



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

GABRIELA CARVALHO DA NÓBREGA

**DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DO EMPREENDEDORISMO:**

a construção de uma experiência de si empreendedora em escolas do ensino médio em  
Pernambuco

Recife

2019

GABRIELA CARVALHO DA NÓBREGA

**DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DO EMPREENDEDORISMO:**

a construção de uma experiência de si empreendedora em escolas do ensino médio em  
Pernambuco

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutora em Sociologia no  
Programa de Pós-Graduação em Sociologia da  
Universidade Federal de Pernambuco.

Área de concentração: Mudança Social

**Orientadora:** Profa. Dra. Silke Weber

Recife

2019

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

N754d Nóbrega, Gabriela Carvalho da.  
Dispositivos pedagógicos do empreendedorismo : a construção de uma  
experiência de si empreendedora em escolas do ensino médio em Pernambuco /  
Gabriela Carvalho da Nóbrega. – 2019.  
260 p. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silke Weber.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.  
Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Recife, 2019.  
Inclui referências e anexos.

1. Sociologia. 2. Currículos – Mudança. 3. Pedagogia. 4. Empreendedorismo.  
5. Ensino médio. I. Weber, Silke (Orientadora). II. Título.

301 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2020-126)

GABRIELA CARVALHO DA NÓBREGA

**DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DO EMPREENDEDORISMO:**

a construção de uma experiência de si empreendedora em escolas do ensino médio em  
Pernambuco

Tese apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Sociologia da  
Universidade Federal de Pernambuco,  
como requisito parcial para a obtenção do  
título de Doutora em Sociologia.

Aprovada em: 09/09/2019.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Silke Weber (Presidente/Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Jonatas Ferreira (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Gabriel Moura Peters (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Rosângela Tenório de Carvalho (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Rosane Maria Alencar da Silva (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

Para Natércia (em nossos corações), Rubert e Rafael, pois sou porque são e porque somos.

## AGRADECIMENTOS

Esta tese não existiria sem o suporte e o incentivo de um mar de pessoas que participaram (ainda que brevemente e até sem saber) do seu desenvolvimento. Por isso, a fim de não deixar ninguém de fora deste espaço de gratidão, voltaremos a ele antes da “versão final-final-final3-completa-corrigida-corrigida-de-novo-é-essa-pode-imprimir-vai-na-fé.doc”.

Por ora, expresso minha gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que forneceram o aporte institucional e auxílio financeiro para a realização desta pesquisa.

Agradeço à Profa. Dra. Silke Weber por acolher este trabalho, para o qual contribuiu ativa e generosamente ao longo de todas as etapas, e por me encorajar a seguir em frente nos momentos mais difíceis.

Agradeço ao Prof. Dr. Jonatas Ferreira por ter me orientado durante os dois primeiros anos do doutorado, por ter apoiado a mudança de projeto de pesquisa e por ter aceitado participar da banca de defesa deste trabalho.

Agradeço à Profa. Dra. Rosane Alencar, mais um vez, pela orientação durante o mestrado. Obrigada por participar da avaliação deste trabalho, que tanto tem das suas contribuições para a minha formação.

Agradeço à Profa. Dra. Rosângela Tenório de Carvalho pela leitura atenta do que viria a ser esta tese. Obrigada pelas sugestões, pelas indicações bibliográficas e pela participação na banca de avaliação final deste processo.

Agradeço ao Prof. Dr. Gabriel Peters por aceitar o convite para avaliar esta tese e pelo feliz encontro.

Agradeço imensamente às professoras, aos professores, às alunas, aos alunos e demais funcionárias e funcionários das Escolas de Referência em Ensino Médio, que abriram suas portas, suas salas de aula e seus corações, contribuindo com muito mais que dados para a pesquisa. Obrigada pela generosidade e pelo tempo cedido.

Às amigas e aos familiares, afagos, afetos e a gratidão pelo suporte ao longo dessa jornada. Podem aguardar as visitas e os convites. E por agradecimentos melhores. Vocês merecem.

Irmãos sensatos, escutai com fé o que vou dizer e sabeis como somos felizes por não conhecer a angústia e o pavor dos Brancos. Podeis todos testemunhar o que o missionário diz: Deus é amor; um cristão de verdade faz bem se tiver sempre diante de si a imagem do amor; só assim é que vale para o grande Deus a adoração do Branco. Ele nos enganou, nos mentiu, os Brancos corromperam os missionários para que eles nos enganassem com as palavras do Grande Espírito. Pois o metal redondo e o papel pesado, que eles chamam dinheiro, é que são a verdadeira divindade dos Brancos (TUAIÁVII, 1994, p. 31).

## RESUMO

Esta tese teve como objetivo analisar dispositivos pedagógicos emergentes da inserção do empreendedorismo no currículo obrigatório do Ensino Médio das escolas públicas estaduais de Pernambuco. Tal proposição estava ancorada em uma abordagem pós-estruturalista, particularmente às reflexões de Michel Foucault, Pierre Dardot e Christian Laval acerca do neoliberalismo como um modo de *governamentalidade*, ou seja, um entrelaçamento de artifícios, artefatos e discursos que ultrapassa a esfera da política econômica, generalizando o modelo empresa para todas as esferas da vida social e o modo empreendedor de ser como única forma possível de sobreviver em uma sociedade empresarial. Recorremos à análise bibliográfica e documental, assim como à coleta de dados por meio de observações diretas em Escolas de Referências em Ensino Médio do Programa de Educação Integral, seguida de entrevistas com estudantes e docentes das mesmas instituições. Observamos que a inserção curricular do empreendedorismo, de fato, acompanha um processo de “empresariamento” da sociedade evidente no Brasil, sobretudo, desde a década de 1990, com a adoção de técnicas da gestão privada na administração pública (gerencialismo) e na ênfase crescente na importância de uma educação para o empreendedorismo que, iniciada no Ensino Superior, chegou às primeiras séries da Educação Básica, movimento que desloca os aspectos do comportamento empreendedor do centro das estratégias de sucesso empresarial para torná-las o comportamento humano por excelência, necessário para qualquer indivíduo bem viver, ideias bem sintetizadas na Pedagogia Empreendedora de Fernando Dolabela. Tomando por base a proposta analítica de Jorge Larrosa para investigar dispositivos pedagógicos, categorizamos os dispositivos pedagógicos do empreendedorismo em cinco grupos: a) atividades de autoconhecimento (Tabela FOFA, Roda da Vida); b) exercícios de autonarrativa (currículo profissional); c) técnicas de julgamentos de si e dos outros (“estudos de caso”); d) exercícios de performance profissional (Feira de Profissões e Feira de Empreendedorismo); e f) Projetos de Vida. A partir daí, concluímos que esses dispositivos pedagógicos do empreendedorismo engendram experiências de si inscritas em um regime de visibilidade onde o sujeito se enxerga, principalmente, a partir de suas habilidades e limitações para o exercício profissional, cujo sucesso começa a se inscrever no centro de um projeto de vida. Os dispositivos estimulam o desenvolvimento do indivíduo à imagem do/a empreendedor de sucesso, configurando a transfiguração do indivíduo à sua semelhança como uma nova estratégia de “salvação da alma”. Tal efeito de verdade arrefece a dimensão socioeconômica e cultural que envolve o sucesso profissional, isola o indivíduo e amplia sua

autorresponsabilização. Por fim, identificamos também contracondutas emergentes no âmbito escolar, centradas na ação coletiva, no exercício da empatia e o debate de ideias, que despontam como alternativas aos efeitos individualizantes dos dispositivos pedagógicos do empreendedorismo.

Palavras-chave: Currículo. Empreendedorismo. Ensino Médio. Governamentalidade. Dispositivos pedagógicos. Contracondutas.

## ABSTRACT

This thesis aimed at analyzing emergent pedagogical devices from the adoption of Entrepreneurship as a high school's mandatory school subject in the state of Pernambuco, Brazil. The assumption that new devices were created is based on a post-structuralist approach, especially in Michel Foucault, Pierre Dardot and Christian Laval's works on neoliberalism as a model of *governmentality*, that is, an intertwining of artifices, artifacts and discourses that surpass economic politics, generalizing the enterprise model to all spheres of social life and the entrepreneur behaviour as the only possible way to survive in a corporation-oriented society. We resorted to bibliographic and document analysis, as well as data collection through direct observation at schools involved in the Integral Education Program, followed by interviews with students and teachers from said institutions. We observed that the introduction of entrepreneurship is preceded by entrepreneurial regulation devices throughout society, especially since the 1990s, by the adoption of private company management techniques in the public administration (*managerialism*) and the growing emphasis on education for entrepreneurship in Brazil, which made its way from higher education towards the earliest years of schooling. Such movement displaces the aspects of entrepreneur behavior which previously lay at the center of corporate success strategies to make them *the human behavior par excellence*, ideas well synthesized in Fernando Dolabela's *enterprising pedagogy*. Based on Jorge Larrosa's analytical framework to investigate pedagogical devices, we classified the entrepreneurship pedagogical devices in five groups: a) self-awareness activities (FOFA Table, Roda da Vida); b) self-narrative exercises (resume); c) techniques for judging oneself and others ("case studies"); d) professional performance exercises (Job Fair e Entrepreneurship Fair); and e) life projects. From there, we concluded that such entrepreneurial pedagogical devices engender self-observing experiences inscribed in a perception standpoint where the subject sees themselves, above all else, based off their professionally relevant skills and limitations, and in which success in that field starts to become the center of a life project. The devices stimulate the individual's development in light of the successful entrepreneur, configuring the transfiguration of that individual into this character's likeness as a new "soul salvation" strategy. That effect dampens the cultural and socioeconomic dimensions that envelop professional success, isolates the individual and promotes selfresponsibilization. In the end, we also identified emerging (counter)conducts in the context of schools, centered around collective action, empathy exercises and debate,

which protrude as alternatives to the individualizing effects of the entrepreneurship pedagogical devices.

Keywords: Curriculum. Entrepreneurship. High school. Governmentality. Pedagogic devices. Counterconducts.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1</b>	<b>Escola ou empresa?.....</b>	<b>14</b>
<b>1.2</b>	<b>A questão do Ensino Médio.....</b>	<b>15</b>
<b>1.3</b>	<b>O currículo escolar e a subjetividade.....</b>	<b>23</b>
<b>1.4</b>	<b>A questão do empreendedorismo.....</b>	<b>26</b>
<b>2</b>	<b>DESENHANDO A PESQUISA: UMA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA PARA A ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>32</b>
<b>2.1</b>	<b>A contribuição da Abordagem do Ciclo de Políticas.....</b>	<b>33</b>
<b>2.2</b>	<b>A construção do <i>corpus</i> da pesquisa.....</b>	<b>37</b>
2.2.1	Do contexto das influências ao contexto da produção de textos: a importância da pesquisa bibliográfica e documental.....	37
2.2.2	Elementos para uma análise documental: as contribuições de Michel Foucault.....	38
2.2.3	Para uma compreensão do contexto da prática: a observação direta.....	43
2.2.4	A contribuição de Jorge Larrosa para uma análise do contexto da prática.....	49
2.2.5	Para o enriquecimento da trama discursiva do contexto da prática: as entrevistas.....	55
<b>3</b>	<b>DO PODER PASTORAL À GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: UMA TRAJETÓRIA PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO-EMPREENDEDOR (DE SI).....</b>	<b>58</b>
<b>3.1</b>	<b>Primeiras definições: Foucault e a questão do poder.....</b>	<b>59</b>
<b>3.2</b>	<b>Sobre o poder pastoral.....</b>	<b>64</b>
<b>3.3</b>	<b>A crise do pastorado cristão e a emergência da governamentalidade.....</b>	<b>71</b>
<b>3.4</b>	<b>Da razão de Estado à governamentalidade neoliberal: transmutações da arte de governar em direção do sujeito empreendedor de si.....</b>	<b>73</b>
<b>3.5</b>	<b>O empreendedorismo como dispositivo da governamentalidade neoliberal.....</b>	<b>81</b>
<b>3.6</b>	<b>Intersecções entre uma racionalidade pedagógica moderna e a educação</b>	

	<b>para o empreendedorismo.....</b>	<b>83</b>
<b>4</b>	<b>DA GESTÃO PÚBLICA GERENCIAL AO EMPREENDEDORISMO NO CURRÍCULO ESCOLAR: UM PERCURSO GOVERNAMENTAL DA EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO EM PERNAMBUCO.....</b>	<b>90</b>
<b>4.1</b>	<b>A adoção do modelo empresarial na gestão pública no Brasil.....</b>	<b>91</b>
<b>4.2</b>	<b>Um modelo empresarial nas políticas educacionais em Pernambuco.....</b>	<b>99</b>
<b>4.3</b>	<b>A educação para o empreendedorismo no Brasil.....</b>	<b>102</b>
<b>4.3.1</b>	<b>A Pedagogia Empreendedora de Fernando Dolabela.....</b>	<b>106</b>
<b>4.4</b>	<b>Medidas governamentais rumo à inserção curricular do empreendedorismo na educação básica.....</b>	<b>114</b>
<b>4.5</b>	<b>O empreendedorismo no currículo da rede pública estadual em Pernambuco.....</b>	<b>116</b>
<b>4.5.1</b>	<b>Outras iniciativas de educação para o empreendedorismo nas Escolas de Referência em Ensino Médio em Pernambuco.....</b>	<b>125</b>
<b>5</b>	<b>DO CURRÍCULO ESCOLAR À SALA DE AULA: OS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DO EMPREENDEDORISMO (PARA UMA EXPERIÊNCIA DE SI EMPREENDEDOR/A).....</b>	<b>129</b>
<b>5.1</b>	<b>Contribuições para a concepção de dispositivos pedagógicos do empreendedorismo.....</b>	<b>130</b>
<b>5.2</b>	<b>A autoformação do/a professor/a de Projeto de Empreendedorismo.....</b>	<b>136</b>
<b>5.3</b>	<b>(Re)conhecer-se empreendedor/a: atividades de autoconhecimento.....</b>	<b>143</b>
<b>5.4</b>	<b>Estudo de caso: o julgamento do outro e de si.....</b>	<b>159</b>
<b>5.4.1</b>	<b>A experiência da/do docente como estudo de caso: a/o mestra/e exemplar.....</b>	<b>169</b>
<b>5.5</b>	<b>A criação do currículo profissional: construir uma memória de si.....</b>	<b>171</b>
<b>5.6</b>	<b>Performances profissionais: dispositivos pedagógicos para experienciar um (possível) futuro.....</b>	<b>174</b>
<b>5.7</b>	<b>Projeto de vida.....</b>	<b>180</b>
<b>6</b>	<b>PARA ALÉM DOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DO</b>	

	<b>EMPREENDEDORISMO: CONTRACONDUTAS EM MOVIMENTO</b>	185
6.1	<b>Performatividade, performativo, performance: contribuições teórico-conceituais para analisar movimentos de contraconduta juvenil.....</b>	186
6.2	<b>Por um outro protagonismo: sentidos e experiências de protagonismo juvenil em disputa.....</b>	190
6.3	<b>Resistências sutis: a discreta exclusão do empreendedorismo das aulas de Projeto de Empreendedorismo.....</b>	207
6.3.1	<i>O não fazer</i> como forma de resistência.....	214
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	217
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	231
	<b>ANEXO A – DIRETRIZES CURRICULARES DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO E TRABALHO.....</b>	241
	<b>ANEXO B – DIRETRIZES CURRICULARES DA DISCIPLINA PROJETO DE EMPREENDEDORISMO.....</b>	246
	<b>ANEXO C – DIRETRIZES CURRICULARES DA DISCIPLINA PROJETO DE VIDA E EMPREENDEDORISMO.....</b>	251

## 1 INTRODUÇÃO

Esta tese teve como objetivo investigar os dispositivos pedagógicos do empreendedorismo no Ensino Médio em Pernambuco, a partir da inserção da disciplina Projeto de Empreendedorismo na matriz curricular obrigatória das Escolas de Referência em Ensino Médio do estado. Evidentemente, tal objetivo foi tomando forma aos poucos. Tudo começou com um painel pendurado na parede de uma escola pública.

