas apresentam de modo recorrente.

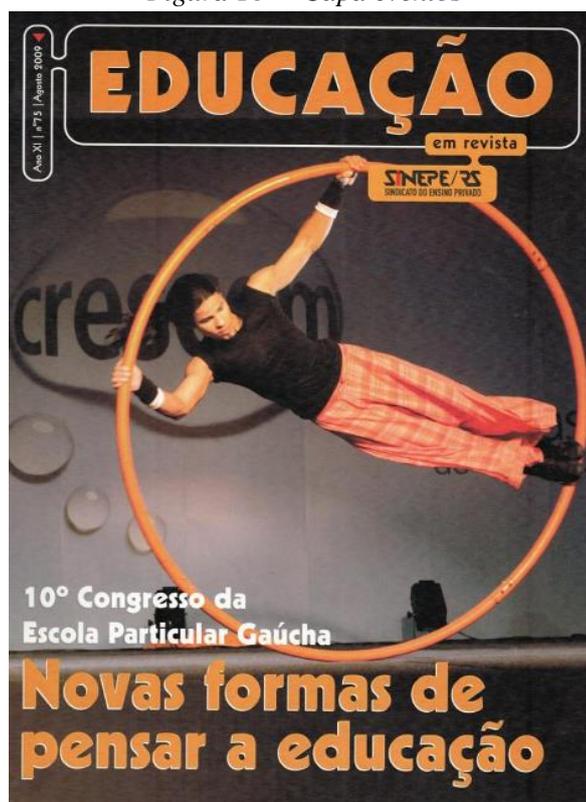
*Quadro 12 – Elementos que compõem a capa da revista*

<b>Elementos que compõem a capa da revista (imagem e/ou escrita)</b>	<b>Temática identificada</b>	<b>Número de exemplares em que aparece</b>
Eventos organizados pela revista	Formação continuada dos professores por meio de Congresso.	13
Legislação	Mudanças que a escola deve conduzir, sobretudo na organização curricular a partir de marcos legais. No caso da LDB, a inserção do empreendedorismo no currículo escolar, e na BNCC as práticas docentes contemplando habilidades e competências.	3 sendo 2 (LDB) e 1 (BNCC).
Professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação continuada;</li> <li>• Práticas pedagógicas.</li> </ul>	9
Gestão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aproximações entre a empresa e escola;</li> <li>• Empreendedorismo, liderança, inovação e marketing;</li> <li>• Planejamento estratégico das instituições educacionais.</li> </ul>	12
Estudantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empreendedorismo;</li> <li>• Itinerários formativos;</li> <li>• Novos caminhos para a aprendizagem;</li> <li>• Utilização de tecnologias em sala de aula;</li> <li>• Inclusão;</li> <li>• Avaliação</li> <li>• Educação Infantil;</li> <li>• Habilidades socioemocionais;</li> </ul>	44

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

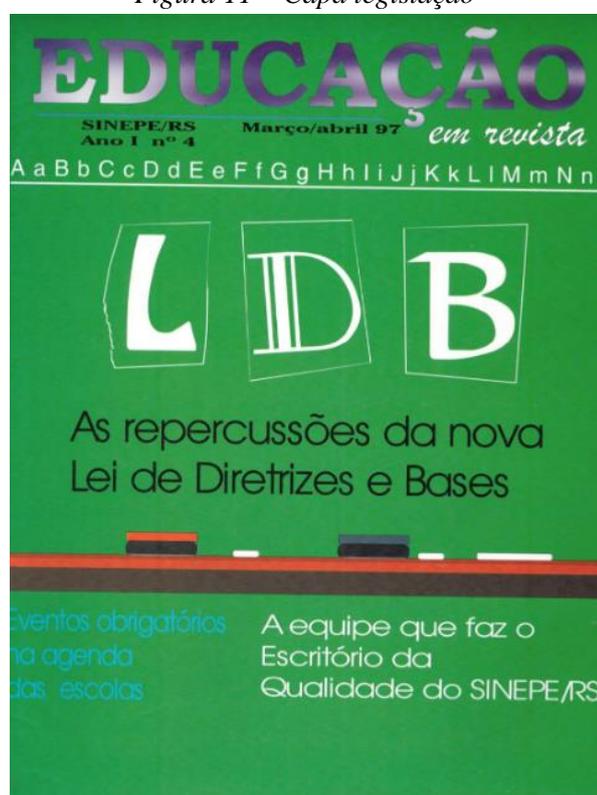
Apresento, a seguir, uma capa para cada elemento constitutivo descrito anteriormente.

Figura 10 – Capa eventos



Fonte: Educação em Revista (ago. 2009, capa).

Figura 11 – Capa legislação



Fonte: Educação em Revista (mar./abr. 1997, capa).

Figura 12 – Capa professores



Fonte: Educação em Revista (nov./dez. 2010, capa).

Figura 13 – Capa gestão



Fonte: Educação em Revista (abr./maio 2016, capa).

Figura 14 – Capa estudantes



Fonte: Educação em Revista (fev./mar. 2017, capa).

É possível observar que as capas das revistas se configuram como “vitrines” que convidam os leitores a folhear suas páginas, nas quais há um forte apelo para que os docentes ressignifiquem suas práticas em sala de aula. Para tanto, a ER apresenta matérias relacionadas à legislação que, de certo modo, legitima que as práticas escolares tenham outras conotações, como, por exemplo, a inserção do empreendedorismo no currículo escolar, conforme se evidencia na Figura 12. Além disso, é possível identificar que a ER tem em seu escopo um interesse muito grande em atuar na formação de professores, à medida em que propagandas de eventos organizados pelo SINEPE/RS compõem 9% das capas das revistas.

Outra questão importante a destacar em relação às capas das revistas relaciona-se com o posicionamento do professor como um profissional que “deve voltar ao banco dos alunos”, a fim de que se constitua em um “eterno aprendiz”, conforme é possível inferir ao visualizar a Figura 13. Ao ser tomado pela “sedução” que a ER apresenta em sua “vitrine”, a partir da capa, e fazer um primeiro movimento de folhear a revista, é possível encontrar-se imerso numa infinidade de temáticas, práticas escolares, cursos de formação, escolas inovadoras, premiações, entre outros artefatos que a ER utiliza para seduzir-nos.

Nesse sentido, já na primeira página da revista encontra-se uma espécie de roteiro que pode ou não guiar o leitor na imersão da revista. Trata-se do sumário, que se ocupa em apresentar de uma forma concisa o modo como a revista está organizada - disposta em seções. A seguir apresento, respectivamente, os sumários presentes na primeira e na última edição (até o momento) da ER, a fim de discutir aproximações e diferenças entre um e outro, tendo em vista o espaço temporal e a composição que a ER foi delineando nestes 26 anos de circulação.

Figura 15 – Sumário da primeira edição da revista

The image shows the cover of the first issue of the journal 'Educação em Revista'. At the top, it says 'EDUCAÇÃO em revista'. Below that, the word 'SUMÁRIO' is written in large, bold, blue letters. The cover is divided into several sections, each with a title, a brief description, and a page number. The first section is titled 'Às vésperas do 3º Milênio' and features a diagram of an atom. The second section is titled 'Temas que estarão na pauta do Congresso Estadual de Escola Particular' and features a circular graphic with the text 'PQTS: Qualidade Total sensibiliza os estabelecimentos de ensino do Estado'. The third section is titled 'Um novo enfoque administrativo para o ensino fundamental' and features a rectangular graphic. The fourth section is titled 'Repercussões da Convenção 158 da OIT' and features a rectangular graphic with the text 'BOLETIM JURÍDICO'.

Artigo	Página
Às vésperas do 3º Milênio Especialistas debatem os rumos que a escola está tomando e desenham o perfil que o ensino terá no terceiro milênio	17
Temas que estarão na pauta do Congresso Estadual de Escola Particular PQTS: Qualidade Total sensibiliza os estabelecimentos de ensino do Estado	33
Um novo enfoque administrativo para o ensino fundamental	44
Repercussões da Convenção 158 da OIT BOLETIM JURÍDICO	

Fonte: Educação em Revista (1996a, p. 4).

Figura 16 – Sumário da última edição da revista



Fonte: Educação em Revista (2021, p. 4).

É importante destacar que, ao analisar a composição da ER - sobretudo relativa às partes que a compõem -, pude identificar que nestes 26 anos em que está em circulação, a ER vem apresentando seções diferentes, conforme sua composição. Nesse sentido, dada a variedade de modos como a revista se apresenta em formato de seções, destaco duas formas distintas para ilustrar a que me refiro. Para tanto, utilizo a primeira edição, denominada Revista 1 (R1), e a última edição, denominada Revista 139 (R139)<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> Tendo em vista as diferentes formas de compor a revista a partir de distintas seções, apresento as que julgo serem mais relevantes e que possibilitam a visualização da totalidade da ER. Destaco que em muitas delas extraí excertos para compor meu material de empiria.

Quadro 13 – Síntese de seções - R1

<b>Seção</b>	<b>Descrição</b>
Editorial	Nesta seção é apresentada a temática principal que a ER tratará, sendo que, em geral, antecipa uma discussão que seguirá nas próximas seções da revista. Nesse exemplar especificamente, foi apresentada a ER como um serviço do SINEPE/RS que se ocupa em oferecer à comunidade gaúcha um “canal permanente de expressão crítica e reflexiva de suas ideias”, atuando como um porta-voz.
Entrevista	Esta seção apresenta entrevistas realizadas com pesquisadores, estudiosos, gestores, sociólogos, economistas, historiadores, psicólogos, Ministros de Educação, enfim, com pessoas que “têm legitimidade para falar de educação”. Na entrevista correspondente a esse exemplar, a entrevista se deu com o Ministro de Educação que discutiu sobre a importância das escolas privadas no cenário educacional, sob o título “Nossas melhores escolas são particulares”.
Diário	Nesta seção são apresentados resultados de pesquisas sobre a relação professor e estudante. Neste exemplar específico a pesquisa apresentada refere-se às atitudes docentes mais valorizadas pelos estudantes, além de apresentar um artigo intitulado “A escola é fundamental”.
Serviço	Esta seção é intitulada “Linha direta com os associados” sendo que é o espaço em que o SINEPE/RS faz propaganda sobre os seus serviços.
Evento	Esta seção se propõe a apresentar eventos que ocorreram tanto os realizados pelo SINEPE/RS quanto pelos seus associados, bem como fazem propaganda de eventos futuros.
Especial	Nesta seção são apresentadas temáticas que, em alguma medida, se alinham à educação, como por exemplo, mercado de trabalho.
Boletim jurídico	Esta seção se ocupa em apresentar subsídios relativos a um dos serviços que o SINEPE/RS oferece - Assessoria Jurídica. Nesse aspecto as matérias dispostas nessa seção tratam de relações trabalhistas, legislações pertinentes a essa seara, entre outros.
Pauta	Convidar os associados a participarem dos eventos promovidos pela SINEPE/RS é o escopo desta seção. Aqui há um detalhamento das temáticas que serão tratadas e os palestrantes que se farão presentes nos eventos.
Incentivo	Essa seção caracteriza-se por anunciar premiações realizadas pelo SINEPE/RS às escolas que se destacam. O título dessa seção correspondente a esta edição é “Apoio aos melhores trabalhos sobre educação”.
Dicas	Ao acompanhar essa seção é possível identificar a indicação de livros, filmes, vídeos que tematizam a escola, educação, práticas escolares...
Opinião	Apresentar artigos de opinião é o que se propõe nesta seção.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de consulta a seções dos exemplares da ER (2022).

Quadro 14 – Síntese de seções - R143

Seção	Descrição
Editorial	Nesta seção é apresentada a temática principal que a ER tratará, sendo que, em geral, antecipa uma discussão que seguirá nas próximas seções da revista. Nesse exemplar especificamente, foi apresentada a discussão dos novos rumos da ER tendo como título “Um novo tempo” em que “vem aí uma Educação em Revista diferente. Em formato novo, preservando sua essência: aprofundar os temas educacionais. Aguarde 2022”.
SINEPE em ação	Esta seção tem como foco apresentar o trabalho da Assessoria Pedagógica do SINEPE/RS, apresentando matérias que se vinculam a esse trabalho. Observa-se que esta seção trata de uma atualização da seção “serviços” presente na primeira edição da revista.
Reportagem de capa	Esta seção é constituída por artigos que se relacionam à temática apresentada na capa, elaborados por educadores, pesquisadores e intelectuais provenientes dos mais distintos campos de saber (sociólogos, psicólogos, historiadores, economistas...) os quais discorrem sobre os mais variados assuntos que se articulam à educação.
Entre aspas	Seção direcionada a apresentar discussões sobre a escola, tendo como atores principais profissionais que atuam nas escolas da rede privada de ensino.
Inspire-se	Nesta seção apresenta-se práticas, ações de escolas para que sirvam de inspiração a outras instituições.
Com a palavra	Esta seção constitui-se como um espaço destinado à fala de especialistas de diversos campos do saber, sobre uma infinidade de temáticas que se articulam com educação, escola e docência. Nessa seção específica, o especialista é um infectologista.
Educação em Revista pergunta	Esta seção é uma atualização do que era a entrevista na primeira edição da ER. Apresenta entrevistas realizadas com pesquisadores, estudiosos, gestores, sociólogos, economistas, Ministros de Educação, enfim, com pessoas que “têm legitimidade para falar de educação”. Observa-se que esta seção trata de uma atualização da seção “Entrevista” presente na primeira edição da revista.
Pedagógico	Essa seção tem como centralidade a atuação do professor.
Pedagógico na prática	Essa seção tem como centralidade as práticas escolares e a sala de aula.
Gestão	Nesta seção são discutidas questões relacionadas à gestão da escola, tais como negociações referentes às convenções coletivas de trabalho.
Gestão na prática	Apresenta o modo como as instituições fazem a sua gestão.
Radar	Apresenta matérias que discorrem sobre oportunidades no setor educacional. Na seção referente a esta edição é apresentado o Ensino a Distância (EaD) como oportunidade, cuja expansão na última década foi de 378,9%.
Pesquisa	Compreende artigos que apresentam pesquisas e seus resultados.
Inovação	Apresenta artigos que se alinham ao uso de tecnologias.
Compartilhar	Apresenta projetos realizados pelas instituições associadas. Nesta edição específica os projetos versaram sobre: Cidade educadora, empreendedorismo, varal solidário de livros.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de consulta a seções dos exemplares da ER (2022).

Neste capítulo, amparada nas concepções apresentadas por estudiosos alinhados ao pensamento de Michel Foucault, ocupei-me por apresentar e detalhar o material empírico, bem como descrever de que modo operei com este material.

## 4 ESCOLA... MAQUINAVARIA DE NOSSOS TEMPOS

No decorrer deste capítulo, transito pelas temáticas referenciadas a seguir, as quais são apresentadas/problematizadas em duas seções. Na primeira, abordo questões relacionadas à escola, dentre as quais destaco a crise pela qual passa esta instituição criada na modernidade. Ademais, versarei a respeito de seu desalinhamento em relação à escola instituída na contemporaneidade. A segunda seção contempla a temática do empreendedorismo, apresentando os diversos conceitos pelos quais transitou ao longo do tempo, tendo sua origem na área da Administração. Outrossim, destaco o empreendedorismo enquanto determinante para garantir que o jogo neoliberal possa constituir sujeitos produtivos, tanto na escola quanto na sociedade.

### 4.1 ESCOLA COMO MAQUINAVARIA

Nesta seção, abordo a constituição da escola enquanto maquinaria instituída na modernidade, cuja finalidade estava direcionada a produzir os corpos necessários para atuarem na nova configuração social que despontava na era industrial. Apresento questões relativas aos contrapontos entre a escola moderna e a escola instituída na contemporaneidade, cujos desajustes evidenciam uma chamada “crise da escola”, em que a escola passa a constituir-se como uma maquinavaria<sup>23</sup>. Agora, outros são os corpos dos quais a escola deve ocupar-se para produzir subjetividades vinculadas à produtividade e à rentabilidade que imperam na racionalidade neoliberal<sup>24</sup>.

No texto *A maquinaria escolar*, Julia Varela e Fernando Álvarez-Uría (1992) fazem uma genealogia da escola, aludindo acerca de duas características pelas quais essa instituição se ocupou em destacar: universalidade e eternidade. Afirmam que ambos elementos não passam de uma ilusão e mostram que a escola é originária das culturas greco-romanas que instituíram as marcas de suas culturas na instituição escolar. Discutem a respeito da construção histórica da escola, sendo que tal constituição é recente, embora nos pareça que a escola sempre esteve aí, proliferando seus dispositivos, colocando-os para funcionar a todo o vapor, produzindo e subjetivando os corpos que nela adentravam.

Os autores alertam para o fato de que a inquestionabilidade da instituição escolar decorre da naturalização com que é vista. Anunciam que essa naturalização faz-nos esquecer de que a

---

<sup>23</sup> Essa expressão será desenvolvida ao longo do texto.

<sup>24</sup> Esse conceito será desenvolvido na segunda seção deste capítulo.

escola moderna, desde sua emergência, “[...] reuniu e instrumentalizou uma série de dispositivos que emergiram e se configuraram a partir do século XVI” (VARELA; ÁLVAREZ-URÍA, 1992, p. 1). Nesse sentido, problematizam que “[...] se a escola existiu sempre e por toda a parte, não só está justificado que continue existindo, mas também que sua universalidade e eternidade a fazem tão natural como a vida mesma [...]” (VARELA; ÁLVAREZ-URÍA, 1992, p. 1).

Levando em conta que a escola é um construto social, criada num determinado espaço/tempo, há que se problematizar a sua historicidade, as formas pelas quais se constituiu, os instrumentos, técnicas, ferramentas de que se utilizou para que tal façanha pudesse consolidar-se e perpetuar-se através dos tempos. Para Varela e Álvarez-Uría (1992), os elementos principais que permitiram o aparecimento da chamada escola nacional foram: a definição de um estatuto de infância, a emergência de um espaço específico, o aparecimento de um corpo de especialistas, a destruição de outros modos de educação e a institucionalização da escola.

Ao longo de sua argumentação, os autores mostram que, para dar conta das infâncias, surge a necessidade da criação de espaços específicos e, ao mesmo tempo, “[...] o possível aparecimento da ‘ciência pedagógica’” (VARELA; ÁLVAREZ-URÍA, 1992, p. 3). Na medida em que surge essa “ciência pedagógica”, faz-se necessário forjar os sujeitos que irão utilizar-se de vários mecanismos e procedimentos para dirigir a infância - os especialistas, que passarão a organizar colégios ou internatos como espaços propícios para a construção dos saberes em relação à infância.

Em suma, os autores ajudam-nos a olhar para a escola não como uma instituição dada *a priori*, mas como um local construído e pensado para disciplinar, organizar e normalizar uma parcela da população que por ela “deve passar”. Assim, junto à escola, é possível observar uma série de técnicas de individualização e normalização dos sujeitos, cujos corpos devem ser moldados, controlados e disciplinados para atuarem de formas específicas. Uma obra que retrata as técnicas e os instrumentos que atuam sobre os corpos em determinados tempos/espaços é *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*, escrita por Michel Foucault (2009).

Embora o filósofo não tenha por objeto de estudo propriamente a escola - tendo em vista que seu maior interesse era estudar a constituição do sujeito - Foucault auxilia-nos a problematizar questões pertinentes a essa instituição. De certo modo, o suplício dos corpos narrados por Foucault (2009), de acordo com o qual os corpos que eram apresentados como grandes “espetáculos” em praças públicas, são substituídos por outras técnicas. Tendo em vista que essas atividades eram muito onerosas ao Estado, muitas instituições foram criadas para que

outros dispositivos pudessem operar junto aos corpos, seja para corrigi-los, normatizá-los, regulá-los, torná-los dóceis e úteis. Dentre tais instituições, encontra-se a escola, que se apresenta como uma maquinaria capaz de disciplinar e controlar os corpos. Sobre as disciplinas e o controle, Foucault (2009, p. 132-133) afirma que:

[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Muitas coisas são novas nessas técnicas. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade, enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais do que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de as “disciplinas”.

Ao situar o corpo “preso no interior de poderes”, os quais limitam, proíbem e obrigam, o filósofo lembra-nos de que o poder inexistente enquanto objeto, enquanto algo que se busca incessantemente, sobretudo em determinados lugares. O poder atua tangenciando relações, exercendo sobre os corpos e atuando em seus processos de atividade; vale-se do controle e da disciplina, conformando e coagindo os corpos, produzindo subjetividades. Nessa perspectiva, o poder não é algo que está num determinado lugar, tampouco é algo que se toma de alguém, ele está intrinsecamente pautado pelas relações. Portanto, discorrer sobre poder implica fazer menção a “relações de poder”, as quais constroem e subjetivam os sujeitos que nelas transitam.

Nesse processo, a escola configura-se, dentre outros espaços, como um *locus* legitimado para o estabelecimento de relações de poder, as quais se manifestam nos seus currículos, na legislação, nos modos de ser/estar que circulam na instituição escolar, dentre outros. Foucault (2009) aborda a respeito do mecanismo de que se valerão os espaços de enclausuramento, tais como a escola, para atuar na subjetivação dos indivíduos: a disciplina. Para ele, a disciplina surge no momento em que se cria uma arte do corpo humano, que não se limita apenas a aumentar sua habilidade ou aprofundar sua sujeição, mas, sobretudo, atua sobre os corpos no intuito de torná-los mais obedientes, dóceis e úteis.

Ao problematizar a temática da disciplina, sobretudo vinculada à sociedade disciplinar, Veiga-Neto (2003) afirma distanciar-se da concepção de que a escola possa ser definida como a grande *tábua da salvação* capaz de solucionar as mazelas sociais. Anuncia que seu intento é

estudar a escola para além daquilo que já se sabe sobre ela. Procura problematizar como a escola se tornou o que é, entendendo-a como uma “[...] maquinaria capaz de moldar nossas subjetividades para algumas formas muito particulares de viver socialmente o tempo e o espaço” (VEIGA-NETO, 2003, p. 107).

Ao discorrer sobre a disciplina, Veiga-Neto (2003, p. 107) apresenta os dois modos pelos quais ela é entendida: disciplina-corpo e disciplina-saber. Ambas estão implicadas num tipo específico de poder - o poder disciplinar. Ao versar sobre disciplina, Veiga-Neto (2003) lembra que o termo é proveniente da língua latina, cuja formação se dá a partir da aproximação das palavras *discere pueris*, cujo significado é “dizer às crianças”. Ampliando esse “dizer às crianças”, Veiga-Neto (2001) sublinha que a disciplina tem pelo menos duas conotações: está ligada à postura corporal (comportamentos) e também pode estar relacionada a um conjunto de saberes. No decorrer do texto, salienta que “[...] disciplina é tudo aquilo que dizemos às crianças - e, por extensão, a qualquer um que ainda não sabe - e, que tem por objetivo ensinar e [...] conduzir a ação dos outros” (VEIGA-NETO, 2001, p. 45). Destarte, tensiona a disciplina como mecanismo capaz de coexistir com o controle, agenciando indivíduos capazes de autogovernarem-se. Destaca que

*se a escola funcionou - e ainda funciona - como a grande fábrica de uma sociedade disciplinar, ou seja, uma instituição fabricando uma sociedade que cada um deve ser capaz de exercer seu autogoverno, e se a sociedade pode prescindir cada vez mais desse auto-governo - na medida em que novas tecnologias disseminam e barateiam a vigilância permanente [...] Volto ao que já comentei: numa sociedade de controle que é ao mesmo tempo cada vez mais competitiva, o sucesso dos indivíduos dependerá, em grande parte, de uma maior capacidade de se auto-governar (VEIGA-NETO, 2003, p. 119-121, grifos do autor).*

Criada nos moldes da sociedade disciplinar, a escola moderna esteve muito tempo atrelada à construção de um sujeito único, pautado na produção de subjetividades individuais-disciplinares. Sibilia (2012) define a escola como uma tecnologia de época ao afirmar que “[...] é preciso sublinhar que ela nem sempre existiu. Foi criada numa cultura bem definida e com o intuito de responder a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico que a desenhou e ocupou-se de colocá-la em marcha” (SIBILIA, 2012, p. 198). Para que tal projeto fosse possível e eficaz, a escola, dentre outras instituições de sequestro, ocupou-se de disciplinar os corpos, tornando-os dóceis e úteis, a fim de que fossem ao encontro dos interesses socioeconômicos daquela época, a era industrial. Sibilia (2012, p. 201) apoia-se nos estudos de Michel Foucault ao discorrer sobre os tempos modernos, afirmando que

[...] nessa época e dessa maneira se construíram corpos dóceis e úteis, organismos

treinados para trabalhar na cadeia produtiva e para se movimentar eficazmente nos reluzentes traçados urbanos da modernidade, isto é, sujeitos capazes de funcionar com eficiência dentro do projeto histórico do capitalismo industrial [...].

Nesse sentido, ao pensar a escola como uma tecnologia de época, Sibilía (2012) afirma que poder-se-ia pensar na escola como “[...] um dispositivo, uma ferramenta ou um intrincado artefato destinado a produzir algo” (SIBILIA, 2012, p. 13). Contudo, embora a escola se ocupe em produzir, subjetivar os indivíduos que nela adentram, existe, segundo a pensadora e ensaísta argentina, “[...] uma certa discrepância crescente entre os colégios e os jovens de hoje” (SIBILIA, 2012, p. 15). Para a autora, tal discrepância está relacionada a fatores econômicos, políticos, sociais, culturais e morais. Dentre eles, podem-se destacar a emergência de uma sociedade “[...] baseada no capitalismo mais dinâmico do fim do século XX e início de XXI, regido pelo excesso de produção e pelo consumo exacerbado, pelo marketing e pela publicidade, pelos fluxos financeiros em tempo real e pela interconexão em redes globais de comunicação” (SIBILIA, 2012, p. 45).

Além desse aspecto, a autora discorre sobre alguns fatores que tensionam o espaço escolar, dentre eles “a entronização da empresa como uma instituição modelo” (SIBILIA, 2012, p. 201). Enfatiza que o “espírito empresarial” adentra em todos os espaços sociais, inclusive o educacional. A entronização da empresa é apresentado por Sibilía (2012) como um novo mapa que se configura na contemporaneidade, ao afirmar que uma das características desse novo mapa é

a entronização da empresa como uma instituição modelo, que impregna todas as outras ao contagiá-las com seu espírito empresarial. Inclusive a escola, é claro, assim, como os corpos e as subjetividades que por ela circulam. Essa mitologia propaga um culto à performance ou ao desempenho individual, que deveria ser cada vez mais destacado e eficaz. O sucesso obtido nessa missão não é mais avaliado sob os padrões antiquados da normalidade e do desvio, típicos da lógica disciplinar, mas se mede com critérios de custo-benefício e outros parâmetros exclusivamente mercadológicos, que enfatizam a diferenciação de cada indivíduo na competitividade com os demais; [...] essa corrida, por sua vez, é esporeada por uma aliança tácita entre três vetores [...] mídia, tecnociência e mercado (SIBILIA, 2012, p. 201).

Os corpos criados, sustentados e subjetivados na era moderna já não são mais os corpos que se constituem na contemporaneidade; um fator importante a destacar nesta nova configuração diz respeito a um regime de vida inovador. A esse regime, Gilles Deleuze (1992) denomina “Sociedades do controle”, sendo que esta racionalidade está sustentada nas tecnologias digitais e eletrônicas. Para o filósofo, as sociedades disciplinares estavam moduladas a partir de modos de confinamentos, tais como hospitais, famílias, escolas, fábricas, e os indivíduos transitavam entre esses espaços fechados. Na medida em que surge a sociedade

de controle, esta opera deslocamentos nas sociedades disciplinares, uma vez que não é mais o confinamento que produz os sujeitos, mas o controle contínuo.

Talvez possamos pensar não em uma substituição de uma sociedade por outra, mas, sim, numa coexistência entre elas, na medida em que alguns elementos possam estar presentes em ambas, como o controle; o controle permanece na sociedade contemporânea, o que muda é o modo como ele se ocupará dos corpos com os quais opera. Um estudo que retrata essa espécie de deslocamento do controle diz respeito à tese de doutorado de Cristianne Maria Famer Rocha (2005), intitulada *A escola na mídia: nada fora de controle*. Neste trabalho, a pesquisadora problematiza os modos pelos quais a escola vem modernizando-se para “[...] continuar produzindo corpos e mentes dóceis, disciplinados, educados, controlados, com o mínimo de exercício da violência explícita e máxima utilização da vigilância contínua [...]” (ROCHA, 2005, p. 7). Seu material empírico compreende diversos textos publicados em mídias distintas, especialmente em exemplares das revistas *Isto é* e *Veja*, produzidas no período de 1998 a 2002. Em sua tese, ela discute que o controle contínuo sempre existiu disperso em redes de observação, permanente em diversas sociedades. Conforme sustenta a autora,

[...] essa rede de observação permanente (vigilante e controladora sempre existiu) – seja na *sociedade de soberania* (onde o poder se exerce pela ação violenta, normalmente em praça pública, e o suplício é um dos maiores exemplos), seja na *sociedade disciplinar* (onde o poder-saber se exerce pela disciplina que seleciona, divide, segmenta, classifica, ordena categoriza, hierarquiza, normaliza e centraliza). Mas é na *sociedade de controle* que ela tem maiores possibilidades de ser mais eficiente e eficaz, com um maior número de tecnologias e instrumentos que permitem controlar, por um tempo infinito e em um espaço indeterminado, o maior número de indivíduos (ROCHA, 2005, p. 42).

Ao destacar a transposição de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle, Deleuze (1992) faz referência à crise por que passa a sociedade ao anunciar que: “[...] encontramos-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento [...]” (DELEUZE, 1992, p. 220). Essa crise diz respeito a todas as instituições de sequestro, tais como família, escola, hospitais, prisões, pois “[...] estas instituições estão condenadas num prazo mais ou menos longo. Trata-se de apenas gerir sua agonia e ocupar as pessoas até a instalação de novas forças que anunciam as sociedades de controle que está substituindo as sociedades disciplinares” (DELEUZE, 1992, p. 220).

Ademais, Deleuze, em entrevista a Antonio Negri, faz um contraponto entre a sociedade disciplinar e a sociedade do controle. Baseando-se no pensamento de Foucault, ele afirma que “[...] as sociedades disciplinares são aquilo que deixamos para trás, o que já não somos. Estamos entrando nas sociedades do controle que funcionam não mais por confinamento, mas por

controle contínuo e comunicação instantânea” (DELEUZE, 1992, p. 220). Segue referindo-se às características inerentes a cada sociedade, às maquinarias que as compõem, sejam elas dinâmicas, energéticas ou cibernéticas. Independentemente de qual seja a maquinaria operante, o controle está sempre presente, e quanto mais os modos de confinamento tornam-se tênues, mais o controle potencializa-se. Nesse sentido, o filósofo pondera que,

a cada tipo de sociedade, evidentemente, pode-se fazer corresponder um tipo de máquina: as máquinas simples ou dinâmicas para as sociedades de soberania, as máquinas energéticas para as de disciplina, as cibernéticas e os computadores para as sociedades de controle. Mas as máquinas não explicam nada, é preciso analisar os agenciamentos coletivos dos quais elas são apenas uma parte. Face às formas próximas de um controle incessante em meio aberto, é possível que os confinamentos mais duros nos pareçam pertencer a um passado delicioso e benevolente (DELEUZE, 1992, p. 220).

A formação da sociedade disciplinar ocorria com a objetivação individual do sujeito na qual cada um era vigia de si e de outrem. Desse modo, o encarceramento era o lugar da disciplina. Por isso, Foucault denomina a escola, bem como as demais instituições que operavam nos moldes de confinamento e vigilância, como instituições de sequestro e captura. Partindo do pensamento deleuziano, pode-se inferir que, ao entrar em crise, a sociedade disciplinar carrega com ela todos os seus inventos, construtos sociais, dentre eles a escola. Torna-se impossível, portanto, dar conta de toda uma gama de multiplicidades inscritas na contemporaneidade com construtos disciplinares dos séculos passados.

Essa crise da escola é pauta das discussões que empreendem Jan Masschelein e Maarten Simons (2018). Os estudiosos argumentam que, desde a sua criação, a escola mobiliza diferentes significações a seu respeito, bem como tem em sua origem máculas que a posiciona de modo cambiante: desde “promessa” de um futuro melhor a “culpada por má ações”. Nas palavras dos autores,

embora a escola tenha sempre permanecido como um símbolo de progresso e de um futuro melhor, suas origens não são sem máculas: culpada de más ações desde o seu início nas cidades estados – gregas, a escola foi uma fonte de “tempo livre” – a tradução mais comum da palavra grega SKHOLÈ -, isto é, tempo livre para o estudo a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a origem arcaica e vigente da época. A escola era, portanto, uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como “bem comum” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 9).

Em efeito, os autores apresentam algumas das concepções sobre a escola que circulam na sociedade: a escola abusa de seu poder, reproduz a desigualdade e desmotiva os jovens. Essas críticas não são atuais, porquanto, já no século passado, conforme destacam, Ivan Illich foi um crítico da escola - defensor da desescolarização. Para ele, a escola não era necessária,

pois aprendia-se mais e melhor fora dela, uma vez que apresentava a falsa ideia de que alguém precisa dessa instituição para aprender. Os estudiosos suprarreferenciados apostam na ideia de que a escola é “[...] o lugar onde o mundo se renova, libertando e oferecendo seu conhecimento e experiência como um bem comum, a fim de tornar possível a formação” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 9).

Outra perspectiva importante, discutida por esses autores, está atrelada ao fato de que a escola, além de ser concebida com máculas, apresenta-se como uma instituição que “deve” ser corrigida, melhorada e, fundamentalmente, reformada. A esse respeito, argumentam que,

[...] durante uma grande parte da história, os esforços para punir a transgressão da escola foram correcionais: a escola era algo a ser constantemente reformado e melhorado. Era tolerada desde que se submetesse a programas de ajuste ou se dedicasse a um conjunto de ideias fixos (políticos e religiosos) e projetos já prontos [...], mas na época de hoje, de aprendizagem permanente e ambientes (eletrônicos) de aprendizagem, talvez seja permitido que a escola tenha uma morte tranquila antecipada o desaparecimento em razão da sua redundância como uma instituição dolorosamente desatualizada (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 9).

Embora muitas sejam as críticas relacionadas à escola, Masschelein e Simons (2018) acreditam que ela, em seu processo de crise, instaura-se como uma instituição que sinaliza com muita clareza qual é sua função e que, por ser um construto social passível de desaparecimento, pode ser renovada ou reinventada. A escola, segundo eles, oferece “tempo livre”, transformando habilidades e conhecimento em “bem comum”. Diante do exposto, esses estudiosos sublinham:

Acreditamos que é exatamente hoje – numa época em que muitos condenam a escola como desajeitada frente à realidade moderna e outros, até mesmo parecem abandoná-la completamente – que o que a escola é e o que ela faz se torna claro [...] a de que a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e habilidades em “bem comum” e, portanto, tem o *potencial* para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para superar e renovar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 10).

Ao discutir sobre a crise da escola, Laval (2019, p. 15) anuncia que “[...] a escola passa por uma crise crônica”. Para o autor a crise da escola trata-se de “uma crise de legitimidade”, pois a escola pode estar sendo compreendida como “um mito sem utilidade”. Assim, destaca que tanto o viés sociológico quanto político “[...] revelaram a face oculta da escola – seleção social, submissão dos cérebros à ordem estabelecida, até as críticas liberais que a atacaram por sua ineficácia diante do desemprego e da inovação [...]” (LAVAL, 2019, p. 15). Desse modo, discute que a escola tem perdido legitimidade por não estar mais “[...] respaldada pela grande narrativa progressista da escola republicana, que hoje, suspeita-se, não passa de um mito sem utilidade. Na cultura do mercado, a emancipação pelo conhecimento - velha herança do

iluminismo – é vista como uma ideia obsoleta” (LAVAL, 2019, p. 15).

Em vista disso, o autor discute que, numa concepção republicana, a escola constituía-se como um local em que “[...] as tendências dispersivas e anômicas das sociedades ocidentais [...] marcadas pela especialização profissional e pela divergência dos interesses particulares deveriam ser contrabalanceadas” (LAVAL, 2019, p. 19), e cujo intento era formar cidadãos; assiste-se a uma nova concepção de escola em que é “[...] cada vez mais contestada pelas diferentes formas de privatização e se limita a produzir “capital humano” para manter a competitividade [...]”. A esse respeito, Laval (2019) anuncia que estamos assistindo a uma mutação da escola que está associada a três tendências indissociáveis, as quais contribuem para a emergência de um novo modelo de escola: desinstitucionalização, desvalorização e desintegração.

A desinstitucionalização, consoante o autor, relaciona-se ao fato de que a escola é concebida como “produtora de serviços” que toma a escola como “empresa educadora”, à medida em que é administrada “[...] conforme os princípios da nova gestão e submetida à obrigação de apresentar resultados e inovações. A instituição é instada a se transformar em uma “organização flexível”” (LAVAL, 2019, p. 23). Por desvalorização, o pesquisador francês compreende a “[...] a transmutação progressiva de todos os valores em mero valor econômico” (LAVAL, 2019, p. 23). Se antes a escola ocupava-se em contribuir para a emancipação política e o desenvolvimento pessoal, agora a escola é agenciada a operar por meio dos imperativos da “[...] eficiência produtiva e da inserção profissional” (LAVAL, 2019, p. 23).

O terceiro elemento apresentado pelo autor – desintegração - relaciona-se com a inserção de mecanismos de mercado no “[...] funcionamento da escola por intermédio da promoção da “escolha da família”, isto é, de uma concepção consumidora da autonomia individual” (LAVAL, 2019, p. 23), fazendo com que o novo modelo de escola se caracterize a partir das “demandas” que seu público (cliente) sinaliza. Em efeito, suspeito que esse novo modelo (re)toma a escola como uma organização pautada pela flexibilidade. Laval (2019) auxilia-me a pensar sobre essa questão tendo em vista o que enuncia.

Como dizem os especialistas da OCDE, “o empregadores exigem dos trabalhadores que eles não apenas sejam qualificados, mas também mais maleáveis e ‘aptos a se capacitar’. Para produzir assalariados adaptáveis, a escola, que vem antes do trabalho, deveria ser uma organização flexível, em inovação constante, que atenda tanto aos desejos mais diferenciados e variáveis das empresas como às necessidades diversas dos indivíduos (LAVAL, 2019, p. 23, grifos do autor).

O excerto permite-nos problematizar tanto a existência da escola quanto do papel que ela pode desempenhar na sociedade que por hora se desenha. Nesse aspecto, suspeito que a

escola contemporânea tenha tornado-se tão flexível a ponto de que tudo o que a compõe está encharcado de valor econômico. Parece-me que, diferentemente do que Masschelein e Simons discorrem sobre a oferta de “tempos livres”, suspeito que os “tempos livres” das escolas da contemporaneidade dizem respeito a “tempos produtivos” e “bem comungados” com o empreendedorismo, sobretudo, com o valor econômico.

Ao pensar sobre a (re)constituição de uma escola que se instou na modernidade e que, ao tornar-se contemporânea, tem seu papel, de certo modo, (re)configurado sob os moldes econômicos, arrisco-me a afirmar que a escola é uma maquinavaria de nossos tempos. Dito de outro modo, a escola, sendo uma maquinaria, conforme discutido por Varela e Álvarez-Úria (1992), é uma máquina que está em avaria. É uma máquina que, ao (re)inventar-se, ao configurar-se nos moldes da sociedade contemporânea, não dá mais conta daquilo que se propôs à época em que foi criada. Se na modernidade, conforme discutido por Varela e Álvarez-Úria (1992), a escola era uma maquinaria, hoje, com a discussões de Sibilia (2012) sobre os novos sujeitos que adentram a escola contemporânea, cujas engrenagens são sobressalentes, compreendo que há uma avaria nesta escola. Assim, o termo maquinavaria é uma composição que se embasa nas discussões de Varela e Álvarez-Úria (1992) e Sibilia (2012).

Compreendo a escola como uma maquinavaria à medida em que, como já sinalizado, outros são os corpos que adentram a escola; sobretudo, compreendo a escola como uma maquinavaria tendo em vista que a escola contemporânea tem sido re(configurada) de outras formas, sendo posicionada como valor econômico – distanciando-se da escola instada na modernidade. As engrenagens relativas à formação de corpos dóceis estão desalinhadas em relação à produção dos corpos autônomos, protagonistas e empreendedores. Diante disso, arrisco-me a afirmar que a escola é uma maquinavaria que tem desajustes, engrenagens sobressalentes, peças faltantes e elementos que não fazem mais parte de sua estrutura. Pensando sobre os desajustes entre a escola moderna e a escola contemporânea, criei a expressão maquinavaria por entender que a escola é uma maquinaria que se encontra em avaria. Nesse sentido, fiz uma composição entre a maquinaria – conceito utilizado por Varela e Álvarez-Úria (1992), e as contribuições de que Sibilia (2012) se utiliza para pensar a escola enquanto uma máquina cujas engrenagens não estão funcionando de modo sincronizado.

Nesta seção, procurei problematizar a respeito da constituição da escola moderna, bem como sobre a crise pela qual essa instituição passa, fazendo com que emerja a escola contemporânea, com seus desajustes, que, embora ainda carregue em si alguns elementos da modernidade, (re)configura-se como valor de mercado. Na próxima seção, problematizo algumas das marcas da racionalidade neoliberal presentes nas escolas, como o

empreendedorismo e o capital humano.

#### 4.2 EMPREENDEDORISMO: UM IMPERATIVO DE NOSSOS TEMPOS

Nesta seção, discuto os deslocamentos entre as racionalidades liberal e neoliberal e os modos pelos quais elas agenciam a escola, que passa a contribuir para a constituição de sujeitos empreendedores. Destarte, abordo questões relacionadas ao capital humano como elemento-chave para tal constituição. Nesse sentido, como marca da racionalidade neoliberal, que tem como elementos constituintes o capital humano e o empreendedorismo, identifico o imperativo de que nos façamos a nós mesmos um constante empresariamento de si, conforme Foucault (2008) discute a respeito do *Homos economicus*. Para o autor, essa expressão traduz-se em

[...] um empresário, e de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir a cada instante, o homo economicus parceiro da troca pelo homos economicus empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital humano, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda (FOUCAULT, 2008, p. 47).

É possível observar, a partir da charge a seguir, uma estreita relação entre as expressões “empreendedor de si” e “capital humano”. A esse respeito, Dardot e Laval (2016) anunciam que empresariar-se a si mesmo diz respeito ao “[...] indivíduo competente e competitivo, que procura maximizar seu capital humano em todos os campos [...] que procura trabalhar a si mesmo com o intuito de transforma-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz [...]” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 333).

Figura 17 – Tirinha da Mafalda



Fonte: Quino (2011, online).

De acordo com o Infopédia (PORTO EDITORA, 2022, online), a expressão *self made-man* é definida como “[...] homem que se fez a si próprio; homem que se elevou pelos seus próprios méritos”. Esse é o homem constituído na racionalidade neoliberal que o compõe,

também a partir de práticas empreendedoras endereçadas tanto à coletividade quanto ao indivíduo, numa espécie de “empresariamento de si mesmo” (MIGUEL; TOMAZETTI, 2019, p. 5). Na charge da Mafalda, pode-se inferir que *self made-man* é o sujeito que empreende a si mesmo, tanto corpo quanto alma, e por isso configura-se como único responsável pelo seu sucesso ou fracasso. De qualquer modo, ele está no jogo neoliberal, incluído, atuante, produtivo, e o resultado de seus esforços/empreendimentos implicam a lógica da meritocracia.

Iván Silva Miguel e Elisete Medianeira Tomazetti (2019) abordam a temática da sociedade neoliberal e destacam o empreendedorismo como a nova tendência econômica. Os autores lembram-nos que

[...] uma sociedade neoliberal como a contemporânea precisa de sujeitos que se encaixem numa estrutura de produção e consumo de liberdade, pareceria quase natural que acontecesse um processo de inclusão, no currículo da educação formal, das ferramentas necessárias para a formação desses sujeitos. Dentre essas ferramentas, o empreendedorismo aparece como a nova tendência econômica [...] (MIGUEL; TOMAZETTI, 2019, p. 5).

Compreendendo o empreendedorismo como uma nova tendência econômica, observo que, cada vez mais, tem ocupado espaço nas diversas agendas, não apenas econômicas; outras agendas têm tido seus espaços ocupados (e alargados), dentre elas as sociais, culturais, educacionais. A emergência com que este tema vem sendo inserido na sociedade contemporânea leva-me a relacioná-lo à cidade de Cecília - uma das 55 cidades narradas por Marco Polo ao conquistador Kubhai Khan -, presente na obra *As cidades invisíveis*, escrita em 1972 por Ítalo Calvino.

Ao descrever Cecília, Marco Polo retoma um diálogo que estabeleceu com um pastor, em uma de suas viagens. Ambos - Marco Polo e o pastor - estavam na cidade de Cecília e viam-na sob perspectivas diferentes. Para o pastor, não era possível distinguir Cecília das outras cidades, tampouco saber seu nome ou identificar em qual delas se estaria. Dizia o pastor: “[...] às vezes ocorre de eu e as cabras atravessarmos cidades, mas não sabemos distingui-las. Pergunte-me o nome dos pastos: conheço todos, os Prados entre as Rochas, o Declive Verde [...] cidades não têm nome: são lugares que separam um pasto do outro [...]” (CALVINO, 1990, p. 65). Marco Polo, então, apresenta ao pastor a sua perspectiva sobre Cecília, afirmando: “[...] só reconheço as cidades e não distingo o que fica fora. Nos lugares desabitados as pedras e o prado confundem-se aos meus olhos como todas as pedras e prados” (CALVINO, 1990, p. 65).

Cada um segue seu caminho e transcorridos alguns anos os dois personagens reencontram-se. Sentindo-se perdido, Marco Polo reconhece o pastor que “[...] seguia com

algumas poucas cabras sem pêlo, que nem mesmo fediam mais, tão reduzidas a carne e osso estavam. Pastavam papelada nas latas de lixo” (CALVINO, 1990, p. 65). Marco Polo questiona em que cidade se encontrava, ao que o pastor responde: “[...] os espaços se misturaram [...] Cecília está em todos os lugares” (CALVINO, 1990, p. 65).

Assim como a cidade de Cecília está em todos os lugares, suspeito que o empreendedorismo também esteja, mesmo que seja na perspectiva do pastor que não identifica a cidade de Cecília, mas as partes que a compõem. Nesse aspecto, pode-se fazer uma analogia com o empreendedorismo pensando nos termos que o constituem, como criatividade, capacidade de resolver conflitos, autonomia, iniciativa, inovação. Já na perspectiva de Marco Polo, que conhece tanto Cecília que não consegue ver o que está fora dela, pode-se pensar no empreendedorismo como uma proliferação discursiva que, ao longo dos anos, vem ampliando seus preceitos, a fim de “capturar” cada vez mais a população e fazê-la funcionar sob seu desígnio. Na sequência, destaco alguns modos pelos quais o empreendedorismo tem tomado forma em vista de seu escopo, traduzido tanto na perspectiva de Marco Polo quanto na do pastor.

Quadro 15 – Modos pelos quais o empreendedorismo toma forma

<p>“[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade [...]” (BRASIL, 2018, p. 466).</p>	 <p>SEJA UM TUBARÃO NO MERCADO DE TRABALHO COM A MELHOR FORMAÇÃO PROFISSIONAL. Somos a maior e mais seguro...</p>
 <p>FEIRA DO EMPREENDEDOR Bora vencer pelo o seu negócio. De 31/03 a 03/04/2022 No Multicenter Negócios e Eventos feiradoempreendedor.sebraema.com</p> <p>SEBRAE A força do empreendedor brasileiro.</p>	<p>“[...] Nos últimos anos, aumentou o número de empreendedores no Brasil; pouco mais de um terço da população está envolvida com um negócio próprio. A má notícia é que nem sempre o negócio prospera: seis em cada 10 empresas fecham suas portas em até cinco anos. O país carece de uma cultura empreendedora, que pode começar a ser trabalhada nas escolas [...] a sala de aula é um ambiente fértil para desenvolver as habilidades necessárias ao empreendedorismo [...]” (FERNANDES, fev./mar. 2017, p. 8).</p>
<p>De acordo com a diretora-técnica do Sebrae/MS, Maristela França, ações como essa são importantes para mostrar para as participantes que, apesar dos desafios, é possível se destacar no mundo do empreendedorismo.</p> <p>“Quando nós contamos histórias verídicas de superação e de conquistas, mostramos para as mulheres que o empreendedorismo poder ser sim um caminho a ser seguido. A mulher não separa a família, os filhos e a casa da empresa, ela concilia tudo e é algo possível. Ouvir esses depoimentos para muitas mulheres é o ponta pé inicial e o nosso objetivo é inspirá-las”, comentou Maristela.</p>	
 <p>Transparência Downloads Sobre a CAIXA RI/EN</p> <p>Produtos Benefícios e Programas Atendimento Poder Público</p> <p>Busque na Caixa</p> <p>Meu Gerenciador CAIXA</p> <p>CAIXA Para sua empresa Microfinanças CAIXA Empreendedores Informais</p> <h1>Empreendedores Informais</h1> <p>Conheça os serviços da CAIXA para quem sabe identificar as oportunidades e toma a iniciativa de ter um negócio próprio.</p>	
	<p>De acordo com a entidade, o aumento no número de novas empresas tem origem na piora do mercado de trabalho.</p> <p>A alta seria, na avaliação do conselho, reflexo do chamado “empreendedorismo de necessidade”, que é quando trabalhadores formais que perderam seus empregos buscam investir em empreendimentos de porte pequeno para sobreviver ao momento de dificuldade.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de exploração de materiais relacionados ao empreendedorismo (BRASIL, 2018; CURSO AVANÇADO, 2020; FERNANDES, 2017; SEBRAE MARANHÃO, 2022; G1, 2021; CAIXA, 2022; QUINTINO; VALIM, 2020).

As imagens selecionadas apresentam a proliferação do empreendedorismo sob muitas formas (cursos, pesquisas, experiências pessoais, consórcios, criação de marcas e empresas online) e nos mais diversos espaços, tais como meios mediáticos, instituições financeiras e na seara educacional. Observo que essa proliferação tem ganhado espaço nas instâncias educacionais, de modo que tem sido comum encontrar “rastros” do empreendedorismo em meu material empírico, uma vez que se encontram de maneira recorrente matérias relacionadas ao tema; por vezes, a ênfase recai sobre empreendedores que são *cases* de sucesso, outras relacionam-se a escolas empreendedoras/inovadoras, ou, ainda, a práticas escolares que trabalham o empreendedorismo. Apresento, a seguir, alguns fragmentos que contemplam as ênfases supracitadas.

*Quadro 16 – O que a menina do Vale tem a ensinar aos educadores*

Você já ouviu falar em Bel Pesce: Essa paulistana de 26 anos é um exemplo de como a **fórmula estudo+dedicação é resultado de sucesso**. Veio de uma família simples, entrou na escola particular com **bolsa, venceu muitos “nãos”** para entrar no conceituado Massachusetts Institute of Technology (MIT). Passou pela Microsoft, Google e Deutsche Bank. Viveu no Vale do silício, na Califórnia e lá **fundou empresas - como a Startup Lemon Wallet - e escreveu seu primeiro livro “A menina do vale”**, disponibilizado gratuitamente na internet, em 2012, e atingiu em menos de três meses a marca de 1 milhão de downloads. Foi considerada **uma das “100 pessoas mais influentes do Brasil” pela revista Época, eleita um dos “30 jovens mais promissores do Brasil” pela revista Forbes, e entrou na seleta lista dos “10 líderes mundiais mais admirados pelos jovens” pela Cia de Talentos**. Um de seus projetos mais recentes é **a FazInova, uma escola de empreendedorismo que carrega a missão de desenvolver talentos e transformar o Brasil em um país empreendedor**.

Fonte: Fernandes (ago. 2014, p. 4, grifos meus).

*Quadro 17 – Colégio Anchieta comemora 130 anos*

[...] quando nossa marca Anchieta é lida como tradicional, **entendemos que nossa maior marca mesmo é a tradição da inovação**. [...] **desacomodar está sendo nosso DNA, acompanhar os novos cenários, propor outros olhares sobre questões antigas**. O que desejamos celebrar é nosso compromisso com a marca anchietana com a intencionalidade de **entregar “Educação de qualidade [...]**

Fonte: Educação em Revista (jan./fev./mar. 2020, p. 38, grifos meus).

*Quadro 18 – Alunos do Santa Dorotéia aprendem a empreender*

Alunos das turmas do 5º Ano do Colégio Santa Dorotéia de Porto Alegre, **participam desde o início do ano, do projeto Aprendendo a Empreender. Por meio da iniciativa, as crianças têm um primeiro contato com o empreendedorismo, desenvolvendo um plano de negócios, criando, produzindo, divulgando e vendendo seu próprio produto. Com o apoio da Junior Achievement, eles criaram o produto Bolachitos**, biscoitos recheados no palito. O evento aconteceu no supersábado, evento tradicional no Santa Dorotéia e o **lucro será usado na produção de mais um lote**. O objetivo é arrecadar o suficiente para custear uma saída de estudos ao cinema.

Fonte: Educação em Revista (jun./jul. 2013, p. 35, grifos meus).

Os fragmentos apresentados instigam-me a pensar sobre as tramas do empreendedorismo presentes na ER e as amarras que se estabelecem a partir de uma espécie de “marketing” a respeito do quão potencializador o desenvolvimento econômico pode ser. Os excertos remetem à ideia de que a cultura empreendedora pode ser transformadora de vidas, como o exemplo da menina do Vale, que, vencendo muitos não e oriunda de uma família simples, soube aproveitar a oportunidade - bolsa em uma escola particular – tornando-se empreendedora; e hoje contribui para transformar o Brasil em um país empreendedor através de um de seus projetos - a escola FazInova. Outrossim, é possível identificar a captura da escola para que se ocupe na constituição de sujeitos empreendedores, como pode ser evidenciado no excerto que se refere ao projeto escolar *Aprendendo a empreender*, cujas etapas contemplam: desenvolvimento de um plano de negócios, criação, produção, divulgação e venda de seu próprio produto.

Outro fato importante, que pode ser visualizado no segundo fragmento, refere-se àquilo que o Colégio Anchieta anuncia. Sua marca, quando lida como tradicional, deve ser entendida como “sinônimo” de inovação. Nesse sentido, inovar passa a ser um elemento que representa a tradição do colégio. A marca anchietana, conforme se pode inferir a partir do excerto, tem no seu DNA a desacomodação. O colégio passa, então, a “acompanhar os novos cenários, propor outros olhares sobre questões antigas [...] entregar “Educação de qualidade” [...]” (EDUCAÇÃO EM REVISTA, 2020, p. 38).

Em virtude do que os fragmentos anunciam, parece-me que o empreendedorismo na contemporaneidade se constitui como elemento fundamental para a construção dos sujeitos deste tempo, tendo um lugar cativo na educação. Escola empreendedora, empreendedorismo que pode ser ensinado nas escolas, modificações curriculares que inserem como conteúdo o empreendedorismo na escola básica, premiações para escolas empreendedoras e inovadoras,

*cases* de sucesso de empreendedores - estes são alguns exemplos dentre tantos que apresentam a discursividade e a aproximação do empreendedorismo com a educação.

Ademais, suspeito que o empreendedorismo se configura, de certo modo, como um imperativo de nosso tempo, e que talvez se trate dos “novos pastos” do capitalismo, conforme discute Zygmunt Bauman (2010). O sociólogo compreende o capitalismo sob a perspectiva de um parasita, destacando que ele - o capitalismo - está sempre buscando “novos pastos” para explorar. Consoante Bauman (2010, n.p.), “[...] o capitalismo só pode prosperar [...] desde que encontre um organismo ainda não explorado que lhe forneça alimento. Mas não pode fazer isso sem prejudicar o hospedeiro, destruindo, assim, cedo ou tarde, as condições de sua prosperidade ou mesmo de sua sobrevivência”. Em relação ao sistema capitalista, Bauman (2010) faz referência aos estudos de Rosa Luxemburgo sobre “acumulação capitalista”, ao discorrer que essa estudiosa afirmava que o sistema capitalista não poderia sobreviver se não pudesse contar com as economias “não capitalistas”, pois este sistema somente seria capaz de avançar “[...] seguindo seus próprios princípios enquanto existirem “terras virgens”, abertas à expansão, à exploração [...]” (BAUMAN, 2010, n.p.). É com esse entendimento que o sociólogo polonês anuncia que o capitalismo é um sistema *parasitário*.

Deslocando esse entendimento para o empreendedorismo, compreendo-o como “novos pastos” a serem explorados pelo capitalismo. Talvez não se esteja falando de pastos tão novos assim, pois o empreendedorismo há muito tempo tem sido pauta nas discussões empresariais, entretanto, penso que o novo destes pastos relaciona-se com duas frentes: uma delas refere-se aos novos espaços que o empreendedorismo vem ocupando, em especial o educacional; a segunda relaciona-se com a gama de conceptualizações que o empreendedorismo vem assumindo ao longo dos anos, num movimento de atualização constante, para sempre abarcar mais elementos que o definam e sujeitos que se reconheçam empreendedores.

Observo na ER questões relacionadas a práticas escolares que possam (e há um apelo muito forte nesse sentido) desenvolver sujeitos empreendedores, ao mesmo tempo em que identifico algumas matérias anunciando que “dar as costas ao empreendedorismo” - ou mesmo à inovação - pode comprometer o desenvolvimento tanto do indivíduo quanto do país. Assim, tenciono essa questão ao relacioná-la à temática da expulsão apresentada por Saskia Sassen (2016). Parece-me que, nessa discursividade do empreendedorismo que invade nossas vidas e que se ocupa em nos forjar como empreendedores - sobretudo por meio de práticas escolares - , aquelas pessoas que não estiverem inseridas na lógica empreendedora estarão expulsas - fora do jogo, à margem. O conjunto de fragmentos a seguir convergem para esse entendimento.

*Quadro 19 – Fator diferencial na vida e no trabalho: a gestão das emoções*

[...] as empresas, igualmente, estão buscando e selecionando para integrar seus quadros de colaboradores permanentes, **peças diferenciadas. Precisa-se de peças que sejam mais cooperativas, entusiasmadas, interessadas em aprender a fazer diferente, inovar, inventar, reinventar-se, peças comprometidas, que se envolvem efetivamente, com seu crescimento pessoal e da instituição** para qual trabalham. O psicoterapeuta José Angelo Gaiarsa sentencia: **“Quem não se envolve, não se desenvolve”**.

Fonte: Silva (nov./dez. 2014, p. 18, grifos meus).

*Quadro 20 – Em busca da sintonia perfeita*

Fraiman afirma que **a própria economia ratifica a necessidade de um novo perfil de trabalhador. “Temos um consumidor hoje cada vez mais exigente”**. [...] Com esse aumento de exigência e avanço tecnológico, **os produtos mudam rapidamente e o mercado exige um profissional com cabeça boa para aprender e reaprender”**. Por essa razão, **fatores como autoconhecimento, habilidade de convivência e atitude empreendedora, que sempre foram importantes na carreira, hoje são mais que essenciais [...] um jovem que não saiba trabalhar em equipe, não tenha proatividade nem capacidade de se comunicar, de compartilhar conhecimentos, de ensinar e aprender não se adapta às exigências do mercado, seja qual for a profissão escolhida”**.

Fonte: Gamba (jun./jul. 2013, p. 23, grifos meus).

*Quadro 21 – A escola só com aulas expositivas não sobreviverá*

As tecnologias de hoje nos proporcionam tantas maneiras mais eficazes de aprender, que **uma escola que se baseia em aulas expositivas não irá sobreviver**. Primeiro de tudo, os estudantes mais brilhantes ficarão entediados - eles já terão encontrado o conteúdo do seu professor online e não irão aprender nada na sala de aula. Eles irão em busca de escolas melhores, que os desafiem e levem mais longe. [...] **ficar sentado, quieto, escutando não é uma habilidade reconhecida pela sociedade contemporânea e política atual; valoriza-se resolver problemas, trabalhar em grupo, inventando novas ideias**.

Fonte: Fernandes (nov./dez. 2016, p. 5, grifos meus).

*Quadro 22 – “Vivemos uma revolução comportamental”*

Antes, quando se falava em **inovação**, levantava-se a ideia de evolução, darwinismo. Essa reflexão defende que **sobrevive só a espécie mais capacitada** (mais feroz, mais rápida). Acredita-se, agora, no pensamento de que **não só as espécies mais fortes sobrevivem como também as espécies que colaboram entre si**. Essas, às vezes, sobrevivem de melhor forma que as outras. **A gente está caminhando pra isso, tanto na empresa quanto na sociedade**.

Fonte: Fernandes (fev./mar. 2015, p. 4-5, grifos meus).

*Quadro 23 – O que muda nas profissões com a inteligência artificial?*

Os profissionais precisam aprender a conviver com essas tecnologias, sob pena de serem substituídos por elas. [...] **aquele profissional que não precisa raciocinar realmente vai ser excluído do mercado** porque a máquina vai fazer muito melhor e mais rápido”, alerta Mariana.

Fonte: Pereira (abr./maio 2018, p. 31, grifos meus).

É possível depreender, com base nesse conjunto de fragmentos, que existe uma discursividade em torno de “mudanças necessárias”, que o mercado determina a fim de que se pense na construção e emergência de um novo perfil de trabalhador que, caso não “se adapte” às exigências mercantis, acaba por ser, de certo modo, expulso. Identifico essa questão quando me deparo com as seguintes expressões: “Quem não se envolve, não se desenvolve”; “a própria economia ratifica a necessidade de um novo perfil de trabalhador”; “um jovem que não saiba trabalhar em equipe, não tenha proatividade nem capacidade de se comunicar, de compartilhar conhecimentos, de ensinar e aprender não se adapta às exigências do mercado”; “ficar sentado, quieto, escutando não é uma habilidade reconhecida pela sociedade contemporânea e política atual”; “valoriza-se resolver problemas, trabalhar em grupo, inventando novas ideias”; “não só as espécies mais fortes sobrevivem como também as espécies que colaboram entre si. Essas, às vezes, sobrevivem de melhor forma que as outras”; “a pessoa que não se atualizar a cada dia, através de quaisquer meios – internet, educação continuada, pós-graduação etc. - e que não tiver estreito contato com o mundo e com as avançadas tecnologias em cada setor, não sobreviverá”; “a empresa que ficar “parada”, que não *reinventar a si própria* em todos os momentos, para que possa produzir produtos e serviços fundamentalmente novos e diferentes, não sobreviverá”; “aquele profissional que não precisa raciocinar realmente vai ser excluído do mercado”.

Parece-me que essa espécie de prognóstico - aqueles que não compactuarem com as tendências econômicas/mercantis/educacionais da contemporaneidade não sobreviverão - sejam eles sujeitos, escolas, empresas - aproxima-se do conceito de expulsão discutido por Sassen (2016). Embora a estudiosa não tenha trabalhado esse conceito propriamente relacionado à educação, ela oferece-nos elementos para pensar que esta lógica da expulsão também pode presentificar-se na educação. Sassen (2016, p. 9) afirma que, em virtude de um capitalismo avançado, complexo e brutal, estamos enfrentando “[...] um terrível problema em nossa economia política global: o surgimento de novas lógicas de *expulsão*. Nas últimas duas décadas, houve um grande crescimento da quantidade de pessoas, empresas e lugares expulsos das ordens sociais e econômicas centrais de nosso tempo”. Essa nova lógica de expulsão relaciona-se a modos mais complexos de expulsão, que são decorrentes “[...] de decisões

elementares em alguns casos; em outros, por algumas de nossas conquistas econômicas e técnicas mais avançadas” (SASSEN, 2016, p. 9). Sassen (2016, p. 10) argumenta que

o conceito de expulsões leva-nos além daquela ideia que nos é familiar da desigualdade crescente como forma de entender as patologias do capitalismo global atual. Também põe em primeiro plano o fato de que algumas formas de conhecimento e inteligência que respeitamos e admiramos muitas vezes estão na origem de longas cadeias de transação que podem terminar em simples expulsões.

Assim, num esforço de tornar visível o conceito de expulsão, para além daquilo que nos é familiar, Sassen (2016) recorre a modos complexos de expulsões: refugiados de guerra, população carcerária, trabalhadores de baixa renda, desempregados expulsos dos programas governamentais de bem-estar e saúde e extinção de espécies terrestres são algumas das temáticas tratadas no livro escrito pela socióloga holandesa. A autora declara que a escolha por versar sobre determinados temas relaciona-se com sua intenção de tornar visível diversos modos de expulsões. Nas palavras da autora: “concentro-me em modos complexos de expulsão porque podem exercer a função de janelas para as maiores dinâmicas da nossa época. Além disso, seleciono casos extremos por tornarem claramente visíveis o que poderia, de outra forma, permanecer vago e confuso” (SASSEN, 2016, p. 9). Á vista disso, discorre sobre as mais variadas formas de expulsões - nos âmbitos econômico, social e financeiro - e propõe-se a analisá-los em conjunto, argumentando que os mesmos equivalem a um processo de “seleção selvagem”. A fim de analisar a complexidade dessas expulsões, Sassen (2016, p. 23) destaca que sua tese

[...] é a de que estamos assistindo à constituição não tanto das elites predatórias, mas de “formações predatórias”, uma combinação de elites e de capacidades sistêmicas na qual o mercado financeiro é um facilitador fundamental, que empurra na direção de uma concentração aguda. A concentração no topo não é nada nova. O que me preocupa são as formas extremas que hoje ela assume em uma quantidade cada vez maior de domínios em grandes partes do mundo [...] Indivíduos ricos e empresas multinacionais, sozinhos, não conseguiriam chegar a concentrações tão extremas de riqueza mundial. Precisariam do que poderíamos chamar de uma ajuda sistêmica: uma interação complexa desses atores com sistemas reorientados a possibilitar a concentração extrema. Essas capacidades sistêmicas são uma combinação variável de inovações técnicas, de mercado e finanças, mais a permissão governamental.

A socióloga posiciona a década de 1980 como marcação temporal em que se assiste à emergência do fortalecimento “[...] das dinâmicas que expulsam pessoas da economia e da sociedade [...]” (SASSEN, 2016, p. 89), de modo que tanto a economia quanto a sociedade incorporaram essas dinâmicas como parte de seu funcionamento. Se antes tínhamos uma economia política cuja sistemática era de incorporar as pessoas, sobretudo trabalhadores, embora coadunando com uma sociedade excludente, a partir da década de 1980 a nova lógica

sistêmica ocupa-se em “[...] empurrar pessoas para fora” (SASSEN, 2016, p. 89). A autora sinaliza que as expulsões se constituem numa espécie de “formação predatória” na qual as ações decisórias de um indivíduo, empresa ou governo não são os únicos responsáveis pela expulsão, entretanto, são partícipes de um conjunto de elementos que se retroalimentam, resultando em “[...] condições e dinâmicas que se reforçam mutuamente” (SASSEN, 2016, p. 89).

Ao discorrer sobre expulsões, a socióloga holandesa inaugura o conceito “tendências subterrâneas”, argumentando que importa “ficar a nível de chão”, perscrutar o que está embaixo, o que fica na “penumbra”. Ao dar visibilidade às expulsões, sobretudo econômicas e sociais, Sassen (2016) dá-nos pistas para compreender que essa lógica sistêmica - expulsões - instada no subterrâneo pode, também, estar presente na educação. Penso nessa possibilidade por suspeitar que a escola tem sido transformada numa arena em que os embates travados circundam questões relacionadas ao forjamento de um sujeito empreendedor. Desse modo, parece que os holofotes recaem sobre uma escola que se inspira na lógica neoliberal, pautada pela economia e pelo mercado. Um exemplo dessa escola inspirada na lógica neoliberal é apresentado por Veiga-Neto (2000), quando problematiza a escolarização das massas como uma política pública.

[...] reconheçamos que a escolarização das massas é importante na lógica neoliberal; e talvez mais que isso, sugiro que ela possa ser até mesmo crucial para o funcionamento do neoliberalismo. Nas palavras de Peters (1994, p. 223), “a educação pode ser, de fato, a estrela do futuro”. [...] lembro que boa parte dos discursos de vários governos (conservadores ou progressistas), bem como os discursos de boa parte do empresariado, não se cansam de proclamar a importância da escolarização. A implementação de políticas públicas que procuram modernizar (leia-se empresariar) a escola e expandir o acesso a ela, bem como intensificar ou aumentar o acesso e permanência da criança nela, são iniciativas que confirmam o quanto a escola ainda é considerada importante (VEIGA-NETO, 2000, p. 14).

A partir desse fragmento, cabe questionar para que e para quem a escola ainda é considerada importante. De que escola, afinal, está se falando? Nessa esteira, Veiga-Neto (2000) apresenta uma diferenciação, de modo bastante pontual, entre a escola pública e a escola privada. Afirma que na escola pública há um tipo de educação que é direcionado ao atendimento da população pobre, ao passo que na escola privada a educação é compreendida como “[...] uma mercadoria, para “livre” escolha e consumo dos sujeitos-clientes” (VEIGA-NETO, 2000, p. 15). Embora essa diferenciação entre esses ramos de escolas não seja novidade, as discussões que Veiga-Neto (2000) realiza com base nessa premissa instiga-me a pensar em questões relacionadas à lógica da expulsão, sobretudo quando, apoiado nos estudos de Bauman (1992), Veiga-Neto (2000) discute sobre os sujeitos da educação, anunciando que o estudo deste sociólogo polonês

[...] nos possibilita ver duas alternativas: de um lado, “aqueles que estão ao alcance da sedução do mercado”; de outro lado, o resto, “os que não estão ao alcance da sedução do mercado” [...] é a partir dessa dependência e manipulação que a escola pode orientar os futuros sujeitos-clientes a serem mais competitivos e competentes em suas escolhas de consumo. Além disso, boa parte das inovações administrativas e pedagógicas que estão invadindo a instituição escolar – de que são bons exemplos a meritocracia exacerbada, a formação permanente, o ensino à distância, o controle contínuo – reflete a tendência do empresariamento das escolas privadas, cujo maior resultado é a antecipação, aos alunos, do mundo “lá fora”; uma antecipação que é vista como uma melhor maneira de preparar competências para atuar num mundo marcado pelo mercado e pela competição (VEIGA-NETO, 2000, p. 15).

Penso que esta antecipação do mundo “lá fora”, a partir da lógica do mercado e da cultura empreendedora, carrega em si, sob o viés da competição, a lógica da expulsão de que trata Sassen (2016). Em relação à compreensão do conceito de expulsão - que Sassen (2016) não define de modo efetivo, embora apresente várias formas de expulsão -, compartilho do entendimento de Débora Diniz (2016). Essa estudiosa afirma que “[...] expulsão é um conceito subterrâneo ao livro, para usar uma expressão preciosa de Sassen. Não há definição explícita para o que seja expulsão, seu sentido é quase evidente - é não fazer parte, é ser mandado embora, não existir mais no espaço da vida [...]” (DINIZ, 2016, documento eletrônico).

Deslocando o conceito de expulsão para um dos espaços da vida - a escola - retomo uma entrevista em que Sassen posiciona-se quanto à possibilidade de haver expulsões também nos espaços educacionais. Em entrevista concedida a Jorge Félix em junho de 2015, ao ser questionada sobre a possibilidade de haver expulsões, sobretudo nas universidades, Sassen (2015, p. 176-177) responde: “Bem, acho que se poderia dizer quando a educação serve para fortalecer as elites e reforçar o estatuto dos desfavorecidos (fornecendo escolas ruins para pobres), então a educação torna-se de fato, espaço que vai ampliar a desigualdade”.

A partir do conceito de expulsão cunhado por Sassen (2016), procuro desvencilhar-me de um olhar por vezes superficial e viciado, tentando fazer esse movimento que a estudiosa aconselha: permanecer “a nível de chão” e procurar dar atenção ao que está “na penumbra”. Assim, retomando o material de empiria, observo um movimento recorrente na ER quando aborda o empreendedorismo. Em primeiro lugar, a revista discorre sobre a necessidade de a escola reinventar-se, modificar-se, inovar, atualizar-se, modernizar-se, pois, segundo a ER, a escola que se tem não está respondendo às demandas da sociedade, sobretudo às que emergem da seara empresarial. Em segundo lugar, a ER posiciona o empreendedorismo como a solução para que a escola esteja em sintonia com as novas demandas sociais, que exigem um novo tipo de sujeito. Por fim, a revista apresenta um conjunto de práticas escolares capazes de desenvolver uma cultura empreendedora, a fim de forjar esses novos sujeitos. A seguir, apresento alguns

fragmentos que se relacionam à discursividade de que os sistemas educacionais precisam mudar frente às exigências de mercado.

*Quadro 24 – Mudanças na educação trarão mais competitividade ao país*

**O Brasil não vai conseguir avançar em produtividade e competitividade se continuar com o mesmo sistema educacional.** Para mudar essa realidade é preciso **investir na formação profissional** [...] a educação profissional **é uma oportunidade de entrada no mercado de trabalho que o país pouco explorou.** “Menos de 7% dos jovens optam pela educação profissional juntamente com a básica, enquanto nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), a média é 35%.

Fonte: Fernandes (nov./dez. 2015, p. 4, grifos meus).

*Quadro 25 – Como a escola absorveu a tecnologia nos últimos 20 anos?*

**O mercado de trabalho está a exigir cada vez mais, pessoas autônomas que saibam resolver problemas de forma criativa e sustentável.** E sabemos que não é possível **criar estes profissionais sem vivermos experiências concretas nas escolas.**

Fonte: Gamba (fev./mar. 2016, p. 11, grifos meus).

*Quadro 26 – “Vivemos uma revolução comportamental”*

[...] Flávia fala sobre a revolução comportamental que estamos vivendo e o que podemos esperar do futuro com os avanços das tecnologias. Também **faz duras críticas ao modelo tradicional de educação.** Na sua opinião, **as instituições de ensino precisam trabalhar o conceito Beta.** “A educação está travada na sua própria máquina, está muito atrás. **Precisa urgentemente, despir-se dessa formalidade, dessa dureza e flexibilizar-se, porque está falando sozinha**”.

Fonte: Fernandes (fev./mar. 2015, p. 4, grifos meus).

O conjunto de fragmentos supracitados remetem à ideia de que os sistemas de ensino devem estar em consonância com as exigências do mercado. Inclusive, delega às instituições educacionais a responsabilidade de promover o avanço do Brasil em termos de produtividade e competitividade, conforme se evidencia no primeiro excerto deste conjunto. Ademais, agencia a escola para oferecer experiências concretas que possam traduzir o mundo “lá fora” no espaço escolar, fazendo com que os estudantes sejam autônomos, criativos e constituam-se como resolvedores de problemas. É importante observar que esses atributos se referem ao empreendedorismo. Por fim, o último fragmento que está contemplado nesse conjunto faz inferência a uma espécie de “troca de roupa”, em que a flexibilização se configura como a nova vestimenta da escola, a fim de que essa instituição basilar encontre interlocutores, sujeitos que lhe deem ouvidos. Nesse contexto, suspeito que ecoe nessa escola, pautada pela

flexibilização, vozes que anunciam a cultura empreendedora como uma estratégia imprescindível para inscrever a lógica neoliberal também na educação.

Veiga-Neto e Karla Saraiva (2009) ajudam-me a compreender algumas das marcas do campo educacional a partir da suposta “transição” do liberalismo para o neoliberalismo. Concebem o neoliberalismo – especialmente dos anos 1980 – como uma ressignificação do liberalismo, a qual é perpassada por deslocamentos importantes no que concerne às racionalidades – liberal e neoliberal. Nesse sentido, os autores atribuem à liberdade de mercado a diferença mais marcante entre tais racionalidades. Destacam que, enquanto no liberalismo vislumbra-se a liberdade de mercado como algo de ordem natural, no neoliberalismo, tal liberdade caracteriza-se como algo de ordem construída, “[...] produzida e exercitada sob a forma de competição” (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2009, p. 189). Desse modo, a própria liberdade configura-se num objeto de consumo.

Enquanto o princípio de inteligibilidade no liberalismo estava atrelado ao mercado, que tinha na troca de mercadorias sua operacionalidade, ao deslocar-se para o neoliberalismo, o mercado passa a constituir-se de modo distinto, agregando à troca de mercadorias questões de produção, competição e consumo. Em relação aos princípios de inteligibilidade, Veiga-Neto e Saraiva (2009, p. 189) discutem que

o princípio de inteligibilidade do liberalismo enfatizava a troca de mercadorias: a liberdade era entendida como a possibilidade de que as trocas se dessem de modo espontâneo. O princípio da inteligibilidade do neoliberalismo passa a ser a competição: a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir a liberdade para que todos possam entrar no jogo econômico.

Dardot e Laval (2016) não apenas corroboram com as percepções de Veiga-Neto e Saraiva (2009), mas também as ampliam. Assim sendo, apresentam o neoliberalismo como uma espécie de extensão de todas as racionalidades que o precederam, cuja essência permanece a mesma – pautada pela lógica do capital. Para os autores, a racionalidade neoliberal não se configura apenas como um modelo econômico. Ela está presente em modos de ser, estar, viver em nosso tempo contemporâneo. Dardot e Laval (2016) descrevem-na como uma razão de mundo. Essa razão não fica atrelada à economia, à sociologia, ou mesmo restrita a um lugar específico, pois ela invade, respinga, borra, mancha também a escola, na medida em que reverbera a cultura do empreendedorismo e do capital humano. Criatividade, competição, inovação, formação continuada e empreendedorismo são as palavras de ordem, as quais delegam à escola a responsabilidade em constituir sujeitos para atuarem na lógica mercantil, que está mais acentuada a partir da transição do liberalismo para o neoliberalismo.

Ao destacarem que o neoliberalismo é uma racionalidade, os autores não descartam as outras definições que são dadas ao neoliberalismo – tais como ideologia ou política econômica. Não obstante, assumem que o neoliberalismo é “[...] em primeiro lugar e fundamentalmente uma *racionalidade* e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados [...]” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). Ao trazer para a discussão a questão de racionalidade, Dardot e Laval (2016, p. 18-19) abrem um parêntese para o fato de se afirmar que “[...] governar é conduzir condutas [...]”. Sublinham, por conseguinte, que é preciso especificar essa condução de condutas, na medida em que se possa levar em consideração tanto a conduta daquele que se governa a partir de si mesmo quanto daquele que o faz em relação a outrem. Nesse sentido, eles afirmam que:

É nisso que o governo requer liberdade como condição de possibilidade; governar não é governar *contra* a liberdade ou a *despeito* da liberdade, mas governar *pela liberdade*, isto é, agir ativamente no espaço da liberdade dado aos indivíduos para que estes venham a conformar-se por si mesmos a certas normas (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 18-19).

Dessa maneira, a racionalidade neoliberal é caracterizada pela presença de uma “[...] generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação [...] o neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). Em vista disso, segundo os autores, o neoliberalismo pode ser compreendido como um conjunto que se constitui de práticas, discursos e dispositivos que “determinam um novo modo de governo dos homens” (idem).

Veiga-Neto e Saraiva (2009, p. 189), por sua vez, discutem a respeito do modo como o neoliberalismo passa a determinar a competição como algo central em sua racionalidade, operando na constituição de outros sujeitos. Apontam que há um deslocamento de ênfase na medida em que há “[...] uma governamentalidade centrada na naturalidade do mercado, que enfatizava o livre comércio, para uma governamentalidade centrada na competição [...]”. Fundamentam-se nos estudos de Bauman (2008) para discutir o modo como esse deslocamento tem ocorrido. Afirmam que, enquanto no liberalismo a ênfase estava vinculada aos modos de produção, no neoliberalismo a ênfase centrava-se nas formas de consumo. Em efeito, “[...] o que importa agora não é ter muitas mercadorias para vender, mas ter elementos que façam vencer a competição pela conquista de consumidores” (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2009, p. 189). Em relação à questão da competitividade, Dardot e Laval (2016, p. 27) inferem que

[...] ela é a expressão mais clara de que estamos lidando não com uma “mercantilização sorrateira”, mas com uma expansão da racionalidade do mercado a toda existência por

meio da generalização da forma-empresa. O neoliberalismo é um sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais [...] estende a lógica do mercado muito além das fronteiras estreitas do mercado, em especial produzindo uma subjetividade “contábil” pela criação de concorrência sistemática entre os indivíduos.