### 1.1 Escola ou empresa?

Um *banner* de aproximadamente 1,20 metros por 90 centímetros com a logomarca do Governo do Estado de Pernambuco com o título *Painel de Gestão*, seguido de três tópicos: *missão, valores e visão de futuro*. Logo abaixo, estava um quadro de horários da equipe escolar e os indicadores escolares: *IDEB, IDEPE, aprovação e Metas projetadas BDE/IDEP*. Esse quadro estava presente em todas as escolas que visitei no mesmo período de 2014, em geral, posicionados na entrada da escola, como uma primeira apresentação do que é a instituição: sua missão, seus valores, suas metas, seus índices de desempenho, sua radiografia estatística. “É uma escola ou é uma empresa?” foi a primeira pergunta que veio à mente. Missão, valores e visão de futuro são elementos identitários das organizações empresariais, assim como análise e estabelecimento de metas de produtividade. Qual significado tem sua aplicação a uma instituição pública de ensino?

Essa experiência nas escolas públicas estaduais demonstrou sutis mudanças que sinalizavam para o que seria um *empresariamento da escola pública*: as diretoras da escola não existiam mais, pois a coordenação estava sob regência de uma *gestora*; uma consulta no quadro de horários revelou um novo componente curricular: Projeto de Empreendedorismo. Desde 2011, a disciplina havia se tornado obrigatória na rede pública estadual de educação, mas apenas entre as Escolas de Referência. Uma hora de aula por semana. Não apenas a organização escolar assemelhava-se a de uma empresa, mas havia um projeto governamental para educar para o empreendedorismo: qual objetivo formativo teria essa nova proposta curricular? É uma preocupação estritamente voltada para a qualificação profissional ou esboça um *projeto de formação de um sujeito escolar*?

Essas inquietações, embora totalmente legítimas, não são originais. A problemática do empresariamento das políticas públicas, sobretudo, das políticas educacionais no Brasil ganhou força a partir dos anos 1990, momento em que a reforma gerencial do Estado inseriu princípios da gestão de empresas privadas na administração pública (BRESSER-PEREIRA, 1995; ARRUDA;

NÓBREGA, 2013). Muito antes disso, o debate sobre a relevância da formação profissional ainda na Educação Básica já existia, sobretudo, no tocante ao propósito e ao currículo escolar dos anos finais, hoje denominados como Ensino Médio. Então, começemos, então, por um breve panorama dessas discussões sobre o Ensino Médio no Brasil, destacando a relação entre a educação pública e o empresariado que vem se fortalecendo nos últimos anos. Mais adiante, exploraremos mais detidamente a importância do currículo escolar na construção da subjetividade. Assim, será possível visualizar a problemática e a relevância de investigar aquilo que denominamos *dispositivos pedagógicos do empreendedorismo*: práticas pedagógicas específicas mediadoras da relação que o sujeito estabelece consigo e, conseqüentemente, com o mundo ao seu redor, no sentido da produção de uma subjetividade empreendedora.

## 1.2 A questão do Ensino Médio

No Brasil, a questão curricular é um dos pontos de pauta das críticas às reformas educacionais recentes, em especial, no tocante ao ensino médio. Este nível educacional que tem sido considerado como um dos mais controversos devido à dupla finalidade que lhe é atribuída (última etapa antes da entrada no mercado de trabalho ou fase preparatória para o ensino superior). Conseqüentemente, essa crise identitária leva a uma disputa sobre o tipo de formação que deve ser assegurado nesta etapa educacional (educação propedêutica e educação profissionalizante) e é expressa nas (re)formulações curriculares e críticas subseqüentes<sup>1</sup>.

Nos seus primórdios, a educação brasileira tinha caráter predominantemente propedêutico, dominado pela pedagogia cristã da ordem jesuíta, principal agente educador dos tempos coloniais. Essa educação visava uma formação integral do sujeito, sobretudo, para moral dentro dos preceitos da doutrina católica. Contudo, ainda que esse projeto educacional contemplasse também os *gentios*, diferentes formações eram oferecidas para cada grupo social: para as pessoas nativas poderia ser oferecida, além da catequese e dos fundamentos da língua portuguesa, uma formação profissional (técnicas agrícolas e formação de mão-de-obra para os serviços necessários no período); para a elite, o final da formação escolar era o preparatório para estudar nas universidades estrangeiras, contemplando sobretudo as Humanidades (SAVIANI, 2013). A dualidade dos anos finais da educação formal está, assim, enraizada em sua origem. Mais que isso, essa dualidade aprofunda as desigualdade sociais.

---

1 Da vasta literatura sobre esse dualismo na educação brasileira, mais expressivamente, nos anos finais da educação formal, podemos destacar os trabalhos de Maria Ciavatta, Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Marize Ramos, Nora Krawczyk, algumas vezes escritos de modo colaborativo (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005)

A partir dos anos 1930, essa configuração começou a mudar. A educação passou a ser encarada como um problema nacional, notadamente com as preocupações com a modernização do país. Esse processo teve início com a reorganização do ensino secundário outorgada pelo Decreto nº 19.890/1931 e foi aprofundado com as reformas implementadas por Gustavo Capanema, a partir de 1934. Isso resultou na divisão do ensino secundário em entre ginásio (4 anos) e colegial (3 anos), mantendo-se os exames de admissão e seletividade. O colegial ramificou-se entre clássico e científico. Alternativamente, havia a possibilidade de seguir para o ramo técnico-profissional. A opção pela formação profissional, contudo, não permitia o acesso ao ensino superior. Deste modo, instituiu-se um projeto de formação de mão-de-obra para a classe trabalhadora que impedia seu acesso à educação universitária, já que a demanda por um rápido retorno financeiro era a realidade de estudantes oriundos de famílias pobres.

Devido às pressões por parte da população, a garantia de equivalência entre as carreiras profissionalizante e propedêutica foi alcançada por meio da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, impulsionada também pelas leis nº 1.076/1950 e nº 1.821/1953. Contudo, condizente com o projeto nacional-desenvolvimentista voltado para o desenvolvimento industrial do país, o ensino médio manteve-se como instância formadora para o mercado de trabalho, ao ponto que, a partir dos anos 1970, a educação profissional ganhou maior destaque, tornando-se compulsória pela Lei nº 5.692/1971, que também unificou o antigo ginásio com o primário, formando o primeiro grau. Essa atitude foi uma forma de diminuir a pressão da demanda pela ampliação do ensino superior. Com a necessidade crescente de mão-de-obra qualificada devido à intensificação da industrialização do país, somada ao aumento da população urbana, o acesso ao mercado de trabalho estava cada vez mais difícil. Assim, a medida surgiu como uma proposta de garantir a profissionalização já no ensino básico (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Parte da população não acolheu a proposta, com receio que a formação profissional comprometesse a preparação para o ensino superior. Além disso, as instituições técnicas perdiam seu propósito e as escolas dedicadas à preparação para os exames admissionais universitários tinham dificuldades administrativas e organizacionais (além da diminuição dos lucros, no caso das instituições privadas) para instituir um programa profissionalizante. Devido à pressão de tais grupos, foi emitido o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 75, em 1976, permitindo a criação de cursos de 2º grau sem a formação técnica. Por fim, a obrigatoriedade da formação técnico-profissional foi revogada em 1982.

No entanto, isso não significou um arrefecimento do propósito profissionalizante do ensino médio. A Constituição de 1988, que firmou a educação como um dever do Estado e implementou a progressiva obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio, também afixou a qualificação para o

trabalho como um dos objetivos da educação. Como consequência, houve um aumento da oferta de vagas para essa modalidade da educação básica.

Os anos 1990 foram palco do retorno à ênfase nos cursos profissionalizantes. A nova versão da Lei de Diretrizes e Base de 1996 instituiu o ensino médio como a etapa final da educação básica, incluso entre seus objetivos a preparação para o exercício profissional. Ainda que o Decreto 2.208/97 tenha instituído que a formação de nível técnico deveria estar dissociada do ensino médio, a tendência de integração entre o nível médio e a formação técnico-profissional avançou exponencialmente nas décadas seguintes, evidente na valorização do modelo de ensino médio integrado ao técnico. Esse processo é coerente com a disseminação de um modo de governo neoliberal em todo o mundo, instaurando uma política econômica centrada nas demandas do mercado, levando a um ordenamento social de modo a atendê-las<sup>2</sup>. Como a formação de mão-de-obra especializada é fundamental para manter o ritmo de crescimento industrial baseado na inovação, a educação para o trabalho, sobretudo, nas áreas de tecnologia e inovação, é vital para a manutenção do sistema capitalista.

Também condizente com o avanço neoliberal está a consolidação do modelo gerencial da administração pública no Brasil, atingindo também as políticas educacionais. Em 1995, a implementação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, coordenada por Bresser-Pereira no intuito de desburocratizar a administração pública, contribuiu para introduzir na estrutura estatal os princípios da gestão privada, assim como na gestão de recursos humanos das repartições públicas. A privatização das empresas públicas e a ampliação de empresas de economia mista são marcas não apenas desse processo de adoção da lógica empresarial, mas também de uma imbricação entre setor privado e Estado nas políticas governamentais (CIAVATTA, RAMOS, 2011; BRESSER-PEREIRA, 1995).

O advento do gerencialismo na administração pública veio a reboque da consolidação do neoschumpeterianismo, principalmente por meio da obra de Peter Drucker, consolidando uma *concepção empresarial da sociedade*, segundo a qual o modo de ser empreendedor deveria ser difundido em todas as esferas sociais, pois ele é o agente da inovação, fundamental para a manutenção da economia. Portanto, não surpreende que, desde então, as políticas educacionais tenham cada vez maior participação de organizações privadas, seja na sua formulação, na sua implementação ou na sua avaliação, uma vez que esse tipo de organização é considerada como o modo de funcionamento ideal para toda a sociedade<sup>3</sup>.

---

2 A questão da formação de um modelo governamental neoliberal será apresentada mais detidamente no capítulo 3 desta tese, uma vez que ele instaura as condições de possibilidade da emergência do sujeito-empendedor (de si) o qual os dispositivos pedagógicos do empreendedorismo buscam articular.

3 Esta discussão está detalhada no capítulo 4 desta tese.

Se empreender é um imperativo para o desenvolvimento socioeconômico, a educação para o empreendedorismo desponta como um recurso necessário para a instauração da cultura empreendedora que impulsionará o progresso nacional. O potencial transformador do empreendedorismo impulsionou a criação de entidades para desenvolvimento empresarial, sobretudo, de *startups* de tecnologia e inovação. Assim, em 1993 surgiu o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e, na década seguinte, a Sociedade Brasileira da Exportação de *Software* (Softex). Até hoje, o Sebrae é uma referência na educação para o empreendedorismo<sup>4</sup>.

Essa breve digressão sobre a questão do empreendedorismo teve como objetivo sublinhar a crescente centralidade dada ao modo empresarial de conduzir a sociedade, marcada no modelo gerencialista de gestão e na participação do empresariado na administração pública, mas também na crescente preocupação com uma formação humana (empreendedora) para suprir as demandas do mercado, sobretudo no tocante à operação e à produção de novas tecnologias. Torna-se coerente, portanto, a tendência a integrar a formação profissional ao ensino médio nas décadas seguintes, como bem representa o Decreto nº 5.154/2004, por meio do qual o Ministério da Educação propõe a reestruturação do ensino de nível médio de modo a integrá-lo a uma formação técnica profissionalizante, revogando o Decreto nº 2.208/1997 e a dissociação entre ensino médio e formação técnica por ele implementada. Tal medida foi resultado de longa luta de grupos da sociedade civil para assegurar uma educação geral integrada à formação técnica, sob ameaça de uma educação técnica aligeirada, dissociada dos aspectos humanísticos e científicos necessários para a formação da trabalhadora e do trabalhador crítico. A questão não é, portanto, a formação para o mercado de trabalho, mas o modo como esta formação é ofertada no 2º grau de escolaridade.

De forma semelhante, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971/2009, instaura uma proposta de incentivo e suporte para o desenvolvimento de propostas curriculares inéditas para o ensino médio não profissionalizante. O Programa visa a melhoria qualitativa do projeto pedagógico das escolas, combinando a educação geral aos conhecimentos tecnocientíficos, culturais e técnico-experimentais. Entre os Campos de Integração Curricular<sup>5</sup> estabelecidos pelo Programa estão os denominados como Mundo do Trabalho e Protagonismo Juvenil. Mesmo sendo voltado para o ensino médio não profissionalizante, o programa incentiva a abordagem curricular de temas inerentes à futura vida profissional das e dos estudantes das escolas participantes. Como será apresentado ao longo da tese, a noção de protagonismo juvenil está

---

4 A importância do Sebrae na educação para o empreendedorismo, em especial no estado de Pernambuco, será discutida nos capítulos 4 e 5 desta tese.

5 Segundo o Ministério da Educação, “os Campos de Integração Curricular (CIC) são campos de ação pedagógico-curricular nos quais se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional” (BRASIL, 2009, p. 6)

vinculada ao empreendedorismo, que se tornará o componente curricular para preparação da e do jovem para o mundo do trabalho, em alguns anos. Entre outros objetivos, ProEMI visa ainda à autonomia da ou do jovem, além de incentivar parcerias público-privadas entre as Secretarias de Educação estaduais e do Sistema S.

O ProEMI é compatível com as ambições do setor privado pela implementação da jornada completa do ensino médio, com a qual poderá se beneficiar por meio das parcerias estabelecidas com as secretarias estaduais. No entanto, essa tendência já existia em alguns estados, como em Pernambuco, onde tanto a proposta de educação em tempo integral como o incentivo à parceria público-privada já despontavam em 2004, com o a criação do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (Procentro) (PERNAMBUCO, 2004)

Tudo começou em 2000, quando o empresário Marcos Magalhães, então presidente da Phillips para a América Latina e ex-aluno do Ginásio Pernambucano, decidiu mobilizar um grupo de empresários para reformar sua antiga escola, a segunda escola pública mais antiga do país, e criou a Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano, da qual participavam também executivos de empresas como a Chesf e a Odebrecht.

Uma vez avançadas as reformas, o grupo decidiu não parar na revitalização da estrutura física: foi proposta também uma reformulação pedagógica e de gestão com participação do setor privado. Assim, o Decreto nº 25.529, de 1 de junho de 2003, cria o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), no intuito de introduzir inovações pedagógicas e organizacionais para as instituições inclusas no Procentro. Essa é considerada a primeira parceria público-privada na educação do estado de Pernambuco (DUTRA, 2013).

Entre as modificações implementadas nos Centros está o modelo de escolha da gestão geral. Até então (e nas demais escolas continuaria a ser assim), o cargo de gestor(a) era exercido por professora ou professor da rede pública de ensino, mediante eleição da comunidade escolar. Nos Centros de Ensino Experimental, tal função passou a ser exercida por cargo comissionado. Essa mudança permitiu que o Instituto de Corresponsabilidade Empresarial (ICE), criado e presidido por Marcos Magalhães, tivesse maior autonomia sobre a gestão das instituições. O ICE foi o principal parceiro do governo estadual na expansão do programa para mais de um dúzia de escolas de todo o estado, assim como pela implementação do modelo de gestão escolar Tecnologia Empresaria Socioeducacional (Tese), uma sistematização dos preceitos da administração empresarial, com base, sobretudo, na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), transpostos para a gestão educacional no âmbito das políticas públicas de educação e da organização das instituições escolares<sup>6</sup> e,

<sup>6</sup> Mais adiante, Ivaneide Pereira de Lima, uma das sistematizadoras da Tese, desenvolveu também a Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados (TEAR), atualmente adotada como norteadora do Programa de Educação Integral da Secretaria de Educação de Pernambuco. Isso será discutido em maior

posteriormente, exportados para outros estados do país por meio de parcerias com as respectivas secretarias.

Esse foi o ponto de partida para a criação do Programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco (PEI) em 2008, um ano antes do lançamento do Programa Ensino Médio Inovador. O PEI transformou os Centros de Ensino Experimental nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs). A Lei Complementar nº 125/2008 estabeleceu que o Programa iniciaria com 55 EREMs, sendo 33 de jornada integral e 22 de jornada semi-integral, distribuídas em polos microrregionais de Pernambuco. Um dos objetivos do PEI é integrar a formação profissional ao ensino médio. No entanto, o Programa está vinculado à Secretaria Executiva de Educação Profissional, diferente das demais escolas do ensino regular que continuaram sob a tutela da Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. Isso indica antes o movimento de aproximar o ensino médio da educação profissional do que integrar o ensino profissionalizante ao ensino médio.

De fato, o Governo do Estado de Pernambuco lançou o Programa de Educação Integral como um primeiro passo no sentido da ampliação da educação integral em todo o estado, visando também a capacitação da mão-de-obra de acordo com o perfil econômico da região (PERNAMBUCO, 2008)<sup>7</sup>, sendo a capacitação profissional central na política estadual do ensino médio do estado.

Após 10 anos da sua implementação, Pernambuco, além de estado pioneiro na adoção do ensino integral como política pública, também conta com a maior rede de ensino integral do país, composto por 388 escolas e mais de 150 mil estudantes. Note-se que esses números incluem as Escolas Técnicas Estaduais (43 escolas)<sup>8</sup>. Embora não integrem o PEI, essas instituições também são coordenadas pela Secretaria Executiva de Educação Profissional e possuem jornada integral. A tendência é que as escolas regulares adiram ao modelo de educação integral e que Escolas de Referência sejam convertidas em Escolas Técnicas Estaduais.

O Programa de Educação Integral de Pernambuco consolida a integração entre os setores privado e público e o compromisso com a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, seguindo uma tendência nacional de ensino médio integrado como modo de escapar à disputa entre uma proposta educativa propedêutica e uma educação profissionalizante. Contudo, esse movimento vem sendo acusado de subjugar o caráter humanístico da formação em detrimento de uma

---

detalhe no capítulo 4.

7 No texto da Lei Complementar nº 125/2008, está escrito da seguinte forma: “difundir o modelo de educação integral no Estado, com foco na interiorização das ações do governo e na adequação da capacitação de mão de obra, conforme a vocação econômica da região” (PERNAMBUCO, 2008, p. 1)

8 Dados publicados pela Secretaria de Educação de Pernambuco. Disponíveis em <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=4431>. Acesso em 10 ago 2019.

qualificação técnica precoce (BENITTES, 2014; SILVA, 2016; CUNHA, 2017; KRAWCZYK, 2014).

Um dos indícios seriam as mudanças no quadro de disciplinas e nos conteúdos curriculares das Escolas de Referência em Ensino Médio em Pernambuco nos últimos anos. A jornada integral permitiu a ampliação da jornada escolar, mas tanto a divisão das horas-aula entre as disciplinas quanto as diretrizes curriculares têm diminuído gradualmente a carga horária ligada, sobretudo, às Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, Geografia e História) para inclusão de disciplinas técnicas como Projeto de Empreendedorismo (atualmente, Projeto de Vida e Empreendedorismo), para a qual atualmente são dedicadas duas horas semanais<sup>9</sup>. Em 2019, essa disciplina também foi incluída em algumas escolas estaduais regulares de ensino médio, após ampliação da jornada regular nessas unidades de ensino<sup>10</sup>.

Insistimos na questão curricular em função do amplo debate que as reformas propostas para o ensino médio proporcionaram nos últimos anos, aí inclusas as proposições de parâmetros nacionais curriculares para esse nível educacional. A relevância social dessa discussão foi expressiva por meio da onda de protestos, ocupações e greves estudantis nacionais que marcaram 2016, também mobilizadas em decorrência da iminente aprovação de uma nova reforma do ensino médio.

O Novo Ensino Médio foi instituído pela lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e ampliou a carga horária desse nível educacional de 2.400 para 3.000 horas totais (a serem consolidadas até 2022). Contudo, seu ponto mais polêmico – e gatilho para as manifestações contrárias à proposta – é instauração de itinerários formativos: ao início do ciclo médio, as e os estudantes devem optar por um ou mais itinerários, organizados de acordo com as áreas do conhecimento e da formação técnica. Esse modelo garante a oferta universal, nos três anos do ensino médio, apenas do ensino da língua portuguesa e da matemática. A Base Nacional Comum Curricular não deve ocupar mais do que 1.800 horas, deixando ao menos 1.200 horas para os conteúdos dos itinerários formativos. Essa flexibilidade não assegura, portanto, o acesso a todas as disciplinas ao longo de todo o ensino médio. Ao contrário: ela força a ou o estudante a cumprir carga horária excedente, caso queira garantir uma formação geral, cuja falta pode dificultar o

---

9 As mudanças curriculares que acompanharam a inserção da disciplina Projeto de Empreendedorismo serão discutidas em maiores detalhes no Capítulo 4.

10 Informação publicada na reportagem *Ensino público de Pernambuco vai ganhar mais disciplinas*. Disponível em <https://www.folhape.com.br/folhaeduca/folha-educa/folha-educa/2018/01/10/NWS,54991,94,916,FOLHAEDUCA,2525-ENSINO-PUBLICO-PERNAMBUCO-VAI-GANHAR-MAIS-DISCIPLINAS.aspx>. Acesso em 10 ago 2019.

ingresso em cursos no ensino superior, uma vez que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>11</sup> avalia todas as áreas do conhecimento.

As limitações impostas pelo novo modelo de ensino médio não estão restritas aos entraves para o ensino superior. A proposta compromete o projeto de um ensino médio integrado. Apesar da ênfase crescente no caráter profissionalizante, a premissa do ensino médio integrado era garantir a oferta de uma educação integral de qualidade, inscrevendo a formação para o mundo do trabalho junto à aprendizagem do conhecimento científico e ao desenvolvimento da criticidade. A imposição de diferentes grades curriculares joga por terra o esforço de assegurar uma formação geral igualitária para qualquer jovem.

Pesa ainda o fato de as escolas não serem obrigadas a oferecerem todos os itinerários formativos. A escolha por determinado itinerário pode fazer com que estudantes precisem estudar em instituições distantes de sua comunidade de origem, além de correrem o risco de não conseguirem vagas na formação pretendida. Os programas do eixo de formação profissional, por exemplo, podem exigir estrutura laboratorial incompatível com a estrutura física e recursos financeiros de determinada escola, o que diminuirá a oferta desses cursos na região. Se a necessidade de escolher um percurso formativo é já limitante à formação geral, a impossibilidade de seguir o itinerário formativo desejado comprometerá ainda mais a formação da e do estudante.

A reforma permite, ainda, a complementação de carga horária em cursos extracurriculares e à distância, abrindo assim um outro nicho no mercado educacional. É evidente que a utilização de tais recursos tenderá a ser favorável a estudantes de família com maior poder aquisitivo, assim como essas também serão privilegiadas por poderem superar as dificuldades da oferta irregular de itinerários formativos, pois podem frequentar instituições privadas, além de ter o suporte financeiro necessário para investirem maior tempo no nível médio, a fim de garantirem o cumprimento de mais de um percurso formativo. Além disso, o nível socioeconômico da ou do estudante influencia a própria escolha do itinerário, pois a formação profissional no ensino médio tende a atrair mais estudantes de baixa renda, que precisam de rápida inserção no mercado de trabalho. Isso contribui para restringir o acesso das camadas populares ao ensino superior, o que leva à reprodução da desigualdade social devido à formação multiforme do ensino médio.

Há, ainda, a questão de que a ideia de um eixo formativo está ligado à especialização em um campo do conhecimento visando à carreira profissional, descartando a importância de uma educação propedêutica nos anos finais da educação básica. Em Pernambuco, a ênfase na profissionalização já estava em curso nas políticas educacionais para o ensino médio com propostas

---

11 Atualmente, o Exame Nacional do Ensino Médio é utilizado como parâmetro admissional na maioria das instituições públicas e privadas de ensino superior no Brasil.

como a inserção e conseguinte ampliação da carga horária da disciplina Projeto de Empreendedorismo como disciplina obrigatória.

Para além da problemática da primazia da formação profissional sobre a propedêutica e das limitações à mobilidade social iminentes com a reformulação do ensino médio em curso, é possível afirmar que as atuais mudanças curriculares colaboram também na construção da compreensão que o indivíduo tem de si e dos outros. A centralidade do mercado na definição das políticas públicas e a generalização da forma “empresa” para a organização de toda a sociedade também tem influência sobre a subjetividade, sendo o currículo escolar uma instância formativa do sujeito adequado a esse novo modo de ser. Essa dimensão das políticas curriculares ganhou maior espaço entre as searas acadêmicas na década de 1970 e mantém-se relevante até hoje, como mostraremos a seguir.

### **1.3 O currículo escolar e a subjetividade**

A questão do currículo escolar ganhou espaço nas reflexões sociológicas sobre educação notoriamente a partir da década de 1960. Na década seguinte, tornou-se elemento central da Sociologia da Educação, com a emergência da Nova Sociologia da Educação, em especial por meio das pesquisas desenvolvidas por Michel Young, alegando-se aí a instauração de um novo campo de pesquisa: a Sociologia do Currículo. Desde então, a Sociologia da Educação caracteriza-se por uma reflexão crítica na qual o currículo escolar ocupa lugar de destaque, pois a seleção, legitimação e organização dos conhecimentos em uma matriz curricular é apenas responsável pela distribuição seletiva de poder via disseminação desigual de conhecimentos, mas também pela concepção de realidade (sobre si e sobre o mundo) e pelas condutas individuais e coletivas (MOREIRA, 1990; 2008; FORQUIN, 1996; YOUNG, 2007, 2016; MACEDO, 2012; MOREIRA; SILVA JÚNIOR, 2017).

Apesar da centralidade da questão curricular, as vertentes teóricas são plurais. Michel Young é umas das referências mundiais sobre o assunto. Coerente com o realismo social de Émile Durkheim e Basil Bernstein, Young (2007b) afirma que o caráter social do conhecimento científico valida pretensões de verdade e a objetividade: sua construção coletiva, ao longo da história, supera os limites subjetivismo das impressões individuais impostos pelo seu contexto de elaboração. Esse conhecimento não é forjado por interesses particulares e tem caráter universal. É aquilo que compõe as bases gerais do que denomina de *conhecimento* poderoso: o conhecimento teórico, que se contrapõe ao conhecimento voltado para os problemas cotidianos, que pode ser prático (realização de consertos, orientar-se por um mapa) ou procedimental (como em manuais e conjuntos de regras de segurança). É o conhecimento ao qual deve ser garantido o acesso nas escolas, pois sua

universalidade oferece parâmetros confiáveis para pensar e questionar a realidade. Os conhecimentos locais, por sua vez, em nada acrescentam à experiência das e dos estudantes e, portanto, não devem ser inclusos em suas bases curriculares, organizado em disciplinas específicas. A função da escola é, portanto, propiciar à aprendizagem de tal conhecimento e, assim, contribuir para a igualdade social. (YOUNG, 2007a; 2016).

Como mencionamos anteriormente, embora de extrema relevância acadêmica, Michael Young representa apenas uma das abordagens possíveis para investigar a questão do currículo. Thomas Popkewitz (1994; 2014) representa uma outra vertente. Ao contrário de Young, ele acredita que o currículo é sempre um instrumento de regulação social<sup>12</sup>, pois não haveria conhecimento essencialmente benéfico ou neutro: sua legitimidade advém das relações de saber-poder na sociedade. Assim, essa normalização operaria em dois níveis: primeiramente, ele determina o que deve ser conhecido, quais informações que devem ser compartilhadas. Em uma segunda instância, os conhecimentos selecionados delimitam a forma das e dos estudantes problematizarem o mundo e a si mesmas/os, convertendo-se assim em *saberes*<sup>13</sup> e modificando o sujeito engajado em um processo de aprendizagem, além de contemplá-lo com uma informação nova.

Estar alinhado com a concepção de currículo escolar proposta por Popkewitz não significa negar a importância da disseminação de conhecimentos e sua relevância para a mudança social, mas atentar para o caráter regulatório do currículo escolar, uma vez que este articula saberes específicos e, portanto, tende a modificar o sujeito (sua autoimagem, sua relação consigo mesmo), sua visão do mundo e seu modo de agir com tal exterioridade. O apelo de Michael Young à objetividade do conhecimento científico arrefece o caráter contingente do conhecimento científico, construído a partir de um ordenamento de conhecimentos respaldados em parâmetros historicamente construídos. Deste modo, ele engendra outras práticas nas instituições escolares ao nível das atividades pedagógicas que, no limite, não modificam apenas aquilo que se aprende e como esse conhecimento pode ser utilizado, mas *aquilo que se é*<sup>14</sup>.

12 Segundo Popkewitz (1994, p. 191), “a noção de regulação não serve para atribuir distinção de bom/mau ou moral/imoral quando se fala do processo de escolarização. Ela é utilizada para reconhecer uma premissa sociológica de que todas as situações sociais têm restrições e constrictões historicamente inscritas sobre nossa individualidade”.

13 Foucault distingue *saber de conhecimento*. Este designa a construção de discursos sobre objetos tidos como cognoscíveis, por meio “de um processo complexo de racionalização, de identificação e de classificação dos objetos independentemente do sujeito que os apreende” (REVEL, 2005, p. 77); o primeiro corresponde ao processo pelo qual o sujeito do conhecimento modifica-se à medida que se empenha em conhecer. Deste modo, Foucault não estava interessado em identificar apenas a emergência de blocos de conhecimento e suas transfigurações, mas em como a constituição desses discursos, tomados como verdadeiros, modificavam àqueles que “conheciam”.