Nesse contexto, Nildo Avelino (2016, p. 248) também tem empreendido estudos sobre o que pode ser compreendido como racionalidade. Segundo o autor, pelo viés sociológico, a racionalidade seria necessariamente uma ação, a qual é orientada de forma racional, visando à determinada finalidade, assumindo uma perfeita vinculação entre os meios utilizados e os fins pretendidos. Desse modo, afirma que tanto o liberalismo quanto o neoliberalismo “[...] constituem uma racionalidade de governo [...]”. Nessa direção, Isabela Dutra Corrêa da Silva (2018, p. 68) destaca que a racionalidade neoliberal não está mais interessada em atuar sobre a condução dos sujeitos, mas, sim, “[...] apregoa que todos os indivíduos se tornem responsáveis pelas suas escolhas [...] o que está em jogo são as capacidades e habilidades de cada um, as quais elas mesmas são o capital da empresa, portanto um sujeito empresário de si”. Desse modo, o governo investe nos sujeitos, capacita-os e aprimora suas competências, pois, na lógica neoliberal, o sujeito é seu próprio capital humano, “[...] sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (FOUCAULT, 2008, p. 311).

Nesse mesmo sentido, Maura Corcini Lopes (2009, p. 153) problematiza alguns conceitos que se destacam na lógica neoliberal, dentre os quais destaco inclusão e exclusão, e os apresenta como “[...] invenções constituídas também no jogo econômico de um estado neoliberal”. A pesquisadora infere que a aliança entre o estado e o mercado é que impera como um determinante da inclusão presente na racionalidade neoliberal.

[...] a promessa da mudança de *status* dentro de uma rede de consumo que chega àquele que vive em condições de pobreza absoluta, articulada ao desejo de mudança de condição de vida, são fontes que mantêm o Estado na parceria com o mercado e que mantêm a inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo (LOPES, 2009, p. 153).

Afirma a autora que a educação colabora com a lógica da inclusão, compreendendo a inclusão como “[...] um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para os outros, sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam [...]” (LOPES, 2009, p. 154). Lopes (2009, p. 157) sinaliza que a inclusão está diretamente relacionada à exclusão, pois são “[...] composições de um mesmo jogo [...]”, uma vez que são por vezes banalizados, e que problematizá-los é fundamental. Um dos entendimentos que Lopes (2009) apresenta-nos a respeito do que vem entendendo como exclusão está vinculado a um viés sociológico e político. Para tanto, fundamenta-se nos estudos

de Castel (2007) para discorrer sobre quem são os excluídos:

[...] aqueles que escapam a qualquer estatística do Estado. Que escapam de atendimentos previdenciários e/ou de assistência, que são despejados de seus territórios para serem colocados em lugar algum, que aguardam em asilos o desfecho de suas vidas, que vivem em espaços onde sua presença não implica mudança nem do espaço, nem das relações que nele se estabelecem; enfim, excluídos são todos aqueles que, pelo seu caráter de invisibilidade não perturbam, não mobilizam, não alteram a rotina do mundo (LOPES, 2009, p. 158).

Contudo, embora os ditos excluídos assumam, por vezes, um caráter de invisibilidade, são capturados pelo estado cujas ações se articulam com a lógica de mercado para que, segundo problematiza Lopes (2009, p. 156), “[...] mesmo aqueles que não possuem formas de gerar seu próprio sustento [...] possam estar integrados, mesmo que minimamente, em redes de consumo”. Utilizando as problematizações apresentadas por Lopes (2009), dentre outros autores, Lockmann (2013) cunhou a expressão “inclusão produtiva”, a qual se apresenta como “[...] um tipo específico de inclusão que requer um investimento constante sobre o sujeito, justamente por ser ele o próprio responsável, não só por se incluir nos jogos do mercado, mas também por se manter incluído” (LOCKMANN, 2013, p. 152).

No que concerne a jogos de mercado, Lopes (2009) faz alusão à inclusão e à permanência dos sujeitos a serem conduzidos, para que não apenas entrem no jogo, mas permaneçam nele e, sobretudo, desejem permanecer no jogo. Para que entremos e permaneçamos no jogo econômico que se apresenta na racionalidade neoliberal, Lopes (2009, p. 155) apresenta-nos duas grandes regras. A primeira é que nos mantenhamos em atividade constante, não sendo permitido “[...] que ninguém fique fora”. Para que isso seja possível, o Estado alia-se ao mercado, cuja tarefa será a de “[...] educar a população para que ela viva em condições de sustentabilidade, de empresariamento [...]” (LOPES, 2009, p. 155).

A inclusão no jogo econômico deve ser garantida a todos, essa é a segunda regra que Lopes (2009, p. 155) discorre em sua argumentação. Não é admitido que “[...] alguém perca tudo ou fique sem jogar”. Segundo ela, há três condições principais em relação à participação no referido jogo: “[...] primeiro, ser educado em direção a entrar no jogo; segundo, permanecer no jogo (permanecer incluído); terceiro, desejar permanecer no jogo” (LOPES, 2009, p. 155). A escola, por sua vez, contribui para que todos entrem, permaneçam e desejem jogar.

Ao tomar os estudos de Richard Sennett, Veiga-Neto e Saraiva (2009) abarcam a ideia de que, nesse jogo econômico, as empresas precisam de indivíduos que sejam capazes de estar em constante processo de aprendizagem - aprender a aprender -, destacando que a escola auxilia nesse processo. Nesse aspecto, sublinham

[...] um sujeito em permanente processo de aprendizagem, em permanente reconfiguração de si, é o que estaria pretendendo que a escola formasse a partir dessa estratégia pedagógica. Entendemos que aprender a aprender significaria tornar-se empresário de si, colocando-se num processo de gestão daquilo que, segundo Foucault (2008a) é chamado de capital humano pelo neoliberalismo. Gerir seu capital humano é buscar estratégias de multiplicá-los. À escola caberia ensinar técnicas de gestão (VEIGA- NETO; SARAIVA, 2009, p. 199).

Considerando essas discussões, sobretudo em relação à emergência de um sujeito em permanente processo de aprendizagem e disposto a “aprender a aprender”, observo que este sujeito se encontra narrado em diversos espaços dos exemplares da ER. Em vista disso, apresento alguns excertos que vislumbram essa questão.

*Quadro 27 – Ampliar a capacidade de aprender é o grande desafio da escola moderna*

**Aprender a aprender** será no fundo a consequência que nós teremos. [...] então a nossa missão, agora, **será tentar dar uma noção de como se pode criar uma educação cognitiva numa escola, que instrumentos existem para produzir essa inovação e quais são os desafios da escola do futuro, utilizando a educação cognitiva, uma educação que está dirigida para o desenvolvimento das pessoas, capacidades que lhes permitam aprender no futuro de forma mais eficaz, dotar o aluno, a criança, o estudante, o jovem, de ferramentas psicológicas que lhes permitam desenvolver pré-requisitos para aprender a aprender**, em situações novas, em situações imprevisíveis.

Fonte: Fonseca (ago./set. 1999, p. 11, grifos meus).

*Quadro 28 – Mudanças na educação trarão mais competitividade ao país*

A realidade é que **o estudante brasileiro precisa desenvolver maiores habilidades de raciocínio lógico e os trabalhadores devem ser preparados para aprender a aprender**. Isso será fundamental para **incluí-los num desenvolvimento econômico [...]**

Fonte: Fernandes (nov./dez. 2014, p. 6, grifos meus).

Os fragmentos destacados apresentam os estudantes como sujeitos que precisam “aprender a aprender”. A educação, conforme sustenta Fonseca (1999), deve gerar o desenvolvimento das pessoas por meio de uma educação cognitiva, dotando os estudantes “de ferramentas psicológicas que permitam desenvolver os pré-requisitos para aprender a aprender”. Questões relativas a “aprender a aprender” também são posicionadas para promover o desenvolvimento econômico, como é possível identificar no segundo fragmento em destaque. Observo que essas questões se relacionam com as teorizações referentes ao capital humano, como discutido por Costa (2009). Para esse autor, a teoria do capital humano está fundamentada nos estudos do economista Theodore Schultz, quando vinculava o capital humano à criança, pressupondo que esta poderia ser um elemento fundamental para uma teoria econômica da

população. Estes três elementos – capital humano, criança e teoria econômica da população – segundo refere Costa (2009), estariam vinculados aos conceitos foucaultianos de biopolítica e governamentalidade neoliberal. Nesse sentido, Lockmann e Machado (2018) corroboram com essa questão ao problematizar que a educação

[...] por muitas vezes, foi fundamental na propagação de certos discursos e na invenção de um tipo de sujeito, na medida em que, por intermédio, se racionaliza um ideal de sociedade. Desse modo, compreendemos que a educação é concebida dentro de políticas de modos de produção de um tipo de sujeito e de um tipo de sociedade, mobilizando vários atores a participar dessa construção (LOCKMANN; MACHADO, 2018, p. 129).

As autoras fundamentam-se nos estudos de Costa (2009) para discutir sobre os modos pelos quais a educação se torna agente de políticas que atuam sobre o governo de indivíduos e de uma população, colaborando para a constituição de modos de viver e de conduzir os sujeitos, seja numa perspectiva individual ou coletiva. Destacam que a educação pode ser entendida como “[...] responsável por acolher os indivíduos, trazê-los para o domínio de alguém ou de alguma coisa e conduzi-los [...] a escola pública tem sido uma das maiores responsáveis por essa condução [...]” (LOCKMANN; MACHADO, 2018, p. 130).

Nessa esteira, Lockmann e Machado (2018, p. 137) problematizam o agenciamento da educação e, sobretudo, da escola para produzir sujeitos empreendedores, os quais deverão estar mobilizados para participar do “[...] jogo econômico do neoliberalismo [...]”, ainda que dele participem minimamente. O discurso neoliberal que se apresenta é o de que, para que tenhamos desenvolvimento econômico, é necessário dispor de indivíduos empreendedores e inovadores. Para as autoras, essa produção perpassa “[...] um forte investimento no sujeito [...]”, que não apenas precisa entrar e permanecer no jogo, mas, sobretudo, desejar permanecer. Assim, “[...] a educação é acionada para que se invista em cada sujeito, para que se invista em seu capital humano” (LOCKMANN; MACHADO, 2018, p. 142).

Assim, o empreendedorismo pode ser entendido como um fator determinante para garantir o jogo econômico do estado neoliberal, não apenas auxiliando para que este “modo de viver” continue, mas para que ele se sustente, perpetue-se, produzindo sujeitos ativos e produtivos, conforme Lockmann e Machado (2018). Em relação à racionalidade neoliberal, destacam que o pensamento de Foucault nos ajuda a

[...] perceber que a regra geral que mobiliza o jogo econômico de um Estado neoliberal é a regra da não exclusão. Assegurar a participação de todos. Garantir o acesso de todos. Não permitir que ninguém seja excluído ou se mantenha fora do jogo. Esses princípios são os mobilizadores das políticas contemporâneas e colocam-se como condição para o funcionamento do próprio neoliberalismo

(LOCKMANN; MACHADO, 2018, p. 134).

Considerando a regra da não exclusão, o empreendedorismo apresenta-se como possibilidade de constituir os sujeitos cuja produtividade deve ser contínua. Embora as teorizações a seguir não estejam vinculadas a esse registro teórico, é importante apresentá-las, haja vista que o termo empreendedorismo pode ser problematizado num espaço/tempo, pois sua formação discursiva assume significações díspares. De origem francesa, *interpreneur*, traduzida à língua inglesa como *interpreneurship*, o termo empreendedorismo está imbricado em várias expressões, dentre as quais Edelvino Razzolini Filho (2011) destaca: “Pessoas de negócio”, “aquele que incentiva brigas”, “pessoa que tomava a responsabilidade e dirigia uma ação militar” e “indivíduo ligado à inovação”.

No livro *Administração da pequena e média empresa*, Razzolini Filho (2011) versa a respeito da evolução histórica do empreendedorismo. Inicia afirmando que a prática de caça e pesca, a descoberta do fogo e a invenção da roda foram atividades desempenhadas por indivíduos empreendedores. Destaca que, no século XII, empreendedor era aquele que “[...] incentivava brigas de rua para lucrar com as apostas” (RAZZOLINI FILHO, 2011, p. 20). Já no século XVI, empreendedorismo está ligado à questão da conquista de terras. Nesse sentido, “[...] entendia-se como empreendedor o indivíduo que comandava uma ação militar [...]” (RAZZOLINI FILHO, 2011, p. 20), cujo objetivo era a conquista de terras.

Somente no século XVII é que o fenômeno do empreendedorismo viria a ser objeto de estudos dos economistas, quando passa a ser denominado como “[...] indivíduo que criava e dirigia um empreendimento: assim, o empreendedor passa a [...] ser visto como um agente importante de mudança” (RAZZOLINI FILHO, 2011, p. 20). Segundo o autor, o empreendedorismo assume uma nova dimensão ao despontar o século XX, na medida em que está relacionado à geração de emprego e renda por conta dos diferentes momentos históricos nos quais a economia de alguns países foi afetada, sendo o empreendedor responsável pelas mudanças necessárias. O autor cita alguns momentos em que se fez necessária a presença de empreendedores, tais como: as duas guerras mundiais, a crise da bolsa nos Estados Unidos, em 1929, e a crise do petróleo, em 1973.

Fernanda Goés da Silva e Neide Pena Cária (2015) enfatizam que, para o economista Joseph Schumpeter, o empreendedor está vinculado à capacidade de inovação, sendo um indivíduo que deverá ser responsabilizado pela expansão do desenvolvimento econômico. Para Leo Fraiman (2016), a escola deve ocupar-se em desenvolver indivíduos empreendedores. Discorre a respeito da importância de ensinar empreendedorismo aos indivíduos desde cedo e por toda a vida. Destaca, ainda, que “[...] a educação em uma sociedade democrática, que se

propõe a formar cidadãos autônomos, responsáveis, solidários, participativos e inovadores deve estar comprometida com os princípios da mentalidade inovadora” (FRAIMAN, 2016, p. 2).

Ademais, apresenta a atitude empreendedora como um projeto de vida, afirmando que a pessoa empreendedora é protagonista de sua vida, “[...] tem a maior chance de ser feliz, na medida em que se percebe dotada de competências e habilidades” (FRAIMAN, 2016, p. 2). Conceitua como indivíduo empreendedor aquele que está comprometido com sua formação e seu processo de aperfeiçoamento constante, “[...] buscando a melhor versão de si mesmo” (idem). Nesse sentido, para o autor, a atitude empreendedora está relacionada a oferecer à sociedade o seu melhor, e a escola está convidada a participar deste empreendimento - formar o cidadão que se compreenda “[...] como um indivíduo em formação constante, autorregulado, autorresponsável, com autonomia e consciência cidadã” (idem).

Retornando ao registro teórico desta tessitura, entende-se que o empreendedorismo contribui para a individualização do sujeito, que passa a ser responsabilizado não apenas pela expansão do desenvolvimento econômico, como também por suas “escolhas”, garantindo sua permanência no jogo neoliberal. Para que isso ocorra, é necessário que o indivíduo esteja vinculado à produtividade, à lógica do mercado e à produção. Lopes (2009) infere que tais lógicas se encontram na racionalidade neoliberal, uma vez que

[...] certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado [...] é possível apontar pelo menos duas grandes regras que operam nesse jogo neoliberal. A primeira é manter-se sempre em atividade. Não é permitido que ninguém fique fora [...] A segunda é que todos devem estar incluídos (LOPES, 2009, p. 155).

Em relação à inclusão, Lockmann (2013), embasada nas discussões de Foucault e Lopes, utiliza-se da expressão “inclusão produtiva” ao afirmar que “[...] atualmente a ênfase não recai apenas sobre a inclusão social ou escolar, mas sobre um tipo de inclusão que aparece adjetivada como *inclusão produtiva*” (LOCKMANN, 2013, p. 152, grifo do autor). Tal conceito está relacionado a um tipo “[...] específico de inclusão que requer um investimento constante sobre o sujeito, justamente por ser ele o próprio responsável, não só por se incluir nos jogos do mercado, mas também por se manter incluído” (LOCKMANN; MACHADO, 2018, p. 135).

Os estudos de Paulo Roberto Ribeiro Vargas (2012) são importantes para compreender de que modo a população é “convidada” a autoinvestir em si, a fim de compor seu capital humano. O pesquisador indica que esse investimento é decorrente da acumulação de capital humano, que se utiliza de habilidades e competências resultantes de novas aprendizagens, de modo que “[...] investir-se em si é uma maneira de acumular capital, aquilo que dará condições

de concorrência para resolver situações problemas, para inovar e explorar a criatividade” (VARGAS, 2012, p. 96).

Em sua tese de doutorado, intitulada *Um estudo sobre a educação financeira e instituição escolar*, Vargas (2012) procura analisar, sob a perspectiva foucaultiana, de que modo os programas de “[...] Educação Financeira, praticados inicialmente pelas instituições financeiras, foram estendidos para a instituição escolar [...]” (VARGAS, 2012, p. 108). Destaca que, no contexto contemporâneo, emergem enunciações no campo educacional, como “[...] formação continuada, carreira atualizada e dedicação exclusiva e totalitária [...]” (VARGAS, 2018, p. 96).

Infere, ainda, que a educação financeira, no âmbito escolar, vincula-se ao empreendedorismo, à medida em que passa a conduzir “[...] as relações dos alunos com o mercado financeiro [...]” (VARGAS, 2012, p. 109), fazendo com que os estudantes aprendam sobre investimentos e risco, dentre outros aspectos da economia. Ademais, o pesquisador indica alguns deslocamentos possíveis. Um deles está relacionado à mudança de ênfase - de matemática financeira para educação financeira. Outro deslocamento diz respeito ao posicionamento do Estado em relação às escolas, conferindo a elas o dever de educar financeiramente em detrimento de realizar o ensino da matemática financeira:

Nessa perspectiva, as relações dos alunos com projetos que envolvam a temática da Educação Financeira podem produzir sujeitos econômicos que sejam capturados pelo discurso de ser empreendedor de si mesmo, pois só assim serão transformados em investidores e profissionais criativos, proativos e, portanto, clientes em potencial do mercado financeiro (VARGAS, 2012, p. 110).

Na mesma esteira, Costa (2009) aborda a questão da cultura do empreendedorismo como um dos desdobramentos-efeitos da forma da governamentalidade neoliberal nos domínios da educação. Parte da ideia desenvolvida por Osvaldo Javier López-Ruiz, que apresenta a Teoria do Capital Humano, a qual transita nos âmbitos empresarial e sociocultural e adentra no âmbito educativo - como uma espécie de *cultura do empreendedorismo*. Assim, Costa (2009) discute o modo como a racionalidade neoliberal intervém na constituição dos sujeitos contemporâneos, atentando para o fato de que a figura do executivo deve ser disseminada por todo o tecido social, e a lógica do capital deve ser incorporada à própria existência do indivíduo. Ao problematizar a lógica do capital, Costa (2009, p. 177) salienta que o indivíduo não apenas estará induzido a pertencer a tal lógica como será convocado a “[...] tomar a si mesmo como um capital”. Nas palavras do autor,

[...] é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (aos outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente a fazer investimentos em si mesmo – ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício - e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam (COSTA, 2009, p. 177).

Formar indivíduos empreendedores tem sido uma das diversas atribuições que a racionalidade neoliberal tem delegado à escola. Cada vez mais a escola parece estar (com)portando-se de modo empresarial, alinhada às lógicas de mercado, garantindo que todos façam parte do jogo neoliberal. Horn (2017) apresenta-nos cenários da Educação Infantil que tem se ocupado da formação de indivíduos empreendedores. Nesse aspecto, a estudiosa discorre que, mesmo que se esteja tratando de crianças que estão na Educação Infantil, elas já estão capturadas no desenvolvimento do empreendedorismo - pois já exercitam suas vidas “[...] para serem protagonistas, autônomas, independentes, plásticas, criativas [...]” (HORN, 2017, p. 177). Desse modo, o protagonismo infantil também se ocupa de constituir sujeitos que estejam constantemente em permanente formação, incluídos produtivamente, produzindo e tornando-se seu próprio capital humano.

Levando em consideração as problematizações apresentadas neste capítulo, meu intento ocupou-se em discutir os deslocamentos entre as racionalidades liberal e neoliberal e os modos pelos quais eles agenciam a escola para que forge os sujeitos empreendedores. Ademais, abordei questões relacionadas ao capital humano como elemento-chave para tal constituição.

No próximo capítulo, entre tantas possibilidades que a ER possibilita, apresento as análises empreendidas nesta investigação.

## **5 NAS TRAMAS DO EMPREENDEDORISMO: A EMERGÊNCIA DE NOVOS SUJEITOS NA/DA EDUCAÇÃO**

Neste capítulo, por meio da análise do discurso na perspectiva foucaultiana, ocupei-me do escrutínio do material empírico - exemplares da Educação em Revista. Neste momento da investigação, inúmeros movimentos foram necessários, dentre eles, o trânsito intenso entre os excertos e teorizações, a fim de iniciar a costura e fazer um recorte frente a um universo de possibilidades que a ER apresenta como material de pesquisa.

Seguindo a metáfora do alinhavo que me acompanhou nesta dissertação, ao debruçar-me sobre os excertos, senti-me enredada numa trama de muitas amarras. Encontrei uma variedade de fios com os quais permaneci por muito tempo, desemaranhando e separando por cores, espessuras, comprimentos, texturas, maleabilidades, resistências... Depois de separá-los, passei a agrupá-los por nuances, aproximações, semelhanças, diferenças, organizando-os em um carretel, para que, desse modo, pudesse valer-me deles para iniciar minha costura.

A organização das linhas não foi suficiente. Foi necessário, outrossim, escolher as agulhas que conduziriam as linhas para que a costura pudesse acontecer. Como qualquer costura, há momentos em que a linha termina e é preciso fazer pequenos (ou nem tão pequenos) ajustes, emendar a linha, trocar de cores, desemaranhar, abandonar por um tempo a costura... Com as agulhas, não é diferente. Algumas quebram-se, outras são perdidas; por vezes, pedimos emprestado e, em tantas outras, damo-nos conta de que a linha é muito espessa para a agulha com a qual estamos trabalhando. Ficamos literalmente entre a linha e a agulha e, por vezes, precisamos fazer escolhas entre uma e outra, para, a partir de (re)cortes, construir novos alinhavos. É disso que se trata este capítulo. De um recorte frente a tantas possibilidades de análise que a Educação em Revista oferece.

Para compor esse exame analítico, realizei a leitura dos excertos ao mesmo tempo em que me ocupava na busca por teorizações, a fim de que essas me auxiliassem a “ler” os excertos. (Re)visitei os excertos e teorizações por diversas vezes e, a cada retomada entre um e outro, novos modos de “ler” foram sendo possíveis. Tendo ampliado o olhar, foi necessário organizar os excertos, agrupando-os por enunciações que se apresentavam de forma recorrente. Por outro lado, também houve um interesse em destacar aquelas que não se apresentavam de modo recorrente, constituindo-se como aquilo que escapa, fica à margem, foge à regra, destoa do restante.

Como resultado desse exercício, apresento dois eixos. No primeiro, denominado *Nas tramas do empreendedorismo: um novo ethos docente*, discuto a emergência do

empreendedorismo no cenário educacional, fazendo com que apareçam novas práticas escolares alinhadas ao ensino desta temática. Em vista disso, identifico um (re)posicionamento do docente que, ao ser capturado pelos novos modos de viver a docência, compõe um novo *ethos* docente. Observa-se que esse novo *ethos* docente é potencializado pelo esmaecimento da docência, ao mesmo tempo em que o design emerge e configura-se como elemento fundamental nessa nova (com)posição do professor.

No segundo eixo, intitulado *Nas tramas do empreendedorismo: heróis e déspotas de si mesmo*, discuto a possibilidade de emergência de novos sujeitos aprendentes, tendo em vista que se vê adentrar nas escolas práticas que se ocupam de ensinar empreendedorismo. Identifica-se a configuração de um sujeito-aluno narcisista, que passa a ser edificado como um herói que, dentre outras marcas, explora a si mesmo.

## 5.1 NAS TRAMAS DO EMPREENDEDORISMO: UM NOVO *ETHOS* DOCENTE

Conforme discutido anteriormente, o empreendedorismo, cada vez mais, tem ocupado espaço nas diversas agendas - econômicas, sociais, culturais, educacionais, dentre outras. Observo que essa proliferação tem ganhado espaço nas instâncias educacionais, de modo que tem sido comum encontrar “rastros” do empreendedorismo, tanto em instituições quanto em legislações e normativas educacionais como, por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Embasada pelos marcos legais Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) e Plano Nacional de Educação – PNE (2014), a BNCC configura-se como um documento de caráter normativo. Sua homologação ocorreu ao final do ano de 2017, mediante processo de consulta pública em que a população foi convidada a manifestar-se a respeito do que seria importante ser ensinado nas escolas. Em seu texto normativo, estabelece que seu papel está relacionado à seguinte definição: “[...] conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento[...].” (BRASIL, 2018, p. 9).

Desse modo, a BNCC apresenta-se como referência em nível nacional para a construção dos currículos da Educação Básica, sendo endereçada para as redes de ensino - pública e privada. Conforme o próprio texto da BNCC, sua finalidade consiste em

[...] garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos [...] influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção dos materiais didáticos [...] (BRASIL, 2018, p. 7).

A fim de garantir as aprendizagens essenciais, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 15) elege o conceito de competência como fundamento pedagógico; dito de outro modo, utiliza-se do termo competências para destacar “[...] que conhecimentos (conceitos e procedimentos) e que habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais) [...]” devem ser mobilizados a fim de desenvolver “[...] atitudes, valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Entre as dez competências gerais da Educação Básica que a BNCC apresenta, destaco quatro delas, por entender que se alinham à noção de empreendedorismo, embora não se refiram ao termo de modo explícito.

#### *Quadro 29 – Competências gerais BNCC*

Exercitar a **curiosidade intelectual** e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, **a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções** (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2018, p. 9, grifos meus).

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, **resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva** (BRASIL, 2018, p. 9, grifos meus).

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender **as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade** (BRASIL, 2018, p. 9, grifos meus).

Agir pessoal e coletivamente **com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões** com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9, grifos meus).

Fonte: Brasil (2018, p. 9).

De acordo com esse quadro, pode-se evidenciar termos que inferem à noção de empreendedorismo, tais como: “criatividade”; “resolver problemas e exercer o protagonismo e autoria”; “fazer escolhas alinhadas [...] ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”; “flexibilidade, resiliência, determinação, tomando decisões [...]” (BRASIL, 2017, p. 9). Em contrapartida, na BNCC o termo “empreendedorismo” aparece no texto desta normativa apenas quatro vezes, conforme apresento a seguir:

*Quadro 30 – Empreendedorismo na BNCC*

Para atingir essa finalidade, é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que **todos os estudantes podem aprender** e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias. Com base nesse compromisso, **a escola que acolhe as juventudes deve: [...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros)**, entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à **empregabilidade** (BRASIL, 2018, p. 478-479, grifos meus).

Assim, a **oferta de diferentes itinerários formativos** pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas **para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho**. Para tanto, os itinerários devem garantir a apropriação de **procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil**, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes:[...] IV – **empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias** (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º) (BRASIL, 2018, p. 478-479, grifos meus).

Atualmente, as transformações na sociedade são grandes, especialmente em razão do uso de novas tecnologias. **Observamos transformações nas formas de participação dos trabalhadores nos diversos setores da produção, a diversificação das relações de trabalho, a oscilação nas taxas de ocupação, emprego e desemprego, o uso do trabalho intermitente, a desconcentração dos locais de trabalho, e o aumento global da riqueza, suas diferentes formas de concentração e distribuição, e seus efeitos sobre as desigualdades sociais. Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira** e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual. Diante desse cenário, impõem-se novos desafios às Ciências Humanas, **incluindo a compreensão dos impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção, trabalho e consumo** (BRASIL, 2018, p. 570, grifos meus).

Ao realizar esse exercício na abordagem de circunstâncias da vida cotidiana, os estudantes podem desnaturalizar condutas, relativizar costumes e perceber a desigualdade, o preconceito e a discriminação presentes em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições presentes em políticas públicas tanto de âmbito nacional como internacional. HABILIDADES (EM13CHS501) analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, **identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade** (BRASIL, 2018, p. 570, grifos meus).

Fonte: Brasil (2018).

Ao observar o texto em que a BNCC utiliza-se expressamente da terminologia “empreendedorismo”, destaco alguns termos e expressões sustentadas pela Base: “todos os estudantes podem aprender”; “proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo, criatividade, inovação,

organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica”; “para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho”; “empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias”; “identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo”.

Ao trazer esses elementos para seu texto, parece-me que a BNCC demanda para as instituições escolares a tarefa de produzir estes sujeitos aprendentes, empreendedores, líderes, responsáveis, capazes de assumir riscos, inovadores, protagonistas e que tenham um projeto de vida. Nessa mesma esteira, a BNCC sinaliza que “[...] é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e que ampliem a equidade, qualidade de relevância da educação para os estudantes brasileiros”, segundo informações constantes em seu site oficial<sup>25</sup>.

Apresento, ainda, o Projeto de lei 2.944/2021<sup>26</sup>, que propõe a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a fim de incluir como temas transversais empreendedorismo e inovação nos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior. Como justificativa para a inclusão desses temas, o alvitre legislativo argumenta que tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a LDB “[...] consagram explicitamente os valores do trabalho dentre os princípios da educação brasileira” (BRASIL, 2021, p. 3). Além disso, sinaliza que há uma vinculação entre a escola proposta pela LDB e o empreendedorismo, haja vista que

[...] a LDB propõe uma escola democrática, participativa, autônoma, responsável, flexível e comprometida, atualizada e inovadora, humanizada e holística. Essa principiologia, portanto, guarda sintonia com os conceitos norteadores do empreendedorismo e inovação. Assim, o presente alvitre legislativo vem justamente explicitar as temáticas do empreendedorismo e inovação na principal norma condutora das políticas educacionais do Brasil, a LDB, favorecendo o fortalecimento de um sistema de educação empreendedora e inovadora, com currículos e estratégias próprias de formação de docentes (BRASIL, 2021, p. 3).

Observa-se que o Projeto de Lei traz o texto da LDB, indicando características da escola, dentre elas, autônoma, responsável, flexível e inovadora. Estabelece, como é possível

<sup>25</sup> Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 dez. 2021.

<sup>26</sup> Aprovado pelo Plenário do Senado Federal em 30/09/2021 e encaminhado à Câmara dos Deputados. Maiores informações disponíveis em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/149527>. Acesso em: 13 maio 2022.

depreender da citação em destaque, uma sintonia entre a escola e o empreendedorismo. Ao discutir sobre a educação empreendedora, o Projeto de Lei argumenta que esta educação “[...] já é uma realidade em países desenvolvidos [...]”, e que a Comunidade Europeia tem realizado estudos e pesquisas “[...] na perspectiva de que o empreendedorismo é fundamental para o desenvolvimento econômico dos países” (BRASIL, 2021, p. 3). Além dessas instâncias internacionais, o Projeto de Lei salienta o estudo do SEBRAE, realizado em 2017, que tem como escopo desenvolver o empreendedorismo no Brasil. Neste estudo, 42% dos especialistas consultados indicam questões da educação como essenciais para que o empreendedorismo no país se desenvolva. Desse modo, o SEBRAE aponta a necessidade da

[...] inserção da educação empreendedora desde a escola fundamental. Quanto mais cedo o espírito empreendedor for disseminado, maior será a chance de se ter jovens empreendedores no futuro, com uma boa base de conhecimento sobre planos de negócios, estudo de mercado, fatores econômicos que afetam o negócio, dentre outros aspectos essenciais para se ter êxito (BRASIL, 2021, p. 4).

Além de apresentar argumentos - com base nos estudos do SEBRAE - para promover a educação empreendedora desde a escola fundamental, o alvitre legislativo aponta para a existência de uma espécie de desajuste da educação brasileira em relação aos desafios econômicos e sociais. Diante desse cenário, anuncia que o empreendedorismo se constitui como elemento fundamental para o desenvolvimento econômico e a geração de emprego e renda, compreendendo a educação como uma ferramenta a ser utilizada para tal intento. Assim, destaca que

[...] a educação brasileira ainda está centrada em pedagogias e metodologias relativamente dissociadas dos nossos desafios econômicos e sociais, a exigir, portanto, a discussão sobre o empreendedorismo e inovação nas escolas e universidades. Nesse contexto, é de se informar que há farta literatura correlacionando empreendedorismo e desenvolvimento econômico, com impactos relativos na geração de emprego e renda. Igualmente, há estudos importantes ligando o empreendedorismo a melhores níveis de produtividade e inovação [...] temos as melhores expectativas de que a aprovação deste Projeto de Lei verdadeiramente contribuirá para melhorar o ambiente de empreendedorismo e de inovação no Brasil, por meio da sólida ferramenta da educação, com impactos positivos no desenvolvimento econômico, na produtividade, no emprego e na renda (BRASIL, 2021, p. 3).

Partindo do pressuposto de que há uma discursividade do empreendedorismo presente, sobretudo na BNCC (BRASIL, 2018) e no Projeto de Lei 2.944 (BRASIL, 2021), suspeito que esses documentos se configuram como instrumentos bastante eficazes para “validar” e “potencializar” a prática do ensino do empreendedorismo nas instituições educacionais. Com base no que foi exposto até o presente momento – a proliferação acentuada da discursividade do empreendedorismo na contemporaneidade –, sobretudo em textos e normativas legais,

identifico a ER como um instrumento que também se ocupa de movimentos nesta direção. Encontram-se de maneira recorrente na ER matérias relacionadas a práticas escolares que se ocupam em inserir a cultura do empreendedorismo no espaço escolar.

Os fragmentos que seguem apresentam movimentos da ER nesse aspecto - formas de trabalhar a cultura empreendedora a partir de práticas escolares. A seguir, apresento algumas matérias que convergem com minha explanação.

*Quadro 31 – Startups também na educação*

Para a professora da Unisinos Elenise Rocha, coordenadora da especialização em Gestão da Educação Corporativa, **as escolas estão investindo cada vez mais em conteúdos sobre o empreendedorismo, inovação e criatividade. “Isto é muito bom para os alunos desde o Ensino Médio”, diz ela, citando oportunidades de visitas a empresas, palestras e novos cursos. [...] fica o desafio para os educadores: aproximar-se do conceito de startup, trazer o conteúdo para dentro da sala de aula e desafiar os alunos a pensar em soluções criativas e inovadoras para empreender.**

Fonte: Tabak (2014, p. 29, grifos meus).

*Quadro 32 – Palestras inspiradoras no Colégio Anchieta*

Em 2017, o evento foi organizado pelos **alunos do 9º Ano, do Ensino Médio** e de uma equipe de professores, e teve como tema escolhido ‘Efeito dominó’, ou seja, como **pequenas ações podem contagiar e causar grande impacto. Foram nove palestras que trouxeram experiências em empreendedorismo, voluntariado e protagonismo juvenil [...]**

Fonte: Educação em Revista (fev./mar. 2018, p. 36, grifos meus).

*Quadro 33 – Alunos do Santa Dorotéia aprendem a empreender<sup>27</sup>*

Alunos das turmas do 5º Ano do Colégio Santa Dorotéia de porto Alegre, **participam desde o início do ano, do projeto Aprendendo a Empreender. Por meio da iniciativa, as crianças têm um primeiro contato com o empreendedorismo, desenvolvendo um plano de negócios, criando, produzindo, divulgando e vendendo seu próprio produto. Com o apoio da Junior Achievement, eles criaram o produto Bolachitos, biscoitos recheados no palito. O evento aconteceu no supersábado, evento tradicional no Santa Dorotéia e o lucro será usado na produção de mais um lote. O objetivo é arrecadar o suficiente para custear uma saída de estudos ao cinema.**

Fonte: Educação em Revista (jun./jul. 2013, p. 35, grifos meus).

<sup>27</sup> Embora esse excerto tenha sido utilizado para discutir sobre a captura da escola para que se ocupe na constituição de sujeitos empreendedores, apresento-o novamente com outra intencionalidade: apresentar práticas escolares que se ocupam em “ensinar” o empreendedorismo na sala de aula.

*Quadro 34 – Caminhos do Saber traz programa “Líder em Mim”*

Neste ano, a Rede de Ensino Caminhos do Saber, por meio da Abril Educação, traz a Caxias do Sul o **programa “o Líder em Mim”**, fundamentado em teorias do desenvolvimento humano para estimular um processo de mudança comportamental em alunos e educadores. **Trata-se de um programa com conteúdo, metodologia, material didático em treinamento para o aprendizado de liderança, valores e competências essenciais para o sucesso na escola e na vida [...]** Entre os resultados estão a melhoria da autoconfiança no trabalho da equipe, **a iniciativa, a criatividade, a liderança, a capacidade de solucionar problemas, a comunicação, a consciência da diversidade entre as pessoas e o desempenho acadêmico do aluno.**

Fonte: Gamba (abr./maio 2014, p. 30, grifos meus).

*Quadro 35 – Projeto prepara jovens de baixa renda para o mercado*

Percebendo a necessidade de **encontrar jovens preparados para o mercado**, a escola Duque de Caxias, da Rede Sinodal, implantou um projeto para **atender a essa demanda crescente na cidade [...]** o curso conta com 760 horas e é oferecido no turno inverso ao da escola, de segunda a sexta-feira. Esses alunos aprendem a usar as ferramentas da computação em laboratório equipado com 26 computadores, internet, professores habilitados, envolvendo 60% das aulas. **No restante aprendem sobre Cidadania. Direitos e Deveres, Empreendedorismo, oratória [...]**

Fonte: Educação em Revista (set./out. 2017, p. 31, grifos meus).

*Quadro 36 – Empreendedorismo pode começar na sala de aula*

E as instituições de ensino estão começando a perceber a **relevância do empreendedorismo em seus currículos**. Na Escola Monteiro Lobato, de Porto Alegre, a iniciativa Química Social - projeto da disciplina de Química desde 2014 na segunda série do Ensino Médio - **prevê a visita dos alunos a uma fábrica de chocolate em Gramado para aprender o processo produtivo e, depois, a criação da própria microempresa, com tarefas que vão da produção à venda dos produtos, passando pela publicidade e contabilidade [...]**.

O Colégio Farroupilha de Porto Alegre, oferece aos alunos do Ensino Fundamental o **programa “Líder em Mim”**, projeto desenvolvido pela Franklin Covey Co., empresa americana especializada em **treinamento de liderança**, que trabalha sete hábitos em várias atividades: **1-Seja proativo**; 2 - Comece com o objetivo em mente; 3 - Faça primeiro o mais importante; 4 -Pense ganha-ganha; 5- Procure compreender para depois ser compreendido; 6 - Crie sinergia; 7 -Afine o instrumento. Esse programa é desenvolvido por escolas de pelo menos 12 cidades do Rio Grande do Sul.

Fonte: Gamba (fev./mar. 2017, p. 23-24, grifos meus).

*Quadro 37 – Farroupilha cria disciplina de cultura e inovação*

O Colégio Farroupilha de Porto Alegre, **lançou a disciplina de Cultura da Inovação**, com duas aulas quinzenais, nas quais os estudantes do 6º e 7º anos têm a possibilidade de **desenvolver diferentes perfis. No perfil maker o estudante explora tecnologias e criações. Como designer, ele lida com sistemas complexos e propõe soluções para ajudar as pessoas. O perfil empreendedor testa, rapidamente, suas ideias para corrigir erros e a melhor forma de concretizá-las.**

Fonte: Educação em Revista (abr./maio 2018, p. 34, grifos meus).

*Quadro 38 – Rede La Salle premia alunos com o projeto Eduemprèn*

Estudantes do Colégio la Salle de Canoas, foram **vencedores do Eduemprèn, iniciativa voltada para divulgar o empreendedorismo social para alunos da educação básica [...]** a equipe vencedora **desenvolveu um copo inteligente que identifica as alterações do PH de seu conteúdo interno.**

Fonte: Educação em Revista (maio/jun. 2019, p. 35, grifos meus).

*Quadro 39 – Pacto Alegre*

“Entre os primeiros projetos lançados está uma Secretaria de Educação que visa identificar, **selecionar e contatar startups do segmento educacional para atuarem junto às escolas públicas**”, exemplifica o superintendente de inovação e desenvolvimento da PUCRS [...] Algumas iniciativas mostraram que as escolas particulares de Porto Alegre estão alinhadas com este propósito do Pacto. É o caso do Colégio Farroupilha [...] **promove outras ações de desenvolvimento de habilidades relacionadas à liderança, inovação e empreendedorismo. São clubes de aprendizagem, nos quais os alunos se dedicam às áreas que tem mais interesse. Um exemplo é a Grow Cube, incubadora de negócios voltadas para estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio.**

Fonte: Pereira (maio/jun. 2019, p. 37, grifos meus).

O conjunto de fragmentos apresenta práticas escolares que se alinham às tendências do mercado e ressalta o empreendedorismo como um imperativo para que tais ações levem em conta a participação dos alunos neste processo - vivenciar a cultura empreendedora na escola. Por sua vez, à instituição escolar cabe o “dever” de propiciar momentos em que o empreendedorismo seja pauta de suas ações sob diversos aspectos. Assim, surge uma série de práticas que se ocupam em inserir a cultura empreendedora nas escolas, como: palestras; oportunidades de visitas a empresas; novos cursos; projetos que procuram desenvolver um plano de negócios criando, produzindo, divulgando e vendendo o próprio produto; Programa “Líder em Mim”, que trabalha questões relacionadas ao empreendedorismo, como liderança e proatividade; clubes de aprendizagem pautados pelo interesse do aluno; projetos para selecionar startups educacionais para atuarem junto a escolas públicas; preparação de jovens de baixa

renda para o mercado de trabalho; premiação de iniciativa para divulgar o empreendedorismo; posicionamento de estudantes como designers a partir do perfil maker; criação de disciplina *Cultura da inovação*.

Compreendo que essas práticas adentram o espaço escolar não apenas discutindo sobre o empreendedorismo, mas “ensinando” modos de ser empreendedor, implicam um (re)posicionamento do docente no que se refere ao ensino e à aprendizagem, bem como promove um apagamento da docência, decorrente dos novos modos de ser professor. Em vista disso, penso que há a emergência de novos sujeitos da educação - professores e alunos<sup>28</sup> - forjados pela discursividade do empreendedorismo. Nesse sentido, interessa-me problematizar a implicação das práticas escolares pautadas pelo empreendedorismo como um elemento-chave na constituição desses sujeitos. Ademais, procuro apresentar alguns deslocamentos que se articulam e que potencializam o surgimento de sujeitos empreendedores cujas condições de emergência referem-se à modernidade.

Para pensar sobre essa condição de emergência, os estudos de Noguera-Ramírez, sobretudo sob o aspecto arquegenealógico, oferecem-me subsídios. Em sua tese de doutorado, Noguera-Ramírez (2011) convida-nos a “ler” a modernidade sob a perspectiva educacional, pois, consoante o autor, a modernidade pode ser compreendida como “um conjunto de transformações culturais, sociais e políticas que tiveram início nos séculos XVI e XVII na Europa, tem uma profunda marca educativa” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 20). Essa marca educativa relaciona-se àquilo que esse autor elegerá como três momentos distintos ou “formas de ser dos discursos e das práticas pedagógicas” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 21), conforme apresentado no quadro seguir.

---

<sup>28</sup> Na próxima seção discuto especificamente sobre o forjamento do sujeito estudante a partir da inserção da cultura empreendedora por meio de práticas escolares.

Quadro 40 – Marcas educativas de acordo com tempos históricos

Tempo histórico	Momento	Características
Entre os séculos XII e XVIII	Instrução/ensino	Estrita relação da prática do ensino com as práticas de “polícia” – constituindo a “razão de estado”. Didática se constitui como o saber principal, tendo a emergência de um <i>Homo docilis</i> – indivíduo capaz de ser ensinado e de aprender.
Final do século XVIII	Educação liberal	Emergência de um novo conceito de educação pautada na vinculação da problemática da liberdade e natureza humana. O conceito “educação” assume papel central nos discursos pedagógicos. Emergência do <i>Homos civilis</i> – indivíduo a ser civilizado.
Desde o fim do século XIX	Emergência do conceito de aprendizagem	Deslocamento da educação liberal para uma sociedade pautada na/pela aprendizagem. Emergência do <i>Homos discens</i> – indivíduo que deve “aprender a aprender”.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos estudos de Marín-Díaz e Noguera-Ramírez (2014).

Com base no quadro, observa-se que essas marcas educativas estiveram relacionadas com tempos históricos, nos quais certas características educacionais foram vislumbradas como possibilidade de constituição e emergência de determinados sujeitos - datados e situados num tempo/espço definido. Em determinado momento essa marca educativa foi tomando formas diversas - performando-se. No interregno dos séculos XII e XVIII, essa marca educativa esteve relacionada ao Estado, cujo desígnio era ensinar e instruir determinado público. Àquela época, houve uma ênfase muito expressiva na didática, em que o ensino e a aprendizagem foram fatores fundamentais na constituição daquilo que Noguera-Ramírez (2011) atribui à expressão *homo docilis* “[...] um indivíduo dócil, que na linguagem pedagógica da época, significava um indivíduo capaz de aprender e ser ensinado” (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2014, p. 53).

Posteriormente, a marca educativa constituiu-se na forma de uma educação liberal, em que um novo conceito de educação emerge pautado por liberdade e natureza humana. Nesse aspecto, a ênfase estava direcionada à educação, sobretudo aquela balizada por um Estado educador, que agencia a educação para constituir um indivíduo civilizável. Assim, esta marca educativa vincula-se à “[...] emergência do conceito de Educação no vocabulário pedagógico e de expansão da Educação e da instrução pública nos distintos setores e grupos sociais [...] sendo o *Homo civilis*, o indivíduo civilizável, a sua principal figura subjetiva (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2014, p. 53).

Por fim, o que interessa discutir nesta seção é justamente a nova configuração que a educação apresenta a partir do final do século XIX - em que se pauta pela preeminência da

aprendizagem como uma espécie de linha articuladora da educação empreendedora. Antes de prosseguir nas discussões, pontuo que essas marcas não se organizaram de modo que ao emergir uma delas as outras não estejam mais aí, mas entendo-as como partícipes na constituição dos sujeitos, sobretudo os instados na/pela contemporaneidade. O que ocorre, talvez, esteja muito mais relacionado às mudanças de ênfases do que propriamente à dissolução ou mesmo esvaziamento de determinada marca educativa, haja vista que essas três marcas se articulam, (re)modelam-se, retroalimentam-se e (re)atualizam-se para compor o tempo presente. No que tange a esses três momentos históricos, Marín-Díaz e Noguera-Ramírez (2014, p. 54) observam que cada momento se articula com uma série de práticas de si, sendo que em cada um destes tempos

[...] é possível identificar também que a produção de cada momento e de cada forma de subjetividade esteve articulada com o exercício de um conjunto de práticas de si que, cada vez mais, ocuparam lugares de evidência nos discursos pedagógicos (Marín-Díaz (2012). Nesse processo de constituição de uma sociedade educativa, as técnicas de si tiveram um lugar de destaque que se expressou na relevância que o indivíduo, sua própria aprendizagem, seus interesses e suas necessidades começaram a ter, bem como na dominância que os discursos sobre a experiência, a aprendizagem e a Educação permanente alcançaram nas discussões educacionais.

Em relação à emergência dessa sociedade educativa que toma a educação como uma espécie de agenciamento para que cada indivíduo seja responsabilizado por sua própria (e constante) aprendizagem, a partir das técnicas de si, Noguera-Ramírez (2011) aponta-nos algumas pistas para compreender a emergência da referida sociedade. Apoiado nos estudos de Peter-Druker, Noguera-Ramírez (2011) discute aquilo que, de certo modo, emerge da configuração desses três momentos apresentados no quadro acima - o (re)posicionamento do ensino e da aprendizagem. Dessa maneira, Noguera-Ramírez (2011) discorre a respeito desse (re)posicionamento da aprendizagem, vinculando-a ao conhecimento. Enfatiza que, decorrente da emergência de uma sociedade pós-capitalista, a “sociedade do conhecimento” tem como ênfase a aprendizagem vinculada a todo e qualquer espaço social, suspendendo, assim, a “exclusividade” da escola como o espaço do ensinar/aprender; em vista disso, todas as organizações devem ser, também, espaços do ensinar e do aprender. De acordo com o autor, o que passa a emergir a partir de então relaciona-se à constituição de um ‘aprendiz permanente’ - o *Homo discendis*. Ao teorizar sobre a aprendizagem, este estudioso colombiano sinaliza que

Podemos dizer que a aprendizagem é hoje a forma do governo pedagógico, o governo não mais do cidadão, mas do ‘aprendiz permanente’, do *Homo discendis*. Aprender ao longo da vida, aprender a aprender é a divisa do governo contemporâneo. Estamos sendo compelidos a nos comportar como aprendizes

permanentes, que moram em sociedades de aprendizagem ou cidades educativas (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 230).

Em efeito, considerando a sociedade de aprendizagem ou cidades educativas, pode vislumbrar-se uma espécie de extravasamento daquilo que era próprio da escola - proporcionar ensino-aprendizagem, entre outras coisas -, uma vez que a aprendizagem deixa de ser atribuída apenas aos espaços escolares. Assim, à medida que não apenas a escola é o espaço da aprendizagem, mas todos os espaços sociais constituem-se em espaços do aprender, identifico “rastros” para a emergência de uma educação para a vida toda, uma aprendizagem ao longo da vida, tangenciada pelos discursos do neoliberalismo.

Nessa esteira, Noguera-Ramírez (2011) apresenta, além dos estudos de Peter-Druker, os relatórios elaborados pela UNESCO nos anos de 1971 e 1996 que atribuem à marca educativa o conceito de “educação ao longo da vida”. Esse conceito “supõe a capacidade de “aprender a aprender” para aproveitar as possibilidades oferecidas pela educação permanente” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 14).

Em relação ao relatório de 1971, segundo Noguera-Ramírez (2011), esse documento concluía que os estudos deveriam ser organizados de modo que não fossem promovidos apenas antes de as pessoas ingressarem na vida adulta. Logo, o que era necessário naquele momento era “reconsiderar os sistemas de ensino” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 14). Assim, a mobilização intensa dos conhecimentos que se aliaram à inovação foi decisiva para que se adotassem “atitudes ativas e aquisição de conhecimentos” (idem). Dessa forma, a aprendizagem passa a ser enfatizada em detrimento do ensino. Se antes a educação estava vinculada ao Estado, como destaca Noguera-Ramírez (2011) a respeito de um “estado educador”, agora ela passa a espalhar-se em todo o tecido social, ao passo que não mais apenas o estado educaria, mas a sociedade denominada como “sociedade educativa”, sendo que, nas palavras deste autor,

[...] a educação não era mais uma função estatal. Ela se confundia com a própria sociedade. Era a própria sociedade que se tornava educativa, quer dizer, a própria sociedade educava, oferecia múltiplas e permanentes oportunidades educativas a seus cidadãos, mas também demandava e consumia educação. Da obrigatoriedade imposta, a educação passava a ser uma demanda da população, uma necessidade, “um direito” e até uma exigência: passagem da obrigação estatal para a responsabilidade pessoal. E por isso, a necessidade de um nome próprio para essa nova forma de organização social: a “cidade educativa” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 16).

Também denominada como “sociedade de aprendizagem”, a “sociedade educativa” tem como habitante “um *lifelong learner* - um aprendiz permanente” ou “vitalício” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 16). Com base nos estudos de Ranson (1998), Noguera-Ramírez (2011), destaca quatro modos distintos para compreender a “sociedade de aprendizagem”, a qual

vincula a aprendizagem permanente aos indivíduos e organizações: trata-se de uma sociedade “(1) Que aprende sobre si mesma e como está se transformando; (2) que precisa mudar a forma de aprender; (3) na qual todos os seus membros são aprendizes; (4) que aprende para mudar as condições de aprendizagem” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 16). Ambos pesquisadores auxiliam-me a pensar a respeito da constituição desta “sociedade de aprendizagem” na medida em que posicionam a educação como um cenário propenso na condução das condutas alinhadas à aprendizagem e aos meios pelos quais cada indivíduo é mobilizado nesse aspecto. Em efeito, argumentam que

No movimento que significou a passagem da instrução para a aprendizagem, por meio da Educação, vemos serem ressaltadas as técnicas destinadas à própria condução dos desejos, das necessidades e dos interesses que o indivíduo deve fazer, técnicas daquilo que Foucault (2007) chamou de “governamentalidade liberal”. A educação tornou-se cenário para adquirir esses aprendizados de auto-condução da própria vida: “a educação encontra-se mais perto da ação de dirigir ou conduzir que da ação de ensinar alguma coisa” [...] no momento da ênfase na educação, vemos aparecer nos discursos pedagógicos, o princípio de atividade (agência) do próprio indivíduo. Ao centrar o foco da atividade educacional mais na aprendizagem que no ensino, privilegiou-se a ação do indivíduo sobre si mesmo (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2014, p. 55).

Levando em conta essas teorizações sobre sociedade pautada na aprendizagem permanente, percebo o quanto essas questões estão presentes de modo recorrente em meu material de empiria; por diversas vezes as matérias discorrem sobre o aprender, mormente ao exercício de uma aprendizagem constante. Os excertos a seguir retratam tais questões.

*Quadro 41 – Professor, o gestor da sala de aula*

**Saber usar as novas tecnologias a favor da aprendizagem, gerenciar o tempo, conhecer** as particularidades de seus alunos, **administrar** conflitos e situações de indisciplina e **ter domínio** de conteúdo **são algumas das competências necessárias para o professor, nos dias de hoje. “É preciso colocar-se cada vez mais na condição de aprendiz e de empreendedor.**

Fonte: Andrade (set./out. 2016, p. 14, grifos meus).

*Quadro 42 – Congresso do SINEPE/RS reúne 2 mil educadores em Porto Alegre*

**Do educador, exige-se uma atitude constante de renovação, de busca, de inquietude, de atualização.** A opção de ser **protagonista** de uma sala de aula **significa romper a mediocridade e eliminar a mesmice do pensar pequeno,** incentivar novos vãos, **favorecer a criatividade, desenvolver as habilidades** do relacionamento, seduzir para o bem, criar a magia do belo.

Fonte: Domingues (ago. 2017, p. 6, grifos meus).

*Quadro 43 – A (r)evolução digital na educação*

A maioria dos professores ainda atua no cenário da escola tradicional e **precisa se capacitar [...] as capacitações devem ser contínuas, no dia a dia, e não pontuais apenas em cursos programados [...] os professores têm que tomar as rédeas de sua própria capacitação e seu desenvolvimento.**

Fonte: Fernandes (nov./dez. 2013, p. 4, grifos meus).

Os termos expressos nos excertos - “é preciso colocar-se cada vez mais na condição de aprendiz e de empreendedor”; “do educador, exige-se uma atitude constante de renovação, de busca, de inquietude, de atualização”; “precisa se capacitar [...] as capacitações devem ser contínuas, no dia a dia, e não pontuais apenas em cursos programados [...] os professores têm que tomar as rédeas de sua própria capacitação e seu desenvolvimento”; apresentam um movimento bastante acentuado em que o professor é direcionado a reinventar-se, atualizar-se, a assumir novas competências e a estar em permanente processo de aprendizagem. Relaciono esse movimento aos investimentos constantes que o professor deve fazer a fim de investir em si mesmo, sendo responsável pela sua autoformação.

Os excertos destacados levam-me a pensar sobre o lugar em que o professor está sendo posicionado pela ER: está muito mais vinculado a um sujeito que aprende do que propriamente a um sujeito que ensina. Esse fato remete-me à emergência de uma “sociedade de aprendizagem”, ou “sociedade educativa”, como destaca Noguera-Ramírez (2011), e as discussões que Thomas Popkewitz, Ulf Olsson e Kenneth Petersson (2009) empreendem sobre “cosmopolita inacabado”. Enquanto Noguera-Ramírez (2011) discute a emergência de uma sociedade pautada pela aprendizagem, Popkewitz, Olsson e Petersson (2009) discutem a emergência do aprendiz desta sociedade, o qual se configura como um “cosmopolita inacabado”. Os autores anunciam que preferem essa terminologia em detrimento do “aprendiz por toda vida”, por entender que estão tratando de um modo determinado de vida.

Nós tratamos o aprendiz, numa Sociedade da Aprendizagem, como uma fabricação do cosmopolitismo inacabado. A individualidade é tomada como algo a ser aprendido por toda a vida. Trata-se de uma individualidade que projeta a vida como uma contínua solução de problemas, que faz do indivíduo um ser capaz de escolher e colaborar em comunidades de aprendentes num processo de permanente de inovação (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 76).

Tanto o “cosmopolita inacabado” (2009) quanto os “aprendizes permanentes” (2011) têm como elemento central a aprendizagem, sobretudo aquela que se relaciona à individualização do aprender, a qual centraliza no sujeito a responsabilização por suas aprendizagens. Nos excertos supracitados, é possível identificar essa questão, sobretudo a partir

de dois deslocamentos distintos: (1) do ensino à aprendizagem; e (2) do professor ensinante ao professor aprendente.

Em relação ao deslocamento ensino-aprendizagem, identifico na ER uma ênfase muito expressiva à aprendizagem em detrimento do ensino. Em sua etimologia, a palavra “ensino”, segundo o dicionário Aurélio (DICIO, 2022, online), é definida como “ação, arte de ensinar, de transmitir conhecimentos, de instruir alguém através da informação”; “instrução, orientação adequada para que essa instrução aconteça”; “orientação no sentido de modificar o comportamento da pessoa humana”; “atividade de magistério”. Tomando por base o cunho etimológico em que o ensino é definido, também, como “atividade de magistério”, chamou-me a atenção o fato de que, ao discorrer sobre o professor - sujeito da docência -, os excertos supracitados não apresentam a palavra “ensino”. Essa constatação não está relacionada apenas aos três excertos aqui apresentados, mas diz respeito a um número significativo de excertos desse material empírico.

A palavra “ensino”, quando aparece nos excertos, está apresentada de modo minimizado; de uma totalidade bastante expressiva de excertos, poucos apresentam esta palavra. Por muito tempo (e talvez ainda no tempo presente), o ensino esteve atrelado à “transmissão de conhecimentos”, em que o professor seria o principal ator no processo educacional. O posicionamento do professor pela Educação em Revista, por diversas vezes (na maioria dos excertos) distancia-se desse ideário à medida em que o posiciona como alguém que se ocupa em “incentivar novos voos, favorecer a criatividade, desenvolver as habilidades do relacionamento”. Expressões como “incentivar, favorecer, desenvolver” são recorrentes nas matérias da ER.

Observo que esses termos posicionam o professor em lugares diversos do “ensinar”, tornando-o uma espécie de “colaborador da aprendizagem”, pois para que a aprendizagem aconteça será necessário o envolvimento dos sujeitos aprendentes - que passam a aprender de “modo ativo”, através de novas e inovadoras metodologias. Serão estes sujeitos para os quais deverão ser mobilizados - por parte do professor - alguns saberes; Não obstante, os aprendentes “terão de fazer a sua parte” nesse processo de aprendizagem. Nesse sentido, o ensino parece permanecer à sombra de um processo cada vez mais centrado na aprendizagem, tanto do estudante quanto do professor.

Diferentemente de “ensino”, as expressões que remetem à “aprendizagem” têm sido recorrentes tanto nos excertos supracitados quanto em tantos outros que a Educação em Revista contempla. Consoante o dicionário Aurélio (DICIO, 2022, online), em sua etimologia, a palavra “aprendizagem” tem como significado: “ação, processo, efeito ou consequência de aprender”;

“aprendizado”; “a duração do processo de aprender”; “o tempo que se leva para aprender”. “O exercício inicial sobre aquilo que se conseguiu aprender”; “experiência ou prática”. Considerando, como já mencionado, a ênfase à aprendizagem que meu material de empiria apresenta, retomo os excertos supracitados, salientando as seguintes expressões referentes à aprendizagem: “colocar-se na condição de aprendiz, de empreendedor”; “uma atitude constante de renovação, de busca, de inquietude, de capacitação”; “precisa se capacitar”; “têm que tomar as rédeas e sua própria capacitação e desenvolvimento”; “atitude constante de renovação”; “buscando aprender lições e se aperfeiçoar”; “busca de atualização”.

Faz-se importante observar que as aprendizagens às quais os excertos se referem não estão relacionadas aos estudantes, mas, sim, aos professores - que são posicionados pela Educação em Revista como sujeitos que muito mais do que ensinam, aprendem. Essa aprendizagem deve acontecer de forma permanente, uma vez que o professor deve ter “uma atitude constante de renovação”, ao mesmo tempo em que deve responsabilizar-se por suas aprendizagens, afinal, é ele quem deve “tomar as rédeas de sua própria capacitação”.

Considerando que o primeiro deslocamento trata de (re)posicionar a aprendizagem como centralidade em relação ao ensino, é possível antever que o responsável pelo ensino - o professor - também terá implicações nessa nova configuração. Desse modo, o professor desliza da posição de alguém que ensina para o lugar de alguém que aprende. À medida que o professor passa de um sujeito-ensinante a um sujeito-aprendente, é possível visualizar a proliferação de uma discursividade que opera na subjetivação dos profissionais de educação, configurando outros modos de ser professor que acionam a educação e a vinculam como estratégia para atuar na constituição de sujeitos empreendedores de si. Em efeito, esses dois deslocamentos, do ensino à aprendizagem e do professor ensinante ao professor aprendente, remetem-me aos estudos de Biesta (2018) quando discute que a ênfase na aprendizagem em detrimento do ensino tem implicado num reposicionamento tanto do ensino quanto do professor. Nesse aspecto, Biesta (2018, p. 22) arrazoa que

[...] nos últimos anos o papel e a posição do ensino e do professor foram desafiados a partir de dois pontos de vistas diferentes, mas complementares. Um desenvolvimento diz respeito ao impacto do fortalecimento da linguagem e de “lógica” da aprendizagem na educação; outro tem deslocado a atenção do ensino do professor para os estudantes e sua aprendizagem [...]. O surgimento da linguagem e da lógica da aprendizagem transformou o professor de um “sábio no palco” para um “guia ao lado” – um facilitador de aprendizagem, como na expressão – ou ainda, de acordo com outros, para alguém que “fica por detrás das cortinas”.

Em vista de (re)posicionamentos tanto do ensino quanto do professor, identifico que os docentes assumem outras funções à medida em que passam a ser compreendidos como

facilitadores de aprendizagens em detrimento de mestres que ensinam. Nessa esteira, destaco alguns excertos que não só subjugam os docentes a deslocarem-se do lugar de ensino, mas também atribuem a estes profissionais outros papéis. Embora seja apresentado na sequência um número expressivo de fragmentos, entendo que é importante fazê-lo, pois esse conjunto proporciona uma maior visibilidade da proliferação de papéis que configuram outros modos de docência.

*Quadro 44 – Professor, o gestor da sala de aula*

[...] o professor **designer de currículo** entende que os estudantes aprendem em diferentes ritmos e estilos e **desenvolve estratégias didáticas personalizadas para mobilizar as aprendizagens significativas**. “Ele faz com autoria de um especialista em educação, a mediação entre a cultura, sociedade e sujeito que aprende, propondo a este último uma experiência fundada na problematização e no protagonismo do estudante e na busca pelo conhecimento [...] o professor deve ser um “designer de currículos”, ou seja, um docente que vê a aprendizagem independente como essencial.

**Capacidade de aprender**, disposição para conhecer seus alunos e **innovar** são outras características do **professor-gestor**. “O processo de ensino-aprendizagem é contínuo e exige de cada pessoa uma abertura para novas práticas educativas [...] quatro características para ser um bom gestor na sala de aula: empatia, liderança, inquietude e postura de pesquisador.

Fonte: Andrade (set./out. 2018, p. 10, grifos meus).

*Quadro 45 – O professor pode ser um mentor do aluno?*

Antes de falarmos do **professor mentor**, precisamos clarificar exatamente **o que é um mentor: é aquele que dá suporte ao encorajamento para que outra pessoa gerencie seu próprio aprendizado, maximize seu potencial, desenvolva seus Skills e aprimore sua performance** [...] um verdadeiro mentor ajuda a pessoa a ser melhor e a encontrar um sentido para sua vida. [...] é necessário que este professor disposto a se transformar em um **mentor busque desenvolver novas habilidades e competências em si mesmo e que esse caminho passe pelo autoconhecimento e por entender as técnicas e ferramentas do coaching**, que lhe darão base para desenvolver um trabalho de excelência.

Fonte: Andrade (set./out. 2018, p. 10, grifos meus).

*Quadro 46 – Ensino customizado: uma nova proposta pedagógica*

Neste projeto o **professor não é mais um mero transmissor de conhecimento, mas um designer de currículo**. “O projeto prevê transformações no currículo, adaptando-o às necessidades das crianças do século XXI, com **ênfase em tecnologias ativas** do ensino, tecnologias de comunicação e informação, com apoio em dados de pesquisa e referencial teórico contemporâneo.

Fonte: Pastore (set./out. 2015, p. 10, grifos meus).

*Quadro 47 – Ensino para desenvolver a autonomia*

Somente há aula expositiva, com professor especialista, durante os reforços, uma vez por semana. O **professor mentor** precisa conhecer os alunos e atuar de forma abrangente. Mas o **fundamental é estimular o aluno a aprender com autonomia, andar com as próprias pernas. Ele é como um arquiteto que garante a personalização do processo de aprendizagem e que nenhum aluno seja deixado para trás.**

Fonte: Basei (nov./dez. 2014, p. 17, grifos meus).

*Quadro 48 – Mesmo com o turbilhão tecnológico que adentra o espaço escolar, ensinar ainda é função do professor*

Nesta forma de ensinar, o **professor é o mediador** entre o conteúdo e o saber, garantindo autonomia dos alunos.

Fonte: Figueiró (jan./fev./mar. 2020, p. 31, grifos meus).

*Quadro 49 – Projeto educativo inovador construído por educadores*

Os educadores são **formadores e mediadores** no processo educativo de pessoas que serão os **futuros profissionais no mundo do trabalho; profissionais esses que desenvolverão as condições necessárias para contribuir com a mudança de uma ordem capitalista** em vista de uma sociedade economicamente sustentável, mais humana, responsável consigo mesma, com o outro e com o meio.

Fonte: Ramos (jun./jul. 2016, p. 36-37, grifos meus).

*Quadro 50 – O futuro da educação para nossos filhos*

[...] algumas escolas transformaram o ensino em um verdadeiro showbizz, com **professores-animadores** [...] não defendo nem condeno essa espetacularização, mas vejo **que estão fazendo de tudo para que os alunos gostem de aprender.**

Fonte: Fedrizzi (jun./jul. 2016, p. 15, grifos meus).

*Quadro 51 – Serviço de apoio escolar oferece professor 24 horas*

O Site Apoios Escolar 24 horas, fundado pela empresa Escola 24 horas, oferece entre outros serviços o **“professor Web”**. **Durante as manhãs, tardes, noites, madrugadas, docentes de diferentes disciplinas escolares estão a postos para atender os alunos** que deixaram para estudar na véspera da prova, que precisam entregar algum trabalho sobre um tema com o qual tem pouca familiaridade ou que estão estudando e precisam tirar suas dúvidas sobre determinado tema, **de forma quase instantânea via internet.**

Fonte: Educação em Revista (abr./maio 2013, p. 38, grifos meus).

Dada a expressiva profusão de “modos de ser professor”, a partir dos fragmentos em destaque, faz-se importante pontuar algumas questões. Em primeiro lugar, observa-se que esse conjunto de excertos possui uma questão em comum - a aprendizagem. Seja esta relativa à sua própria aprendizagem (do professor), em que é preciso “capacidade de aprender, disposição para conhecer seus alunos e ter abertura para novas práticas educativas”; seja uma

aprendizagem relacionada ao aprendizado dos estudantes a partir de práticas pedagógicas, pois o professor “faz com autoria de um especialista em educação, a mediação entre a cultura, sociedade e sujeito que aprende, propondo a este último uma experiência fundada na problematização e no protagonismo do estudante e na busca pelo conhecimento”.

Em segundo lugar, pode-se pensar na emergência de um professor “sob medida”, em que terá sua atuação conforme a demanda educativa. Se a aprendizagem do aluno requer um investimento em relação à motivação, ao fazer com que “os alunos gostem de aprender”, temos o professor animador. Em casos nos quais os alunos precisam tirar dúvidas, quase de forma instantânea, via internet, em função de provas ou trabalhos, tem-se o professor-web. Nas situações em que é necessário encorajar “para que outra pessoa gerencie seu próprio aprendizado, maximize seu potencial, desenvolva suas *skills* e aprimore sua performance”, deve-se optar por tornar-se um professor mentor. Quanto ao professor-gestor, trata-se de um sujeito que se coloca como aprendiz e que, em vista disso, tem “capacidade de aprender, disposição para conhecer seus alunos e inovar”; tem “abertura para novas práticas educativas”; “tem empatia, liderança, inquietude e postura de pesquisador”.

Já o professor *designer* de currículo parece ser um desses professores “sob medida”, que contempla nele mesmo as características de todos os professores que foram destacadas anteriormente. Esse professor “entende que os estudantes aprendem em diferentes ritmos e estilos”; “desenvolve estratégias didáticas personalizadas para mobilizar as aprendizagens significativas”; “faz como a autoria de um especialista em educação a mediação entre a cultura, sociedade e sujeito que aprende, propondo a este último uma experiência fundada na problematização e no protagonismo do estudante e na busca do conhecimento”; “não é mais um mero transmissor de conhecimento, mas um designer de currículo”; “transforma o currículo, adaptando-o às necessidades das crianças do século XXI, com ênfase nas tecnologias ativas do ensino, tecnologias de comunicação e informação, com apoio em dados e pesquisas e referencial teórico contemporâneo”.

Ademais, esse conjunto de fragmentos convida-me a pensar na docência e na discência como uma espécie de “jogo performático”, constituído de polos que, ao contrário de contraporem-se, os atores (da educação) articulam-se de modo que a existência de um apenas seja possível, se o outro estiver operando de modo eficiente e ininterrupto. Ao virar a chave da docência, com sua parafernália, tem-se ao mesmo tempo o funcionamento da discência, com sua infinidade de engrenagens sobressalentes, as quais implicam novos modos de ser professor.

Concomitantemente, o design e o esmaecimento da docência contribuem para a composição de outros estudantes. Dessa forma, visualiza-se distintas e variadas performances

das quais emergem certos tipos de professores e estudantes. É importante ressaltar que utilizo a expressão “jogo performático”, inspirada em Schettini (2014), que compreende estarem presentes no jogo performático as dimensões política, poética e performativa. De acordo com Ivana Bentes (2007, p. 4), “a todo tempo somos demandados como *performers* e atores[...] somos demandados a viver identidades prontas, mas também experimentar que “eu sou um outro” [...] quem sou eu não está dado, estou me performando”.

Em vista disso, identifico que a ER captura tanto o docente quanto o discente, pela discursividade inerente à educação empreendedora. Entendo a educação empreendedora como um mecanismo que passa a produzir outros sujeitos da educação, na medida em que (con)forma professores e estudantes a (per)formarem-se. Aos estudantes, algumas palavras de ordem estão elencadas: protagonismo, criatividade, empreendedorismo, projetos de vida, aprendizagem, liberdade de escolha. Para que os estudantes tenham uma formação que compreenda todos esses elementos, há que se ter outro professor, com atributos e papéis distintos, sobretudo, em relação a outros modos de ser professor que se estruturou em outros tempos/espacos e que coexistem com esse novo professor. Em efeito, esse novo professor emerge utilizando novas metodologias (nem tão novas assim) para atuar na constituição desses estudantes que cada vez mais devem ser protagonistas, empreendedores e responsáveis por seus projetos de vida, bem como por suas escolhas. É necessário, então, que esse professor seja, entre outras coisas, um professor designer.

Para discutir sobre a emergência de um professor designer, anoro-me nos estudos de Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (2015) Horn (2017) e Horn e Elí Terezinha Henn Fabris (2018). Lipovetsky e Serroy (2015), na obra *A estetização do mundo - viver na era do capitalismo artista*, apresentam o design como um grande vetor da estetização da vida cotidiana. Argumentam, outrossim, que o capitalismo artista não se trata de algo tão recente, já que em meados do século XIX foram observadas suas primeiras manifestações. Contudo, destacam que é na emergência da hipomodernidade que o capitalismo desenvolve sua

[...] dimensão artista a ponto de fazer dela um elemento fundamental do desenvolvimento das empresas, um setor criado de valor econômico [...] a atividade estética do capitalismo era reduzida ou periférica: ela se tornou estrutural e exponencial [...] o complexo econômico estético é menos centrado na produção em massa de produtos padronizados do que nas estratégias inovadoras [...] (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 40-41).

Em vista disso, os autores afirmam que a atividade estética tem caracterizado-se como um modo de produção, sobretudo pautada pelo universo do mercado. Os pesquisadores enfatizam que as lógicas produtivas mudaram à medida em que não é mais possível separar a

produção industrial da cultura, pois “[...] estamos no momento em que os sistemas de produção, de distribuição e de consumo são impregnados, penetrados, remodelados por operações fundamentalmente estética” (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 13.). Assim, para os autores, o capitalismo artista centra-se numa valorização do capital imaterial, também qualificado em “capital inteligência”, “capital humano” e “capital simbólico”, o que acaba por configurar-se como um sistema econômico. Embora a maior parte das discussões são instadas sobre a arte, os pensadores franceses sinalizam que o capitalismo artista extrapola o universo da arte, tornando-se parte da vida cotidiana. Assim, ao discutir sobre esse tipo particular de capitalismo, apresentam, entre outras coisas, o deslocamento do design da indústria para todas as esferas da vida, à medida em que discorrem:

As estratégias mercantis do capitalismo criativo transtético não poupam nenhuma esfera. Os objetos usuais são penetrados por estilo e look, muitos deles se tornam acessórios de moda. Os designers, os artistas plásticos, os criadores de moda são convidados a redesenhar a aparência dos produtos industriais básico e dos templos de consumo. As marcas de moda para o grande público copiam os códigos de luxo. As grandes lojas, os hotéis, bares e restaurantes investem num trabalho de imagem, de decoração, de personalização de seus espaços [...] As arquiteturas de imagens fazem sucesso, valendo por si mesmas, por sua atratividade, sua dimensão espetacular e funcionam como vetor promocional nos mercados concorrenciais do turismo cultural (LIPOVETSKY; SERROY, 2015, p. 38).

Tendo em vista que os autores anunciam, conforme o excerto supracitado, que “as estratégias mercantis do capitalismo criativo não poupam nenhuma esfera”, penso que é possível deslocar estas estratégias para o espaço escolar. Suspeito que, de certo modo, a produção do professor designer tem relação com as estratégias descritas, pois parece-me que a docência contemporânea também é convocada a criar seus estilos, a redesenhar a aparência de seus produtos, daquilo que coloca em circulação no mercado educacional. Talvez, fazendo uma analogia ao excerto supracitado, pode-se pensar que o professor designer caracteriza-se como um sujeito que tem suas práticas pedagógicas penetradas por marcas neoliberais que os tornam acessórios de sala de aula. São convidados a redesenhar a aparências dos produtos que põem em circulação, sejam eles metodologias, práticas escolares... O professor designer investe num trabalho de imagem, de autoformação, de adotar novos looks e estilos, faz sucesso, valendo por si mesmo, por sua criatividade e inovação, e funciona como vetor acessório nos mercados educacionais, nos quais a escola contemporânea se insere, tendo o empreendedorismo como uma marca fundamental.

Nesse sentido, apresento alguns fragmentos que apresentam marcas da emergência de um professor designer.

*Quadro 52 – Em busca da sintonia perfeita*

Professores e orientadores **precisam sempre se atualizar, buscar conhecer as profissões, as carreiras, as tendências do mercado. Saber relacionar seus conteúdos** com temas atuais, dar uma **aula interativa, dinâmica e entender e estimular essas crianças e adolescentes** são atitudes primordiais do educador para torná-las apaixonadas pela busca do conhecimento e do crescimento pessoal e profissional.

Fonte: Gamba (jun./jul. 2013, p. 25, grifos meus).

*Quadro 53 – Ensino customizado: uma nova proposta pedagógica*

Neste projeto o **professor não é mais um mero transmissor de conhecimento, mas um designer de currículo**. “O projeto prevê transformações no currículo, adaptando-o às necessidades das crianças do século XXI, com **ênfase em tecnologias ativas** do ensino, tecnologias de comunicação e informação, com apoio em dados de pesquisa e referencial teórico contemporâneo.

Fonte: Pastore (set./out. 2015, p. 10, grifos meus).

*Quadro 54 – Novas ideias para reciclar a escola*

A formação é a chave da mudança que se propõe, tanto pelos novos papéis que os professores devem desempenhar na sua escola como pela **necessidade que sejam agentes transformadores de sua própria prática**.

Fonte: Gamba (nov./dez. 2014, p. 25, grifos meus).

*Quadro 55 – A escola e os novos cenários*

Precisamos ter uma mentalidade Hacker, ou seja, **alguém que conhece muito bem determinado assunto e tenta reutilizá-lo com outras intenções**. Uma expressão que se usa muito é “eu preciso hackear a minha escola”, hackear a minha sala de aula”, “hackear a minha vida” [...] sei que a área de ensino tem uma série de empecilhos, mas é fundamental **quebrarmos as rédeas**, e já tem um monte de gente quebrando as rédeas na educação. Segundo Steve Jobs **“a verdadeira inovação vem de reconhecer uma necessidade não satisfeita e projetar uma maneira criativa de preenchê-la. “Precisamos reconhecer as necessidades dos alunos e buscar satisfazê-las”**.

Fonte: Fedrizzi (ago. 2017, p. 24, grifos meus).

O conjunto de fragmentos descreve um professor que está em constante (re)formação, mediante a busca por atualização e necessidade de estar subjacente às tendências do mercado. Pode-se pensar que essas duas questões são centrais na constituição do professor designer, a partir de dois movimentos – interior e exterior. O interior relaciona-se ao fato de que o professor designer é aquele que atua sobre si mesmo, (re)constituindo-se a partir, dentre outros fatores, de cada nova “demanda” que a escola contemporânea é convocada a inserir em seu currículo, como, por exemplo, o ensino do empreendedorismo.

O outro movimento - exterior - vincula-se aos efeitos da inserção cada vez maior de tendências mercantis no espaço escolar; ao mesmo tempo em que o professor designer atua

sobre si mesmo, modificando seus modos de (vi)ver a docência, sobretudo no que concerne a suas práticas pedagógicas, sendo subjugado a deslocar/descolar essas práticas de acordo com os papéis que lhes são atribuídos (mediador, gestor, facilitador, estimulador, tutor etc.). Nessa (com)posição estabelecida pela necessidade de colocar novas práticas em circulação, também atuam como “*designer* de currículo”, à medida em que às novas práticas somam-se outros modos de conduzir o trabalho pedagógico, tendo o estudante como centralidade nesse trabalho, sob a premissa de que “precisamos reconhecer as necessidades dos alunos e buscar satisfazê-las”.

Os estudos de Horn (2017) auxiliam-me a pensar na constituição desse professor designer. Ao discutir a emergência e os deslocamentos das práticas de registro na Educação Infantil, tendo como material de empiria registros da documentação pedagógica, Horn (2017) apresenta “a produção do professor *designer* como produto de uma articulação entre as tecnologias de poder e as tecnologias de si” (HORN, 2017, p. 126). Para esta estudiosa, duas estratégias mobilizam-se para a constituição deste docente:

[...] o design da docência são entendidos aqui como efeitos das práticas de registro da documentação pedagógica, as quais colocam em ação uma série de estratégias bastante refinadas, ligadas à trama da racionalidade neoliberal [...] *gerenciamento de oportunidades* e *inovação docente*, que produzem o professor *designer* (HORN, 2017, p. 126).

À medida que Horn (2017, p. 126) destaca o design<sup>29</sup> da docência como efeito das práticas de registros da documentação pedagógica e do gerenciamento de oportunidades e inovação docente, remete-me a direcionar um olhar mais acurado para meu material empírico, na busca por aproximações. Dessa forma, também encontro em meu material de empiria “rastros” da produção de um professor designer produzido pelas tramas da racionalidade neoliberal, na medida em que, assim como Horn (2017, p. 182), compreendo que “[...] a docência contemporânea também vem sendo produzida de outros modos”. Ao discorrer sobre a produção da docência contemporânea na Educação Infantil, a pesquisadora sinaliza a emergência de um professor designer que tem como escopo criar situações de aprendizagem, bem como proporcionar experiências em detrimento de um ensino por meio de aulas. Ao discutir sobre as estratégias gerenciamento de oportunidades e inovação docente, Horn (2017) destaca que se constituem em questões centrais para a produção do professor designer. Assim, pontua que o gerenciamento de oportunidades se relaciona com a oferta por parte dos adultos

---

<sup>29</sup> Consoante sinaliza Filatro (2007, p. 3), não há uma palavra em língua portuguesa que possa traduzir de modo literal *design*, de modo que devemos utilizá-la em sua forma estrangeira.

de inúmeras oportunidades de escolha às crianças para que elas próprias possam mostrar seus interesses.