14 Nas palavras de Popkewitz (1994, 185-186), “aprender gramática, ciências ou geografia é também aprender disposições, consciências e sensibilidades em relação ao mundo que está sendo descrito. [...] a ideia de currículo corporifica uma organização particular do conhecimento pela qual os indivíduos devem regular e disciplinar a si próprios como membros de uma comunidade/sociedade”.

A perspectiva regulatória do currículo parece especialmente pertinente no contexto das atuais reformas educacionais no Brasil. Desde 2016, os debates sobre a formulação da Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) resultaram em grande número de publicações científicas voltadas para o impacto de tais mudanças<sup>15</sup>, cujo maior destaque foi dado ao alinhamento entre a política educacional e curricular brasileira e as demandas de uma ordem neoliberal, a saber, a mercantilização da educação e a formação de sujeitos adequados às demandas da iniciativa privada. Esta pesquisa pretende contribuir para esse debate, enriquecendo-o com uma investigação de um significativo desdobramento deste processo: a inserção do empreendedorismo na matriz curricular obrigatória em escolas públicas do ensino médio, que, como discutido na questão anterior, pretende não apenas atender às demandas por habilidades e competências técnicas do mercado, mas instituir um modo de ser.

No caso específico do estado de Pernambuco, a inserção curricular da disciplina Projeto de Empreendedorismo teve como justificativa precisamente o objetivo de desenvolver um senso de si (presente e futuro): uma leitura de quem se é e do que se deseja tornar dentro dos princípios do empreendedorismo. Segundo as diretrizes curriculares divulgadas pela Secretaria de Educação (PERNAMBUCO, 2017a), “além dos conceitos básicos do Empreendedorismo, de extrema importância na formação dos jovens que empreendem na vida, [...] temas como: identidade e projeto de vida, em consonância com a proposta filosófica de Educação Interdimensional, [...], que fundamentam o trabalho educativo das Escolas de Educação Integral do estado” (PERNAMBUCO, p. 7). O empreendedorismo se inscreve no contexto escolar, portanto, como operador na constituição de uma compreensão de si, do objetivo da própria vida e das práticas empregadas para cumpri-lo.

Já podemos arriscar respostas aos questionamentos iniciais que impulsionaram esta pesquisa de doutorado (expressos no início da introdução). De fato, podemos identificar um processo de generalização da forma “empresa” para todo o tecido social, como parte da implementação de um

15 Periódicos renomados como *Educação e Sociedade*, *Cadernos de Pesquisa*, *Educação e Realidade* e *Currículo sem Fronteiras* têm, desde então, organizado dossiês e seções temáticas no intuito não apenas de promover o debate sobre a atual conjuntura, mas posicionando-se contrárias ao que entendem como “uma reforma apressada, falha e antidemocrática” (EDITORIAL, 2016), no qual “vemos a educação e os currículos serem bombardeados com inúmeras ações, projetos de leis, [...] programas de desmonte dos direitos já conquistados, de retrocessos no que pensávamos já termos garantido e de tentativas de controle das escolas, dos currículos e dos/as professores/as” (PARAÍSO; SILVA, 2016). Em 2017, o dossiê *Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”* (FERREIRA; SILVA, 2017) da revista *Educação e Sociedade* reuniu publicações que denunciavam o interesse do mercado em um novo perfil de ensino médio que acentua as desigualdades sociais. Segue na mesma trilha o volume 36 da revista *Horizontes*, sugestivamente intitulado *BNCC: novo capítulo da educação em migalhas?*, Publicado neste ano (2018), cujo capítulo de apresentação, “Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes” (VENCO; CARNEIRO, 2018) enfatiza a preocupação com um currículo voltado para atender às demandas internacionais de avaliação, que corroboram para uma educação destinada a suprir as demandas formativas neoliberal.

modelo governamental neoliberal. De início, esse fenômeno introduziu o modo de gestão empresarial na administração pública, em um movimento que legitima uma superioridade da organização empresarial sobre a organização burocrática do aparelho do Estado. Nesse movimento, as instituições públicas em sua estrutura organizacional de processos e pessoas modifica-se, o que não escapa, ao longo do tempo, aos órgãos executivos das secretarias de educação estaduais. Na sequência, o modelo gerencial chega às instituições escolares estaduais e, em parceria com o setor privado, são instituídos programas de modernização da gestão assentados nos princípios gerenciais que concebem a escola como uma unidade empresarial. Todo esse movimento é acompanhado por reformas curriculares progressivas destinadas a uma propagação da formação profissionalizante ainda no nível médio. No entanto, essas mudanças curriculares não incidem apenas sobre os conteúdos articulados e os conhecimentos correspondentes, mas também sobre a formação mesma do sujeito, em sua relação consigo e com o mundo. Isso se torna evidente quando o governo estadual de Pernambuco sinaliza para o empreendedorismo como articulador de práticas subjetivantes. Isso dá sustentação para a hipótese que buscamos investigar na tese em questão: a introdução da disciplina Projeto de Empreendedorismo articula dispositivos pedagógicos específicos, ou seja, que essa mudança curricular engendra práticas pedagógicas passíveis de modificar a relação que o sujeito estabelece consigo e, conseqüentemente, com o mundo ao seu redor, no sentido da produção de um sujeito empreendedor (de si).

Escolher a disciplina Projeto de Empreendedorismo como o recorte disciplinar para a pesquisa mostrou-se pertinente, pois reforça a virada no sentido da formação profissionalizante do ensino médio (ao nível curricular), além de estar em consonância com um modelo governamental neoliberal. Por isso, daremos sequência com um breve debate sobre a questão do empreendedorismo, em especial como efeito de um modelo governamental neoliberal.

#### **1.4 A questão do empreendedorismo**

Em 1988, estreou o programa televisivo *Pequenas Empresas & Grandes Negócios* (PEGN), transmitido pela Rede Globo nas manhãs de domingo. Seu propósito era apresentar histórias de sucesso no âmbito empresarial, que iniciaram com uma ideia inovadora em qualquer lugar do Brasil. Alguns anos antes, Ronald Jean Degen (2010) chegava ao Brasil, a convite da Escola de Administração de São Paulo (Easp/FGV) para ministrar uma disciplina em um curso de especialização, com uma proposta pedagógica semelhante: mostrar como empreender pode ser uma opção de carreira e quais estratégias empregar para obter um negócio de sucesso. Esse é um marco na educação para o empreendedorismo no Brasil.

Nas décadas seguintes, o empreendedorismo cresceu em importância social: empreender virou sinônimo de sucesso, autonomia e sagacidade. O PEGN seguiu divulgando pequenas empresas bem sucedidas que, muitas vezes, tornaram-se grandes franquias. Ao mesmo tempo, a educação para o empreendedorismo chegou aos cursos de graduação. Inicialmente, integrou a grade curricular de cursos superiores de Administração e cursos nas áreas de tecnologia, diretamente ligados ao desenvolvimento industrial e tecnológico. Com o passar dos anos, o empreendedorismo começou a integrar formações nas mais diferentes áreas do conhecimento. Em pesquisa realizada em 2006, constatou-se que, de um universo de 83 instituições de Ensino Superior com empreendedorismo em sua grade curricular, 44,60% da oferta da disciplina ocorria não relacionados à Administração, como Turismo, Educação Física, Comunicação Social e Fonoaudiologia (GUERRA; GRAZZIOTIN, 2010).

Um dos grandes impulsionadores deste fenômeno foi Fernando Dolabela. Professor de empreendedorismo na Universidade Federal de Minas Gerais desde 1992 foi convidado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para desenvolver uma metodologia para o Programa para Promoção da Excelência do Software Brasileiro (Softex), a fim de incentivar a criação de novas empresas de *software* em escolas de informática nacionais. Para isso, criou o seminário *Oficina do Empreendedor*, destinado à formação de docentes das universidades dos cursos de informática. Entre os anos de 1996 e 1998, o programa formou mais de 100 professoras e professores. A partir de 1999, Dolabela decidiu ampliar o ensino do empreendedorismo para todos os níveis educacionais. Junto à ONG Visão Mundial começou a trabalhar em uma metodologia para a educação básica, por ele chamada *Pedagogia Empreendedora* (DOLABELA, 2003, 2004).

Deste modo, o ensino do empreendedorismo, que inicialmente chega ao Brasil, nos anos 1980, como um conjunto de técnicas a serem empregadas pelo empresário para o desenvolvimento de sua empresa, torna-se referencial para qualidades individuais e comportamentos a serem adquiridos por todos os sujeitos na condução de suas vidas para a realização pessoal e como solução para os problemas sociais (DORNELAS, 2008; DEGAN; 2010; LIMA, 2011; DOLABELA, 2003; 2004). Ser empreendedor/a já não é apenas uma qualidade do bom/boa profissional do ramo empresarial, mas uma forma de ser no mundo. Uma noção que tem inspirado propostas pedagógicas para a educação básica, como a Educação Empreendedora (LOPES, 2010) e, mais especificamente, a Pedagogia Empreendedora (DOLABELA, 2003, 2004), cujo objetivo comum pode ser resumido à educação para desenvolver o comportamento empreendedor, caracterizado pela capacidade de conduzir a própria realização profissional e pessoal.

Essa generalização do modo de ser empreendedor também é observada em uma nova representação do modo de ser empreendedor na mídia. Em 2004, estreia o programa televisivo *O Aprendiz*, uma versão brasileira do programa norte-americano *The Apprentice*. Neste programa no modelo *reality show* promove uma competição entre 18 empreendedores em busca de um prêmio. O apresentador do programa é um empresário de sucesso, que julga candidatas e candidatos por meio de desafios e tarefas. Nos Estados Unidos, o programa lançado em 2004 teve como seu apresentador e produtor executivo o então empresário Donald Trump. No Brasil, o programa foi apresentado pelo também empresário Roberto Justus e por pelo jornalista e empresário João Dória Júnior. Em 2016, é lançado o programa televisivo *Shark Tank* Brasil, no qual empreendedores competem por investimentos para seus projetos junto a um grupo definido de investidores-jurados.

As diferenças entre os programas de temáticas semelhantes sinalizam para uma transformação na abordagem do empreendedorismo: se o PEGN enfatizava a “sacada criativa”, a trajetória de desenvolvimento de uma experiência empreendedora de sucesso, o *reality show O aprendiz*, assim como o programa *Shark Tank*, enaltecem a figura do empreendedor-apresentador. Em uma posição entre a chefia e a mentoria, o comportamento empreendedor ganha mais destaque do empreendimento em si, e o empreendedor é uma celebridade que reflete as qualidades de um herói moderno. Não é à toa que Trump virou presidente dos Estados Unidos, enquanto Dória tornou-se prefeito da cidade de São Paulo e, atualmente, governador do estado.

Não é possível dissociar, portanto, o espraiamento do empreendedorismo em diferentes esferas sociais (mídias, educação e política) do elogio às técnicas de condutas e conjuntos de características individuais articuladas sob tal noção, que vão se articulando como o modelo ético a ser seguido na contemporaneidade, que acompanha a generalização do modelo empresarial para toda a sociedade. Pesquisadoras e pesquisadores têm se ocupado dos possíveis efeitos desse processo sobre indivíduos e sobre a sociedade como um todo, orientados sobretudo pela ideia de que uma *governamentalidade neoliberal* orienta tal generalização. Em linhas gerais, o termo *governamentalidade* foi proposto por Michel Foucault para sinalizar um conjunto de mecanismos de controle sobre a população e técnicas de autocondutas (as quais chamou *técnicas de si*): modos de agir sobre si no sentido de uma autorrealização, felicidade ou salvação. Ao denominar o neoliberalismo como um modelo de governamentalidade, Foucault sugeriu que se trata de algo maior do que uma doutrina econômica, pois possui operadores específicos que vão modificar a maneira do sujeito relacionar-se consigo mesmo. A disseminação de uma racionalidade econômica para todos os setores da sociedade (característica do neoliberalismo) é a condição de emergência de um *sujeito empreendedor de si*, que concebe a si mesmo como uma unidade-empresa, o que confere à relação dos indivíduos consigo e com outros. Partindo dessa abordagem, foi possível estabelecer

uma relação de continuidade entre as práticas escolares dedicadas ao empreendedorismo em escolas da rede pública estadual e um sistema de normalização global, pautado, simultaneamente, na condução coletiva (população) e dos comportamentos individuais.

Na esteira da concepção foucaultiana do neoliberalismo, outras pesquisadoras e pesquisadores apontam o empreendedorismo como um de seus efeitos, com repercussões características sobre a subjetividade. Pierre Dardot e Christian Laval (2016) observam que o neoliberalismo instaura um regime de recompensas e punições que, no limite, delimita a matriz comportamental do indivíduo, sua autoimagem e relação consigo mesmo. A lógica da competitividade que rege o mercado é transporta para todo o tecido social, isolando os indivíduos. De modo análogo, a noção de inovação como motor da economia e chave para a sobrevivência da empresa também se aplica ao indivíduo-empresa que embarcam em uma constante otimização de si. Essa individualização, junto ao autoaprimoramento compulsivo e compulsório, tem sido relacionadas ao desgaste físico e mental (EHRENBERG, 2010). No mesmo sentido, Vincent de Gaulejac (2007) aponta para a gestão empresarial como tecnologia de poder que opera como doença social, promovendo a fragmentação social ao estabelecer um regime de competição generalizada.

Por meio dessa digressão teórico-conceitual, podemos melhor compreender o propósito desta tese: investigar os dispositivos pedagógicos do empreendedorismo no ensino médio em Pernambuco, a partir da inserção da disciplina Projeto de Empreendedorismo na matriz curricular obrigatória das Escolas de Referência do Ensino Médio do estado.

No intuito de melhor apresentar os resultados de tal empreitada, o capítulo 2 introduz ao quadro teórico-metodológico escolhido. De acordo com a perspectiva pós-estruturalista, delineamos a Abordagem do Ciclo de Políticas e sua contribuição como modelo analítico para investigar o problema proposto e direcionar o desenho da tese. Em seguida, apresentamos as ferramentas para a coleta de dados (revisão bibliográfica e documental, observação direta, entrevistas) e os fundamentos teóricos para análise da dados (análise do discurso de inspiração foucaultiana, assim como o modelo teórico proposto por Jorge Larrosa (1993; 1993) para análise dos dispositivos pedagógicos).

No capítulo 3, focamos na abordagem teórica da pesquisa, ancorada às contribuições de Michel Foucault, sobre a formação do sujeito empreendedor-de-si como efeito do modelo de governamentalidade neoliberal, destacando o incurso da racionalidade econômica na educação e a emergência do empreendedorismo como novo mecanismo de subjetivação. Se, como destaca Giorgio Agamben (2005, p. 1), “a terminologia é momento poético do pensamento”, esse capítulo pode ser considerado pura poesia, pois nele são apresentados conceitos-chave que nortearam o desenvolvimento da pesquisa. Conceitos como *poder*, *poder pastoral*, *governamentalidade*,

*neoliberalismo* e *sujeito empreendedor-de-si* são introduzidas para posteriormente serem articuladas a outros, como *capital humano, salvação, liberdade, individualidade* e *trabalho* para desenhar, no emaranhado discursivo, como elementos de um modo de governo dos indivíduos fundamentado na doutrina cristã sofisticou-se ao longo do tempo para operar por meio uma pedagogia neoliberal articulada ao empreendedorismo.