A fim de discutir sobre o design da docência, Horn (2017) propõe uma breve explicação a respeito da terminologia “design”. Nesse sentido, utiliza como fontes Houaiss (2002), Filatro (2007) e Lipovetsky e Serroy (2015). Ao referir-se ao termo, Horn (2017, p. 183) salienta que a palavra “design”, no

[...] termo original em inglês significa “intenção, propósito, arranjo de elementos num dado padrão artístico”, vem do latim *designare*, que significa “marcar, indicar”, e do francês *designer*, “designar, desenhar”. Design, segundo dicionário Houaiss (2002), é a “concepção de um produto (máquina, utensílio, mobiliário, embalagem, publicação, etc.), especialmente no que se refere à sua forma física ou funcionalidade”.

Apoiada nos estudos de Andrea Filatro (2007), Horn (2017, p. 183) afirma que o professor pode ser considerado “[...] um designer instrucional, pode utilizar o design instrucional como processo para preparar e planejar suas aulas, devendo ser especialista em tecnologia educacional online e de educação a distância”. Embasada nos estudos de Gilles Lipovetski e Jean Serroy (2015), Horn (2017, p. 184) argumenta que o design “[...] está articulado com a estetização da vida nas tramas do capitalismo artista”. Ainda nos lembra que o design “[...] deve contar uma história para seduzir o indivíduo, o design deve fazer sonhar, deve proporcionar prazer e atualizar no imaginário de cada um, oferecendo bem-estar e suscitando experiências, emoções, prazeres imediatos” (HORN, 2017, p. 131).

Levando em conta o que foi exposto até aqui em relação ao design, retomo os excertos supracitados para estabelecer uma aproximação com aquilo que Horn (2017, p. 185) anuncia como “modo de praticar a vida docente na escola contemporânea”. Identifico que, à medida em que a ER posiciona o docente como um designer de currículo, “cola” na alma do professor, uma série de atributos que devem fazer parte deste “*corpus* docente” - que está em constante (trans)formação, frente às mudanças numa sociedade que se liquifaz ininterruptamente (BAUMAN, 2010, n.p).

Em vista disso, um professor designer de currículo deve tanto se (re)fazer como docente - e o faz mediante aprendizagem permanente, dentre outras coisas - ao mesmo tempo em que, a partir de suas práticas pedagógicas, deve se ocupar em realizar uma adaptação do currículo escolar. Nesse sentido, identifico dois mecanismos para que essa adaptação curricular seja acionada, a começar por legislações e normativas educacionais que justificam e, de certo modo, legitimam a “necessidade” de promover-se uma educação empreendedora, a fim de forjar sujeitos protagonistas, autônomos, responsáveis tanto por si quanto por suas escolhas. Outro

mecanismo que observo refere-se a “uma espécie de agenciamento” da ER, para que tanto as escolas quanto os docentes “sejam capturados pela prática do empreendedorismo”.

Considerando os dois mecanismos referenciados, apresento alguns fragmentos como forma de dar visibilidade a eles e, em seguida, tecer algumas observações que entendo pertinentes.

Quadro 56 – Mecanismos referenciados

Mecanismos	Posicionamento de excertos
<p>Legislações e normativas educacionais que justificam e, de certo modo, legitimam a “necessidade” de se promover uma educação empreendedora.</p>	<p>“A (re) elaboração de currículos a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essencial para colocar em prática e flexibilização curricular, é o ponto de partida desse processo, seguida da escolha de itinerários formativos, ou seja, a oferta de caminhos distintos aos estudantes ajustados às suas preferências e ao seu projeto de vida” (GAMBA (nov./dez. 2019, p. 21).</p> <p>“Quintella defende a inclusão de uma matéria de empreendedorismo no currículo escolar para instituições privadas e públicas, obrigatória. Há um projeto de lei que prevê essa mudança; porém, muitos especialistas acreditam que é possível trabalhar a cultura do empreendedorismo de diferentes formas na sala de aula” (GAMBA, fev./mar. 2017, p. 23).</p> <p>“[...] a relação com o mundo do trabalho é importante porque é subjacente ao ensino por competências, que tem abertura para metodologia ativa, para cultivar o protagonismo do aluno, a resolução de problemas e o empreendedorismo. A LDB é completamente compatível com as competências essenciais para o século XXI” (PEREIRA, jul./ago./set. 2020, p. 36).</p>
<p>“captura” das escolas e docentes para a prática do empreendedorismo.</p>	<p>“O país carece de uma cultura empreendedora. A sala de aula é um ambiente fértil para desenvolver habilidades necessárias ao empreendedorismo, aprofundar o assunto, especialmente, no Ensino Médio” (FERNANDES, fev./mar. 2017, p. 18).</p> <p>“Segundo dados do Sebrae, a disciplina de empreendedorismo é oferecida em somente 11% das universidades privadas. Para especialistas, muito mais que ter uma disciplina específica sobre o assunto, a instituição deve promover uma cultura do empreendedorismo [...] trazemos o case da PUCRS, única universidade no Rio Grande do Sul com um curso de graduação voltado especificamente para o empreendedorismo [...]” (FERNANDES (fev./mar. 2013, p. 4).</p> <p>“Dois em cada cinco indivíduos entre 18 e 64 anos têm um negócio ou estão envolvidos na criação de um no Brasil [...] a cada dia mais empresas saem do papel e, com elas, a necessidade de gestores preparados para que elas se mantenham no mercado. “A maioria dos empreendedores desenvolvem seus negócios intuitivamente, sem nenhum conhecimento básico” [...] provavelmente por isso, seis em cada 10 empresas fecham suas portas em até cinco anos. Uma das alternativas para mudar essa realidade, que já faz parte da cultura de outros países, é levar o empreendedorismo para a sala de aula. Não estamos falando em aulas para aqueles que desejam empreender, mas da inserção dessa cultura em todas as instituições de ensino, desde as séries iniciais” (GAMBA, fev./mar. 2017, p. 22).</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em excertos da ER (2022).

Suspeito que os mecanismos - legislações e normativas educacionais e a “captura” das escolas e docentes para a prática do empreendedorismo constituem uma rede cujas implicações

se fortalecem à medida em que se retroalimentam para justificar a inserção da cultura empreendedora no espaço escolar e, conseqüentemente, produzir um professor design. Em vista disso, é possível identificar que uma das implicações decorre da proliferação de normativas educacionais, que enfatizam a ideia de trabalhar o empreendedorismo nas escolas, sobretudo alinhado aos projetos de vida. As práticas escolares, por sua vez, passam a constituir o meio pelo qual o empreendedorismo, tão difundido no mundo dos negócios, adentra nos espaços educativos, cada vez com mais intensidade.

Nesse agenciamento das escolas para que se promova a cultura empreendedora - justificada pelas normativas educacionais e tendências mercantis -, temos a figura do professor como o principal elemento que estará subjugado a desenvolver práticas escolares que possibilitem a emergência do sujeito empreendedor. Nesse sentido, os professores são “capturados” pelo discurso pedagógico contemporâneo à medida em que se posicionam como aprendizes permanentes, ao mesmo tempo que sua prática pedagógica exige que novas competências sejam acionadas e com elas a emergência de uma docência design (HORN, 2017).

Os estudos de Fabris e Horn (2018) são potentes para pensar a respeito da docência sob a perspectiva do design. Apoiadas nos estudos de Lipovesky e Serroy (2015), as pesquisadoras problematizam o design como uma espécie de disparador para a emergência de uma forma de vida individualizada. Ademais, argumentam que o design “[...] é compreendido como uma forma de estetização operacional do mundo, uma razão performática de entender a vida cotidiana [...]” (FABRIS; HORN, 2018, p. 38). Em virtude de o design constituir-se num modo de compreensão da vida cotidiana, pode-se inferir que muito mais do que um modo de entender a vida cotidiana, o design constitui-se como a própria vida cotidiana, à medida em que “[...] está articulado com a estetização da vida nas tramas do capitalismo artista” (FABRIS; HORN, 2018, p. 37).

Nessa perspectiva, suspeito que há uma relação muito próxima entre o design e o esmaecimento da docência discutido por Biesta (2018), à medida em que esse esmaecimento faz com que emerjam outras formas de docência, outros designs docentes e, em decorrência disso, outras práticas escolares. Tratando-se dos modos de enxergar a docência sob a perspectiva do design, Fabris e Horn (2018) sinalizam que design diz respeito a um modo de “praticar a vida docente na escola contemporânea”. Em vista disso, apresentam os modos pelos quais compreendem o design:

[...] como forma de oferecer situações às crianças visando à facilitação da aprendizagem; *design* como modo de dar visibilidade às aprendizagens infantis na escola; *design* como propósito de atuação; enfim, *design* como modo de praticar a

vida docente na escola contemporânea. De certa forma, podemos fazer uma analogia com a escola empresa; o cliente precisa ser satisfeito desde a tenra idade, e a docência *design* terá como meta facilitar as aprendizagens e colocar na vitrine tudo que cada indivíduo pode produzir (FABRIS; HORN, 2018, p. 38).

De acordo com o que as estudiosas compreendem a respeito das inúmeras formas que o design pode abarcar - desde oferta, produção, visibilidade -, até mesmo o próprio modo de viver a docência na escola contemporânea, suspeito que se pode compreender o design como elemento fundamental para a emergência de um novo *ethos* docente. A fim de pensar na emergência desse novo *ethos* docente, anoro-me nos estudos de Maria Cláudia Dal’Igna e Fabris (2015) e Laura Habckost Dalla Zen (2017).

Ao empreenderem seus estudos sobre a constituição de um *ethos* no PIBID<sup>30</sup>/Unisinos, as autoras apresentam a discussão sobre um “*ethos* de formação”. Pontuam que compreendem por “*ethos* de formação” como “certo modo de ser e agir resultante de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações a si mesmo” (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 77). Ao discutirem sobre a terminologia *ethos*, as pesquisadoras recorrem à etimologia do termo, argumentando que

Etimologicamente, a palavra grega *ethos* é polissêmica, podendo significar um conjunto de hábitos - *ethos hábito* - e de valores, ideias ou crenças, características de uma determinada cultura - *ethos-costume*. É importante referir que os gregos designavam o hábito usando, ainda a expressão *hexis*, que denota um padrão de comportamento regular apresentado por aquele que tem certo domínio de si. As palavras *hábito* e *costume* também estão relacionadas com o termo *práxis*, que descreve uma ação habitual, um costume, o ato de agir (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 81, grifos das autoras).

A partir de todas essas significações que o *ethos* abarca, ambas as autoras sinalizam que Foucault descrevia a modernidade apresentando-a como uma atitude, ou mesmo “[...] como um *ethos*, um modo de ser sujeito. Essa atitude ou *ethos* caracteriza-se como [...] uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo [...]” (FOUCAULT, 2008 *apud* DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 81, grifos do autor).

Além dos estudos de Dal’Igna e Fabris (2015), ocupo-me em trazer para a discussão os estudos de Dalla Zen (2017), quando, em sua tese de doutorado, intitulada *O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente*, buscou analisar de que modo as experiências culturais estão implicadas com a constituição de um *ethos* docente. Nesse sentido, anuncia que em seu estudo ocupa-se de problematizar

---

<sup>30</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido por universidades brasileiras em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

[...] a dimensão que as experiências culturais assumem na maneira de ser e de se conduzir professoras em formação. Para tanto parto do pressuposto de que a constituição do que denominei *ethos* docente requer todo um trabalho de si sobre si mesmo que induz à transformação, e cuja mobilização, neste caso, estaria vinculada à relação com os bens culturais (DALLA ZEN, 2017, p. 32).

Diante do exposto até aqui, compreendo por *ethos* uma maneira específica de agir, sentir, conduzir e (vi)ver a docência. Tendo em vista essa forma específica de viver a docência, cuja emergência de discursos pedagógicos incitam os docentes a organizarem suas práticas escolares pautados por determinadas competências, identifico a emergência de um *ethos* docente que constitui um professor designer. Com base no que foi discutido até então, compreendo o professor designer como um professor que (re)atualiza o modo de (vi)ver a docência sob a égide da racionalidade neoliberal que o subjaz a investir numa (re)atualização tanto de si quanto de suas práticas pedagógicas. Ressalto que compreendo por práticas, apoiada na concepção de Castro (2009), um modo específico de racionalidade, uma certa regularidade que opera nas ações e discursos dos indivíduos. Penso que esse novo *ethos* docente reverbera no esmaecimento da docência. Desse modo, destaco alguns fragmentos que corroboram para o esmaecimento da docência.

*Quadro 57 – Como a sua instituição trabalha as metodologias ativas?*

Trabalhamos as **metodologias ativas em interface ao currículo, desenvolvendo o projeto de ‘Personalização e ensino híbrido: experiências com aprendizagem ativa no Colégio La Salle Santo Antônio’**. Por meio das metodologias como **gamificação, sala de aula invertida, personalização e ensino híbrido, os estudantes estão protagonizando suas aprendizagens** e estabelecendo uma parceria mais profícua com seus professores.

Fonte: Toigo e Martins (jun./jul. 2018, p. 33, grifos meus).

*Quadro 58 – Ensino para desenvolver a autonomia*

Ao estimular que seus **alunos fossem autodidatas e apostar na autonomia intelectual de cada um**, o Colégio Fontán, instituição privada de Bogotá, na Colômbia, aprimorou um sistema que hoje faz parte de um **seleto grupo de escolas mais inovadoras do mundo pesquisado pela Microsoft**. Inspirada nesta iniciativa, e em outras como a School of One, a Quest to Learn, ambas de Nova York (EUA), e a Escola da Ponte, de Portugal, a cidade do Rio de Janeiro busca implementar grandes mudanças. O Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais - GENTE - já está recebendo 240 alunos, dos 7º, 8º e 9º anos, para ter aulas sem separação de turmas e salas, nada de quadros, lousas ou mesas particulares, **baseadas na apropriação tecnológica para um ensino personalizado e transdisciplinar, além das avaliações por competências. Tudo isso acontece dentro das famílias, times, orientados por “professores mentores**.

O projeto GENTE começou a ser realizado em 2013, na Escola Municipal André Urani, da Rocinha. “São três as premissas fundamentais: **o aluno no centro do processo do ensino, como seu protagonista; um professor que deixa de ser o detentor único do conhecimento, para atuar muito mais como facilitador e motivador; e foco na personalização da aprendizagem por meio do uso de novas tecnologias como as principais ferramentas**”. Explica o subsecretário de Novas Tecnologias Educacionais do Rio de Janeiro, Rafael Parente.

Fonte: Basei (nov./dez. 2014, p. 16, grifos meus).

*Quadro 59 – No Canadá, soft skills são protagonistas*

Apontadas como as principais valências de um profissional nos próximos anos, a **soft skills** são assunto sério em escolas do Canadá, inclusive na rede pública. **A metodologia é orientada para que o aluno se desenvolva por meio de projetos que despertem a curiosidade e reforcem a responsabilidade pelo próprio aprendizado**.

Fonte: Pereira (jan./fev./mar. 2020, p. 23, grifos meus).

O conjunto de fragmentos destacam uma série de elementos que tangenciam o esmaecimento da docência, para o qual Biesta (2018) nos alerta. Dentre os elementos, encontram-se o protagonismo dos alunos frente a suas aprendizagens, metodologias diversas, inovações curriculares e posicionamento do professor como facilitador, estimulador, motivador de aprendizagens - entre outros adjetivos que o afastam do lugar do ensino. Assim, identifico no conjunto de excertos supracitados expressões que, de certo modo, anunciam o esmaecimento da docência: estimular que seus alunos sejam autodidatas; apropriação tecnológica para um ensino personalizado e transdisciplinar por competências; orientados por “professores mentores”; o aluno no centro do processo de ensino; um professor que deixa de ser o único detentor do conhecimento, para atuar muito mais como um facilitador e motivador; foco na aprendizagem por meio de novas tecnologias; soft skills; a metodologia é orientada para que o

aluno se desenvolva por meio de projetos que despertem a curiosidade e reforcem a responsabilidade pela própria aprendizagem; metodologias ativas em interface com o currículo, desenvolvendo projetos de personalização do ensino híbrido [...] gamificação, sala de aula invertida; estudantes estão protagonizando suas aprendizagens.

Embora tenha destacado um número bastante amplo de expressões, entendo que é importante fazê-lo a fim de dar visibilidade aos diversos elementos que vêm contribuindo para o esmaecimento da docência. É possível observar, com base nos fragmentos, que há uma espécie de polarização do professor à medida em que ele “vai sendo empurrado para as extremidades” em relação ao ensino. Ele já não é o detentor do conhecimento, o ator principal da sala de aula, o dono do espetáculo; passa a assumir um papel secundário, fica nos bastidores, deixa o palco, sai de cena para que os holofotes se voltem para os estudantes, pois são eles - os estudantes - que passam a ser os astros do espetáculo. São para eles que os docentes se curvam quando o espetáculo se encerra, ao som dos aplausos.

Esse deslocamento do professor é problematizado por Biesta (2018) à medida em que tece uma discussão relevante sobre o ensino e a aprendizagem. Nessa esteira, penso que o (re)posicionamento da aprendizagem é fator determinante para que também ocorra o (re)posicionamento do professor. Essa ênfase na aprendizagem em detrimento do ensino, segundo Biesta (2013, p. 37-38),

[...] tem facilitado uma nova descrição do processo de educação em termos de uma transação econômica, isto é, uma transação em que (1) o aprendente é consumidor, aquele que tem “certas necessidades” em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer às necessidades do aprendente em que (3) a própria educação se torna uma mercadoria – “uma coisa” – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, a ser consumida pelo aprendente.

Novos arranjos são organizados na educação, tendo como centralidade mercado e consumo. Nesse cenário, a educação passa a ser compreendida como uma mercadoria, estudantes passam a ser clientes e o professor, por sua vez, assume o lugar de um provedor que se ocupará em satisfazer os desejos dos estudantes. Diante deste quadro educacional, é possível estabelecer uma relação entre a escola contemporânea e a cidade de Leônia, descrita na obra *Cidades invisíveis*, escrita por Calvino na década de 1970.

A cidade de Leônia refaz a si própria todos os dias: a população acorda todas as manhãs em lençóis frescos, lava-se com sabonetes recém-tirados da embalagem, veste roupões novíssimos, extrai das mais avançadas geladeiras latas ainda intatas, escutando as últimas lengalengas do último modelo de rádio. Nas calçadas, envoltos em límpidos sacos plásticos, os restos de Leônia de ontem aguardam a carroça do lixo. Não só tubos retorcidos de pasta de dente, lâmpadas queimadas, jornais,

recipientes, matérias de embalagem, mas também aquecedores, enciclopédias, pianos, aparelhos de jantar de porcelana: mais do que as coisas que todos os dias são fabricadas, vendidas, compradas, a opulência de Leônia se mede pelas coisas que todos os dias são jogadas fora para dar lugar às novas (CALVINO, 1990, p. 49).

Assim como a cidade de Leônia refaz-se todos os dias, tendo sua opulência medida “pelas coisas que todos os dias são jogadas fora para dar lugar às coisas novas” (CALVINO, 1990, p. 49), suspeito que a docência contemporânea também. Leônia está presente nos modos de ser docente decorrente da forma como os professores são subjugados a (re)fazerem-se todos os dias. Assim, os professores desfazem-se de práticas pedagógicas, metodologias, estratégias etc., a fim de dar lugar a tantas outras.

Nesse sentido, compreendo que a docência contemporânea, sob o imperativo do empreendedorismo, (re)posiciona os professores, contribuindo para a emergência de um novo *ethos* docente - o professor designer. Em vista disso, nesta seção, ocupei-me de tecer discussões a respeito da configuração desse novo *ethos* docente que tem o design e o esmaecimento da docência como elementos centrais nessa nova composição do professor. Essa configuração docente contemporânea, que se constitui a partir de novas práticas pedagógicas, novas metodologias e novas estratégias, implicará a configuração de outros/novos sujeitos aprendentes. Na próxima seção, discuto questões que se relacionam à constituição desses sujeitos aprendentes.

## 5.2 NAS TRAMAS DO EMPREENDEDORISMO: HERÓIS E DÉSPOTAS DE SI MESMOS

Na seção anterior, teci discussões a respeito do design da docência e o modo como vem contribuindo para a constituição de um novo *ethos* docente que se instaura a partir do esmaecimento da docência e da emergência de um professor designer. Nesta seção, ocupei-me em problematizar quais verdades circulam nas práticas docentes quando se propõem ensinar o empreendedorismo no espaço escolar e que sujeitos escolares são (con)formados a partir dessas práticas.

Desse modo, com base na análise empreendida, apoiada nos estudos de Varela (1999), Ehrenberg (2010), Han (2017; 2018b), Laval (2004) e Lipovetsky (2019), argumento que visualizo a emergência de um duplo sujeito: sujeito herói e sujeito narcísico/déspota de si mesmo. É possível estabelecer relação entre o sujeito herói descrito por Ehrenberg (2010) com a “criança-rei” discutida por Laval (2019) e Lipovetsky (2019), à medida em que ambos (sujeito herói e criança-rei) articulam-se ao fato de que os sujeitos são instados a fazerem-se a si

mesmos, serem donos de si, serem livres para fazerem suas escolhas, empreenderem suas vidas, cujo modelo a seguir é do homem que se governa a si, constituindo-se em “figura de começo” (EHRENBERG, 2010, p. 57).

Para que os sujeitos se constituam como heróis, é necessário uma série de investimentos, traduzidos em capital humano, sem os quais o sucesso pode apenas ficar no horizonte. Nesse esforço de investimentos constante em que a autoexploração - alinhada ao sujeito do desempenho - parece ser peça fundamental dessa engrenagem, identifiquei também, apoiada nos estudos de Varela (1999), Han (2017; 2018b) e Lipovertsky (2019) a emergência de um sujeito narcísico e déspota de si mesmo.

Nesse aspecto, Han (2018b, p. 10-11, grifos do autor) discute sobre a “suposta liberdade” do sujeito do desempenho que, ao julgar-se livre é, sobretudo, um servo: “[...] é um *servo absoluto*, na medida em que, sem um senhor, explora voluntariamente a si mesmo. Nenhum senhor o obriga a trabalhar [...] ao contrário da suposição hegeliana, o trabalho não liberta o servo: o servo hegeliano também obriga o senhor a trabalhar”. Com base nas ideias de Han (2018b), suspeito que há uma linha tênue entre o sujeito narcisista e o déspota de si mesmo, haja vista que, de certo modo, autoexploramo-nos, sendo “servos e senhores” ao mesmo tempo e na mesma medida. O filósofo sul-coreano discute sobre essa questão ao enfatizar que estamos subjugados ao neoliberalismo, que “[...] transforma a exploração imposta por outros em uma autoexploração que atinge todas as classes [...] no regime neoliberal de autoexploração, a agressão é dirigida contra nós mesmos [...]” (HAN, 2018b, p. 16). Em efeito, para o filósofo

Hoje acreditamos que não somos *sujeitos* submissos, mas *projetos* livres, que se esboçam e se reinventam incessantemente. A passagem do sujeito ao projeto é acompanhada pelo sentimento de liberdade. E esse mesmo projeto já não se mostra tanto como uma figura de coerção externa, *mas sim como uma forma mais eficiente de subjetivação e sujeição*. O “eu” como projeto, que acreditava ter se libertado das coerções externas e das restrições impostas por outros, submete-se agora a coações internas, na forma de obrigações de desempenho e otimização (HAN, 2018b, p. 9, grifos do autor).

A ideia de que somos ao mesmo tempo servos - déspotas de nós mesmos - e senhores de nós mesmos (cuja “suposta liberdade” faz com que a autoexploração nos pareça fruto de nossos próprios desejos) vem acompanhando-me durante o processo de análise, sobretudo em relação à constituição dos sujeitos escolares a partir de práticas que se ocupam de trabalhar o empreendedorismo. Em vista disso, identifiquei uma proximidade desses sujeitos aos habitantes de Anastácia - uma das cidades invisíveis descritas na obra de Calvino.

A três dias de distância, caminhando em direção ao sul, encontra-se Anastácia, cidade

banhada por canais concêntricos e sobrevoada por pipas. Eu deveria enumerar as mercadorias que aqui se compram a preços vantajosos: ágata ônix crisópraso e outras variedades de calcedônia; deveria louvar a carne do faisão dourado que aqui se cozinha na lenha seca da cerejeira e se salpica com muito orégano [...] Mas essas notícias não falaria da verdadeira essência da cidade: porque, enquanto a descrição de Anastácia desperta uma série de desejos que deverão ser reprimidos, quem se encontra uma manhã no centro de Anastácia será circundado por desejos que despertam simultaneamente. A cidade aparece como um todo no qual nenhum desejo é desperdiçado e do qual você faz parte, e, uma vez que aqui se goza tudo o que não se goza em outros lugares, não resta nada além do que residir nesse desejo e se satisfazer. Anastácia, cidade enganosa, tem um poder que às vezes se diz maligno e outras benigno: se você trabalha oito horas por dia como minerador de ágatas ônix crisóprasos, a fadiga que dá forma aos seus desejos toma dos desejos a sua forma, e você acha que está se divertindo em Anastácia quando não passa de seu escravo (CALVINO, 1990, p. 7-8).

Suspeito que Anastácia toma forma nos modos de viver contemporâneos, em que os desejos e aspirações são produzidos e subjugados a técnicas de administração e regulação. Nessa esteira, Nikolas Rose (1988) discute sobre o modo pelo qual essas técnicas atuam sobre os “eus privados”, fazendo com que a subjetividade humana passe a ser governada. Como centralidade de seu texto, o autor ocupa-se em apresentar o seguinte questionamento: “Como a própria subjetividade se tornou, sob seus diferentes disfarces e concepções, a medida dos sistemas políticos e das relações de poder?” (ROSE, 1988, p. 31). Segue discorrendo sobre essa questão, ao argumentar que

as relações entre o poder e a subjetividade não estão, nessa perspectiva, confinadas às relações de constrangimento ou repressão da liberdade do indivíduo. Na verdade, as características distintivas do conhecimento e da expertise moderna da psique têm a ver com seu papel na estimulação da subjetividade, promovendo a auto-inspeção e a autoconsciência, moldando desejos, buscando maximizar as capacidades intelectuais. Elas são fundamentais para a produção de indivíduos que estejam “livres para escolher” (ROSE, 1988, p. 35).

Para o sociólogo britânico, nossas subjetividades são governadas de modo intenso. Em vista disso, nosso modo de pensar, sentir e agir são “[...] socialmente organizados e administrados nos mínimos detalhes” (ROSE, 1988, p. 32). Para tanto, o autor destaca três aspectos sob os quais o eu contemporâneo vem sendo administrado, a saber: “[...] as capacidades pessoais e subjetivas dos cidadãos têm sido incorporadas aos objetivos e aspirações dos poderes públicos [...]”; “[...] a administração da subjetividade tem se tornado uma tarefa central da organização moderna”; “[...] o nascimento de uma nova forma de expertise, uma expertise da subjetividade” (ROSE, 1988, p. 33). É possível depreender que esses aspectos contribuem para que novos regimes de verdade sobre a subjetividade possam ser constituídos, pois estamos imersos em novas linguagens que reconstruem “[...] nossas formas de pensar e falar sobre nossos sentimentos pessoais, nossas esperanças secretas, nossas ambições e

decepções” (ROSE, 1988, p. 33). Desse modo, reconstruímos nossos mundos mentais - consoante sublinha o autor - e, de certa forma, os aspectos subjetivos de nossas vidas assumem um papel central na composição do sujeito contemporâneo.

Para Rose (1988, p. 43), a expertise da subjetividade atua com um fator chave nessa reconstrução de nossos mundos mentais à medida em que se apresenta como fundamental “[...] para nossas formas contemporâneas de sermos governados e de governar a nós próprios”. Sobre essa questão, anuncia:

[...] o governo da subjetividade exige, pois, que as autoridades ajam sobre as escolhas, desejos e a conduta dos indivíduos de uma forma indireta. A expertise fornece essa distância essencial entre o aparato na forma da lei, das cortes e da polícia e a moldagem das atividades dos cidadãos. Ela obtém seu efeito não através da ameaça da violência ou do constrangimento físico, mas através da persuasão inerente às suas verdades das ansiedades estimuladas por suas normas e das atrações exercidas pelas imagens da vida e do eu que ela nos oferece (ROSE, 1988, p. 43).

Ao pensar sobre o governo da subjetividade discutido por Rose (1988), estabeleço relação com o que Han (2018b) discute a respeito da produção do sujeito neoliberal. Em efeito, o filósofo sul-coreano pontua que o sujeito neoliberal de desempenho se caracteriza como o “empresário de si mesmo” que “[...] explora-se voluntária e apaixonadamente. Fazer de si uma obra de arte é uma aparência bela e enganosa que o regime neoliberal mantém para explorá-lo por inteiro. A técnica de poder do regime neoliberal assume uma forma sutil” (HAN, 2018b, p. 44). Nesse aspecto, segundo o autor, o sistema neoliberal, sem apoderar-se de modo completo do sujeito, “[...] garante que o indivíduo, por si só, haja sobre si mesmo de forma que reproduza o contexto de dominação de si e o interprete como liberdade. Aqui coincidem a otimização de si e a submissão, a liberdade e a exploração” (HAN, 2018b, p. 44).

Imbuída dos estudos de Rose (1988) e Han (2018b), suspeito que a ER se constitui como um instrumento que também produz subjetividades à medida em que estabelece com o ensino do empreendedorismo uma relação que toma os educandos como “[...] participantes ativos de suas vidas [...] que está ativamente pensando, desejando, sentindo e fazendo, relacionando-se com os outros [...] moldam suas vidas através das escolhas que fazem [...]” (ROSE, 1988, p. 44).

Embora a ER não seja uma revista destinada propriamente aos estudantes, observo que, ao tratar de discutir temas que se relacionam à docência, de algum modo, as matérias presentes nos exemplares implicam questões que respingam, também, na discência. Uma delas diz respeito às práticas pedagógicas, tão discutidas e propagandeadas na revista. Ao realizar a análise do material empírico, foi possível identificar um forte apelo para que as práticas pedagógicas se ocupem de trabalhar o empreendedorismo nas escolas, a fim de formar sujeitos

protagonistas, criativos, líderes, inovadores, empreendedores.... Os fragmentos que estão dispostos na sequência traduzem essa questão.

*Quadro 60 – Como transformar nossas escolas em instituições inovadoras?*

Há uma concordância crescente de que **a escola precisa evoluir, redesenhando espaços (mais flexíveis e acolhedores), as metodologias e o currículo, motivando intimamente os alunos para que gostem de aprender, para que sejam protagonistas e capazes de enfrentar desafios cada vez mais complexos em todas as dimensões da vida [...]** É importante conhecer escolas inovadoras, porque sinalizam uma tendência irreversível para as demais a médio prazo.

**Olhe para cada aluno individualmente com seus potenciais.** Há muitos desafios que os alunos podem fazer no dia a dia, além da classe, para experienciar o debate, principalmente **assumir a liderança. Precisamos de mais empreendedores que tenham a coragem de fazer coisas novas, liderar equipes, trabalhar como um time. A escola pode desenvolver isso por meio de trabalhos voluntários e outros projetos que já existem na instituição.**

Fonte: Moran (set./out. 2017, p. 44-45, grifos meus).

*Quadro 61 – A escola e os novos cenários*

**As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu desenvolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com a orientação do professor. [...] as aprendizagens por experimentação, por design, a aprendizagem maker são expressões atuais da aprendizagem ativa, personalizada, compartilhada.**

Fonte: Fedrizzi (ago. 2017, p. 26, grifos meus).

*Quadro 62 – Devemos formar novos empreendedores*

**Nos últimos anos, aumentou o número de empreendedores no Brasil;** pouco mais de um terço da população está envolvida com negócio próprio. A má notícia é que **nem sempre o negócio prospera.** Seis em cada 10 empresas fecham suas portas em até cinco anos. **O país carece de uma cultura empreendedora, que pode começar a ser trabalhada na escola. [...] a sala de aula é um ambiente fértil para desenvolver habilidades necessárias ao empreendedorismo, aprofundar o assunto, especialmente no Ensino Médio.** Sabemos que muitas das nossas escolas e faculdades já apostam nisso, como nos cases que ilustram a matéria, mas nosso objetivo é inspirar mais instituições a tratar do tema, de forma consciente, nas mais diferentes disciplinas e níveis.

Fonte: Fernandes (fev./mar. 2017, p. 8, grifos meus).

Os fragmentos em destaque levam-me a pensar nos modos como o empreendedorismo tem ocupado cada vez mais o espaço escolar, adentrando em currículos, concepções pedagógicas e práticas docentes, tomando uma proporção significativa frente à formação dos estudantes. Estes, por sua vez, passam a assumir papéis diversos, como protagonistas, empreendedores, criativos, líderes, participativos, reflexivos. É recorrente, nos apelos

apresentados pela ER em relação ao ensino do empreendedorismo nas escolas, a alusão às metodologias ativas como forma de atuar na composição destes estudantes que vêm se apresentando cada vez mais “donos de si”, de suas vontades e desejos, que buscam aprender aquilo que lhes parece mais significativo e que mais lhes seduz.

À medida que o professor se desloca do centro do processo educativo, fazendo figurar o estudante como peça central da aprendizagem, conforme discutido na seção anterior, as práticas pedagógicas representam uma mudança de paradigma, em que as metodologias ativas sobrepõem-se às demais. Apresento a seguir algumas passagens que se valem das metodologias ativas como um instrumento para auxiliar as escolas na tarefa de inserir a cultura empreendedora em suas práticas escolares.

*Quadro 63 – Metodologia ativa no ensino de matemática*

O Colégio Scalabriano Nossa Senhora Medianeira, de Bento Gonçalves, apostou em um projeto pioneiro no Estado, o “Pense Matemática”. **É um programa multiplataforma que visa contextualizar a disciplina partindo de situações do cotidiano e oferecendo atividades que trazem os conteúdos de modo lúdico e próximo da realidade.** Cada dinâmica é preparada para ser aplicada no Laboratório de Matemática, construído especialmente para acolher o projeto. **As atividades aplicam uma metodologia ativa, em que o aluno é desafiado a construir suas habilidades assumindo o papel de protagonista na sua aprendizagem por meio de propostas pedagógicas mediadas pelo educador e coordenador de Matemática do colégio.**

Fonte: Educação em Revista (set./out. 2018, p. 40, grifos meus).

*Quadro 64 – Como a sua instituição trabalha as metodologias ativas?*

Trabalhamos as metodologias ativas em interface ao currículo, desenvolvendo o projeto ‘Personalização do Ensino Híbrido: experiências com a aprendizagem ativa no Colégio La Salle Santo Antônio’. **Por meio das metodologias como gamificação, sala de aula invertida, personalização e ensino híbrido, os estudantes estão protagonizando suas aprendizagens e estabelecendo uma parceria mais profícua com os professores.**

Fonte: Toigo e Martins (jun./jul. 2018, p. 33, grifos meus).

*Quadro 65 – Um mundo de possibilidades*

O Colégio Israelita Brasileiro (CIB), de Porto Alegre, **tem boas experiências com as metodologias ativas. Uma delas ensejou a criação de uma disciplina na primeira série do Ensino Médio, chamada Life – sigla para Laboratório de Inovação e Formação de Empreendedores, mas que também faz referência ao termo vida, em inglês.** “Neste ano o empreendedorismo ganhou o status de disciplina obrigatória para os alunos e se relaciona com itinerários formativos da nova BNCC [...]”.

Fonte: Educação em Revista (jan./fev./mar. 2020, p. 23, grifos meus).

Com base nos fragmentos supracitados, é possível identificar termos que se alinham às metodologias ativas: “contextualizar a disciplina partindo de situações do cotidiano e

oferecendo atividades que trazem os conteúdos de modo lúdico e próximo da realidade”; “o aluno é desafiado a construir suas habilidades assumindo o papel de protagonista na sua aprendizagem por meio de propostas pedagógicas mediadas pelo educador [...]”; por meio das metodologias como gamificação, sala de aula invertida, personalização e ensino híbrido, os estudantes estão protagonizando suas aprendizagens e estabelecendo uma parceria mais profícua com os professores.

Além de apresentar as metodologias ativas como um grande arcabouço de práticas que podem promover a cultura empreendedora, observo que a ER também se vale de questões relacionadas à área da economia para “justificar” a necessidade de a escola operar com o empreendedorismo. Desse modo, ao argumentar que é necessário desenvolver uma cultura empreendedora no país frente ao aumento de empreendedores e considerável número de empresas que fecham suas portas - seis em cada dez -, posiciona a sala de aula como “[...] um ambiente fértil para desenvolver habilidades necessárias ao empreendedorismo, aprofundar o assunto”. Para tanto, é preciso que se “olhe para cada aluno individualmente com seus potenciais”, a fim de que ele possa “vencer os desafios e experienciar o debate, principalmente” assumir a liderança”. Precisamos de mais empreendedores que tenham a coragem de fazer coisas novas, liderar equipes, trabalhar como um time”.

Ao considerar que é preciso formar empreendedores que sejam corajosos para fazer coisas novas, atuar na liderança de suas equipes e trabalhar sob a perspectiva de time, estabeleço relação com o estudo de Alain Ehrenberg (2010) sobre empreendedorismo e esporte. O autor, na obra *O culto da performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa*<sup>31</sup>, trabalha com os conceitos “culto da performance” e “hiperindividualismo”. Em relação ao culto da performance, o sociólogo francês destaca três elementos que foram fundamentais para a sua constituição: os dirigentes de empresas deslocaram-se do papel de exploradores passando a ser vistos como símbolos de sucesso; o consumo não mais é compreendido como alienação e passa a ser vinculado à ideia de realização social; os campeões do esporte não mais foram vistos como símbolo de atraso popular, constituindo-se em símbolo de excelência.

Ehrenberg (2010) apresenta de modo muito detalhado de que forma o esporte foi distanciando-se de uma prática desportiva para tornar-se um símbolo de competitividade. Denomina como a nova era do esporte ao discorrer que tanto os esportistas quanto os aventureiros “[...] estão inclinados a adotar um modo de ação empresarial para administrar sua imagem” (EHRENBERG, 2010, p. 10), uma vez que o esporte não é mais um exercício físico,

---

<sup>31</sup> Trata-se de uma análise empreendida sobre a sociedade francesa.

pois “[...] saiu dos estádios e ginásios; ele abandonou o contexto restrito das práticas e dos espetáculos esportivos: é um sistema de *condutas de si* que consiste em implicar o indivíduo na formação de sua autonomia e de sua responsabilidade” (EHRENBERG, 2010, p. 18, grifos do autor).

Nesse aspecto, Ehrenberg (2010, p. 17-18) problematiza o (re)posicionamento do esporte, ao fazer referência à matéria *O Planeta esporte*, veiculada pelo L’Équipe Magazine publicada em dezembro de 1986, em que enuncia: “o esporte, em nossa época não se reduz aos esportes clássicos: o esporte, em nossa época é muito mais que isso. É um estilo de vida, um estado de espírito; é o gosto do desafio e da aventura, quer seja individual ou coletivamente”. Ao discutir sobre as novas formas que o esporte passa a assumir, Ehrenberg (2010, p. 19) destaca que o esporte se torna um modo pelo qual os indivíduos assumem responsabilidades por si mesmos, “diante das políticas públicas do emprego e da incapacidade da administração em manejar laços eficazes entre a oferta e demanda no mercado de trabalho”. Nas palavras do autor,

quando a forma física e a aparência corporal não estão mais alojados no registro privado; quando a prática dos esportes diz respeito à eficácia de sua inserção profissional numa empresa; quando ela domina tanto sua própria esperança de carreira quanto a conquista de sua dignidade; o esporte é uma técnica de fabricação de autonomia, uma aprendizagem do governo de si mesmo que se desenrola tanto na vida privada quanto na vida pública. Paralelamente, se o sucesso esportivo pode simbolizar um sucesso social de compensação, ele é hoje um sucesso total, tão legítimo quanto aquele do executivo ou de um criador de moda. O esporte é uma carreira profissional, como as outras, que possui suas próprias especificidades, como as outras. *Desaparece* a inferioridade intelectual do esportista que não sabe dizer nada, exceto “que fará melhor da próxima vez” [...] (EHRENBERG, 2010, p. 20, grifos do autor).

Nesse aspecto, Ehrenberg (2010, p. 26) chama a atenção para a simbologia do esporte que tanto promove a imagem de um indivíduo autônomo, que cuida de si, de sua aparência física e saúde, e que é “empreendedor de sua própria existência”. Em vista disso, sublinha que “[...] o esporte se despreendeu de tudo aquilo que o mantinha numa inferioridade social [...]”, e que hoje, devido à sua popularização, “[...] a empresa vai na esteira do esporte” (EHRENBERG, 2010, p. 21). O sociólogo francês sinaliza que o esporte foi o vetor da popularização da empresa ao questionar-se

[...] Como a empresa, esse teatro de luta de classes, esse símbolo da França autossuficiente, esse instrumento da dominação dos grandes sobre os pequenos, sofreu uma mudança tão decisiva no imaginário coletivo, a ponto de representar uma resposta legítima para a maior parte de nossos males? (EHRENBERG, 2010, p. 14).

Assim, argumenta: se a empresa se transformou numa figura emblemática da França, se a empresa “[...] foi elevada ao posto de uma Instituição, da qual ninguém mais questiona a sua

legitimidade; o esporte foi o vetor de sua popularização ao longo da última década” (EHRENBURG, 2010, p. 14). Pontua, ainda, que o impacto do esporte ocorreu em dois níveis e de modo simultâneo: na sociedade francesa com “[...] mudança de atitudes com respeito ao sucesso social; “e na empresa com “[...] modos de ação empreendedora, afetando as concepções sobre as políticas de gestão de pessoal” (idem).

Ao discutir que no mundo do esporte as federações passam a ser compreendidas como “empresas com bom desempenho”, vinculando esporte, aventura e empresa, o sociólogo francês chama a atenção para a questão da autorrealização a que o esporte também se vincula. Nesse sentido, Ehrenberg (2010, p. 11) discute que

esse ir-e-vir permanente entre esporte, aventura e empresa, esse espírito de conquista que nos invade, é a marca de uma mudança decisiva na mitologia da autorrealização. O homem de massa, tanto na sua versão classes populares como na versão classes médias, contentava-se em admirar seus heróis e estrelas. Para ele era suficiente contemplar como o seu semelhante se tornava alguém graças a seu mérito próprio, como nas competições esportivas, ou consumir sua personalidade, brincando de ser alguém [...].

Identifico nos estudos de Ehrenberg (2010) algumas questões que, em relação ao esporte, também podem ser deslocadas para a educação. Se no esporte algumas palavras de ordem relacionadas à empresa adentram e dão outra conotação à prática esportiva, como competitividade e gestão, nos espaços escolares essas mesmas palavras emergem com força, sob a égide do empreendedorismo. Assim, como Ehrenberg (2010) discute as modulações em que esportistas e aventureiros estão sendo configurados como empreendedores, identifico que algo muito semelhante ocorre no espaço escolar. Se antes os indivíduos contentavam-se em “[...] admirar seus heróis e estrelas” (EHRENBURG, 2010, p. 11), hoje não devem ficar nesse devaneio; de espectador o indivíduo deve passar à ação em que “[...] cada um deve aprender a governar-se por si mesmo a encontrar-se as orientações para si mesmo. “O que o indivíduo faz, ele o faz enquanto pessoa”, dizia Hegel sobre a atitude heroica” (EHRENBURG, 2010, p. 11). Visualizo na ER alguns fragmentos que corroboram com a ideia de autogoverno, no sentido de responsabilizar-se por suas escolhas e assumir projetos de vida.

*Quadro 66 – Educação para transformação*

A mudança que vem da educação **deve permitir aos indivíduos descobrirem que são livres, que as escolhas definem seus caminhos e que esses definem seus destinos**, que nossa forma de pensar molda nossas escolhas, que a realidade percebida é a parte visível das decisões, emoções e sensações que vivenciamos dentro.

Fonte: Magalhães (ago. 2016, p. 53, grifos meus).

*Quadro 67 – Novo Ensino Médio: possibilidades de desafios*

[...] a oferta de diferentes itinerários formativos, com foco em áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional, o que **possibilitará o fortalecimento do protagonismo juvenil no que se refere à escolha de seu percurso de aprendizagem e, também, à ampliação das ações voltadas à construção de projetos de vida.**

Fonte: Medeiros (jan./fev./mar. 2020, p. 30, grifos meus).

*Quadro 68 – Mais do que carreira, projeto de vida*

**Os alunos devem ser estimulados**, desde os primeiros anos de vida escolar, ao **autoconhecimento, para identificarem suas habilidades**, perceberem quais áreas com que mais se identificam e, assim, **construírem um projeto de vida** que os realize pessoal e profissionalmente.

[...] O processo de planejamento do projeto de vida é uma jornada, primeiramente, de autoconhecimento. **“São atividades didáticas intencionais para que cada pessoa consiga se conhecer melhor, descobrir seu potencial, suas dificuldades e caminhos mais promissores para o seu desenvolvimento e realização em todos os campos e dimensões”**.

[...] É natural que ele fique mais vulnerável às pressões externas e sinta dificuldade de enxergar além do que os familiares e amigos esperam dele. Vem daí a importância de as instituições de ensino investirem em projetos de vida. **“Se não houver este tipo de reflexão, fica muito fácil o aluno ser levado pela vida e não ser o condutor de seu próprio destino”**, alerta o psicoterapeuta especializado em Orientação Educacional Leo Fraiman.

Fonte: Reckziegel (set./out. 2017, p. 8, grifos meus).

Ao ater-me ao conjunto de fragmentos apresentados, observo que dentre as “capturas” das práticas pedagógicas pela ER encontra-se, entre outros, o projeto de vida. A ER anuncia que “as instituições devem investir em projetos de vida”, pois “se não houver este tipo de reflexão, fica muito fácil o aluno ser levado pela vida e não ser o condutor de seu próprio destino”. Para tanto, é necessário que sejam oferecidas “atividades didáticas intencionais para que cada pessoa consiga se conhecer melhor, descobrir seu potencial, suas dificuldades e caminhos mais promissores para o seu desenvolvimento e realização em todos os campos e dimensões”. Nessa esteira, os estudantes devem ser estimulados desde cedo, a fim de que possam identificar suas habilidades mediante autoconhecimento. Por fim, ainda devem “descobrirem que são livres para fazerem suas escolhas que definirão seus caminhos e destinos; assim, tornar-se-ão protagonistas”.

À medida que os estudantes são fadados a construírem seus projetos de vida a partir de autoconhecimento, identificação de suas habilidades, exercendo protagonismo e sendo “livres” para fazer suas escolhas, suspeito que eles estejam subjugados “[...] ao mito prometeico do homem sozinho no barco de seu destino e confrontado com a tarefa de ter de se construir;

encontrar para si próprio, e por si mesmo, um lugar e uma identidade [...]” (EHRENBERG, 2010, p. 13). Em vista disso, penso que a forma recorrente com que o termo projeto de vida é apresentado na ER, tangenciando as práticas docentes, está enredado nas tramas do empreendedorismo. Suspeito que ser capaz de construir um projeto de vida, ou mesmo ser empreendedor, relaciona-se com o que Ehrenberg (2010 p. 12) discute sobre viver uma “aventura heroica”. Nessa esteira, o autor sublinha:

Ao esboçar a visão baudelaireana da modernidade, Walter Benjamin escrevia: “o herói é o verdadeiro sujeito da modernidade. Isso significa que para viver a modernidade, é preciso uma natureza heroica. A ligação operada por Baudelaire entre modernidade e heroísmo, ligação cuja história precisaria ser contada, é central para compreender os modelos de conduta aos quais o homem de massa deve aderir de agora em diante e para descrever as tensões que tais modelos implicam. O que Benjamin queria dizer, ou seja, O que o próprio Baudelaire gostaria de dizer? Que o mais modesto operário de fábrica realizava, no dia-a-dia, a proeza dos antigos gladiadores, só que sem a mesma glória. O operário da fábrica, assim como o dândi, esse “Hércules sem emprego”, o vagabundo, o desocupado ou o habitante de rua são, para Baudelaire, a expressão da modernidade; todos estão forçados a ter de realizar uma proeza que os fazem grandes e pela qual são os heróis da vida moderna. Por volta de um século depois, em um período em que vários pensadores veem a passagem da modernidade para a pós-modernidade e o fim da história, o homem de massa vive a própria aventura da modernidade, que é uma aventura heroica. A intuição Baudelairiana tornou-se o modelo de cada um, sobrepondo à proeza obscura, o dever de aparecer – nem que seja diante dos próprios olhos, como o nobre que deveria manter sua categoria até mesmo na miséria [...] (EHRENBERG, 2010, p. 12-13).

Ao ater-me à citação supracitada, compreendo que o autor está referindo-se à natureza heroica que é gestada na modernidade, pois, nas palavras do autor, “para viver a modernidade, é preciso uma natureza heroica” (EHRENBERG, 2010, p. 12). Contudo, parece-me que essa natureza heroica instada na modernidade também se vincula à pós-modernidade à medida em que o sociólogo francês sublinha: “[...] Por volta de um século depois, em um período em que vários pensadores veem a passagem da modernidade para a pós-modernidade e o fim da história, o homem de massa vive a própria aventura da modernidade, que é uma aventura heroica” (EHRENBERG, 2010, p. 12).

Thiago Alencar da Rocha (2018, p. 160), ao discutir sobre a obra de Ehrenberg (2010), afirma que à medida em que as relações sociais “[...] tornaram-se ao longo dos anos mais vazias e de pouco sentido, o ‘eu’ tornou-se um hino universal”, sendo que “[...] o discurso amplamente propagado dentro da lógica e da literatura empreendedora, diz que o indivíduo pode ser capaz de tudo, assume sua responsabilidade pelo seu presente e futuro”. Nesse sentido, entende que

[...] o mito heroico atualmente transposto para a vida do homem pós-moderno serve de amuleto para o enfrentamento as adversidades de incertezas da contemporaneidade. Como meio de alcançar o pleno sucesso heroico, o empreendedorismo se torna uma via de acesso pré-projetada para o alcance dos desejos individuais. O problema é que

atualmente o desejo deixou de se algo opcional, uma vez que torna-se obrigatório para a conquista de reconhecimento na sociedade (ROCHA, 2018, p. 161).

Desse modo, compreendo que a aventura heroica instada na modernidade (re)atualiza-se e articula-se aos modos como forçosamente todos somos convocados a realizarmos proezas: sermos empreendedores; termos projetos de vida; “sermos livres” para fazermos nossas escolhas e responsabilizarmo-nos por elas. Ehrenberg (2010, p. 13), ao discutir sobre o modo como o heroísmo vincula-se ao indivíduo, reitera:

Hoje, só conta a ação do indivíduo que não dependa de ninguém, *a não ser* do próprio indivíduo, da parte, por assim dizer, puramente pessoal do indivíduo comum, cuja proeza é, ela própria comum, o que significa que não importa qual proeza é legítima [...] é na figura do empreendedor e no desenvolvimento, ao mesmo tempo recente e rápido dos modos de ação empreendedores que o heroísmo encontra sua forma dominante. O empreendedor foi erigido como modelo de vida heroica porque ele resume um estilo de vida que põe no comando a *tomada de riscos* numa sociedade que faz a concorrência interindividual uma justa competição.

Nessa constituição de um indivíduo que só depende de si mesmo, empreendedor, cujas proezas se traduzem em feitos heroicos, surge o homem de sucesso. A esse respeito, Ehrenberg (2010, p. 53) argumenta que ser bem-sucedido define-se como *figura de começo*. Utiliza essa expressão para enfatizar que está referindo-se àquele que produziu a si, que se fez por si mesmo, não foi “[...] legado pela transmissão de uma herança ou filiação”. Segundo o autor, “[...] O homem que tem sucesso é, em primeiro lugar, o que, sem raízes e sem passado, fabrica para si mesmo uma *genealogia do inverso*: sua própria história é a única que importa [...] o que é, para si mesmo, seu próprio princípio já que representa apenas para si mesmo”. Nesse aspecto, Ehrenberg (2010, p. 54-55) retoma a ideia da multiplicação de figuras heroicas em que o herói superior, a figura do grande homem sai de cena para que os indivíduos comuns

[...] possam construir seus próprios modelos, forjar sua própria exceção [...] a ambição massificada de hoje, integrada na experiência da vida cotidiana, refere-se ao problema do indivíduo que se extrai da massa anônima, cuja semelhança não é mais indiferenciada [...], mas singularizada.

Pensando nesse processo de singularização, retomo os estudos de Lipovestky (2019) em que discute a emergência de uma “criança-rei”, a partir do momento que “[...] a ordem da sedução soberana ganhou o campo da educação” (LIPOVESTKY, 2019, p. 253), pois, segundo o autor, a “[...] a expansão hipomoderna do princípio da sedução se manifesta muito além das esferas econômicas e políticas” (LIPOVESTKY, 2019, p. 251). Assim, o filósofo francês sublinha que, em virtude desse princípio da sedução, percebe-se uma “desqualificação do modelo autoritário e coercitivo de educação”, emergindo em seu lugar um “modelo afetivo ou

psicológico, centrado na delicadeza compreensiva e no objetivo da felicidade imediata da criança” (LIPOVESTKY, 2019, p. 251). É nesse contexto que emerge a “criança-rei”, cuja centralidade educativa está vinculada à autonomia da criança, sendo, para isso, respeitados e estimulados seus desejos. Nessa esteira, Lipovestky (2019, p. 252) argumenta que

Em nossas sociedades trata-se não mais de forçar as crianças, e sim de ouvir suas demandas, dar-lhes a maior felicidade possível, multiplicando as ocasiões de prazer. A educação repressiva foi substituída por uma educação tipo liberal e hedonista que se dedica a responder aos desejos das crianças, a satisfazer, na medida do possível, suas expectativas de prazer (LIPOVESTKY, 2019, p. 252).

Ao discutir sobre a “criança-rei”, Laval (2019) chama a atenção para o fato de que essa expressão, assim como outras tantas, fazem parte de um discurso dominante que “clama pela reforma da escola”, tendo em vista que anunciam “uma crise da escola”. A “criança-rei” é posicionada como um dos elementos do novo modelo de educativo, sendo que o autor aconselha que é preciso estarmos atentos a algumas figuras do discurso dominante, fazendo um movimento de questionamentos sobre “[...] quais relações têm umas com os outras as imagens da criança-rei, da empresa divinizada, do gerenciamento educativo, do estabelecimento descentralizado, do pedagogo não diretivo” (LAVALL, 2019, p. 5).

Ao tecer discussão sobre o novo modelo educativo que se pauta na arte da sedução, Lipovetsky (2019) afirma que o modelo anterior - centrado na imposição de regras estritas, na punição e no constrangimento - não mais existe. Esse argumento remeteu-me aos estudos de Han (2018b) quando versa sobre os sujeitos da modernidade e da contemporaneidade, utilizando as metáforas “toupeira e serpente”.

Nessa esteira, Han (2018b) discorre sobre o sujeito da modernidade como o sujeito disciplinar, que se caracteriza por vincular-se às instituições de confinamento, dentre elas, a escola. Nesse sentido, trata-se de uma “toupeira”, que se restringe a ocupar os espaços pré-estabelecidos, tendo a disciplina e a obediência como elementos fundantes. Em contrapartida, as “serpentes” constituem-se a partir da expansão de determinados espaços, pelos quais elas se movimentam, bem como a partir de seu serpentear abrem espaços. Sobre as “toupeiras e serpentes”, o filósofo pontua:

Ao contrário da toupeira, a serpente não se movimenta em espaços fechados; *é a partir do movimento que abre espaço*. A toupeira é *trabalhadora*. A cobra, por sua vez, é *empreendedora*. É o animal do regime neoliberal. A toupeira se move em espaços pré-instalados, e por isso se submete a restrições. É um *sujeito* submisso. A serpente é um *projeto*, na medida em que cria o espaço a partir do movimento. A passagem da toupeira para a serpente, do sujeito para o projeto, não é uma irrupção para uma forma de vida completamente diferente, mas uma mutação, um agravamento do próprio capitalismo. A reduzida capacidade de movimento da toupeira coloca limites à

produtividade. Mesmo que trabalhe com disciplina, ela não pode ir além de determinado nível de produtividade. A serpente anula essas limitações através de novas formas de movimento. Assim, o sistema capitalista passa do modelo-toupeira para o modelo-serpente, aumentando a produtividade (HAN, 2018b, p. 17, grifos do autor).

É possível fazer uma analogia da “criança-rei” com a “serpente” à medida em que a criança deixa de ser um sujeito submisso (toupeira) para posicionar-se como um sujeito de desejos (serpente), os quais “devem” ser satisfeitos pelos adultos, sejam esses pais ou mesmo professores. O que está em pauta não é mais a obediência e a disciplina, características valorizadas na modernidade, mas a produção de um sujeito autônomo, característica da contemporaneidade, sobretudo de sujeitos empreendedores.

Varela (1999) também discute questões importantes sobre o posicionamento da criança no centro de processo educativo à medida em que pontua a emergência de pedagogias psicológicas. Para a autora, as pedagogias psicológicas “[...] transmitem uma visão enviesada do mundo que tem que se adaptar não apenas a algumas supostas necessidades e interesses infantis como também as suas motivações e desejos” (VARELA, 1999, p. 102). Nessa esteira, “a educação institucional volta-se cada vez mais à busca de si mesmo, a viver livremente sem coações, sem esforço, no presente. Trata-se de formar seres comunicativos, criativos, expressivos, empáticos que interajam e se comuniquem bem” (VARELA, 1999, p. 102). Assim, para a autora, a produção desses sujeitos passa pela instância do aprender a aprender, que implica escutar-se por meio dos outros. Nesse aspecto, diferentemente das pedagogias tradicionais, em que o poder disciplinar atuava de modo prevalente, as pedagogias psicológicas têm a atuação do psicopoder, que “[...] baseia-se em tecnologias cuja aplicação implica uma relação que torna os alunos tanto mais dependentes e manipuláveis quanto mais liberados se acreditarem” (VARELA, 1999, p. 102).

Considerando o que foi exposto, identifico no material analisado um processo de individualização e singularização dos aprendentes a partir de práticas escolares que se ocupam de ensinar o empreendedorismo. Destaco, ainda, algumas passagens que traduzem o modo como as práticas pedagógicas vêm sendo vislumbradas na ER.

*Quadro 69 – Alunos do Santa Dorotéia aprendem a empreender*

Alunos das turmas do 5º ano do Colégio Santa Dorotéia de Porto Alegre, participaram desde o início do ano, do **projeto Aprendendo a Empreender**. Por meio da iniciativa, **as crianças têm um primeiro contato com o empreendedorismo, desenvolvendo um plano de negócios, criando, produzindo, divulgando e vendendo seu próprio produto**. Com o apoio da **Junior Achievement**, eles **criaram o bolachitos**, biscoitos recheados no palito. O evento ocorreu no Supersábado, evento tradicional do Santa Dorotéia, e **o lucro será utilizado na produção de mais um lote. O objetivo é arrecadar o suficiente para custear uma saída de estudos ao cinema**.

Fonte: Educação em Revista (jun./jul. 2013, p. 35, grifos meus).

*Quadro 70 – Pacto Alegre*

A educação é reconhecida como um valor transversal, de alguma maneira, em todos os temas. **“Quando se fala em nova economia, gerar empregos ou economia engajada, tudo passa por um processo educacional que dá suporte a uma série de ações [...] entre os primeiros projetos está uma Secretaria de Educação que visa identificar, selecionar e contratar startups do segmento educacional para atuarem junto às escolas públicas [...] algumas iniciativas mostram que as escolas particulares de Porto Alegre estão alinhadas com o propósito do Pacto. É o caso do Colégio Farroupilha [...] o colégio promove outras ações de desenvolvimento de habilidades relacionadas a liderança, inovação e empreendedorismo. São clubes de aprendizagens, nos quais os alunos se dedicam às áreas que tem mais interesse. Um exemplo é a Grow Cube, incubadora de negócios voltadas para estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio.**

Fonte: Pereira (maio/jun. 2019, p. 36-37, grifos meus).

*Quadro 71 – Rede La Salle premia alunos com o projeto EduEmpren*

Estudantes do Colégio La Salle de Canoas, foram vencedores do EduEmpren, **iniciativa voltada para divulgar o empreendedorismo social para alunos da educação básica [...] a equipe vencedora desenvolveu um copo inteligente que identifica alterações do PH de seu conteúdo interno**.

Fonte: Educação em Revista (maio/jun. 2019, p. 35, grifos meus).

*Quadro 72 – Farroupilha cria disciplina de cultura da inovação*

O Colégio Farroupilha, de Porto Alegre, **lançou a disciplina de Cultura da Inovação, com aulas quinzenais**, nas quais estudantes do 6º e 7º anos **têm a possibilidade de desenvolver diferentes perfis**. No perfil maker o estudante explora tecnologias e criações. Como designer, ele lida com sistemas complexos e propõe soluções para ajudar as pessoas. **O perfil empreendedor testa, rapidamente, suas ideias para corrigir erros e aprender a melhor forma de concretizá-las**.

Fonte: Educação em Revista (abr./maio 2018, p. 34, grifos meus).

O conjunto de fragmentos apresentados permite inferir que a individualização presentifica-se no espaço/tempo escolar de diversos modos: a) por meio de projetos escolares, em que “[...] as crianças têm um primeiro contato com o empreendedorismo”, e, para tanto, vivenciam a cultura empreendedora, à medida que desenvolvem plano de negócios, passando

por etapas como criação, produção, marketing e comercialização do próprio produto culminando com a obtenção de lucro e investimento; b) por meio de projetos de Secretaria de Educação, que tem como escopo “[...] selecionar e contratar startups de segmento educacional para atuarem junto às escolas públicas [...]”; c) por meio de clubes de aprendizagens como incubadora de negócios, nas quais “[...] os alunos se dedicam às áreas que têm mais interesse, desenvolvendo habilidades como liderança, inovação e empreendedorismo”; d) nos currículos escolares que se ocupam de desenvolver diferentes perfis, sendo que “[...] no perfil maker o estudante explora tecnologias e criações. Como designer, ele lida com sistemas complexos e propõe soluções para ajudar as pessoas. O perfil empreendedor testa, rapidamente, suas ideias para corrigir erros e aprender a melhor forma de concretizá-las”.

Nesse sentido, é possível antever que o empreendedorismo, por meio da individualização, transita entre as práticas pedagógicas, utilizando distintos instrumentos para operar junto às escolas na constituição dos sujeitos contemporâneos: projetos, startups, clubes de aprendizagens, currículo escolar, concepções pedagógicas, dentre outros. Nessa esteira, suspeito que as práticas pedagógicas que se ocupam de ensinar empreendedorismo vêm constituindo novos espaços e tempos escolares.

Ademais, é possível depreender do conjunto de fragmentos supracitados a emergência de liberdade de escolha como chave de inteligibilidade à medida em que os estudantes desenvolvem seus perfis, com base em suas habilidades, desejos e interesses. Tal questão remete-me aos estudos de Han (2017, n.p.) quando discute sobre as consequências de se viver numa sociedade em que há “infinita liberdade de escolha, multiplicidade de opções e da coerção de otimização”. Argumenta que, em vista disso, assiste-se a uma “racionalização do amor e ampliação da tecnologia de escolha”, sendo que

não é apenas a oferta de outros outros que contribui para a crise do amor, mas a erosão do *Outro*, que por hora ocorre em todos os âmbitos da vida e caminha cada vez mais de mãos dadas com a narcisificação de si mesmo. O fato de o *outro desaparecer* é um processo dramático, mas, fatalmente avança, de modo sorrateiro e pouco perceptível (HAN, 2017, n.p.)

Identifico, nas tramas do empreendedorismo, um movimento que vai nessa direção, contribuindo para a narcisificação de si mesmo, sendo a escola contemporânea mais um dentre tantos instrumentos dos quais se valem as agendas neoliberais. Nesse aspecto, Han (2017) anuncia que a sociedade na qual vivemos tem se tornado cada vez mais narcisista e que a libido tem sido investida cada vez mais na própria subjetividade. Ao fazer um exercício para diferenciar o sujeito do amor próprio do sujeito narcísico, Han (2017, n.p.) argumenta que “[...]”

o sujeito do amor próprio estabelece uma relação negativa frente ao outro em benefício de si mesmo”, ao passo que o sujeito narcisista “[...] não consegue estabelecer claramente seus limites”. Desse modo,

[...] desaparecem os limites entre ele e o outro. O mundo se lhe afigura como sombreamentos projetados em si mesmo. Ele não consegue perceber o outro em sua alteridade e reconhecer essa alteridade. Ele só encontra significação ali onde consegue reconhecer de algum modo a si mesmo. Vagueia aleatoriamente nas sombras de si mesmo até que se afoga em si mesmo (HAN, 2017, n.p.)

Imbuída desse pensamento que posiciona os sujeitos da contemporaneidade como narcisistas, os quais não estabelecem limites entre e si e os outros, apenas considerando sua existência, estabeleço relação com a Cidade de Valdrada<sup>32</sup>. Ao constituir-se em uma cidade espelho que se desdobra em duas cidades que vivem uma para outra, o sujeito narcisista pode ser compreendido como um habitante de Valdrada.

Os antigos construíram Valdrada à beira de um lago com casas repletas de varandas sobrepostas e com ruas suspensas sobre a água desembocando em parapeitos balastrados. Deste modo, o viajante ao chegar depara-se com duas cidades: uma perpendicular sobre o lago e a outra refletida de cabeça para baixo. Nada existe e acontece na primeira Valdrada sem que se repita na segunda, porque a cidade foi construída de tal modo que cada um de seus pontos fosse refletido por seu espelho [...] os habitantes de Valdrada sabem que todos os seus atos são simultaneamente aquele ato e a sua imagem especular, que possui a especial dignidade das imagens, e essa consciência impede-os de abandonar-se ao acaso e ao esquecimento mesmo que por um único instante [...] Às vezes o espelho aumenta o valor das coisas, às vezes anula. Nem tudo o que parece valer acima do espelho resiste a si próprio refletido no espelho. As duas cidades gêmeas não são iguais, porque nada que acontece em Valdrada é simétrico: para cada face ou gesto, há uma face ou gesto correspondente invertido ponto por ponto no espelho. As duas Valdradas vivem uma para a outra, olhando-se nos olhos continuamente, mas sem se amar (CALVINO, 1990, p. 24-25).

Pode-se pensar no sujeito narcisista como um habitante de Valdrada cujo espelho reflete apenas aquilo que tem valor, em que o sujeito se reconhece diante das imagens à sua escolha e que, acima de tudo, não se abandona “ao acaso e ao esquecimento mesmo que por um único instante”. Suspeito que essa ideia de não se permitir abandonar-se pode estar ligado àquilo que Han (2017, n.p.) enuncia como sujeito do desempenho, atribuindo a ele a ideia da busca por sucesso e o tornar-se empreendedor de si mesmo. Articula essa questão ao fato de que,

[...] como empreendedor de si mesmo, o sujeito de desempenho é livre, na medida em que não está submisso a outras pessoas que lhe dão ordem e o exploram; mas realmente livre ele não é, pois ele explora a si mesmo e quiçá por decisão pessoal. O explorado é o mesmo explorador. A gente é vítima e algoz ao mesmo tempo. A autoexploração é muito mais eficiente que a exploração alheia, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade (HAN, 2017, n.p.)

<sup>32</sup> Valdrada é uma das 55 cidades que compõem a obra de Italo Calvino – *Cidades invisíveis*.

Ao discutir sobre o sujeito do desempenho, Han (2017, n.p.) equipara-o ao “[...] escravo hegeliano que [...] já não trabalha para o senhor, mas explora a si mesmo voluntariamente”. Desse modo, o autor sinaliza que o empreendedor de si mesmo é escravo e senhor, concomitantemente. Na mesma esteira, Dardot e Laval (2016, p. 353) argumentam que “[...] o novo sujeito é o homem da competição e do desempenho. O empreendedor de si é um ser feito para “ganhar” e, ser bem-sucedido”.

É possível identificar na ER práticas escolares que corroboram para que os estudantes se constituam senhores-escravos de si. Sob a argumentação de que é necessário desenvolver uma cultura empreendedora na escola, a ER apresenta práticas pedagógicas que têm um apelo bastante intenso no que diz respeito à formação do capital humano. Os fragmentos que estão dispostos na sequência evidenciam essa questão.

*Quadro 73 – Projeto do Colégio Israelita valoriza a identidade do aluno*

Com os estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental I o projeto inicia com a entrega do Passaporte da Cidadania (documento de identificação civil dos cidadãos de Ir Knatá, cidade laboratório de 500 metros quadrados construída no pátio da escola). **Nesse documento é registrada a evolução da bagagem cultural de cada estudante, ou seja, todas as atividades extracurriculares que ele participou.** Dessa forma, os alunos começam **desde cedo, a representar e acompanhar a criação de seu ‘patrimônio cultural’,** criando assim, seu **Curriculum Vitae.** O acompanhamento é feito por professores de classe, que **acompanham as caminhadas individuais das crianças num processo inicial de tutoria.**

Ao **oferecer tantas opções no currículo,** o Israelita tem por propósito garantir que seus alunos **desenvolvam ao máximo seus diferentes talentos, sendo apresentados e estimulados à diversidade do conhecimento. A liberdade para escolher ao que se vincula trouxe maior protagonismo dos estudantes no gerenciamento de sua vida acadêmica, o que gerou maior responsabilidade e motivação para aprender.** Na formatura do Ensino Médio cada aluno recebe seu **Curriculum Vitae personalizado, com registro de sua particular trajetória escolar.** O projeto ainda dá seus passos iniciais, mas já é possível que **o acompanhamento individualizado** aos alunos e o cruzamento de dados que o sistema possibilita fazem a escola avançar na tão sonhada direção do **ensino customizado.**

Fonte: Educação em Revista (abr./maio 2013, p. 28, grifos meus).

Os fragmentos em destaque possibilitam identificar que as práticas escolares atuam na formação de um sujeito que, cada vez mais, é incitado a “representar e acompanhar a criação de seu ‘patrimônio cultural’”, tendo para isso um acompanhamento cada vez mais individualizado. Para tanto, as estratégias pedagógicas valem-se da construção de um Curriculum Vitae personalizado, que se configura como a materialidade da bagagem cultural que cada estudante vai constituindo em seu processo de formação: “todas as atividades

curriculares que ele participou”; “caminhadas individuais”; “desenvolvimento ao máximo de seus talentos”; “estímulo à diversidade de conhecimento”; “liberdade para escolher”; “maior protagonismo de sua vida”; “gerenciamento de sua vida acadêmica”; “currículo com muitas opções”; “ensino customizado”.

A partir das expressões presentes nos fragmentos referenciados, é possível vislumbrar que está posto a cada estudante um currículo escolar cuja pretensão constitui-se em oferecer aos estudantes a possibilidade de ser “livre para fazer suas escolhas” em relação àquilo que irá compor sua “bagagem cultural”. Além disso, posiciona o estudante como responsável pelas possíveis escolhas nas quais terá como centralidade a caminhada individual, o desenvolvimento de talentos e o gerenciamento da vida acadêmica, oportunizando um “maior protagonismo de sua vida”. Identifico que os termos supracitados vinculam-se à Teoria do Capital Humano, sobre a qual López-Ruiz (2004), em sua tese de doutorado, apresenta questões bastante interessantes. Uma delas diz respeito ao fato de buscar entender como o humano tomou forma de capital, como as pessoas passaram a ser compreendidas como “riquezas”. Nesse sentido, López-Ruiz (2004, p. 34-35) questiona

[...] por que a partir um determinado momento, é possível pensar os indivíduos, as pessoas, como riqueza se isso mesmo antes, e por muito tempo, era considerado anti-ético e até repulsivo? Quando foi rompida a barreira que impedia aquilo que agora não só é possível, mas que também se apresenta como natural e lógico? A partir de que momento, e por que motivo, se torna aceitável pensar o humano como forma de capital, algo que se pode medir e contabilizar?

Para responder a esses questionamentos, o autor destaca que é preciso retornar à Theodore W. Schultz e ao início da década de 1960, para compreender que, embora a temática do capital humano seja anterior à Escola de Chicago, é nesse espaço que “[...] o capital humano foi definitivamente *inventado*” (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p. 34-35). Afirma ainda que antes da Escola de Chicago, embora já se falasse em capital humano, não havia se pensado no humano, de forma explícita e sistemática, como capital. De acordo com o autor, foi Chicago que conseguiu estabelecer o capital humano como uma teoria conhecida no mundo todo e amplamente aceita. Trata-se de uma teoria econômica que congrega um conjunto de valores e crenças sobre o humano, sendo que

[...] o humano passa a ser entendido como uma forma de capital e, portanto, o “capital humano” e tudo o que se faça para incrementá-lo é investido de um valor positivo: cada pessoa deve, porque é economicamente conveniente, mas também porque é “moralmente bom” - aumentar suas habilidades, competências e destrezas a partir de “investimentos” constantes” (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p. 34-35).

Tomando por base o que López-Ruiz (2004) problematiza, identifiquei algumas questões bastante latentes nos excertos supracitados. Uma delas diz respeito à ideia de que a trajetória escolar do aluno, por meio de um currículo que apresenta uma multiplicidade de opções a serem escolhidas pelos estudantes, pode contribuir para a formação de sua “bagagem cultural”. Nesse aspecto, compreendo que essa bagagem cultural nada mais é do que o próprio capital humano, que não se trata mais de algo do qual se tem posse, mas está “colado” ao sujeito, (con)formando sua própria subjetividade. Outra questão que os excertos dão visibilidade relaciona-se às atividades extracurriculares e à construção de um currículo individualizado. Nesse sentido, observo que, em razão da constituição de um currículo individualizado, os estudantes são “capturados” e investem em si mesmos desde cedo.

Com pertinência nessa discussão, retomo o estudo de Costa (2009) quando problematiza a estreita interface entre a teoria do capital humano e a educação. Essa interface está centrada na importância que a teoria do capital humano atribui à educação, fazendo com que a educação funcione como “[...] um investimento cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida” (COSTA, 2009, p. 177).

Para discutir sobre a relação indivíduo trabalhador e capital humano, procuro trabalhar com outros registros teóricos em função de que é preciso, como nos orienta Paraíso (2012), não desconsiderar o já foi escrito, estudado, produzido. Embora os estudos de Thomas O. Davenport não estejam vinculados ao registro teórico desse trabalho, considero-os relevantes na medida em que auxiliam quanto à compreensão da noção de capital humano. Davenport (2001) discute questões bastante significativas a respeito das formas como os trabalhadores foram sendo “conceituados” em relação às atividades que desenvolviam nas organizações ao longo dos anos. É importante pontuar que o cenário sobre o qual esses deslocamentos ocorrem diz respeito aos Estados Unidos.

Segundo Davenport (2001), inicialmente os trabalhadores eram entendidos, nas organizações, como custos; assim, tinham o mesmo tratamento que qualquer outro custo da empresa, tendo a prática da redução de custos como elemento-chave das empresas. À medida em que uma empresa precisava diminuir custos, trabalhadores eram dispensados. Contudo, as organizações passaram a ter outro entendimento em relação aos trabalhadores com o decorrer do tempo. Nesse sentido, começaram a compreender que o “[...] capital humano - a capacidade, o comportamento e a energia dos trabalhadores - não poderia ser desconsiderado quando os gerentes procuravam de todos os modos conseguir vantagem competitiva” (DAVENPORT, 2001, p. 9). Desse modo, os trabalhadores passaram de “custos” a “ativos” das empresas. Mais

tarde, um novo deslocamento acontece: de ativos das empresas os trabalhadores passam a serem considerados investidores. Na medida em que, nos Estados Unidos, em vista de uma época de baixo desemprego, os trabalhadores assumiam uma posição vantajosa no mercado, observou-se que o mercado passou a balizar o capital humano. Talvez, possa-se afirmar que é nesse momento que o capital humano se monetariza, tornando-se moeda - configurando-se como valor de troca. Davenport (2001, p. 10) observa que

[...] quando os donos de capital humano estão em posição vantajosa no mercado, eles não agem de forma nenhuma como ativos, mas sim como proprietários de uma mercadoria valiosa. Tratam-na com cuidado e exigem valor de troca. De fato, as pessoas não constituem custos, não são fatores de produção nem ativos. Elas são investidores num empreendimento, pagando em capital humano e esperando retorno [...] devem investir seu próprio capital humano em como desenvolver os indispensáveis trabalhadores-investidores [...].

De acordo com Davenport (2001), a metáfora “os trabalhadores são patrimônio” manteve-se dominante entre o empresariado do final do século XX. Seriam eles os grandes responsáveis pela prosperidade das organizações. Essa metáfora não descartou a metáfora do trabalhador-investidor, mas, sim, acresceu a ela a ideia de que se pode obter o máximo de lucro a partir da utilização do capital humano que o trabalhador levaria à empresa. A metáfora do trabalhador-investidor enfatiza o valor (as pessoas têm valor para as empresas), ao passo que a metáfora do trabalhador-patrimônio enfatiza o lucro (as pessoas devem dar lucro às empresas). Considerando essas problematizações, pode-se pensar que ambas as metáforas se traduzem em capital humano na medida em que tanto o valor quanto o lucro são inerentes a um “investimento”; seja um investimento da ordem de aplicação de capital ou de concentração de energia psíquica em determinado objeto ou ideia.

Retornando ao registro teórico desse estudo, observo que, ao discutir sobre capital humano, López-Ruiz (2004) aproxima-se em alguns aspectos àquilo que Davenport (2001) vinha argumentando, sobretudo em relação à presença de determinados elementos como capacidade e habilidade. Contudo, López-Ruiz amplia o conceito de capital humano, na medida em que estabelece uma maior relação com o mercado, tornando o capital humano um valor de troca, decorrente do sistema capitalista. López-Ruiz (2004, p. 18) define capital humano como

[...] um conjunto de habilidades, capacidades e destrezas que [...] em função do capitalismo, deve-se tornar valor de troca. Para isso acontecer; esses atributos humanos precisam, de certa maneira, ser abstraído das pessoas concretas que os detém, das pessoas concretas nas quais existem e se articular (alinhar) em função de um fim externo a elas. Argumentamos que o “humano”, um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido pessoas que sejam automotivadas, suficientemente, para assumirem a responsabilidade de como uma soma de valores de troca que serve

de base real a uma empresa capitalista.

Ao estabelecer uma aproximação entre os estudos de Davenport (2001) e López-Ruiz (2004), é possível, talvez, identificar um deslocamento do capital humano. Se para Davenport (2001) o capital humano é compreendido como investimento - quando utiliza a expressão “investimento do capital humano”, para López-Ruiz o capital humano é, de certo modo, a capitalização do humano, ou seja, é o humano que subjaz ao capital. Talvez fosse possível pensar numa modificação dessa terminologia. Quando utilizamos “capital humano”, pode-se compreender que a palavra “humano” está adjetivando a palavra “capital”. Desse modo, entre tantas formas de capital, tais como capital de giro, capital próprio, capital nominal, existe o capital humano. Por outro lado, invertendo as palavras “capital” e “humano”, resultando em “humano capital”, o “capital” passa a adjetivar o “humano”, de modo que poderíamos pensar em uma nova espécie de humano, o humano que se configura e se constitui nos moldes do capital - assumindo riscos e (con)formando-se em mercadorias.

Nesse aspecto - a constituição dos sujeitos em mercadorias -, Bauman (2008, p. 18) argumenta que “[...] o destino final de toda mercadoria colocada à venda é ser consumida por compradores [...]”, que ela será consumida apenas se satisfizer o desejo dos compradores e que o preço a ser pago pela mercadoria está diretamente relacionado ao grau de satisfação que ela pode oferecer. Assim,

Para entrar na sociedade de consumidores e receber um visto de residência permanente, homens e mulheres devem atender às condições de elegibilidade definidas pelos padrões de mercado. Espera-se que se tornem disponíveis no mercado e que busquem em competição com o restante dos membros, seu “valor de mercado” mais favorável (BAUMAN, 2008, p. 82).

Ao tratar da sociedade de consumidores, Bauman (2008, p. 20) sinaliza que “[...] ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar, recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável”. Nesse sentido, atribuo à discursividade do capital humano a necessidade de os sujeitos contemporâneos configurarem-se como mercadorias. Nesse processo de tornarem-se mercadorias e manterem-se atraentes e desejáveis, Bauman (2008) enfatiza que as pessoas se valem dos melhores recursos que têm à disposição, cuja pretensão é “[...] aumentar o valor de mercado dos produtos que estão vendendo. E os produtos que são encorajadas a colocar no mercado, promover e vender são elas *mesmas*. São ao mesmo tempo, os *promotores das mercadorias a as mercadorias que promovem*” (BAUMAN, 2008, p. 13, grifos do autor).