Na sequência, o capítulo 4 é dedicado a um retratar da adoção gradual de técnicas e procedimentos da gestão empresarial na administração pública, nas políticas educacionais (aos níveis nacional e estadual) e na reconfiguração da organização escolar da rede pública de Pernambuco, o que culminou na inserção do empreendedorismo na matriz curricular das Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco. Também será apresentado o processo de inserção do empreendedorismo na educação como disciplina curricular no Brasil e, em especial, em Pernambuco, por meio do Programa de Educação Integral. Tal inserção ressignificou a proposta curricular para a educação para o trabalho, também abordada no capítulo, juntamente com uma análise das diretrizes curriculares para a disciplina Projeto de Empreendedorismo e de outras propostas educativas para o empreendedorismo em ação em Escolas de Referência em Ensino Médio pernambucanas.

A partir da discussão anteriormente delineada, adentraremos em uma análise dos dispositivos pedagógicos do empreendedorismo, no capítulo 5, engendrados na disciplina Projeto de Empreendedorismo das Escolas de Referência em Ensino Médio (atividades de autoconhecimento, exercícios de autonarrativa, estudos de caso e performances profissionais), destacando como esses dispositivos constroem as experiências de sujeitos escolares (docentes e estudantes) ao promover superfícies de reflexão específicas para pensar a si, que tornam os sujeitos visíveis e experienciáveis para si mesmos em sua historicidade (presente, passado e futuro).

Por fim, abordaremos movimentos de contraconduta, pontuando o papel da/do docente na “encenação” do currículo, evidenciando um espaço de negociação entre o currículo oficial e os conteúdos trabalhados na sala de aula, inscrito os dispositivos pedagógicos já descritos. Orientados pelas contribuições de Stephen Ball, Jacques Derrida e Judith Butler, traçaremos apontamentos de como as práticas pedagógicas realizadas ao longo das aulas de Projeto de empreendedorismo buscam, ao mesmo tempo, atender as expectativas performáticas governamentais e escapá-las, quando da não identificação da/do docente com aspectos que considerem problemáticos no empreendedorismo (como individualismo exacerbado, autorresponsabilização excessiva pelo arrefecimento das responsabilidades das instituições sociais como o Estado e as empresas), ainda que corroborem, em certa medida, para a manutenção dos dispositivos pedagógicos a este vinculados. Discutiremos, ainda, movimentos de resistência a uma concepção de protagonismo

juvenil que orienta o Programa de Educação Integral, por meio de atos performáticos mobilizadores de experiências de si contrárias àquelas articuladas pelos dispositivos pedagógicos do empreendedorismo.

## 2 DESENHANDO A PESQUISA: UMA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, será apresentada a metodologia empregada no desenvolvimento desta pesquisa. Partiremos do aporte da Abordagem do Ciclo de Políticas (*Policy Cycle Approach*), recurso teórico-analítico utilizado para a análise do processo de inserção curricular do empreendedorismo na educação pública de Pernambuco, a partir da sua inclusão obrigatória, em 2011, entre as disciplinas das Escolas de Referência em Ensino Médio do estado, pois, aqui, a mudança curricular está sendo analisada enquanto integrante de uma política educacional voltada para o desenvolvimento de sujeitos-empresendedores.

Em seguida, serão introduzidos os métodos de coleta de dados – pesquisa bibliográfica e documental, observação direta e entrevistas – e breves descrições relativas aos procedimentos realizados para tanto.

Também serão apontados os princípios teórico-metodológicos adotados para a análise dos dados, coerente com uma perspectiva pós-estruturalista, utilizando, sobretudo, pesquisadoras/os cujo trabalho foi inspirado na obra de Michel Foucault, de quem as reflexões acerca de uma análise discursiva serviram de base para a análise bibliográfica e documental para essa pesquisa.

Para orientar a análise das práticas pedagógicas relativas às aulas de Projeto de Empreendedorismo recorreremos a categorias identificadas por Jorge Larrosa (1994) como integrantes dos dispositivos pedagógicos (práticas pedagógicas que transformam a experiência que o sujeito tem de si mesma), no intuito de identificar quais e como as práticas pedagógicas empregadas nas instituições observadas orientam a formação do sujeito-empresendedor.

A análise das entrevistas foi enriquecida com as considerações de Odette Pinheiro (2000), Rosa Maria Bueno Fischer (2001) e Julia Alves e Laura Pizzi (2014), que conceituam este método de coleta de dados para além de um mero mecanismo de extração de informações e indicam possibilidades para a aplicabilidade dos princípios de uma análise discursiva de inspiração foucaultiana às entrevistas realizadas.

## 2.1 A contribuição da Abordagem do Ciclo de Políticas

Partimos do princípio de que a inserção do empreendedorismo no currículo escolar da educação básica em Pernambuco é uma iniciativa governamental, ou seja, política governamental voltada, simultaneamente, para a gestão pública e para a formação de sujeitos empreendedores. Por isso, optamos por uma metodologia que contemple a análise da política pública em questão sem dicotomizar as perspectivas macro e microsociológicas: a *Abordagem do Ciclo de Políticas (Policy Cycle Approach)*, formulada por Stephen J. Ball e colaboradores.

A Abordagem do Ciclo de Políticas é uma proposta de análise e teorização sobre políticas públicas em educação, sem pretensões, contudo, de ser um modelo explicativo das próprias políticas em questão (BALL, 2009). É uma alternativa para sistematização das políticas públicas, desde a sua concepção até os seus efeitos, que tem contribuído, sobretudo, para os estudos das políticas curriculares no Brasil, sendo exaltada a sua visão não-linear e uma compreensão das repercussões capilares da implementação das políticas, em contraste com abordagens institucionalistas e neoinstitucionalistas, por exemplo, centradas em maior autonomia institucional e em explicação dos processos políticos a partir de uma cultura político-administrativa das instituições (FREY, 2000; MARCH; OLSEN, 2008). Ball (1993) estabelece duas concepções de *política (policy)* para viabilizar sua análise: *política como texto* e *política como discurso*.

Em linhas gerais, a política enquanto texto enfatiza o caráter textual das políticas que, como todo texto, está sujeito a diferentes interpretações e a modificações. Isso remete à abertura do texto frente às possibilidades interpretativas que ele admite, assim como das mudanças de significado decorrentes de variações na arena política (*politics*), com o câmbio de figuras políticas (secretárias/os de educação, prefeitos) que inscrevem diferentes posicionamentos quanto à formulação de novas políticas e à interpretação daquelas em vigor. O processo interpretativo transforma a política (*policy*) em todos os níveis de execução, não limitado àqueles em cargos políticos. No caso das políticas educacionais, a forma como estudantes e docentes agem a partir dos textos também tem impacto em sua manutenção e desenvolvimento.

A *política como discurso* concerne uma leitura das políticas como produtoras de efeitos de verdades e conhecimentos, coerente com uma abordagem foucaultiana da análise

discursiva. Neste sentido, os textos expressam a materialidade dos objetos que não estão somente presentes nas discursividades que os atravessam, mas também constituem, em seu interior e das demais práticas que engendram, os próprios objetos dos quais fala. Como consequência, as políticas integram e transformam os regimes de verdade por meio dos quais as pessoas se governam a si e aos demais. Assim, as políticas não oferecem apenas as diretrizes a serem interpretadas, mas também orientam a própria interpretação e ação daí decorrente, produzindo efeitos de verdade, determinações daquilo que pode ser considerado válido ou não e daqueles que tem a autoridade para definir.

Ao conceber o aspecto textual e o discursivo da política, Ball (1993) esboça contemplar a abertura interpretativa das políticas, o que possibilita transformações em seu interior, sem, contudo, esquecer os aspectos constitutivos, estruturais que orientam a política e seus efeitos. É na interseção da ação de todos os sujeitos envolvidos na ação política e dos efeitos de verdade oriundos das práticas discursivas (e o que eles constituem como objetos válidos e legítimos) que as políticas devem ser analisadas.

Em sua última configuração, a Abordagem do Ciclo de Políticas propõe uma análise das políticas a partir de cinco contextos: o contexto de influências, o contexto da produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos efeitos/resultados e o contexto das estratégias. Aqui, o termo *contexto* é utilizado para designar as diferentes categorias do ciclo de políticas, em uma tentativa de evitar aproximações semânticas com a ideia de etapa, por exemplo, que pressupõe uma ordem progressiva ou evolutiva: os contextos são sistematizações para orientar a análise, passíveis de coexistência (BALL, 2009).

O *contexto das influências* corresponde aos fatores marginais determinantes, em certa medida, da formulação das políticas públicas: as disputas entre os grupos de interesses envolvidos, com ênfase no delineamento dos jogos discursivos que justificam e legitimam a política em questão. Ball destaca duas formas de influências internacionais nesse processo. A primeira é efeito da circulação global de ideias, assim como da importação de certas políticas não sem um processo de adaptação, nem que seja apenas forçado pelas especificidades socioculturais locais. A segunda forma de influências corresponde ao cumprimento das exigências impostas por organizações supranacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), cujo cumprimento das recomendações é condição para a cooperação internacional (BALL, 2001; MAINARDES, 2006).

O contexto das influências está relacionado ao *contexto da produção de textos*. Neste contexto são analisadas construções textuais acerca das políticas emitidas pelo governo, apresentadas sobre diferentes materialidades: textos oficiais, entrevistas formais ou informais, notas de imprensa etc. Os textos oficiais conferem materialidade às influências observadas, ao mesmo tempo em que descrevem objetivos e procedimentos relacionados às políticas.

O contexto da produção de texto orienta, mas não determina o *contexto das práticas*, - como a noção de *política (policy)* de Stephen J. Ball sinaliza - no qual as políticas expressas nos textos concretizam-se em práticas não-discursivas. Para Ball, as políticas não são simplesmente implementadas, sendo na verdade “recriadas” no momento em que os textos são transformados em ações. Esse processo resulta de uma tradução dos textos orientadores, feita pelos/as afetados/as por tais políticas (BALL, 1993, 2009).

Entendemos, portanto, que o contexto das práticas não resulta de uma transposição das diretrizes oficiais, mas de um reordenamento de elementos diversos (procedimentos organizacionais, comportamentais e/ou materiais) impulsionados pelos textos orientadores em questão. Isso acarreta efeitos previsíveis e inesperados, desejáveis ou inconvenientes, em um processo semelhante ao que Michel Foucault (1984) denominou *sobredeterminação funcional dos dispositivos*, processo permanente de rearticulação dos elementos de um dado dispositivo em função das relações de poder nos quais estão inseridos. Assim, o processo de “encanação” de uma política produz desdobramentos diversos que podem reproduzir o quadro de desigualdade, injustiça ou precariedade que desejam superar, criar outros novos problemas sociais e/ou solucionar as questões para as quais foi desenvolvida.

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (BALL, 2009, p. 305)

Deste modo, confere-se complexidade à efetivação das diretrizes oficiais, pois o processo de reconfiguração desencadeado depende das ações dos sujeitos envolvidos e dos elementos articulados nas instituições e relações sociais nas quais estão inseridas.

Como a própria denominação sugere, o *contexto dos resultados/efeitos (outcomes)* considera o escopo dos efeitos das políticas. Ele se propõe mais abrangente do que apenas aquele dos “resultados”, uma vez que estes estão relacionados ao cumprimento de metas e objetivos. Os efeitos, por sua vez, podem ser observados em diversos níveis para além dos resultados esperados ou alcançados. Ball (1994) comenta que o contexto dos resultados/efeitos são, majoritariamente, um prolongamento do contexto da prática, o qual seria uma primeira ordem de efeitos. O contexto dos resultados/efeitos diz respeito ao seu impacto junto às questões existentes de igualdade, justiça e/ou liberdade individual.

No contexto desta pesquisa, entendemos que as práticas pedagógicas oriundas de inserção do empreendedorismo na matriz curricular implicaram modificações nas práticas docentes (de professoras e professores que, até então, não haviam sido formados para ministrar tal disciplina) a partir do contato com os conteúdos a serem trabalhados com as/os estudantes, produzindo, como efeito de segunda ordem, transformações sobre sua autoimagem pessoal e profissional, assim como na das/dos estudantes, em um processo de subjetivação para a formação de um sujeito-emprededor, produzindo diferentes modos de pensar e agir sobre si e sobre o mundo, inclusive acerca de noções sobre justiça social e igualdade individual.

Por fim, um último contexto, o *contexto da estratégia política*, tenta identificar estratégias para superação das desigualdades e injustiças criadas ou reproduzidas pelas políticas analisadas. Ball (2010) identifica que esse contexto pode ser integrado ao contexto das influências, pois é no contexto da ação política, no processo de reformulação das políticas, que tais estratégias são pensadas e integradas. Essa compreensão fortalece a concepção dos contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas como um modelo composto de diferentes dimensões identificadas para fins analíticos de um processo contínuo, e não como uma categorização das etapas de processo linear e finito.

Esta pesquisa tomou os quatro primeiros contextos como referência para a análise aqui proposta, com ênfase no contexto da prática e no contexto dos efeitos, sem, contudo, limitar-se aos autores desta abordagem, como apresentaremos adiante.

## 2.2 A construção do *corpus* da pesquisa

O processo de construção do *corpus* da pesquisa resulta da análise de dois conjuntos de dados distintos. O primeiro conjunto é resultado da revisão da literatura teórica, metodológica e empírica (FLICK, 2009) sobre empreendedorismo na educação, além da consulta a documentos governamentais (fontes primárias) e trabalhos acadêmicos (fontes secundárias) sobre a inserção (curricular) do empreendedorismo na educação (básica) no Brasil e em Pernambuco. Esta etapa foi fundamental para o delineamento de nosso referencial teórico-metodológico, assim como para identificar a relação entre a emergência de uma discursividade sobre o empreendedorismo nas searas educacionais, sua influência nas políticas educacionais, tanto no nível organizacional (gestão escolar) como na constituição de um projeto para a formação de sujeitos empreendedores. Deste modo, foi possível retrair as condições de possibilidade para a criação da disciplina Projeto de Empreendedorismo na matriz curricular obrigatória nas Escolas de Referência em Ensino Médio em Pernambuco.

No entanto, para uma análise das práticas pedagógicas oriundas de tal política e a identificação de seus possíveis efeitos, foi necessário produzir mais dados, recorrendo a outras técnicas de coleta de dados como a observação direta e a realização de entrevistas. A seguir, apresentaremos os métodos de coleta dos dados e elementos para uma análise dos mesmos utilizados ao longo da investigação.

### 2.2.1 Do contexto das influências ao contexto da produção de textos: a importância da pesquisa bibliográfica e documental

Inicialmente, realizamos uma revisão de literatura orientada pelas diretrizes colocadas por Flick (2009), no intuito de identificar abordagens teóricas sobre a relação entre empreendedorismo e educação, as diferentes problematizações sobre o tema e os diferentes métodos empregados para análise.