Retomando o material empírico, é possível visualizar nos exemplares da ER que há um apelo muito forte para que as práticas escolares agenciem os estudantes a produzirem-se a si mesmos, como mercadorias, tendo o capital humano como fator fundamental para que, cada vez mais, tomem a si mesmos como um modo de capital. Também, identifica-se a lógica mercantil sobre a qual as práticas escolares se erigem. Nesse aspecto, apresento algumas passagens que, de certa forma, têm em seu texto a materialização dessas questões.

*Quadro 74 – Como a escola absorveu a tecnologia nos últimos 20 anos?*

**O mercado de trabalho está a exigir cada vez mais, pessoas autônomas e que sabem resolver problemas de forma criativa e sustentável.** E sabemos que não é possível criar estes profissionais se vivermos **experiências concretas na escola.**

Fonte: Gamba (fev./mar. 2016, p. 11, grifos meus).

*Quadro 75 – Qual o futuro da educação superior?*

As instituições da Educação Superior passarão por grandes transformações nos próximos anos. Especialistas apontam mudanças significativas irreversíveis na aquisição do conhecimento. Seguindo tendências mundiais, a sociedade – e o mercado de trabalho – **vão exigir do aluno desempenho para aprender e não apenas para passar de ano. Nunca a proatividade estará tão em evidência.**

Fonte: Machado (fev./mar. 2016, p. 13, grifos meus).

*Quadro 76 – A universidade deve ir além do currículo*

Existem alguns exemplos hoje, no Brasil de **“laboratórios de empresas” dentro das universidades com discussão de cases reais sobre aquilo que é encontrado no dia a dia dos profissionais e no mercado de trabalho.** E isso com certeza prepara melhor e auxilia o jovem na tomada de decisão de carreira que ele deve seguir.

Fonte: Gamba (set./out. 2016, p. 11, grifos meus).

*Quadro 77 – A formação humana integral das escolas privadas*

Vinte e oito instituições oportunizam aos seus estudantes o **Programa Miniempresa, cujo objetivo é despertar o espírito empreendedor e proporcionar uma visão clara do mundo dos negócios [...]** o desenvolvimento das múltiplas práticas didático-pedagógicas agrega novos formatos de aprendizagem e permitem aos estudantes a **identificação de suas potencialidades e características básicas de personalidade, preparando-os para futuras escolhas.**

Fonte: Dirk (nov./dez. 2016, p. 44, grifos meus).

É possível depreender, com base no conjunto disposto acima, que o mercado de trabalho requer determinado tipo de profissional, cuja formação deve passar pelo espaço escolar, pois a criação desses profissionais é atravessada pelas “experiências concretas na escola”. Além disso,

evidencia-se que, em virtude dessa aproximação entre escola e mercado, configura-se nas escolas o mundo empresarial, conforme evidencia-se no terceiro excerto:

Existem alguns exemplos hoje, no Brasil de “laboratórios de empresas” dentro das universidades com discussão de cases reais sobre aquilo que é encontrado no dia a dia dos profissionais e no mercado de trabalho. E isso com certeza prepara melhor e auxilia o jovem na tomada de decisão de carreira que ele deve seguir (GAMBA, set./out. 2016, p. 11).

Observo que esse excerto dialoga com o “Programa Miniempresa”, destacado em outro excerto, na medida em que um número considerável de instituições da rede particular buscam oferecer múltiplas práticas didático-pedagógicas, tendo como objetivos precípuos: despertar o espírito empreendedor, proporcionar uma visão clara do mundo dos negócios e permitir aos estudantes a identificação de suas potencialidades e características básicas de personalidade. Considerando o que foi exposto até o presente momento, identifica-se nas práticas escolares que se ocupam em trabalhar o empreendedorismo uma possibilidade de agenciar os estudantes a (con)formarem-se sob a égide do mundo empresarial. Este agenciamento, por sua vez, faz com que cada vez mais os estudantes persigam seus desejos e procurem munir-se do capital humano para colocar-se na vitrine, tornando-se mercadoria vendável e desejável.

Desse modo, apresentam-se como heróis à medida em que se destacam dos demais e imprimem em si valor de mercado. Em contrapartida, é possível também identificar que esse sujeito, ao incorporar o herói, traz consigo o déspota de si mesmo. Nessa busca incessante por qualificar-se, tornar-se mercadoria, desenvolver habilidades e competências, ser empreendedores, inovadores, criativos, produzir seu próprio capital humano, os estudantes acabam sendo déspotas de si mesmos à medida que, cada vez mais, pagam um preço bastante alto para todo esse investimento ao mesmo tempo em que são responsabilizados pelas suas escolhas e consequências das mesmas. Em relação ao comportamento heroico, Ehrenberg (2010, p. 48) destaca que

[...] ele não tem mais um domínio reservado. Onde quer que se esteja, o que quer que se faça, qualquer que seja nossa posição na hierarquia social, seja branco ou negro, há sempre um caminho que conduz ao vedetariado. A heroização do empreendedor tem, não há dúvida, um aspecto institucional, mas seu impacto vai além, pois é o sentido mesmo da palavra empresa que mudou. Ela designa não mais uma acumulação, ainda que sempre trate de acumular, mas uma maneira de se conduzir: o fato *de empreender qualquer coisa*. Ela simboliza uma criação pessoal, uma aventura possível para todos. Ao se proliferar a partir desse espaço familiar, os “ganhadores” nos aproximam do universo heroico. Seus itinerários nos parecem acessíveis: desempregados criando suas próprias empresa, inventores de objetos de todo tipo, até mesmo críticos mordazes de empresas [...]. Dizem-nos que tudo é possível em todos os domínios de atividades, desde que se tenha vontade de ganhar.

É nessa conjuntura que os estudantes são conduzidos a configurarem-se em sujeitos contemporâneos, empresários de suas próprias vidas, cujo modelo a seguir é do homem que se governa a si, constituindo-se em “figura de começo”, portanto, herói de si mesmo. Nesta seção, ocupei-me em apresentar questões referentes à composição do estudante a partir de práticas escolares alinhadas ao ensino do empreendedorismo. Procurei, de certo modo, discutir a respeito da emergência de um sujeito narcisista e déspota de si mesmo. No próximo capítulo, apresento algumas considerações finais sobre a pesquisa.

## 6 (IN) CONCLUSÃO

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição do conhecimento e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, *o descaminho daquele que conhece?* (FOUCAULT, 1998, p. 13, grifos meus).

Ao encerrar (mesmo que provisoriamente) esta dissertação, procuro fazer um exercício de pensar sobre os meus (des)caminhos ao longo destes quase três anos do curso de mestrado. Talvez, os (des)caminhos estejam vinculados às escolhas de minha escrita, a meu tema de pesquisa, à metodologia ou até mesmo à seleção dos autores; quiçá, minha escrita teria sido outra se outras (e tantas) palavras tivessem encontrado-me. Assim, neste momento, apresento as palavras que encontrei em meu (des)caminho e que, de certo modo, também me encontraram; não apenas me encontraram, mas “colaram” em mim, transformaram-me e seguem produzindo em meu ser, ao mesmo tempo em que eu as produzo.

As palavras que registram a (in)conclusão desta pesquisa são provisórias e contingentes, pois ocupam-se de engendrar algumas “verdades” que, ao mesmo tempo em que tocam a superfície desta escrita, dissolvem-se na imensidão do “mundo das verdades”, afinal, como nos lembra Foucault 1979b, p. 15), “a verdade é deste mundo”. Em vista disso, não há nada de conclusivo neste trabalho; ele está configurado em pontos que ora se aproximam, ora se afastam, constituindo-se em um enredo, em uma rede de (in)significações que têm a (pre)tensão de dialogar com o leitor. É com esse intento que apresento pontos que julgo (r)evlevantes acerca desta investigação.

A pesquisa que se materializou na escrita desta dissertação teve por objetivo central examinar os modos de ser professor e aluno engendrados pela Educação em Revista (ER) quando aborda o empreendedorismo nas escolas. Teve como objetivos específicos: analisar as enunciações sobre o empreendedorismo que circulam na ER; examinar as formas pelas quais são posicionados os educadores quando realizam práticas envolvendo o empreendedorismo; evidenciar as marcas que a ER atribui aos estudantes quando envolvidos nas atividades ligadas ao empreendedorismo.

Escolhi como aportes teóricos para sustentar esta investigação as teorizações que se vinculam ao pós-estruturalismo, sobretudo aquelas que se alinham às contribuições do filósofo francês Michel Foucault e de seus comentadores, como: Alfredo José da Veiga-Neto (2001; 2003; 2009), Pierre Dardot e Christian Laval (2016), Sylvio de Sousa Gadelha Costa (2009), Zygmunt Bauman (2008), Paula Sibilía (2012), Gert Biesta (2013; 2018) e Byung-Chul Han (2017; 2018b). Minha escolha para trabalhar com a perspectiva foucaultiana é decorrente dos

muitos (re)encontros entre Foucault e eu, que iniciaram no curso de graduação e acompanhame desde então.

O material empírico analisado consistiu em exemplares da Educação em Revista (ER) - a revista do Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINEPE/RS) -, sobre as quais problematizei questões referentes à temática do empreendedorismo na educação. Para tanto, foram analisados exemplares da ER digitalizados entre os anos de 2013 e 2020. A delimitação do material de empiria compreendeu: 35 exemplares da revista, dos quais foram extraídos 93 textos, constituindo uma totalidade de 144 excertos.

A dissertação está organizada em 6 capítulos, sendo que no primeiro - *Apresentação* - situo a investigação em relação à linha de pesquisa a qual está vinculada, bem como destaco as teorizações de que me valho para empreender as discussões e análises deste estudo. Além disso, apresento o objetivo central de minha pesquisa, assim como os objetivos específicos, conforme referido no início deste capítulo. Por fim, faço uma breve descrição sobre o modo como a dissertação está organizada.

No segundo capítulo, denominado *Introdução*, apresento recortes de minha trajetória acadêmica e profissional que me direcionaram à elaboração desta pesquisa. Ademais, indico estudos relacionados ao tema da investigação - empreendedorismo na educação - e justifico meu interesse em estudar essa temática. Foram minhas vivências como professora da educação básica e tutora em cursos de licenciaturas na modalidade EaD em uma universidade da rede particular que me conduziram até o meu tema de pesquisa. Nesses espaços/tempos, pude identificar o quanto a temática do empreendedorismo tem sido presente nos discursos e nas práticas escolares. Embora eu não atue mais na Educação Básica e na universidade da rede privada, identifico em meu novo local de trabalho questões que também se alinham ao empreendedorismo. Hoje, como técnica em assuntos educacionais, atuando em grupos de trabalho sobre avaliação institucional, identifico ramificações do empreendedorismo, sobretudo vinculadas a questões de desempenho, liderança e produtividade.

No que concerne à revisão de literatura, empreendida nos repositórios BDTD, repositório digital LUME, RDBU e Biblioteca da ULBRA/RS, constatei que existem poucos trabalhos sobre o empreendedorismo que se utilizam do registro teórico ao qual minha pesquisa se vincula. Além disso, não foram encontradas investigações que têm por material empírico a Educação em Revista. A escolha por realizar a revisão de literatura nos repositórios suprarreferenciados ocorreu em função de que essas instituições se debruçam sobre o campo Estudos Culturais em Educação, sobretudo no que concerne a estudos pós-estruturalistas na perspectiva foucaultiana.

Questões relativas a minhas escolhas metodológicas e à indicação de material empírico a ser analisado, bem como o modo como opereí com esse material é o que sublinho no terceiro capítulo - *(Des)caminhos metodológicos*. Em virtude de esta investigação vincular-se à análise do discurso, amparei-me nas concepções apresentadas por estudiosos alinhados ao pensamento de Michel Foucault, como Paraíso (2012) e Bujes (2007). Ao discutir sobre a análise do discurso na perspectiva foucaultina, destaco o quanto a linguagem deve ser posta em suspenso, bem como os conceitos, pois, para essa perspectiva, como nos lembra Veiga-Neto (2007, p. 19), não há conceitos estáveis e seguros, pois “[...] acreditar que eles tenham tais propriedades é acreditar que a própria linguagem possa ser estável e segura - uma posição que não faz o mínimo sentido nessa perspectiva” (VEIGA- NETO, 2007, p. 19). Para Foucault (1986), a linguagem não se resume apenas a traduzir nosso pensamento, a dar significado ao significante, uma vez que somos sujeitos do/no discurso, à medida em que produzimos os objetos sobre os quais falamos.

Ainda nesse capítulo, descrevo alguns elementos relacionados ao SINEPE e à Educação em Revista, bem como as formas como me ocupei em examinar o material, utilizando como estratégia analítica a análise do discurso, como discutida por Michel Foucault. Em relação à Educação em Revista, sua primeira edição data do ano de 1996 e foi idealizada, segundo o SINEPE/RS, com a pretensão de “não só a preencher a lacuna existente nesse segmento, como também, principalmente, se projetar como referência bibliográfica obrigatória para professores e administradores das escolas do Rio Grande do Sul e do Brasil” (JARDIM 1996, p. 3). O presidente do SINEPE/RS, à época, afirma que o objetivo de “entregar à comunidade rio-grandense o primeiro número de “Educação em Revista” [...] é inaugurar um novo e efetivo espaço de discussão das questões relacionadas à área educacional”. Por fim, argumenta que a ER se configura como um “porta-voz específico da comunidade educacional, que passa a contar com um canal permanente de expressão crítica e reflexiva de suas ideias” (JARDIM, 1996, p. 3). Abro um parêntese para destacar que a Educação em Revista, depois de 26 anos de circulação, foi transformada em uma plataforma de conteúdo digital, sendo renomeada como “Educação em Pauta<sup>33</sup>”.

O exercício analítico<sup>34</sup> também está presente nesse capítulo; foi muito trabalhoso e

---

<sup>33</sup> Osmino Toillier – vice-presidente do SINPE/RS, anuncia no dia 29 de março de 2022 a passagem da Educação em Revista para Educação em Pauta. “Após 26 anos de vida, a ‘Educação em Revista’ ganhou um novo nome e formato: agora a antiga publicação em papel transformou-se em uma plataforma de conteúdos chamada 'Educação em Pauta!' O site já conta com mais de 25 reportagens sobre temas importantes da educação e toda a semana entram novos conteúdos para leitura. Imperdível né?”. **Facebook**, 29 mar. 2022. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=1111687016353178>. Acessado em: 09 maio 2022.

<sup>34</sup> Relatei aqui de modo muito breve, tendo em vista que o modo como opereí com meu material empírico está bastante detalhado no capítulo *(Des)caminhos metodológicos*.

difícil uma vez que os fragmentos eram, de certo modo, “flutuantes”. Por mais empenho que eu tivesse no exercício de agrupá-los por unidades de sentido, a eles não cabia um único lugar. Por muitas vezes um mesmo fragmento fazia alusão a professor, estudante e empreendedorismo. De que forma fazer agrupamentos? Em que “pilha” eu os colocaria? Percebi, naquele momento, que trabalhar com categorização não era possível. Teria de pensar em outras estratégias para meu intento. Acredito que esse foi um dos maiores desafios da pesquisa, juntamente com a análise. Observei que era preciso trocar as lentes, “olhar” os fragmentos de um modo mais amplo, sem me ater tanto a quem ou a que eles se referiam. Era necessário observar a que ideias os excertos me remetiam à medida em eu realizava as leituras tanto dos fragmentos quanto das teorizações (a leitura de excertos e teorizações aconteceu de modo concomitante).

*Escola... maquinavaria de nossos tempos* compõe o quarto capítulo, em que discuto questões relacionadas às marcas da escola na contemporaneidade e teço problematizações sobre o empreendedorismo na educação. O capítulo está subdividido em duas seções, a saber: *Escola... maquinavaria de nossos tempos*; *Empreendedorismo: um imperativo de nossos tempos*. Na primeira seção abordo a constituição da escola enquanto maquinaria instituída na modernidade, cuja finalidade estava direcionada a produzir os corpos necessários para atuarem na nova configuração social que despontava - a era industrial. Destaco, outrossim, questões relativas aos contrapontos entre a escola moderna e a escola instituída na contemporaneidade, cujos desajustes evidenciam uma chamada “crise da escola”, em que a escola passa a constituir-se numa **maquinavaria**. Agora outros são os corpos dos quais a escola deve ocupar-se para produzir subjetividades vinculadas à racionalidade neoliberal.

Nesse aspecto, acompanho-me de autores que discutem a emergência da escola moderna, bem como daqueles que tratam de uma suposta crise pela qual a escola pode estar passando. De uma escola instada na modernidade cujos corpos eram forjados para desempenhar as atividades de determinada época (industrial) à uma escola que se (re)configura, cujos corpos a serem forjados são encharcados de valor econômico. Nessa esteira, autores como Álvarez-Úria, Varela, Sibilia, Laval, Masschelein e Simons foram fundamentais para as discussões empreendidas nessa seção.

Na segunda seção, denominada *Empreendedorismo: um imperativo de nossos tempos*, discuto os deslocamentos entre as racionalidades liberal e neoliberal e os modos como elas agenciam a escola, que passa a contribuir para a constituição dos sujeitos empreendedores. Ademais, discorro sobre questões relacionadas ao capital humano como elemento-chave para tal constituição.

A partir desse exercício, foi possível identificar alguns resultados encontrados nessa

investigação, os quais estão contemplados no quinto capítulo - agrupados em duas unidades de sentido, ou seja, dois eixos principais: no primeiro, denominado *Nas tramas do empreendedorismo: um novo ethos docente*, discuto a emergência do empreendedorismo no cenário educacional, fazendo com que emergjam novas práticas escolares alinhadas ao ensino desta temática. Em vista disso, identifico um (re)posicionamento do docente que, ao ser capturado pelos novos modos de viver a docência, compõe um novo *ethos* docente. Observa-se que esse novo *ethos* docente é potencializado pelo esmaecimento da docência ao mesmo tempo em que o design emerge e configura-se como elemento fundamental nessa nova (com)posição do professor.

No segundo eixo, intitulado *Nas tramas do empreendedorismo: heróis e déspotas de si mesmo*, discuto a possibilidade de emergência de novos sujeitos aprendentes, tendo em vista que se vê adentrar nas escolas práticas que se ocupam de ensinar empreendedorismo. Identifica-se a configuração de um sujeito-aluno narcisista que passa a ser edificado como um herói que, dentre outras marcas, explora a si mesmo. Por fim, o último capítulo, denominado *(In)conclusão*, é este, em que a cada palavra que insiro no texto, passa a tomar (de)terminada forma e, de certo modo, sou tomada de uma sensação de não saber quais são as palavras (des)necessárias.

Considerando o objetivo central de minha investigação – examinar os modos de ser professor e aluno engendrados pela Educação em Revista (ER) quando aborda o empreendedorismo nas escolas, pude evidenciar que tanto os docentes quanto os discentes (aqui de modo indireto, por meio das práticas que se ocupam em ensinar o empreendedorismo) são (re)posicionados. O professor é posicionado como um eterno aprendiz, que deve “tomar as rédeas de sua própria capacitação e seu desenvolvimento”. Nesse aspecto, ao referir-se ao professor, a ER enuncia que “é preciso colocar-se cada vez mais na condição de aprendiz e de empreendedor”, “do educador exige-se uma atitude contante de renovação, de busca, de inquietude, de atualização”. Em vista disso, pude identificar que o educador é compreendido como um eterno aprendiz, pois “deve voltar aos bancos escolares”. A esse respeito, Noguera-Ramírez (2011, p. 230) sublinha:

Podemos dizer que a aprendizagem é hoje, a forma de governo pedagógico, o governo não mais do cidadão, mas do ‘aprendiz permanente’ do Homo discendis. Aprender ao longo da vida, aprender a aprender é a divisa do governo contemporâneo. Estamos sendo compelidos a nos comportar como aprendizes permanentes [...].

Constatei, a partir da análise empreendida, que a ER toma o professor como sujeito da

aprendizagem em detrimento de um sujeito do ensino. Desse modo, pude identificar uma espécie de deslocamento - do ensino para a aprendizagem, bem como de um professor ensinante a um professor aprendente. À medida em que o professor foi afastado do ensino, passou a ocupar outros lugares frente à aprendizagem dos estudantes; não é mais um mestre que ensina, mas um tutor, mediador, facilitador, mentor...

Em contrapartida, observei que os estudantes também estão marcados pela ER, como sujeitos da aprendizagem. A ER posiciona-os como o centro de toda e qualquer prática escolar, pois são eles os protagonistas, autônomos, criativos, empreendedores, pautados por “três premissas fundamentais: o aluno no centro do processo de ensino, como seu protagonista; um professor que deixa de ser o detentor único do conhecimento, para atuar muito mais como facilitador e motivador e, foco na personalização da aprendizagem [...]” (BASEI, 2014, p. 16). Assim, os modos de ser professor e aluno engendrados pela educação pela Educação em Revista (ER) quando aborda o empreendedorismo nas escolas tem como principais atributos o (re)posicionamento do professor como sujeito da aprendizagem, e o aluno como centralidade em toda e qualquer prática escolar.

No que tange ao objetivo específico - analisar as enunciações sobre o empreendedorismo que circulam na ER -, pude observar que o empreendedorismo tem sido apresentado como: uma espécie de amuleto para a promoção do desenvolvimento econômico; promotor de desenvolvimento pessoal; elemento que articula educação e mercado, fazendo com que as instituições educacionais passem a inserir a cultura empreendedora em suas práticas escolares. Apresento, a seguir, um quadro que permite visualizar os três modos como o empreendedorismo tem sido enunciado pela ER.

*Quadro 78 – Modos como o empreendedorismo tem sido enunciado na ER*

Empreendedorismo como uma espécie de amuleto para a promoção do desenvolvimento econômico	A <b>cultura empreendedora na escola fará com que, em alguns anos, os índices de longevidade das empresas sejam outros no Brasil</b> . Não há, na economia, espaço para todos abrirem seus negócios, <b>mas há espaço, na economia e na escola, para todo o pensamento empreendedor</b> (GAMBA, 2017, p. 25, grifos meus) <sup>35</sup> .
Empreendedorismo como promotor de desenvolvimento pessoal	Foi considerada <b>uma das “100 pessoas mais influentes do Brasil”</b> , pela revista Época, eleita <b>um do “30 jovens mais promissores do Brasil”</b> pela revista Forbes, e entrou na seleta lista dos <b>“10 líderes mundiais admirados pelos jovens”</b> pela Cia de Talentos. Um dos seus projetos mais recentes é a <b>FazInova, uma escola de empreendedorismo que carrega a missão de desenvolver talentos e transformar o Brasil em um país empreendedor</b> (FERNANDES, 2014, p. 4, grifos meus).
Empreendedorismo como elemento que articula educação e mercado, fazendo com que as instituições educacionais passem a inserir a cultura empreendedora em suas práticas escolares	Com esse aumento de exigência e avanço tecnológico, os produtos mudam muito rapidamente e <b>o mercado exige um profissional com cabeça boa para aprender e reaprender”</b> . Por essa razão, <b>fatores como autoconhecimento, habilidade de convivência e atitude empreendedora, que sempre foram importantes na carreira, hoje são mais que essenciais [...] um jovem que não saiba trabalhar em equipe, não tenha proatividade nem capacidade de se comunicar, de compartilhar conhecimentos, de ensinar e aprender não se adapta às exigências do mercado) [...], seja qual for a profissão escolhida</b> (GAMBA, 2013, p. 22, grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora com base no material empírico (2022).

Observo que esses três modos de “discursar” sobre o empreendedorismo enunciados pela ER articulam entre si, numa relação em que desencadeia a constituição de novos sujeitos - cuja finalidade precípua é atender às exigências do mercado. A fim de que as demandas do mercado possam ser atendidas, as instituições educacionais devem estar em consonância com o mercado, modificando suas práticas educacionais e inserindo o empreendedorismo no currículo escolar. Há um jogo na ER que mobiliza essa questão à medida em que se depreende com base nas matérias veiculadas na ER: o Brasil precisa avançar em termos de desenvolvimento econômico – o empreendedorismo surge como um “amuleto” para contribuir com esse desenvolvimento –, e a escola passa a inserir a cultura empreendedora em suas práticas, a fim de forjar os sujeitos empreendedores.

A análise permitiu identificar que a ER apresenta de modo recorrente o interesse de jovens em empreender, mas que não têm êxito por não terem preparo. Os fragmentos a seguir vislumbram essa questão.

<sup>35</sup> Neste capítulo, retomo alguns excertos que foram utilizados em capítulos anteriores a fim de contribuir com minha argumentação.

*Quadro 79 – Portas abertas para o empreendedorismo*

**Não é por falta de vontade que os jovens brasileiros não se tornam empreendedores.** Segundo pesquisa realizada pela Cia de Talentos, em agosto de 2012, com 46.107 jovens, **56% deles querem empreender** nos próximos seis anos. **Mas o que impede muitos deles de colocar seus planos em prática é a falta de preparação.** Apenas 31,1% dos universitários que estão dispostos a apreender dedicam tempo a aprender como iniciar um negócio, e menos ainda, 24,4%, estão reservando dinheiro para isso. **Este cenário mostra o papel importante que as instituições de ensino superior assumem para mudar essa realidade.**

Fonte: Fernandes (fev./mar. 2013, p. 4, grifos meus).

*Quadro 80 – Empreendedorismo pode começar na sala de aula*

Dois em cada cinco indivíduos entre 18 e 64 anos têm um negócio ou estão envolvidos na criação de um no Brasil, segundo dados do Global Entrepreneurship Monitor (GEM), estudo da atividade empreendedora realizada em 60 países em 2015 [...] **a cada dia mais empresas saem do papel e, com elas, a necessidade de gestores preparados para que elas se mantenham no mercado de trabalho.** “A maioria dos empreendedores desenvolvem seus negócios intuitivamente, sem nenhum conhecimento básico”, afirma o coordenador de MBA em empreendedorismo da Fundação Getúlio Vargas (FGV), Marcus Quintella. Provavelmente por isso, seis em cada dez empresas fecham suas portas em até cinco anos. **Uma das alternativas para mudar essa realidade, que já faz parte da cultura de outros países, é levar o empreendedorismo para a sala de aula.**

Fonte: Gamba (fev./mar. 2017, p. 22, grifos meus).

Na análise sobre essa questão, pude identificar que, em função da falta de preparo dos jovens para serem empreendedores, a educação é acionada para realizar essa tarefa. Em efeito, o ensino do empreendedorismo é legitimado por meio de normativas legais - como a LDB –, conforme é possível observar a partir dessa enunciação: “[...] a relação com o mundo do trabalho é importante porque é subjacente ao ensino por competências [...] para cultivar o protagonismo do aluno, a resolução de problemas e o empreendedorismo. A LDB é completamente compatível com as competências essenciais do século XXI” (PEREIRA, 2020, p. 36).

Além disso, a análise empreendida também permitiu (re)conhecer a profusão de práticas escolares veiculadas pela ER, as quais se ocupam em ensinar o empreendedorismo desde a educação básica ao ensino superior. À medida em que “a cada dia mais empresas saem do papel e, com elas, a necessidade de gestores preparados para que elas se mantenham no mercado de trabalho” (GAMBA, 2017, p. 22), o empreendedorismo é posicionado como uma alternativa para mudar esse cenário e, para tanto, a escola é acionada para participar da constituição dos sujeitos empreendedores.

À medida em que empreendia análises que se ocupavam de “lançar luzes” sobre esses aspectos, suspeitava que, de modo muito tênue, nas estrelinhas dos textos, o (des)envolvimento econômico mantém uma relação muito próxima com o empreendedorismo; a escola parece ser, de certo modo, culpabilizada por não desenvolver nos estudantes as características intrínsecas

ao empreendedorismo. Se, por um lado, os jovens não conseguem ter êxito em suas experiências empreendedoras em função de não estarem preparados; por outro, as escolas, sobretudo, ocupar-se-ão desse preparo por meio da inserção da cultura empreendedora em suas práticas escolares que se alinham ao mercado.

*Quadro 81 – Em busca da sintonia perfeita*

O mercado de trabalho está em constante mudança e os jovens estão saindo das universidades em busca de uma colocação também. Em função disso, **escolas e universidades devem estar atentas a esta relação para que possam ajudar na formação dos futuros profissionais e estar cada vez mais alinhadas ao que as empresas estão buscando**, de fato.

“[...] Com esse aumento de exigência e avanço tecnológico, os produtos mudam muito rapidamente e o mercado exige um profissional com cabeça boa para aprender e reaprender”. Por essa razão, fatores como **autoconhecimento, habilidade de convivência e atitude empreendedora, que sempre foram importantes na carreira, hoje são mais que essenciais [...] um jovem que não saiba trabalhar em equipe, não tenha proatividade nem capacidade de se comunicar, de compartilhar conhecimentos, de ensinar e aprender não se adapta às exigências do mercado, seja qual for a profissão escolhida.**

Fonte: Gamba (jun./jul. 2013, p. 22, grifos meus).

*Quadro 82 – Fator diferencial no trabalho: a gestão das emoções*

[...] as empresas, igualmente estão buscando e selecionando para integrar seus quadros de colaboradores permanentes, **pessoas diferenciadas**. Precisa-se de pessoas que sejam **mais cooperativas, entusiasmadas, interessadas em aprender, a fazer diferente, inovar, inventar, reinventar-se, pessoas comprometidas que se envolvem efetivamente, com seu crescimento pessoal e da instituição** para a qual trabalham.

Fonte: Silva (nov./dez. 2014, p. 8, grifos meus).

*Quadro 83 – Escolas querem líderes que façam a diferença*

**E as instituições de ensino estão começando a perceber a relevância do empreendedorismo em seus currículos.** Na escola Monteiro Lobato, a iniciativa – Química Social [...] **prevê a visita dos alunos a uma fábrica de chocolate em Gramado para aprender o processo produtivo e, depois, a criação da própria microempresa, com tarefas que vão da produção à venda dos produtos, passando pela publicidade e contabilidade [...].**

Fonte: Gamba (jun./jul. 2013, p. 16, grifos meus).

*Quadro 84 – Empreendedorismo pode começar na sala de aula*

**A cultura empreendedora na escola fará com que, em alguns anos, os índices de longevidades das empresas sejam outros no Brasil.** Não há, na economia, espaço para todos abrirem seus negócios, **mas há espaço, na economia e na escola, para todo o pensamento empreendedor.**

Fonte: Gamba (fev./mar., 2017, p. 25, grifos meus).

Esses fragmentos permitiram que pudesse observar a linha tênue que vem tomando a relação mercado e educação, em que a última está subjugada à primeira. A escola deve pautar suas ações mediante as demandas do mercado, e o empreendedorismo passa a ser posicionado também como “promotor do desenvolvimento pessoal”, que pode contribuir para a acensão

profissional. Exemplifico essa questão com a reportagem que fala de uma jovem que “veio de uma família simples”, “entrou numa escola particular com bolsa”, “venceu muitos não” até entrar no conceituado Massachusetts Institute of Technology (MIT). Viveu no Vale do Silício e “lá fundou empresas - como a startup Lemon Wallet”, transformando-se na “menina do Vale”, sendo que foi considerada “uma das 100 pessoas mais influentes do Brasil”; “um dos 30 jovens mais promissores do Brasil”; “um entre os 10 líderes mundiais admirados pelos jovens”. Além disso, “[...] um dos seus projetos mais recentes é a **FazInova, uma escola de empreendedorismo que carrega a missão de desenvolver talentos e transformar o Brasil em um país empreendedor** (FERNANDES, 2014, p. 4).

Além das questões supracitadas, observo que o empreendedorismo também é posicionado pela ER como um imperativo que captura as escolas, a fim de inserir sua cultura nas práticas escolares. Apresento alguns fragmentos extraídos da ER que apresentam a materialização do empreendedorismo em tais práticas.

*Quadro 85 – Empreendedorismo pode começar na sala de aula*

O Colégio Farroupilha de Porto Alegre, oferece aos alunos do Ensino Fundamental o **programa “Líder em Mim”**, projeto desenvolvido pela Franklin Covey Co., empresa americana especializada em **treinamento de liderança**, que trabalha sete hábitos em várias atividades: **1-Seja proativo**; 2 - Comece com o objetivo em mente; 3 - Faça primeiro o mais importante; 4 -Pense ganha-ganha; 5- Procure compreender para depois ser compreendido; 6 - Crie sinergia; 7 -Afine o instrumento. Esse programa é desenvolvido por escolas de pelo menos 12 cidades do Rio Grande do Sul.

Fonte: Gamba (fev./mar. 2017, p. 24, grifos meus).

*Quadro 86 – Farroupilha cria disciplina de cultura e inovação*

O Colégio Farroupilha de Porto Alegre, **lançou a disciplina de Cultura da Inovação**, com duas aulas quinzenais, nas quais os estudantes do 6º e 7º anos têm a possibilidade de **desenvolver diferentes perfis. No perfil maker o estudante explora tecnologias e criações. Como designer, ele lida com sistemas complexos e propõe soluções para ajudar as pessoas. O perfil empreendedor testa, rapidamente, suas ideias para corrigir erros e a melhor forma de concretizá-las.**

Fonte: Educação em Revista (abr./maio 2018, p. 34, grifos meus).

*Quadro 87 – Rede La Salle premia alunos com o projeto Eduemprèn*

Estudantes do Colégio la Salle de Canoas, foram **vencedores do Eduemprèn, iniciativa voltada para divulgar o empreendedorismo social para alunos da educação básica [...] a equipe vencedora desenvolveu um copo inteligente que identifica as alterações do PH de seu conteúdo interno.**

Fonte: Educação em Revista (maio/jun. 2019, p. 35, grifos meus).

*Quadro 88 – Pacto Alegre*

“Entre os primeiros projetos lançados está uma Secretaria de Educação que visa identificar, **selecionar e contatar startups do segmento educacional para atuarem junto às escolas públicas**”, exemplifica o superintendente de inovação e desenvolvimento da PUCRS [...] Algumas iniciativas mostraram que as escolas particulares de Porto Alegre estão alinhadas com este propósito do Pacto. É o caso do Colégio Farroupilha [...] **promove outras ações de desenvolvimento de habilidades relacionadas à liderança, inovação e empreendedorismo. São clubes de aprendizagem, nos quais os alunos se dedicam às áreas que tem mais interesse. Um exemplo é a Grow Cube, incubadora de negócios voltadas para estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio.**

Fonte: Pereira (maio/jun. 2019, p. 37, grifos meus).

Com base no que foi exposto, ao analisar as enunciações sobre o empreendedorismo que circulam na ER, pude observar que o empreendedorismo tem sido posicionado como um elemento fundamental (espécie de amuleto) para o desenvolvimento econômico do país, bem como para o desenvolvimento pessoal. Em vista disso, constatei que o empreendedorismo põe em circulação práticas escolares que se alinham ao seu escopo por meio da inserção de uma cultura empreendedora em todos os níveis de ensino.

Ao examinar as formas como são posicionados os educadores quando realizam práticas envolvendo o empreendedorismo, um dos objetivos específicos desta investigação, pude identificar que eles são posicionados em lugares diversos do “ensinar”, assumindo papéis que os apresentam como uma espécie de “colaboradores de aprendizagem”. Nesse sentido, a ER distancia os professores do “ensino” e os (re)posiciona na aprendizagem, sobretudo em relação à sua própria aprendizagem. Por meio do desenvolvimento de práticas escolares que se ocupam de trabalhar o empreendedorismo, os docentes são compreendidos como facilitadores de aprendizagem em detrimento de mestres que ensinam. Assim, surgem inúmeras definições para o professor: professor gestor, tutor, mediador, designer de currículo, mentor, facilitador, professor-animador, professor-web...

Essa profusão dos modos de denominar o professor fez com que eu compreendesse que a aprendizagem estava sendo posta sobre a mesa e que o ensino era (des)colado do papel do professor. Em vista disso, pude identificar um (re)posicionamento docente que, ao ser capturado pelos novos modos de viver a docência, compõem um novo *ethos* docente. Esse novo *ethos* docente é potencializado pelo *esmaecimento da docência* ao mesmo tempo em que o design emerge e configura-se como elemento fundamental nessa nova (com)posição do professor.

À medida em que um novo professor emerge, com novas práticas escolares, também

emerge, a partir disso, um novo estudante. No exercício de evidenciar as marcas que a ER atribui aos estudantes quando envolvidos nas atividades ligadas ao empreendedorismo, foi possível identificar a emergência de um duplo sujeito: sujeito herói e sujeito narcísico/déspota de si mesmo. À medida em que se vê adentrar as escolas práticas, que se ocupam de ensinar empreendedorismo, pude identificar a configuração de um sujeito-aluno narcisista, que passa a ser edificado como um herói que, dentre outras marcas, explora a si mesmo.

Nesse sentido, empreendi uma análise com base nos estudos de Varela (1999), Ehrenberg (2010), Han (2017; 2018b), Laval (2004) e Lipovetsky (2019). Identifiquei que é possível estabelecer relação entre o sujeito herói descrito por Ehrenberg (2010) com a “criança-rei”, discutida por Laval (2019) e Lipovetsky (2019) à medida em que ambos (sujeito herói e criança-rei) articulam-se ao fato de que os sujeitos são instados a fazerem a si mesmos, a serem donos de si, a serem livres para fazerem suas escolhas, empreenderem suas vidas, cujo modelo a seguir é do homem que governa a si, constituindo-se em “figura de começo” (EHRENBURG, 2010, p. 57). Assim, a ER apresenta muitas práticas alinhadas ao empreendedorismo, a fim de que os educandos sejam “livres para fazer suas escolhas”, tornando-os protagonistas para investirem em seus projetos de vida. A seguir, apresento alguns fragmentos que retratam esse aspecto.

*Quadro 89 – Novo Ensino Médio: possibilidades de desafios*

[...] a oferta de diferentes itinerários formativos, com foco em áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional, o que **possibilitará o fortalecimento do protagonismo juvenil no que se refere à escolha de seu percurso de aprendizagem e, também, à ampliação das ações voltadas à construção de projetos de vida.**

Fonte: Medeiros (jan./fev./mar. 2020, p. 30, grifos meus).

*Quadro 90 – Mais do que carreira, projeto de vida*

**Os alunos devem ser estimulados**, desde os primeiros anos de vida escolar, ao **autoconhecimento, para identificarem suas habilidades**, perceberem quais áreas com que mais se identificam e, assim, **construírem um projeto de vida** que os realize pessoal e profissionalmente.

O processo de planejamento do projeto de vida é uma jornada, primeiramente, de autoconhecimento. **“São atividades didáticas intencionais para que cada pessoa consiga se conhecer melhor, descobrir seu potencial, suas dificuldades e caminhos mais promissores para o seu desenvolvimento e realização em todos os campos e dimensões”**.

É natural que ele fique mais vulnerável às pressões externas e sinta dificuldade de enxergar além do que os familiares e amigos esperam dele. Vem daí a importância de as instituições de ensino investirem em projetos de vida. **“Se não houver este tipo de reflexão, fica muito fácil o aluno ser levado pela vida e não ser o condutor de seu próprio destino”**, alerta o psicoterapeuta especializado em Orientação Educacional Leo Fraiman.

Fonte: Reckziegel (set./out. 2017, p. 8, grifos meus).

Com base nesses fragmentos e em tantos outros presentes na ER, foi possível compreender que as marcas que a revista deixa nos estudantes traduzem-se em sujeitos instados a assumirem a “centralidade da aprendizagem”, pautados por liberdade de escolha e construção de projetos de vida, tonando-se protagonistas. À medida em que a ER anuncia que “as instituições devem investir em projetos de vida”, pois “se não houver este tipo de reflexão, fica muito fácil o aluno ser levado pela vida e não ser o condutor de seu próprio destino”, faz com que o aluno esteja subjugado “[...] ao mito prometeico do homem sozinho no barco de seu destino e confrontado com a tarefa de ter de se construir; encontrar para si próprio, e por si mesmo, um lugar e uma identidade [...]” (EHRENBERG, 2010, p. 13).

A análise empreendida para responder a este objetivo específico - evidenciar as marcas que a ER atribui aos estudantes quando envolvidos nas atividades ligadas ao empreendedorismo – permitiu “lançar luzes” sobre as práticas que têm como escopo ensinar empreendedorismo e identificar duas questões centrais: o sujeito herói e o sujeito-aluno narcisista e déspota de si mesmo.

Atribuo ao sujeito herói o discurso de que o indivíduo tem capacidade para tudo, inclusive para assumir sua responsabilidade frente ao presente e ao futuro. Assim, compreendo que o sujeito herói nada mais é do que o empreendedor. Nas palavras de Rocha (2018, p. 161),

[...] o mito heroico atualmente transposto para a vida do homem pós-moderno serve de amuleto para o enfrentamento as adversidades de incertezas da contemporaneidade. Como meio de alcançar o pleno sucesso heroico, o empreendedorismo se torna uma via de acesso pré-projetada para o alcance dos desejos individuais. O problema é que atualmente o desejo deixou de se algo opcional, uma vez que torna-se obrigatório para a conquista de reconhecimento na sociedade.

Desse modo, compreendo que a aventura heroica instada na modernidade (re)atualiza-se e articula-se aos modos como forçosamente todos somos convocados a realizarmos proezas: sermos empreendedores; termos projetos de vida; “sermos livres” para fazermos nossas escolhas e responsabilizarmo-nos por elas. Em relação à liberdade de escolha, Han (2017, n.p.) discute sobre as consequências de viver numa sociedade na qual há uma “infinita liberdade de escolha, multiplicidade de opções e a coerção da otimização”. Em vista disso, de acordo com o filósofo sul-coreano, a sociedade em que vivemos tem tornado-se cada vez mais narcisista. Ao discorrer sobre o sujeito narcisista, Han (2017, n.p.) afirma que o referido sujeito não consegue estabelecer seus limites de modo efetivo, pois “[...] desaparecem os limites entre ele e o outro. O mundo se lhe afigura como sombreamentos projetados apenas em si mesmo”.

Ademais, o sujeito-aluno narcisista/déspota de si mesmo está relacionado ao que Han (2018b) vem discutindo a respeito de uma “suposta liberdade” do sujeito do desempenho que, ao pensar que é livre, não passa de um *servo*, sobretudo, “[...] um *servo absoluto*, na medida em que, sem um senhor, explora voluntariamente a si mesmo” (HAN, 2018b, p. 10-11, grifos do autor). A partir dos estudos de Han (2018b) e de outros autores que estão referenciados no quarto capítulo, pude identificar que há uma linha muito tênue entre o sujeito herói e o sujeito-aluno narcisista/déspota de si mesmo, pois, à medida em que nos autoexploramos, somos “servos e senhores” ao mesmo tempo e na mesma medida.

Desse modo, compreendo que as marcas que a ER atribui aos estudantes quando envolvidos nas atividades ligadas ao empreendedorismo estão alinhadas a heróis, na medida em que são a centralidade das práticas escolares, “escolhem” o que e quando aprender, sendo senhores de si. Da mesma forma, são também sujeitos narcísicos e déspotas de si mesmos, pois “suas escolhas e seus desejos” são a única questão que importa, ao mesmo tempo em que são convocados a investirem continuamente em seu capital humano, sendo ao mesmo tempo “senhor e servo”, “herói e déspota de si mesmo”.

Ao procurar por palavras que possam encerrar (mesmo que de modo provisório) esta dissertação, encontro-me com Foucault (2004, p. 6) quando, em sua aula inaugural no Collège de France, afirma que “é preciso continuar, é preciso pronunciar as palavras enquanto as há, é preciso dizê-las até que me encontrem, até que me digam [...]”. Sendo assim, na escrita desta dissertação, procurei dizer as palavras que chegaram até mim, que me encontraram, procurei pronunciá-las por meio de teorizações e diálogo com os autores que me emprestaram suas palavras para que eu pudesse, em palavras, traduzir esta dissertação. Palavras... palavras, sigo meu (des)caminho à procura delas...

## REFERÊNCIAS

- AVELINO, Nildo. Foucault e a racionalidade (neo)liberal. **Rev. Bras. Ciên. Polít.**, Brasília, n. 21, p. 227-284, 2016.
- AQUINO, Rodrigo Pelet Nascimento. **O empreendedorismo individual como fator de (re) inclusão produtiva dos beneficiários do programa Bolsa Família**. 2017. 92 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário e outros temas contemporâneos**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BENTES, Ivana. O devir estético do capitalismo cognitivo. **XVI Encontro da Compós, UTP**, Curitiba, jun. 2007.
- BIESTA, Gert. Há a necessidade de (re)descobrir o ensino? *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias (Orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre a pesquisa e formação**. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 21-28.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 2944/2001**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir os temas do empreendedorismo e da inovação nos currículos da educação básica e superior. Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/149527>. Acesso em: 13 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 13-34.
- CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CAIXA. Empreendedores informais. **Caixa**, 2022. Disponível em: <https://www.caixa.gov.br/empresa/microfinancas/empreendedores-informais/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- DALLA ZEN, Laura Habckost. **O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente**. 2017. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação

em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p 171-186, maio/ago. 2009.

CURSO AVANÇADO. [Seja em tubarão ou tubarões no mercado profissional]. **Facebook**, 16 nov. 2020. Disponível em: [https://m.facebook.com/watch/?v=2668729610106543&\\_rdr](https://m.facebook.com/watch/?v=2668729610106543&_rdr). Acesso em: 10 abr. 2021.

DAI'IGNA; Maria Cláudia; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 77-87, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.07/4574>. Acesso em: 14 mar. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVENPORT, Thomas O. **Capital Humano**: o que é e por que as pessoas investem nele. Tradução de Rosa S. Krausz. São Paulo: Nobel, 2001.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. *In*: DELEUZE, Gilles. **Conversações**: 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226.

DICIO. Aprendizagem. Dicionário Online de Português. **DICIO**, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aprendizagem/>. Acesso em: 14 nov. 2021.

DICIO. Ensino. Dicionário Online de Português. **DICIO**, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ensino/>. Acesso em: 14 nov. 2021.

DINIZ, Débora. Expulsões de Saskia Sassen por Débora Diniz. **Grupo Editorial Record**, 06 dez. 2016. Disponível em: <https://www.record.com.br/expulsoes-de-saskia-sassen-por-debora-diniz/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

EHRENBERG, Alain. **O culto da performance**: da aventura empreendedora à depressão nervosa. Organização e tradução de Pedro F. Bendassolli. Aparecida: Idéias & Letras, 2010.

FERREIRA, Maurício dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Saete. A análise do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. 2. ed. São Paulo: Editora Senac, 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. Revisão de tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhe. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FRAIMAN, Leo. **Empreendedorismo e projeto de vida**: 4º ano - Ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2016.

G1. Experiência como drag queen faz artista virar empreendedor de sucesso com venda de perucas. **G1**, 27 ago. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/especial-publicitario/vae/bradesco/noticia/2021/08/27/experiencia-como-drag-queen-faz-artista- virar-empresendedor-de-sucesso-com-venda-de-perucas.ghtml>. Acesso em: 20 abr. 2022.

HAN, Byung-Chul. **Agonia dos eros**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Tradução de Maurício Liesen. Belo Horizonte: Editora Ayiné, 2018b.

HORN, Cláudia Inês. **A produção da criança protagonista e do professor designer**. 2017. 263 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A docência Designer na Educação Infantil. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (Orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre a pesquisa e formação [e-book]. São Leopoldo: oikos, 2018, p. 29-52.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIPOVETSKY, Gilles. **A sociedade da sedução**: democracia e narcisismo na hipermodernidade liberal. Tradução de Idalina Lopes. Barueri: Editora Manole, 2019.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A estetização do mundo**: viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das políticas de assistência social na educação**

**escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. 2013. 317 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LOCKMANN, Kamila; MACHADO, Roseli. Pátria educadora? uma análise das propostas para o ensino público brasileiro. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 128-152, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0020>. Acesso em: 13 set. 2020.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 159-169, maio/ago. 2009.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo Javier. **O “ethos” dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**. 2004. 375 p. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciência Humanas, Campinas, 2004.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia; NOGUERA-RAMÍREZ. O efeito em Foucault: governo, uma questão pedagógica? **Pró-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2 (74), p. 47-65, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/s3ST3DyMdXPTTwwMtQSTvBf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2021.

MARQUES, José. Empreendedorismo feminino é tema de projeto nacional. **Campo Grande News**, 28 maio 2022. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/conteudo-patrocinado/festas-e-eventos-tv/empreendedorismo-feminino-e-tema-de-projeto-nacional>. Acesso em: 29 maio 2022.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MENGA, Lüdke; MARLI, André. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENGUE, Agnes Piangers. **Pedagogia Empreendedora**: um estudo sobre o empresariamento de si a partir da metáfora sonho. 2019. 110 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

MIGUEL, Iván Gregorio Silva; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. #Zikazero: o empreendedorismo na educação como estratégia produtora de governamentalidade neoliberal. **Acta Scientiarum: Education**, Maringá, v. 41, n. 1, p. e35321, 2 jan. 2019.

MORAES, Roselaine Monteiro. **Educação Empreendedora no Ensino Fundamental**: uma investigação sobre o programa de educação empreendedora Sebrae – jovens empreendedores Primeiros Passos – JEEP em Pejuçara, RS. 2019. 160 p. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade**: ou da modernidade educativa para uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo:

trajetórias, pressupostos, procedimentos, e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014, p. 25- 48.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/FGx3yzvz7XrHRvqQBWLzDNv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

PIZZIMENTI, Cris. **Colcha de retalhos**. Disponível em: <https://revistaconsciencia.com/sou-feita-de-retalhos/>. Acesso em: 28 ago. 2020.

POPKEWITZ, Thomas O; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da Aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p 73-96, maio/ago. 2009.

PORTO EDITORA. Self-made man. **Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa** [online]. Porto: Porto Editora, 2022. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/self-made-man>. Acesso em: 10 mar. 2022.

PRYTOLUK, André Luis. **Articulações entre a educação empreendedora e o ensino de ciências**. 2019. 197 p. Dissertação (Mestrado em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Ciências: Química da vida e saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

RAZZOLINI FILHO, Edelvino. **Administração de pequena e média empresa**. Curitiba: IESDE; Brasil S.A, 2011.

QUINO. Mafalda. Self Made Man. **Sociedade Sem Prisões**, 8 dez. 2011. Disponível em: <http://sociedadesemprisoas.blogspot.com/2011/12/mafalda-self-made-man.html>. Acesso em: 13 set. 2020.

QUINTINO, Larissa; VALIM, Carlos. **Veja**, 9 out. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/evitar-o-disparo-do-desemprego-esta-no-topo-das-prioridades-do-governo/>. Acesso: 13 set. 2021.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. *In*: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 30-45.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. **A escola na mídia: nada fora do controle**. 2005. 302 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ROCHA, Thiago Alencar da. O culto da performance: o novo modelo de trabalho do Século XXI. **Rev. Sem Aspas**, Araraquara, v. 7, n.1, p. 156-167, jan./jun. 2018.

SANTOS, Maurício Ivan dos. **A proposta de Educação para o empreendedorismo do Instituto Empreender Endeavor: um estudo sobre parceria público-privada**. 2017. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

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

SASSEN, Saskya. **Expulsões**: brutalidade e complexidade na economia global. Tradução de Angélica Freitas. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

SCHETTINI, Roberto Ives Abreu. Sistemas de jogos performativos e poéticas Walianas no sertão da Bahia. Belo Horizonte: Jequié, 2014.

SEBRAE MARANHÃO. Feira do Empreendedor 2022 já está com inscrições abertas. **G1**, 28 jan. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/especial-publicitario/sebrae-maranhao/empreenda/noticia/2022/01/28/feira-do-empendedor-2022-ja-esta-com-inscricoes-abertas.ghtml>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Isabela Dutra Corrêa da. **Infantocracia**: deslocamentos nas formas de compreender e viver o exercício do governo infantil na racionalidade neoliberal. 2018. 144 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SILVA, Fernanda Goés da; CÁRIA, Neide Pena. A inserção do Empreendedorismo da Educação Básica. *In*: Congresso Nacional de Educação, 12, 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20521\\_9799.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20521_9799.pdf). Acesso em: 30 out. 2019.

SILVA, Rafaela Thomaz. **Aprender a língua inglesa**: um imperativo para o sujeito empreendedor de si. 2018. 133 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Porto Alegre, 2018.

SINDICATO DO ENSINO PRIVADO. **SINEPE**, 2020. Disponível em: <http://www.sinepe-rs.org.br>. Acesso em: 13 set. 2020.

SPIES, Luciana Guimarães. **Empreendedorismo e desenvolvimento econômico no Brasil**. 2018. 53 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-Graduação em Economia, Porto Alegre, 2018.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, Rio Claro, n. 6, p. 68-96, 1992.

VARELA, Julia. Categorias espaços-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1999, p. 73-106.

VARGAS, Paulo Roberto Ribeiro. **Um estudo sobre educação financeira e instituição escolar**. 2012. 121 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

VEIGA-NETO, José Alfredo da. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. *In*: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU editora, 2000, p. 179-217.

VEIGA-NETO, José Alfredo da. **Regulação Social e disciplina**. *In*: SCHMIDT, Saráí (Org.). A educação em tempos de globalização. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 45-48.

VEIGA-NETO, José Alfredo da. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. **A Escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p 103-126.

VEIGA-NETO, José Alfredo da. **Foucault & educação**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, José Alfredo da; SARAIVA, Karla. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-201, maio/ago. 2009.

## REFERÊNCIAS – MATERIAL EMPÍRICO

ANDRADE, Manoela. Professor, o gestor da sala de aula. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XX n. 118, p. 14, set./out. 2016. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/118>. Acesso em: 13 set. 2020.

ANDRADE, Laura de. O professor pode ser um mentor de aluno? **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XXII n. 129, p. 10, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/129>. Acesso em: 13 set. 2020

BASEI, Ana Cristina. Ensino para desenvolver a autonomia. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XVIII n. 102, p. 16, nov./dez. 2014. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/102>. Acesso em: 13 set. 2020.

DIRK, Adolfo Dirceu. A formação humana integral das escolas privadas. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XX n. 119, p. 44, nov./dez. 2016. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/119>. Acesso em: 13 set. 2020.

DOMINGUES, Camila. Congresso do SINEPE/RS reúne 2 mil educadores em Porto Alegre. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XXI n. 123, p. 6, ago. 2017. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/123>. Acesso em: 13 set. 2020.

EDUCAÇÃO EM REVISTA. Metodologia ativa no ensino de matemática. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XVII n. 129, p. 40, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/129>. Acesso em: 13 set. 2020.

EDUCAÇÃO EM REVISTA. Um mundo de possibilidades. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XVII n. 137, p. 23, jan./fev./mar. 2020. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/137>. Acesso em: 13 set. 2020.

EDUCAÇÃO EM REVISTA. Alunos do Santa Dorotéia aprendem a empreender. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XVII n. 100, p. 35, jun./jul. 2013. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/100>. Acesso em: 13 set. 2020.

EDUCAÇÃO EM REVISTA. Rede La Salle premia alunos com o projeto EduEmprèn. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XXII n. 132, p. 35, maio/jun. 2019. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/132> Acesso em: 13 set. 2020

EDUCAÇÃO EM REVISTA. Farroupilha cria disciplina de cultura da inovação. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XXII n. 127, p. 34, abr./maio 2018. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/127>. Acesso em: 13 set. 2020.

EDUCAÇÃO EM REVISTA. Projeto do Colégio Israelita valoriza a identidade do aluno.

**Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XVII n. 97, p. 28, abr./maio 2013. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/97>. Acesso em: 13 set. 2020.

EDUCAÇÃO EM REVISTA. Colégio Anchieta comemora seus 130 anos. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XXII, n. 136. p.38, jan./fev./mar. 2020. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/136>. Acesso em: 13 set. 2020.

EDUCAÇÃO EM REVISTA. Palestras inspiradoras no Colégio Anchieta. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XVII n. 126, p. 36, fev./mar. 2018. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/126>. Acesso em: 13 set. 2020.

EDUCAÇÃO EM REVISTA. Projeto prepara jovens de baixa renda para o mercado. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XXI, n. 124, p. 31, set./out. 2017. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/124>. Acesso em: 13 set. 2020.

EDUCAÇÃO EM REVISTA. Serviço de apoio escolar oferece professor 24 horas. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XVII, n. 97, p. 38, abr./maio 2013. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/97>. Acesso em: 13 set. 2020.

FIGUEIRÓ, Marcelo. Mesmo com o turbilhão tecnológico que adentra o espaço escolar: ensinar ainda é função do professor. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XVII, n. 136, p. 31, jan./fev./mar. 2020. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/136>. Acesso em: 13 set. 2020.

GAMBA, Vívian. Em busca da sintonia perfeita. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XVII, n. 98, p. 23, jun./jul. 2013. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/98>. Acesso em: 13 set. 2020.

GAMBA, Vívian. Como a escola absorveu a tecnologia nos últimos 20 anos? **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XIX n. 114, p. 11, fev./mar. 2016. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/114>. Acesso em: 13 set. 2020.

GAMBA, Vívian. Empreendedorismo pode começar na sala de aula. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano 22, n. 120, p. 22-25, fev./mar. 2017. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/120>. Acesso em: 13 set. 2020.

GAMBA, Vívian. É hora de começar a planejar o novo ensino médio. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano 23, n. 135, p. 20-24, nov./dez. 2019. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/135>. Acesso em: 13 set. 2020.

GAMBA, Vívian. A universidade deve ir além do currículo. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XX n. 118, p. 11, set./out. 2016. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/118>. Acesso em: 13 set. 2020.

GAMBA, Vívian. Caminhos do Saber traz programa “Líder em Mim”. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XVIII n. 103, p. 30, abr./mai. 2014. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/103>. Acesso em: 13 set. 2020.

GAMBA, Vívian. Novas ideias para reciclar a escola. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XVIII n. 102, p. 25, nov./dez. 2014. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/102>. Acesso em: 13 set. 2020.

FEDRIZZI, Alfredo. A escola e os novos cenários. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano 21, n. 123, p. 22-26, ago. 2017. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/123>. Acesso em: 13 set. 2020.

FEDRIZZI, Alfredo. O futuro da educação para nossos filhos. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XIX, n. 116, p. 15, jun./jul. 2016. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/116>. Acesso em: 13 set. 2020.

FERNANDES, Carine. 13º Congresso para ficar na memória. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XVIII, n. 102, p. 4, nov./dez. 2014. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/102>. Acesso em: 13 set. 2020.

FERNANDES, Carine. Devemos formar novos empreendedores. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XX, n. 120, p. 8, fev./mar.2017. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/120>. Acesso em: 13 set. 2020.

FERNANDES, Carine. A escola só com aulas expositivas não sobreviverá. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XX, n. 119, p. 5, nov./dez. 2016. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/119>. Acesso em: 13 set. 2020.

FERNANDES, Carine. Mudanças na educação trarão mais competitividade ao país. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XIX, n. 108, p.4- 5, fev./mar. 2015. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/108>. Acesso em: 13 set. 2020.

FERNANDES, Carine. O que a menina do vale tem a ensinar aos educadores. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XXIII, n. 105, p. 4, ago. 2014. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/105>. Acesso em: 13 set. 2020.

FERNANDES, Carine. A (r)evolução digital na educação. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XVII, n. 10, p. 4, nov./dez. 2013. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/10>. Acesso em: 13 set. 2020.

FERNANDES, Carine. “Vivemos uma revolução comportamental”. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XIX, n. 108, p. 4-5, fev./mar. 2015. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/108>. Acesso em: 13 set. 2020.

FONSECA, Vítor. Ampliar a capacidade de aprender é o grande desafio da escola moderna. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano 3, n. 15, p. 8-25, ago./set. 1999. Disponível em:

<https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em- revista/detalhe/15>. Acesso em: 13 set. 2020.

IPELL, Sarah Elizabeth. A jovem que criou um novo modelo de escola nos EUA. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XVII, n. 96, p. 4-5, fev./mar. 2013. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em- revista/detalhe/96>. Acesso em: 13 set. 2020.

MACHADO, Adriana de Barros. Qual o futuro da educação superior? **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XIX n. 114, p.4-5, fev./mar. 2016. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em- revista/detalhe/114>. Acesso em: 13 set. 2020.

MAGALHÃES, Dulce. Educação para transformação. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XX, n. 117, p. 53, ago. 2016. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em- revista/detalhe/117>. Acesso em: 13 set. 2020.

MEDEIROS, Maria Elisa Schuck. Novo Ensino Médio: possibilidades de desafios. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XXIII, n. 136, p. 30, jan./fev./mar. 2020. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em- revista/detalhe/136>. Acesso em: 13 set. 2020.

MORAN, José. Como transformar nossas escolas em instituições inovadoras? **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XXI, n. 124, p. 44-45, set./out. 2017. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em- revista/detalhe/124>. Acesso em: 13 set. 2020.

PASTORE, Sirlei. Ensino customizado: uma nova proposta pedagógica. Tradução de Mirela Motta. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XIX, n. 112, p. 10, set./out. 2015. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em- revista/detalhe/112>. Acesso em: 13 set. 2020.

PEREIRA, Pedro. O que muda nas profissões com a inteligência artificial? **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XVIII, n. 127, p. 31, abr./maio 2018. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em- revista/detalhe/127>. Acesso em: 13 set. 2020.

PEREIRA, Pedro. No Canadá, soft skills são protagonistas. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XVII, n. 136, p. 23, jan./fev. 2020. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em- revista/detalhe/136>. Acesso em: 13 set. 2020.

PEREIRA, Pedro. Pacto Alegre. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XVII, n. 132, p. 36-37, maio/jun. 2019. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em- revista/detalhe/132>. Acesso em: 13 set. 2020.

PEREIRA, Pedro; BANDEIRA, Tatiana. O aluno é protagonista. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XXIII, n. 138, p. 20-21, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em- revista/detalhe/137>. Acesso em: 13 set. 2020.

RAMOS, Roberto Carlos. Projeto educativo inovador construído por educadores. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XIX, n. 116, p. 36-37, jun./jul. 2016. Disponível em:

<https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/116>. Acesso em: 13 set. 2020.

RECKZIEGEL, Tatiana. Mais que carreira, projeto de vida. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XXI, n. 124, p. 8-9, mar./abr. 2017. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/124>. Acesso em: 13 set. 2020.

SILVA, Marisa Crivelaro. Fator diferencial na vida e no trabalho: a gestão das emoções. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XXIII, n. 102, p. 18, ago. 2014 Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/102>. Acesso em: 13 set. 2020.

SOUZA, Paulo Renato. “Nossas melhores escolas são particulares”. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano 1, n. 1, p. 5-8, ago./set.1996. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/1>. Acesso em: 13 set. 2020.

TABAK, Flávio. Startups também na educação. **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano 28, n. 107, p. 28-29, nov./dez.2014. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/107>. Acesso em: 13 set. 2020.

TOIGO, Amália Maria; MARTINS, Cristina. Como a sua instituição trabalha as metodologias ativas? **Educação em Revista**, Porto Alegre, ano XVII n. 128, p. 33, jun./jul. 2018. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/128>. Acesso em: 13 set. 2020

**APÊNDICE A – Banco de dados revista SINEPE em que consta o termo empreendedorismo de modo direto**

Nº rev.	Mês/Ano	Artigo	Autor	P.	D/ I	Palavras-chave
10		Propaganda Sebrae		02	D	Jovens empreendedores
		Tempo de mudança na Escola		11	D	“Preparar aluno para ser empreendedor”.
		A escola como organização da aprendizagem		28	D	Empreendedores
12		Sintonia com a Educação Gaúcha		24	D	Capacidade empreendedora, Liderança
15		Inovação é o grande desafio da escola moderna		08	D	Empreendedorismo
		Formação de líderes completa quatro anos descobrindo habilidade		10	D	Empreender
		Escolas ganham novo mercado para atuarem		30	D	Empreendedorismo, Junior Achievement
		Escola na mídia		18	D	Natureza empreendedora, iniciativa, competência
48	fev./mar. 2005	Gestão estratégica nas instituições de ensino: uma visão sistêmica e Integrada		10	– D	Inovação empreendedora
50	jun./jul. 2002	“É muito perigoso não educar bem”	Osvino Toiller	05	D	Inovação, mercado empreendedores, mundo altamente competitivo
		Em defesa da boa educação privada	Beatriz Tricerri Fellippe	08	D	Empresariamento do ensino, mercadoria, competência, processos inovadores
		Encontros de capacitação	Maria Julia Girardi Dalmas	22	D	Empreendedorismo, liderança, habilidade, competência
		Formar para a vida	Vera Magna Guasno	43	D	Empreender, criar os novos rumos
		O empreendedorismo: Educação para o emprego ou para a vida?	Fernando Dolabela	18	D	Empreendedorismo, inovação, sonhos, criatividade
		Um novo olhar	Cláudia Raquel Büttenbender	14	D	Formação de líderes, criatividade, iniciativa, empreendedorismo.

55	abr./maio 2006	A escola deve rever sua metodologia de ensino	Amyr Klink	05	D	Empreender, sucesso empreendedor
		Sinepe RS promove evento especial para diretores do ensino particular.		16	D	Competência, empresa, mercado competitivo, empreendedor, empreendedorismo, concorrência
		Como ser escola no século XXI	Carine Fernandes	31	D	Empreendedorismo, Eu S/A, líder, capacidade de mudança, autoconhecimento, autodesenvolvimento, entusiasmo, motivação
		Formação de Funcionários salesianos do RS		45	D	Empreendedor
59	nov./dez. 2006	Empreendedorismo é prática no N. Sra. de Lourdes		40	D	Criar uma empresa, empreendedorismo
61	abr./maio 2007	A universidade e a formação de profissionais para o século XXI		16	D	Mercado de trabalho, criatividade, produtividade, empreender esforço próprio, dona do meu destino
62		Aprender a empreender		47	D	Jovem empreendedor, <i>Junior achievement</i> , criatividade, miniempresa
		PUC RS é premiada entre as campeãs da inovação de 2007		17	D	Ideias empreendedoras, processo de inovação
		Os desafios da liderança moderna	José Gerdau Johannpeter	37	D	Capacidade empreendedora, liderança, melhoria contínua, mercado de trabalho, competitividade global
		Discursos sobre a educação na revista Veja: a mídia como dispositivo neoliberal	Vera Regina Serezer Gerzson	50	D	Perspectiva gerencial para a educação, gestão empresarial, empreendedorismo, competitividade, esforço, capacidade de escolha, individualismo, soluções criativas, empresariamento, sujeito-cliente
		Inovação é um dos atributos da cultura positiva de uma instituição tradicional		09	D	Inovação, líder, criatividade, empreendedorismo, criar miniempresas, aperfeiçoamento

		Discursos sobre a educação na revista Veja: a mídia como dispositivo neoliberal.	Vera Regina Serezer Gerzson	50	D	Perspectiva gerencial para a educação, gestão empresarial, empreendedorismo, competitividade, esforço, capacidade de escolha, individualismo, soluções criativas, empresariamento, sujeito-cliente
		Inovação é um dos atributos da cultura positiva de uma instituição tradicional		09	D	Inovação, líder, criatividade, empreendedorismo, criar miniempresas, aperfeiçoamento
		É possível inovar sem perder a tradição?		20	D	Inovação, empreendedores, invenção
		Espaço aberto para inovar na PUCRS	Eduardo Borba	24	D	Inovação, empreendedorismo
		Gestão: Colégio Santa Rosa sabe onde quer chegar		50	D	Cultura empreendedora, gestão competitiva
86	jun./jul. 2011	Práticas de gestão são compatíveis com a	Dóris Fialcoff	12	D	Empreendedorismo, competitividade, mercado educacional, eficácia
		“Precisamos desenvolver hábitos da mente”		42	I	Capacidade de criar e inovar
90	fev. 2012	Incentivo ao empreendedorismo		30	D	Inovação, empreendedorismo
		Pesquisa diz que 51% dos jovens querem empreender em 6 anos		39	D	Empreender
95	nov./dez. 2012	“Não se faz escola sem método de gestão”	Carine Fernandes	04	D	Liderança, possibilidade de competir no mercado, empresa, empreendedorismo
96	fev./mar. 2013	Capa da revista: Aprender para empreender			D	Empreender
		Portas abertas para o Empreendedorismo Editorial	Carine Fernandes	08	D	Empreendedorismo, liderança
		Empreendedorismo busca espaço no ensino superior	Vívian Gamba	22	D	Empreendedorismo, iniciativa, desenvolvimento de habilidades, criatividade, liderança, mercado, protagonismo, crescimento da economia, empreendedorismo como única forma de fazer a economia crescer, liberdade, talento, inovação, oportunidade

97	abr./ma io 2013	“A educação transformou a minha vida”	Carine Fernandes	04	D	Empreender, criatividade, liderança, cultura do sucesso
		Aprendizagem pela vivência	Rogério Gonzales	09	D	Empreendedores, responsabilidade por sua vida
98	jun./jul. 2013	Em busca da sintonia perfeita	Vívian Gamba	22	D	Mercado de trabalho, competitividade, educação de qualidade, capacidade empreendedora, desenvolvimento profissional, trabalhador flexível, polivalente e empreendedor, proatividade, criatividade, dinamismo
		Teutônia incentiva alunos a empreender		35	D	Empreendedorismo, miniempresa “plano verde”, “alunos empresários”
101	nov./de z. 2013	Iniciativas promovem a inclusão das finanças no ensino escolar	Carolina Leal	18	D	Capacidade empreendedora
104	jun./jul. 2014	As múltiplas faces dos Jovens	Vívian Gamba	22	D	Atitude empreendedora, criatividade, empreendedorismo
105	ago. 2014	O que a Menina do Vale tem a ensinar aos educadores	Carine Fernandes	04	D	Empreendedorismo, liderança, produtividade, autoconhecimento, inovação
		A robótica como aliada do aprendizado	Manoela Andrade	10	D	Iniciativa empreendedora, competitividade
107	nov./de z. 2014	Startups também na educação	Flávio Tabak	28	D	Empreendedorismo, ideias inovadoras, iniciativa, criatividade
		Forbes lista 30 jovens mais influentes na educação		41	D	Empreendedores
		Fundação alemã oferece bolsas a empreendedores Brasileiros		41	D	Empreendedores, inovadores, liderança
116	jun./jul. 2016	O futuro da educação para nossos filhos	Alfredo Fedrizzi	15	I	Inovação, talentos, criatividade
		Projeto educativo inovador construído por professores	Roberto Carlos Ramos	36	D	Talento individual, formação continuada, projeto educativo inovador, liderança, empreender
120	fev./ma r. 2017	Capa: Empreendedorismo na pauta da escola			D	Empreendedorismo
		Devemos formar novos Empreendedores -Editorial	Carine Fernandes	08	D	Escolas inovadoras, inovação na educação

		Empreendedorismo pode começar na sala de aula	Vívian Gamba	22	D	Empreendedorismo, habilidades, competência, liderança, autoconhecimento, mercado, oportunidade, planejamento estratégico, vida feliz e realizada, projeto “líder em mim”, competição, criatividade, inovação
121	abr./maio 2017	Tradição pode ser sinônimo de inovação	Vívian Gamba	12	D	Empreendedorismo, protagonismo, capacitação de professores, autoconhecimento, inovação
		Um retrato dos formandos da Educação Superior	Fabiana Freitas	18	D	Mercado, criatividade, empreendedorismo
		O que esperar do novo Ensino Médio	Vívian Gamba	22	D	Criatividade, educação atendendo as demandas do contexto socioeconômico, visão empreendedora em relação ao mercado e à vida, escolhas, habilidades
122	jun./jul. 2017	“Os erros podem dizer mais sobre o aluno do que o acerto”	Carine Fernandes	04	D	Educação permanente ao longo da vida, visão empreendedora, mercado de Trabalho
123	ago. 2017	A escola e os novos cenários	Vinícius Roratto	22	D	Protagonismo, criatividade, inovação, empreendedor
		Desenhando novas escolas para todos Espécie de receita!	José Moran	32	D	Escolas criativas e empreendedoras, docentes proativos, inovação
		O apagão da educação	José Paulo da Rosa		D	Empreendedorismo, inovação
127	abr./maio 2018	O que muda nas profissões com a inteligência artificial?	Pedro Pereira	30	D	Empreendedorismo, liderança, mercado
128	jun./jul. 2018	O que uma empresa tem a ver com educação?		03	D	Competitividade, empreender
		Colégio Israelita investe em educação 3.0		20	D	Projeto de inovação, autogestão das aprendizagens, criatividade, empreendedorismo, liderança, aprendizagem para toda a vida, gestão pessoal, autoconhecimento
129	set./out. 2018	Novas competências para um novo educador	Vívian Gamba	06	D	Empreendedorismo, inovação, criatividade, saber Escolher
		Inteligência artificial e o futuro do trabalho		14	D	Empreendedorismo, inovação, criatividade

		Alunos mais próximos da ciência	Pedro Pereira	30	D	Empreendedorismo, inovação, criatividade
132	maio/ju n. 2018	Rede La Salle premia alunos com o projeto Eduemprèn		35	D	Empreendedorismo social
		Pacto Alegre	Pedro Pereira	36	D	Empreendedorismo, inovação, liderança
		Educar é convidar o outro à melhor versão de si mesmo	Leo Fraiman	40	D	Projeto de vida, protagonismo, sonhos, inovador, empreendedor, criativo, competências socioemocionais

**APÊNDICE B – Banco de dados do material empírico<sup>36</sup> selecionado para análise**

**MATERIAL EMPÍRICO<sup>37</sup>**

<b>Ano</b>	<b>Nº revista</b>	<b>Página</b>	<b>Reportagem</b>	<b>Autor</b>	<b>Nº excertos</b>
2013					
	96	4	Portas abertas para o empreendedorismo	Carine Fernandes	1
		4-5	A jovem que criou um modelo de escola nos EUA	Sarah Elizabeth Ippel	3
		22	Empreendedorismo busca espaço no Ensino Superior	Vívian Gamba	2
	97	17	Instituições gaúchas encaram desafios sem abrir mão da história	Vívian Gamba	1
		28	Projeto do Colégio Israelita valoriza a identidade do aluno	Sem autor	2
		38	Serviço de apoio escolar oferece professor 24 horas	Sem autor	1
		38	Escola pública do Rio é eleita uma das mais inovadoras do mundo	Sem autor	1
	98	14	Aluno é cliente?	Lívio Goellner Goron	1
		23	Em busca da sintonia perfeita	Vívian Gamba	6
	100	16-17	Escolas querem líderes que façam a diferença	Vívian Gamba	4
		27	Ação pedagógica leva a quê?	Fernando Degrandis	1
		34	Professor de matemática utiliza “game” nos moldes de banco imobiliário	Sem autor	1
		35	Alunos do Santa Dorotéia aprendem a empreender	Sem autor	1
	101	4	A (R)evolução digital na educação	Carine Fernandes	3
		11	O que o futuro nos reserva	Ana Cristina Basei	1
2014					
	102	4	Mudanças na educação trarão maior competitividade ao país	Carine Fernandes	2

<sup>36</sup> As reportagens marcadas em colorido foram utilizadas na análise empreendida.

		6	Internacionalizar para inovar: a hora da reinvenção das universidades	Greicy Vargas	1
		16	Ensino para desenvolver a autonomia	Ana Cristina Basei	3
		18	Fator diferencial na vida e no trabalho: a gestão das emoções	Marisa Crivelaro da Silva	1
		22-23	Novas ideias para reciclar a escola	Vívian Gamba	3
			Educação Financeira no Santa Inês	Sem autor	1
		30	Caminhos do Saber traz programa “O líder em mim”	Vívian Gamba	1
		32	Santa Teresinha faz parceria com Junior Achievement	Sem autor	1
	105	4	O que a menina do vale tem a ensinar aos educadores	Carine Fernandes	2
	107	28	Startups também na educação	Flávio Tabak	2
2015					
	108	4-5	“Vivemos uma revolução comportamental”	Carine Fernandes	2
	112	5	Educação é para desenvolver o potencial humano	Carine Fernandes	2
		10	Ensino customizado: uma nova proposta pedagógica	Sirlei Pastore	2
	113	33	Inovações para mudar a educação	Vinicius de Oliveira	1
2016					
	114	11	Como a escola absorveu a tecnologia nos últimos 20 anos?	Vívian Gamba	2
	115	13	Qual o futuro da educação superior?	Adriana de Barros Machado	1
			Gestão eficiente para tempos difíceis	Carine Fernandes	1
	116	5	O professor que mudou a forma de ensinar na China	Carine Fernandes	1
		15	O futuro da educação para nossos filhos	Alfredo Fedrizzi	2
		23-24	A vez do marketing nas instituições de ensino superior	Vívian Gamba	2
		36-37	Projeto educativo inovador construído por educadores	Roberto Carlos Ramos	1
		36	Tempo de inovar	Sem autor	2
		50	Escolas personalizadas para a nova educação	Tatiana Klix	1

		51	Inovar no ensino	Ricardo Felizzola	1
		53	Educação para transformação	Dulce Magalhães	1
	118	4-6	“universidade deve ir além do currículo”	Carine Fernandes	2
		9	Mais de você em você mesmo...	Carlos Eduardo Bindi	1
		12	Ensino no Vale do Silício prioriza as competências	Tório Barbosa	2
		14	Professor, o gestor da sala de aula	Manoela Andrade	4
		19	Mudanças à vista no Ensino Médio	Karine Buy	1
		25	Formação docente em xeque	Vívian Gamba	1
	119	4-5	“A escola só com aulas expositivas não sobreviverá”	Carine Fernandes	2
		9	O que aprender com Cingapura	Mauro Mitio Yuki	1
		44	A formação humana integral na perspectiva das escolas privadas	Dirceu Adolfo Dirk	1
2017					
	120	6	“Educador é quase um neurocirurgião”	Carine Fernandes	1
		8	Devemos formar novos empreendedores	Carine Fernandes	1
		10	O que aprender com as novas tecnologias de aprendizagem	Vívian Gamba	1
		22-23	Empreendedorismo pode começar na sala de aula	Vívian Gamba	5
	121	12-13	Tradição pode ser sinônimo de inovação	Vívian Gamba	1
		24-25	O que esperar do novo ensino médio	Vívian Gamba	1
		28-29	O caminho da felicidade	Vívian Gamba	1
	122	4	“Os erros podem dizer mais sobre o aluno que o acerto”	Carine Fernandes	1
	123	6	Congresso do SINEPE/RS reúne 2 mil educadores em Porto Alegre	Camila Domingues	1
		8	Precisamos de ousadia para mudar	Oswaldo Dalpiaz	1
		24-26	A escola e os novos cenários	Alfredo Fedrizzi	2
		28-31	Refletindo sobre nossos valores	Zeca de Mello	2
	124	8	Mais que carreira, projeto de vida	Tatiana Reckziegel	2

		31	Projeto prepara jovens de baixa renda para o mercado	S/A	1
		44-45	Como transformar nossas escolas em instituições inovadoras?	José Moran	2
	125	4	Autonomia deve ser o foco da educação	Carine Fernandes	1
2018					
	126	36	Palestras inspiradoras no Colégio Anchieta	Sem autor	1
	127	31	O que muda nas profissões com a inteligência artificial?	Pedro Pereira	1
		34	Farroupilha cria disciplina de cultura da inovação	Sem autor	1
	128	20-21	Colégio Israelita investe em Educação3.0	Sem autor	2
		33	Como a sua instituição trabalha as metodologias ativas?	Amália Maria Toigo e Cristina Martins	1
	129	2	Um novo olhar sobre o professor	Carine Fernandes	1
		7	Novas competências para um novo educador	Vívian Gamba	2
		10	O professor pode ser o mentor do aluno?	Lara de Andrade	2
		29	Personalização do currículo no ensino superior	Vívian Gamba	2
	130	10	“A missão da escola é criar cenários inovadores de aprendizagem”	Carine Fernandes	2
2019					
	132	28	Autonomia para brasileiro ver	Pedro Pereira	1
		35	Rede La Salle premia alunos com o projeto Eduemprèn	Sem autor	1
		36-37	Pacto Alegre	Pedro Pereira	2
	133	29	Lições de Israel	Pedro Pereira	1
	134	2	Recordar é viver	Oswaldo Dalpiaz	2
		22	A cultura da escola não tem preço	André Guadalupe	2
		40-41	Educar é convidar o outro à melhor versão de si	Leo Fraiman	2
	135	10	Os desafios da formação continuada dos professores	Priscila Pereira Boy	1
2020					
	136	18	No Canadá, soft skills são	Pedro Pereira	1

			protagonistas		
		28	Factum otimiza currículo com vistas à informação	Sem autor	1
		31	Mesmo com turbilhão tecnológico que adentra o espaço escolar: ensinar ainda é função do professor	Marcelo Figueiró	1
	137	9	(Re) aprendendo a ensinar	Marcelo Figueiró	1
		23	Um mundo de possibilidades	Sem autor	1
		30	Novo Ensino Médio: possibilidades e desafios	Maria Elisa Schuck Medeiros	3
	138	5	Múltiplas soluções para um novo cenário	Carlos Guilherme Ferreira	1
		36	LDB das possibilidades	Pedro Pereira	1
	139	28	Professor do futuro: (ainda) mais humano	Tatiana Py Dutra	1