Neste processo, foi importante recorrer, inicialmente, a levantamentos bibliográficos realizados por Coan (2011) e, principalmente, o mapeamento dos trabalhos acadêmicos sobre empreendedorismo na educação básica do Brasil (em nível de pós-graduação) organizados por Silva (2015). De modo complementar, foi realizada uma pesquisa no catálogo de teses e dissertações da CAPES, buscando o cruzamento entre as palavras-chave “empreendedorismo”

e “educação básica” nos trabalhos realizados entre 2014 e 2017. Entre os 45.188 títulos encontrados, a busca foi refinada dentro da grande área “ciências humanas”. A análise sumária de trabalhos nesta categoria foi utilizada nesta etapa da pesquisa.

Também foram utilizados o Portal Periódicos Capes, o mecanismo de busca Google Acadêmico, consultas a periódicos acadêmicos especializados nas áreas de educação e da sociologia, assim como nas subáreas da sociologia da educação, do currículo escolar e das políticas educacionais.

Esse levantamento bibliográfico e a revisão da literatura resultaram nas referências utilizadas ao longo desta tese, articuladas ora para corroborar com e embasar as escolhas teórico-metodológicas aqui presentes, ora para estabelecer contrapontos e enriquecer o debate acerca da problemática trabalhada.

### 2.2.2 Elementos para uma análise documental: as contribuições de Michel Foucault

Em 1969, Foucault apresentou elementos para uma análise discursiva em sua obra *A arqueologia do saber* (1987), uma proposta analítica ancorada na desnaturalização das categorias pelas quais os discursos sempre foram organizados, pondo em suspensão seus sentidos “quase evidentes” para, então, recorrer a outros critérios de classificação e organização. Isso possibilitou outras abordagens das questões discursivas.

Foucault (1987) defendia que a particularidade dos problemas de pesquisa exigia a elaboração de modelos de análise específicos. Considerando as recorrentes ressalvas, optamos por identificar os elementos aqui expostos como aqueles presentes em *uma* análise discursiva de inspiração foucaultiana, tomando suas reflexões sobre termos-chave para análise discursiva como *discurso*, *formações discursivas* e *regularidades enunciativas* como orientadores para a formulação de um modelo de análise adequado para a pesquisa em questão.

É importante ter em mente que aquilo que organizamos como *um* discurso – e as regularidades nas quais nos baseamos para delimitá-lo - não é uma representação das coisas: nas palavras de Foucault, “é uma violência que fazemos às coisas” (2008, p. 53). Nós associamos noções e conceitos às coisas e é a forma como essa associação é feita, nessa violência, que encontramos uma regularidade. Não há uma correspondência em si entre o dito e a realidade, mas uma versão daquilo que seria a realidade. O discurso é sempre uma

interpretação, e não uma representação – assim como as regularidades enunciativas que permitem sua identificação.

Em sua proposta arqueológica, Foucault (1987) negou que o objeto ao qual o discurso se refere é a unidade discursiva. Para ele, um único conceito ou tema não é suficiente para delimitar um discurso, pois um discurso pode incluir mais de um tema como um mesmo tema pode integrar diferentes discursos. Como exemplo, podemos citar o tema da sexualidade, presente tanto no discurso religioso cristão como no discurso médico, que também aborda outros temas, como a loucura. Deste modo, Foucault atenta que a análise discursiva não deve ser estruturada sobre uma unidade básica: o discurso tem como princípio a dispersão.

... a análise do discurso será a descrição de uma dispersão. Mas com que objetivo? Para estabelecer regularidades que funcionem como lei de dispersão, ou formar sistemas de dispersão entre os elementos do discurso como uma forma de regularidade. [...] Em suma, um discurso, considerado como uma dispersão de elementos, pode ser descrito como regularidade, e, portanto, individualizado, descrito em sua singularidade, se suas regras de formação forem determinadas nos diversos níveis. (MACHADO, 2007, p. 146).

Por isso, Foucault indicou quatro domínios nos quais o discurso poderia organizar uma regularidade, em torno das quais ele articularia *formações discursivas*. O primeiro deles seria o domínio dos *objetos*, definido pelo modo como diferentes objetos se relacionam e se modificam e as regras para os tornam objetos de um determinado discurso.

As *modalidades enunciativas* correspondem a um segundo domínio. Na verdade, refere-se as regras que coordenam a emergência e coexistência das diferentes modalidades. Foucault (1987) cita narrações biográficas, verificações experimentais e descrições qualitativas como exemplos de enunciações do discurso médico com século XIX. Sua concatenação tem como catalisadores sistemas de legitimação atribuídos tanto aos sujeitos que os organizam (os médicos) como as instituições aos quais pertencem (os hospitais), corroborando para a criação de uma regularidade em torno da qual o discurso médico é organizado. O *status* social daquele que fala e da instituição que produz e legitima tais enunciações fazem parte das regras organizadoras de tal discurso.

O terceiro domínio é o dos *conceitos*. Em suma, corresponde as regras que possibilitaram a emergência e aquelas que permitem a manutenção de certos conceitos, o que significa relacioná-lo com um sistema do qual participem também conceitos incompatíveis, pois podem ser regidos por um mesmo princípio formativo.

Um último domínio seria o das *estratégias*, termo atribuído por Foucault (1987) ao que identifica como temas e teorias. Em meio as diferentes estratégias, é preciso identificar quais as regularidades que autorizam um sistema comum de formação em um mesmo discurso. Para tanto, Foucault sugere identificar os pontos divergentes entre os diferentes temas, em termos de objetos e conceitos, por exemplo. Em seguida, é preciso definir os pontos de equivalência, pois mesmo pontos divergentes são organizados a partir das mesmas regras. Por fim, os pontos anteriormente identificados são sistematizados podendo formar também subconjuntos discursivos. Deste modo, é identificado o jogo a partir do qual as estratégias se organizam para a formação de um ou mais discursos.

Ao avançar na leitura do livro *A arqueologia do Saber*, Foucault reconhece que, embora tenha definido que formações discursivas organizam-se em torno das regularidades enunciativas, ele não havia se debruçado suficientemente sobre tal conceito. Ao fazê-lo, destaca que *enunciado* não corresponde a uma frase, proposição ou ato de fala, pois, embora atrelado a uma materialidade, seu sentido é sempre permeado pelo contexto que o margeia, o que inclui as práticas não-discursivas que atravessa. É “uma modalidade de existência própria desse conjunto de signos” (FOUCAULT, 1987, p.123) que não pode ser reduzida a uma estrutura textual.

[É] uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles 'fazem sentido' ou não, segundo regras que se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) (FOUCAULT, 1987, p. 99).

Deste modo, Foucault complexifica a relação entre significado e o significante, pois o sentido de um enunciado depende da articulação entre elementos distintos da dispersão discursiva. Por isso, a ideia do enunciado como *função*, e não como *estrutura*, pois é o modo como funciona dentro da formação discursiva que o caracteriza como tal.

Uma função enunciativa caracteriza-se por quatro características básicas. A primeira delas é que o enunciado possui um referencial. Um correlato que não é o objeto ao qual se refere ou o estado de coisas expresso em uma sentença, mas as condições de possibilidade de emergência de um dado enunciado, “define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade” (FOUCAULT, 1987, p. 115).

A segunda característica é uma relação específica com um *sujeito* determinado. Uma relação que não está limitada ao sujeito gramatical ou ao autor da frase: o sujeito enunciativo corresponde ao indivíduo ou coletivo capaz de afirmar um dado enunciado. “É um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” (FOUCAULT, 1987, p. 119).

É preciso ter em mente que, para Foucault (2008), tudo que é dito ou escrito é a materialização de elementos presentes em uma trama discursiva, onde discursos estão constantemente em conflito. Para esse teórico, existem elementos organizadores do discurso que transcendem sua organização interna, entre eles um princípio de interdição relativo ao direito privilegiado de fala: um/a autor/a só recebe destaque quando, na trama dos discursos e das relações de poder, esse lugar de fala é consentido. A emergência do discurso – ou do autor – não é mérito individual daqueles que o propaga. Na perspectiva de Foucault, é no jogo de forças das relações de poder que são ditadas as condições de possibilidade da emergência de um discurso. Assim, os sujeitos de um enunciado podem ser múltiplos e até ocuparem polos opostos nas relações de poder, tornando ainda mais complexo o jogo de forças nos quais estão envolvidos. Essa concepção do discurso como algo que transcende o autor é particularmente relevante para a análise das entrevistas, posto que permite observar, na fala de um indivíduo, elementos de um discurso que o antecede e o atravessa.

A existência de *campo associado* do enunciado caracteriza a terceira função enunciativa. “Um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” (FOUCAULT, 1987, p. 112). Ele é mais que um contexto: é o “jogo enunciativo”, no qual o enunciado exerce sua função em relação àqueles que rodeiam. Dentro desta perspectiva, a naturalidade com a qual conceitos-chave para a pesquisa em questão como *empreendedorismo*, *autonomia* e *protagonismo juvenil* são tratados deve ser suspensa, pois diferentes sentidos podem ser associados de acordo com a trama discursiva explorada, a fim de analisarmos como vieram a legitimar a educação para o empreendedorismo na educação básica, em especial, nas EREM participantes do Programa de Educação Integral de Pernambuco.

Por último, a *existência material*, condição fundamental para que o enunciado seja exercido. “Ela é constitutiva do próprio enunciado: o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data. Quando esses se modificam, ele próprio muda de identidade” (FOUCAULT, 1987, p. 116), pois “sua identidade varia de acordo com um regime

complexo de instituições materiais” que define as “*possibilidades de reinscrição e de transcrição*” do enunciado (FOUCAULT, 1987, p. 118, grifo do autor).

Usando as próprias palavras de Foucault (1987), podemos sintetizar a função enunciativa da seguinte forma:

Uma função que se apoia em um conjunto de signos, que não se identifica nem com a “aceitabilidade” gramatical, nem com a correção lógica, e que requer, para se realizar, um referencial (que não é exatamente um fato, um estado de coisas, nem mesmo um objeto, mas um princípio de diferenciação); um sujeito (não a consciência que fala, não o autor da formulação, mas uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos diferentes); um campo associado (que não é o contexto real da formulação, a situação na qual foi articulada, mas um domínio de coexistência para outros enunciados); uma materialidade (que não é apenas a substância ou o suporte da articulação, mas um *status*, regras de transcrição, possibilidades de uso ou de reutilização). (FOUCAULT, 1987, p. 133).

As noções de enunciado e de formação discursiva aqui expostas contribuiu para retrazar como a temática do empreendedorismo invadiu as searas educacionais. Ela resulta, de fato, da emergência das teorias econômicas que exaltam a importância da educação para suprir as demandas produtivas e transformam-na em investimento, como a Teoria do Capital Humano, posteriormente tomada como chave para o sucesso empresarial (DORNELAS, 2001, 2007; FILION, 2000) e pessoal (DOLABELA, 2003, 2004, 2006, 2009). A presença dessas construções discursivas nas recomendações internacionais de impacto nas políticas educacionais nacionais como o Relatório Jaques Delors (1998) e diretrizes publicadas pela Unesco (2016) cujo peso nas políticas educacionais é inegável. Mas não é apenas uma processo resultante de uma predileção teórica: também foi possível identificar um processo de laicização de concepções e valores religiosos cristãos (em especial, protestantes) e sua transposição para princípios pedagógicos modernos e contemporâneos (WEBER, 2004; FOUCAULT, 1994; 1995; NOGUERA-RAMÍREZ, 2011; CALIXTO, 2014; CALIXTO; AQUINO, 2015; BALL, 2017) que viriam, por fim, configurar tanto os dispositivos pedagógicos do empreendedorismo como movimentos de resistência a ele. Contudo, isso não seria possível sem recorrer a outros recursos metodológicos, como a observação direta das aulas de Projeto de Empreendedorismo em EREMs da rede pública de Pernambuco, sobre as quais trataremos a seguir.

### 2.2.3 Para uma compreensão do contexto da prática: a observação direta

Na trilha do já apresentado sobre a Abordagem do Ciclo de Políticas, recorreremos à observação direta no intuito de identificar as práticas pedagógicas empregadas nas aulas de Projeto de Empreendedorismo. Deste modo, foi possível ver o processo de “encenação” da política, ao acompanhar como professoras e professores traduziam as diretrizes curriculares para a disciplina em atividades pedagógicas. Assim, foi possível responder as tais questões: quais os conteúdos que eram efetivamente trabalhados? A partir de quais estratégias pedagógicas as e os estudantes estão experienciando uma educação para o empreendedorismo? Como essas estratégias operam como dispositivos pedagógicos<sup>16</sup>, modificando a relação que essas e esses estudantes mantêm consigo mesmos e, conseqüentemente, com o mundo ao seu redor?

Para responder a essas questões, recorreremos ao que Marconi e Lakatos (2010) identificam como observação direta intensiva, realizada pela combinação de duas técnicas distintas: a observação e a entrevista<sup>17</sup>. Ainda segundo a classificação dessas autoras, iniciamos com uma observação assistemática, e, posteriormente, sistemática. Assistemáticas porque as primeiras visitas às escolas e às aulas foram exploratórias, com o objetivo de identificar: a) se as aulas eram, de fato, ministradas; b) quais os seus horários; c) quais eram as e os docentes responsáveis pela disciplina; d) outras atividades ligadas à disciplina que, porventura, fossem realizadas nas instituições; e) conteúdo programático da disciplina; f) conteúdo programático das aulas; g) estratégias pedagógicas empregadas. Em um segundo momento, as observações tornaram-se sistemáticas, ou seja, focamos nos dois últimos aspectos a serem identificados. Todas as observações foram devidamente anotadas em diários de campo, para análise posterior.

Ainda segundo a classificação das autoras, a observação foi não-participante e individual, ou seja, embora amigavelmente acolhida na maioria das escolas, a pesquisadora responsável pela pesquisa (daí, ser uma observação individual) não era membro da comunidade escolar e não houve envolvimento direto nas atividades realizadas, limitando-se à observação, conversas informais e entrevistas. Talvez a definição de Adler e Adler (1994) seja mais precisa, ocupando um papel periférico” em relação aos demais sujeitos escolares

16 Esse conceito será apresentado no tópico seguinte, a partir das reflexões de Jorge Larrosa (1994) sobre as dimensões em que os dispositivos pedagógicos atuam em uma experiência de si, uma transformação da relação do sujeito consigo mesmo, baseadas, sobretudo, no pensamento de Michel Foucault.

17 O recurso às entrevistas será trabalhado ainda neste capítulo, em tópico posterior.

(docentes, estudantes, equipes de gestão e manutenção da escola), um tipo de observação marginal, ainda que em contato extensivo e intensivo com o grupo observado<sup>18</sup>.

Ao longo do processo de coleta de dados, buscamos construir uma relação de confiança e cooperação entre pesquisadora e todos os membros das comunidades escolares visitadas. Como parte da criação dessa atmosfera cooperativa e amigável, foi prioritário o cuidado para que prejuízos de qualquer ordem não incorressem sobre a comunidade escolar frequentada. Para tanto, optamos pelo anonimato das escolas e dos indivíduos observados e entrevistados.

### *Escolhendo as escolas*

A instrução normativa nº 02/2011 (PERNAMBUCO, 2011) determinou a inclusão da disciplina obrigatória Projeto de Empreendedorismo nas escolas integrantes do Programa de Educação Integral (PEI), nos três formatos institucionais que integram o Ensino Médio Integral: escolas de referência semi-integrais, escolas de referência integrais e escolas com curso de Ensino Médio integrados à Educação Profissional. Para fins desta pesquisa, foram selecionadas quatro instituições entre as escolas de referência semi-integrais e integrais, uma vez que as escolas pertencentes a este modelo constituem 91,75% das instituições participantes do PEI.

Além disso, as escolas que integram o ensino profissionalizante ao nível médio têm caráter de formação profissional bem definido, especialmente em áreas de desenvolvimento tecnológico e gestão empresarial, alvo inicial da educação para o empreendedorismo no Brasil (DOLABELA, 2004; DORNELAS, 2001; LOPES, 2010; DEGEN, 2009a, 2010), no intuito de incentivar o desenvolvimento e aumento da sobrevivência de novas empresas, em especial, naquelas voltadas para o desenvolvimento de novas tecnologias. Nesse caso, a educação para o empreendedorismo mantém-se inscrita em um programa profissionalizante com o perfil de desenvolvimento de profissionais para atuação ou gestão tecnológica. Esse não é o delineamento da proposta de formação das Escolas de Referência em tempo integral, desvinculadas, de um percurso formativo profissionalizante. As EREMs, como o próprio

---

18 Segundo Adler e Adler (1994), além do papel *periférico*, existem mais dois níveis de imersão no grupo: o papel *ativo* e o papel de membro completamente *imerso*. Nessas duas categorias, a/o pesquisadora/o é um membro do grupo, com responsabilidades para com ele e é tido como colega. A diferença entre estas duas categorias é que, no último caso, há um envolvimento total com o grupo e a/o pesquisadora/o passa a ter as mesmas emoções e ambições dos demais membros.

nome indica, são protótipos de um modelo educacional para todo o ensino médio. Para fins desta pesquisa, interessa-nos analisar como são transpostas as diretrizes para uma gestão empresarial das áreas de formação empresarial e tecnológica para um nível educacional pretensamente integral, ainda desvinculado de um percurso formativo profissionalizante, focado também na condução empreendedora de si mesma/o. Por isso, a opção pela investigação nas Escolas de Referência em Ensino Médio.

Soma-se a isso o fato das diretrizes curriculares para a disciplina Projeto de Empreendedorismo nas Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) – como são chamadas as escolas de ensino médio integrado à educação profissional – diversificarem de acordo com o curso profissionalizante realizado pelas alunas e pelos alunos. A diversificação do currículo em função da formação profissional ofertada dificulta ainda mais o estabelecimento de parâmetros para a análise das práticas pedagógicas decorrentes da inserção curricular do empreendedorismo. Ademais, como são trabalhados conteúdos voltados para um desempenho profissional específico, e não como componente curricular para uma formação integral de todo e qualquer estudante de nível médio, uma análise que inclua as matrizes curriculares das ETEs foge à problemática desta pesquisa.

A partir desta delimitação, foram escolhidas quatro EREMs, localizadas na cidade do Recife, em Pernambuco. Optamos pelo que Gil (2008) denominou “amostragem por acessibilidade e conveniência”, no qual a pesquisadora seleciona os elementos representativos do universo analisado aos quais ela tem acesso. O critério de seleção escolhido foi a proximidade, com exceção da EREM 4, que foi escolhida em virtude de reconhecida parceria com instituições voltadas para o desenvolvimento tecnológico e desenvolvimento de novas empresas, o que gerou a hipótese de ter práticas pedagógicas diferenciadas integradas à disciplina Projeto de Empreendedorismo. Previu-se (acertadamente) que a proximidade entre as instituições permitiria facilitar o trânsito entre elas, possibilitando a observação em outra EREM, ainda no mesmo dia, quando da não realização das aulas em virtudes dos motivos a serem apresentados na sequência, haja vista que a coleta de dados nas escolas foi conduzida individualmente.

Como não havia variação curricular, no tocante à disciplina Projeto de Empreendedorismo, entre as escolas integrais e semi-integrais da Educação Integral, esse também não foi um critério de seleção. Assim, foram selecionadas uma EREM de tempo

semi-integral (EREM 1) e três EREM de tempo integral (EREM 2, EREM 3, EREM 4), localizadas na região metropolitana de Recife.

#### *Notas sobre as observações*

As visitas às escolas foram precedidas do pedido de autorização da Gerência-Geral do Programa de Educação Integral, vinculada à Secretaria Executiva de Educação Profissional da Secretaria de Educação de Pernambuco, para a realização desta etapa da pesquisa. O passo seguinte consistiu em ir às instituições selecionadas para uma breve apresentação dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos da coleta de dados (realização de observação das aulas da disciplina Projeto de Empreendedorismo e demais atividades relacionadas ao tema, produção de fotografias, anotações e gravação de entrevistas em áudio) e de sua relevância. Aproveitamos este primeiro contato para informar sobre a garantia de anonimato das escolas e de quaisquer indivíduos a elas vinculados. As equipes gestoras foram solícitas e autorizaram o livre acesso às instituições.

As observações foram realizadas entre os meses de maio e novembro de 2017 nas quatro escolas escolhidas da região metropolitana da cidade do Recife já identificadas como *EREM 1*, *EREM 2*, *EREM 3* e *EREM 4*. Após a liberação por parte da gestão, houve um primeiro contato com as professoras e os professores de Projeto de Empreendedorismo, para apresentação da pesquisa, esclarecimentos sobre ela e solicitação para observação das aulas. Todas e todos concordaram. Então, antes das observações, era feita uma breve apresentação para a turma sobre a pesquisa e a coleta de dados que aconteceria na escola. Mediante concordância por parte da turma, o acompanhamento das aulas teve início.

Várias dificuldades foram vivenciadas em relação às observações do contexto da prática, com o consolo dos obstáculos terem se convertido em preciosos dados para análise posterior.

A primeira dificuldade foi em relação às modificações constantes nas grades de horários. Tais mudanças ocorrem quando da entrada ou saída de membro do corpo docente da escola. Na EREM 3, por exemplo, o professor responsável pela disciplina Projeto de Empreendedorismo deixou de ensinar na escola no mês de junho, o que acarretou a reestruturação de toda a grade de horários da instituição.

Também há troca de aulas em função de demandas profissionais (cursos de formação ou atividades de aperfeiçoamento docente) ou pessoais (licença médica) de professoras e professores. Existe, também, uma variedade de atividades extracurriculares dentro e fora das escolas, como a participação em conselhos de classe, os passeios extraclasse, a realização de jogos internos e competições locais e estaduais, as feiras culturais, as apresentações artísticas, realização de provas avaliativas como a Prova Brasil e aquelas aplicadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE). Principalmente nas escolas de tempo integral, essas atividades precisam ser realizadas no tempo destinado às aulas das disciplinas curriculares e alteram, por vezes, o programa das disciplinas.

Acontecem, ainda, adaptações na grade de aulas para favorecer a realização de atividades desempenhadas dentro das disciplinas. Em uma das visitas à EREM 1, uma aula de PEM, ministrada pela Professora Fabiana, não foi realizada no horário da disciplina porque ela priorizou as apresentações dos trabalhos da disciplina Filosofia, naquela semana. As professoras das EREM 3 e EREM 4, Eliana e Gislaine, costumavam ministrar PEM apenas quinzenalmente (embora a aula deva ser ministrada semanalmente, de acordo com as cargas horárias), o que conseguiam modificando os dias das aulas de outras disciplinas. Ambas argumentaram que, assim, podiam trabalhar o conteúdo em maior profundidade, dispondo de maior tempo para a realização de atividades individuais ou em grupo, já poderiam destinar duas horas para PEM em uma semana e duas horas para outra disciplina para a qual tinham usado o horário para aula de PEM na semana anterior. Eliana destacou a importância de mais tempo para o debate.

Como as e os docentes são responsáveis por mais de uma disciplina ao mesmo tempo (quadro 1), o tempo dedicado à disciplina nem sempre corresponde ao horário designado na grade de horários pela gestão da escola.

Quadro 1 – Relação dos professores responsáveis pela disciplina Projeto de Empreendedorismo e das disciplinas por eles selecionadas

DOCENTE	ESCOLA	DISCIPLINAS MINISTRADAS
Fabiana	EREM 1	Filosofia / Direitos Humanos / Projeto de Empreendedorismo
José	EREM 1	História / Projeto de Empreendedorismo
Míriam	EREM 1	Artes / Sociologia / Projeto de

		Empreendedorismo
Edvaldo	EREM 2	Artes / Direitos Humanos / Projeto de Empreendedorismo
Cleiton*	EREM 3	Artes / Sociologia / Projeto de Empreendedorismo
Eliana	EREM 3	História / Sociologia / Projeto de Empreendedorismo
Gislaine	EREM 4	Artes / Projeto de Empreendedorismo
* Cleiton foi substituído em junho por Eliana, que assumiu a disciplina.		

Fonte: A autora

Além de ser um recurso para melhor imersão no conteúdo, trabalhar o conteúdo programático das disciplinas em semanas alternadas diminui a sobrecarga pela demanda pela elaboração de planos de aulas mais variados para atingir aos requisitos de disciplinas distintas, como lembrou a professora Fabiana (EREM 1). Existe, ainda, a necessidade de suprir demandas de outrem, como ocorreu com a professora Gislaine: ela utilizou os horários de PEM para a realização de aulas de Artes, ministradas pela estagiária-docente desta disciplina, que precisava finalizar seu estágio.

Todas essas variações de horário interferiram no acompanhamento efetivo das aulas de PEM. Os horários de observação eram organizados em função dos horários destinados às aulas de PEM em cada instituição e das demais atividades da pesquisadora, no período. Como a carga horária da disciplina por turma é de apenas uma hora/aula por semana, eram poucas aulas ofertadas por semana em cada instituição. Com mudanças súbitas de horários, era comum (e extremamente frustrante) não conseguir assistir nenhuma aula de PEM em uma semana, ainda que cinco turnos da mesma estivessem destinados para esta atividade. Nem sempre a secretaria da escola sabia informar sobre mudanças na grade de horários e as e os docentes deixavam de repassar as informações, ainda que contatados no dia anterior para confirmação. Por isso, era frequente chegar à escola apenas para descobrir que a aula não seria realizada.

Ainda que enfrentando tais dificuldades, foi possível observar um total de 26 horas/aula de Projeto de Empreendedorismo<sup>19</sup>, além de frequentar as Feiras de

<sup>19</sup> Das 26 horas/aula, uma não foi realizada em presença da professora responsável, que deixou um texto sobre empreendedorismo sustentável para ser lido e debatido no dia seguinte, na aula de Filosofia.

Empreendedorismo realizadas nas EREM 1 e EREM 2 e dois encontros das aulas ministradas pelo Professor José pelo Projeto Despertar, no curso de empreendedorismo ofertado na EREM 1 em contraturno escolar.

#### 2.2.4 A contribuição de Jorge Larrosa para uma análise do contexto da prática

Em seu conhecido texto *Tecnologias do eu e educação* (1994), Jorge Larrosa propõe-se a “assentar as bases para uma metodologia, se por isso entendemos a elaboração de determinada forma de problematização das práticas pedagógicas orientadas para a construção e a transformação da subjetividade” (p.38). No entanto, ele toma como viés certas práticas pedagógicas, a saber “aquelas nas quais se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesmas” (p.36). Para isso, utilizará uma leitura da estratégia analítica foucaultiana:

O que tentarei colocar em relação com as práticas pedagógicas nas quais se constrói e modifica a experiência que os indivíduos têm de si mesmos é o que trabalhou numa "antologia histórica de nós mesmos", justamente através do estudo dos mecanismos que "transformam os seres humanos em sujeitos". É nesse sentido que se pode utilizar a obra de Foucault para questionar as inércias teóricas das quais falava antes: não porque implique uma teoria diferente do que é a pessoa humana como sujeito, como capaz de certas relações reflexivas sobre si mesma, mas porque mostra como a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos (pedagógicos, terapêuticos...) de subjetivação. (LARROSA, 1994, p. 37)

A estratégia analítica foucaultiana seria o que denomina de “primeiro baralho” com o qual jogará o duplo jogo pressuposto em um trabalho de teoria<sup>20</sup>. Com este baralho, pretende interromper duas inércias teóricas presentes no campo pedagógico. A primeira deriva de concepções de “ser humano” e de “realização humana” que orientam as noções de educação e a organização das práticas educativas. A segunda inércia é um ocultamento do caráter constitutivo da pedagogia, ou seja, da sua função na produção de subjetividade.

Como segundo baralho, o jogo visa a construção das bases para um modelo teórico-metodológico, para “a elaboração de determinada forma de problematização das práticas

---

20 Larrosa (1994, p. 35) sumariza “teoria” como “um gênero de pensamento e de escrita que pretende questionar e reorientar as formas dominantes de pensar e de escrever em um campo determinado”.

pedagógicas orientadas para a construção e a transformação da subjetividade” (LARROSA, 1994, p. 38).

Os contextos pedagógicos e/ou terapêuticos, afirma Larrosa, especialmente influenciados pela Psicologia Social do Desenvolvimento, costumam empregar muitos termos que designam formas do sujeito relacionar-se consigo mesmo. São utilizados termos como “autoconfiança”, “autoestima”, “autonomia”, assim como verbos reflexivos que implicam algum tipo de ação (“conhecer-se”, “regular-se”, “controlar-se”). Aí estão implicados componentes do que significa ser humano, “como se a possibilidade de algum tipo de relação reflexiva da pessoa consigo mesma, o poder ter uma certa consciência de si e o poder fazer certas coisas consigo mesma, definisse nada mais e nada menos do que o ser mesmo do humano” (LARROSA, 1994, p. 38). Nesses contextos, esses termos são organizados normativamente, ou seja, há um modo adequado de estabelecer uma relação consigo mesma inscrita em tais contextos, a fim de um desenvolvimento adequado. Nas práticas terapêuticas, por exemplo, existem formas desejáveis dessa relação e formas patológicas (a irresponsabilidade, a ausência de autoconfiança, a vergonha de si, entre outras). Em suma, há características normativas do sujeito (sujeito formado ou do sujeito são) que devem ser desenvolvidas ou aperfeiçoadas pelas práticas educativas e terapêuticas, que são tomadas como atemporais e desvinculadas de seu contexto histórico.

Ao contrário da tendência a uma naturalização deste “sujeito individual”, que utiliza das práticas pedagógicas e terapêuticas para recuperar uma consciência de si, Larrosa (1994) propõe que essa concepção de sujeito seja problematizada, uma vez que a ideia do que é uma pessoa, ou um sujeito, é histórica e culturalmente contingente. Articula-se a isso a forma como nos comportamos e o que fazemos. Neste sentido, destaca a colaboração de Michel Foucault para pensar esses elementos contingenciais que implicam a relação consigo mesmo.

Geertz falava da contingência da ideia que temos de nós mesmos. Gehlen, dando um passo adiante, fala de como a contingência de nossa autointerpretação implica a uma contingência dos comportamentos que temos frente aos demais como frente a nós mesmos. Mas Foucault dá, entretanto, um passo a mais. O que estuda não são nem as ideias nem os comportamentos, mas algo que pode ser separado analiticamente de ambos e que, ao mesmo tempo, os torna possíveis: E isso, a experiência de si, também é algo histórica e culturalmente contingente, na medida de em que sua produção adota formas “singulares”. (LARROSA, 1994, p. 42)

Tomando por base a proposta investigativa expressa por Foucault no livro *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres* (1998) – a produção de uma história da sexualidade a partir da constituição de uma experiência de si, “uma experiência tal, que os indivíduos são levados a reconhecer-se como sujeitos de uma ‘sexualidade’ [...] se entendermos por experiência a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (FOUCAULT, 1998, p. 10) – toma a experiência de si como chave analítica para compreender como não apenas as ideias e os comportamentos podem ser tomados como contingentes, mas a “o ser mesmo do sujeito, a ontologia mesma do eu ou da pessoa humana na qual nos reconhecemos no que somos” (LARROSA, 1994, p. 43). Essa experiência fabricada historicamente, na articulação entre as discursividades tidas como verdadeiras sobre o sujeito, as práticas regulatórias de seu comportamento e formas de subjetividade que organizam sua interioridade.

Sob essa perspectiva, Larrosa (1994) compreende que as práticas pedagógicas e terapêuticas apresentam, por meio de um corpo teórico, concepções do sujeito mais ou menos congruentes, articulados acerca de uma concepção de natureza humana, nas quais a relação consigo mesma/o é exposta tanto descritiva como normativamente (o que é o sujeito desenvolvido ou são), definindo os critérios do que é (e o que não é) saúde e maturidade. As práticas daí oriundas pretendem-se, então, *meras mediadoras* para o pleno desenvolvimento individual ou para reversão de uma relação insalubre consigo mesma para um reencontro do ser com sua verdadeira essência (desenvolvida ou recuperada).

Para o autor, conceber essas práticas pedagógicas como simples mediadoras é destituí-las de um papel na constituição da subjetividade. A proposta de Larrosa parte, então de duas regras metodológicas: a) examinar as práticas pedagógicas a partir de uma problematização oriunda da análise das condições históricas de formação de concepções sobre a natureza humana que embasam essas práticas e b) tomar as práticas não-discursivas como “domínio privilegiado de análise. Não considerar as práticas como espaço de possibilidades, entorno organizado ou oportunidades favoráveis para o desenvolvimento da autoconsciência, da autonomia ou da autodeterminação, mas como mecanismos de produção da experiência de si” (LARROSA, 1994, p. 44).

Tomando, então, as práticas pedagógicas como domínio para compreender como os dispositivos pedagógicos – aqui definidos como qualquer experiência que constitua ou transforme a relação do sujeito consigo mesmo - operam na construção de uma experiência de

si, Larrosa propõe um modelo teórico no qual a experiência de si resulta da articulação entre cinco dimensões fundamentais nestes dispositivos: a dimensão ótica (a qual determina o regime de visibilidade a partir do qual o sujeito torna-se visível para si mesmo), a dimensão discursiva (delimitando como o sujeito pode falar sobre si), a dimensão narrativa (a combinação dos componentes, em uma dimensão temporal, aponta para a narrativa como modalidade discursiva basilar na constituição da experiência de si), a dimensão jurídica (basicamente moral, indica como o indivíduo deve julgar-se, tomando normas e valores como referência) e a dimensão prática (aquilo que o sujeito deve e pode fazer consigo mesmo, em termos de autocontrole e autotransformação).

A dimensão ótica dos dispositivos dispõe os mecanismos óticos empregados em regimes de visibilidade, ou seja, dispositivos de visibilidade que apresentam o que há para ser visto. Larrosa lembra que “‘ver a si próprio’ [...] é uma das formas privilegiadas de nossa compreensão do autoconhecimento” (1994, p 58). Sendo a mente “um olho que pode conhecer/ver coisas”, conhecer-se está associada à capacidade de lançar a mente sobre o próprio sujeito vidente. Essa operação pode ocorrer em dois sentidos. Primeiro, utilizando a metáfora do espelho: o autoconhecimento vem da *reflexão*, cuja conotação ótica implica o ato da luz ser lançada de volta por uma superfície reflexiva. Neste sentido, o autoconhecimento deriva de um movimento de exteriorização da própria imagem e sua objetificação em algo exterior para que a pessoa veja a si mesma. Em um outro movimento, a metaforização ótica do autoconhecimento pode ocorrer ao sujeito constituir-se, ao mesmo tempo, em sujeito e objeto. Há um processo de exteriorização, sem, no entanto, depender de uma superfície externa para objetivação. Nos dois modos, há implícito que o modo de objetificação de si para que seja possível se ver *corretamente* e normatizada nas práticas pedagógicas – uma combinação de luz e superfície reflexiva ideal para que o sujeito possa ver a si sem deformações e critérios que determinem qual o conjunto de coisas observáveis quando olha para dentro de si.

A dimensão ótica das práticas pedagógicas concerne, portanto, operadores óticos em determinados tipos de atividades, que estabelecem os critérios a partir dos quais um/a estudante deve observar-se, reconhecer-se e identificar-se a partir deles.

O processo de auto-observação, para Larrosa (1994), é atravessado pela dimensão discursiva. Tomando como ponto de partida dos princípios de análise discursiva proposto por Foucault, ele aponta que as regras discursivas determinam não apenas aquilo que pode e deve

ser dito sobre algo (como a juventude e a escolarização), mas produz a coisa em si e os sujeitos de sua enunciação (o jovem em formação, por exemplo). O processo de expressar-se, mecanismo estimulado nas práticas pedagógicas, em especial as linguísticas e artísticas é interpretando como a exteriorização de sua subjetividade. Larossa tenta alertar que os mecanismos mesmos a partir dos quais estudantes se observam implica aprendizagem de formas específicas de falar sobre si colocadas pelos conteúdos engajados nas práticas de autoconhecimento. Assim, a experiência de si não é expressa através de práticas pedagógicas de expressão, mas ela é forjada por meio da articulação discursiva inscrita nestas práticas: “participando dessas práticas de descrição e redescricao de si mesma, que a pessoa se constitui e forma sua subjetividade” (LARROSA, 1994, p. 68).

Enquanto as dimensões óticas e discursivas operam na constituição de uma “topologia do eu”, delimitando o que pode ser visto em si e, conseqüentemente, dando forma ao sujeito, a dimensão narrativa articula temporalmente a construção identitária. De acordo com Larrosa (1994), a memória, de onde vêm os elementos da narração, não é apenas o acesso a um registro de tipo fotográfico, mas é resultado também da imaginação e a capacidade de composição.

Retomando a etimologia das palavras *narrar* e *contar*, entende que o ato de narrar é a expressão (exteriorização) de uma memória, mas também é um processo de ordenamento do que aconteceu, compreendido como um prestar contas do ocorrido. Neste sentido, narrar-se estaria associado a três observações: 1) uma separação entre o eu que observa o passado (o narrador) e o eu do passado; b) dizer-se narrativamente é uma ordenação temporal na qual o narrador constrói-se, apresentando sob certa continuidade elementos presentes na construção de sua identidade e, c) neste processo, o sujeito precisa se tornar calculável, ou seja, passa por uma prestação de contas de si mesmo. “É Contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (LARROSA, 1994, p. 69). Assim como a pessoa está imersa em uma ordem discursiva preexistente, ela também utiliza estruturas narrativas já dadas para expressão de sua narrativa singular. É a participação em diversas práticas de caráter narrativo que o sujeito vai aprendendo e modificando os termos para se autodescrever, articulando elementos dos diferentes discursos aos quais tem acesso.

A dimensão jurídica contempla a inserção do ver-se, do expressar-se e do narrar-se no domínio moral, constituindo-se como atos jurídicos da consciência. Aqui, a noção de *krisis* é

basilar, pois desse conceito, antecedente do grego do termo *juízo* (*judicium*), derivam as noções de *critério* e *crítica*. O exercício jurídico implica o estabelecimento de critérios (leis e normas) para o sujeito da reflexão, para uma avaliação – uma crítica - daquilo que é visto (em si, no caso do julgar-se).

Há, ainda, uma inseparabilidade entre o juízo e o dizer. Jurisdição, lembra Larrosa (1994, 74-75), “é a inseparabilidade do *jus* e da *dictio*. Não há dizer sem um código, no sentido ao mesmo tempo jurídico e linguístico”. Os critérios, gerados dentro dos sistemas de normatização/normalização, estabelecem a base para o código. Desse código, derivam os casos, expressões particulares dos códigos e como modelo básico do discurso jurídico. O caso, portanto, singulariza o juízo. Isso posto, o julgar-se passa por um mecanismo de observação de si, em uma posição de juiz de si mesma/o, usando como referência um código/lei específico a ser aplicado ao caso (objetificação de si em termos jurídicos).

Desse ponto de vista, a experiência de si, aquilo que a pessoa “vê” de si mesma quando se julga e aquilo que a pessoa “expressa” de si mesma no ato da enunciação do seu juízo, é algo que constitui e se determina na operação mesma do juízo, naquilo que os sistemas criteriosos que possibilitam o juízo produzem como seu campo de aplicação. (LARROSA, 1994, p. 77)

Por fim, a dimensão das práticas sobre si mesmo, que implicam uma condução de si mesma/o tomando por base os elementos articulados nas demais dimensões: uma expressão de si, atravessada pelos discursos que a constituem e pelos códigos normatizados/normalizantes, presentes na narrativa do sujeito reflexivo (sobre si mesmo), assim como em seu autojulgamento.

O modelo teórico de Larrosa auxilia a analisar como as práticas pedagógicas oriundas da inserção do empreendedorismo na educação básica podem levar os indivíduos a experienciarem a si mesmos. Nesta pesquisa, no entanto, não nos interessa como essas práticas pedagógicas determinam experiências de si individuais, mas quais mecanismos ela engaja na formação de um sujeito-empresário. Considerando que o ensino do empreendedorismo na educação básica visa à formação daquele que Gadelha (2009) tem chamado como “indivíduo-microempresa” em empresários, “proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc.”, observar as práticas pedagógicas engendradas no empreendedorismo permite

problematizar como essa discursividade opera junto a outras práticas no modo como os sujeitos escolares se reconhecem, se observam, se julgam e se conduzem.

As observações diretas nas escolas visitadas foram complementadas com entrevistas realizadas com estudantes e docentes dessas mesmas instituições, a fim de coletar mais dados para o esforço de analisar os dispositivos pedagógicos do empreendedorismo.

### 2.2.5 Para o enriquecimento da trama discursiva do contexto da prática: as entrevistas

Recorrer às entrevistas apresentou-se como um recurso adequado dentro do quadro metodológico da pesquisa, além de revelar um compromisso ético ao propiciar situações de enunciação envolvendo os indivíduos integrantes das Escolas de Referência em Ensino Médio frequentadas para a coleta de dados desta pesquisa. Reduzir o *corpus* da pesquisa documental a textos já existentes, ao não alcançar a fala de todos os sujeitos envolvidos, não resultaria em uma análise efetiva das tensões entre os diferentes sujeitos tocados pela inserção curricular do empreendedorismo nas Escolas de Referência de Pernambuco, pois não poderia reconstituir a complexidade da trama discursiva acerca da problemática investigada.

Coerente com a perspectiva foucaultiana para a análise discursiva, não tomamos a entrevista como uma técnica de “extração” de dados, mas antes, como uma prática discursiva, como “ação (interação) situada e contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos e se constroem versões da realidade” (Pinheiro, 2000, p. 186). Ela não é um catalisador de verdades, mas um “dispositivo de condensação de diferentes situações de enunciação, que possibilita o acesso a diversos enunciados ocorridos em inúmeras situações” (ALVES; PIZZI, 2014, p. 9). De fato, para Foucault (2008), não é possível revelar nenhuma verdade oculta nas práticas discursivas. Sua preocupação era determinar os regimes de verdade que fazem com que certas coisas possam ser afirmadas como verdadeiras. Assim, as entrevistas auxiliam na elucidação dos regimes de verdade, ampliando a dispersão enunciativa a partir da qual fizemos nossa análise. Deste modo, a entrevista não é tomada como uma reprodução de enunciados, meramente representativa, pois ela fornece elementos para que novos enunciados sejam criados, em um contexto particular, envolvendo participantes da problemática investigada, ainda que de forma restrita ao limites da pesquisa realizada. Assim, buscou-se oportunizar novos registros a partir do qual os enunciados pudessem ser articulados, por meio

dos quais um passo em direção a uma relação mais horizontal entre sujeito-pesquisador/a e sujeito-pesquisado/a foi dado.

Foram entrevistados seis docentes de Projeto de Empreendedorismo das escolas observadas. Destas, o único que não foi entrevistado foi Cleiton, que ficou inacessível após ser transferido da EREM 3 para outra instituição. As/os estudantes foram escolhidas/os de diferentes formas: era comum a aproximação, por curiosidade, para perguntar mais sobre a pesquisadora ou sobre a pesquisa em andamento. Sob convite para entrevista, algumas e alguns aceitaram. Após as entrevistas, solicitava-se a recomendação de algum/a estudante para uma outra entrevista, o que se mostrou uma boa estratégia. Também foi feito um comunicado, em salas de aulas (sob autorização da/do docente responsável), após breve explanação sobre a pesquisa em andamento, da necessidade de realização de entrevistas com alunas e alunos para compor o *corpus* da pesquisa, após o qual as/os voluntárias/os eram selecionadas/os. Ao todo, foram selecionadas/os, ao menos, três estudantes de cada ano (preferencialmente, da mesma turma) das EREMs visitadas, o que resultou em 39 entrevistas.

Foi enfática a garantia de anonimato das/dos participantes e a colocação de que não seria um processo avaliativo e que tanto aquelas e aqueles que não gostassem da disciplina quando as e os que se identificassem com ela seriam bem-vindos. Procuramos, então, manter um número equilibrado entre interessadas/os e não-interessadas/os em PEM.

As entrevistas, assim como as conversas informais realizadas ao longo do período de observação, serviram a diferentes objetivos: além de cumprir com o compromisso ético já apresentado e de enriquecer o *corpus* textual para elucidação dos regimes de verdade acerca do empreendedorismo na educação, as entrevistas foram de cunho informativo sobre o contexto da prática a partir do relato da experiência vivida pelas e pelos estudantes e das e dos docentes das instituições frequentadas no tocante às aulas de Projeto de Empreendedorismo, atividades relativas ao empreendedorismo desenvolvidas na escola e em sua vida pessoal.

As entrevistas foram semiestruturadas, uma vez que este se mostrou, já em pesquisa anterior (NÓBREGA, 2015) a melhor modalidade, pois a flexibilidade das perguntas permite o aprofundamento em tópicos que, por ventura, sejam levantados pelas e pelos entrevistados, seja em suas perguntas ou em suas respostas, ainda que contando com um roteiro de entrevistas pré-formulado com os tópicos e questões que deveriam ser contempladas. Além disso, abre espaço para entrevistadas e entrevistadores participarem ativamente dessa situação intersubjetiva da produção de um novo texto, enriquecendo a trama discursiva daí emergente.

Após as primeiras perguntas de identificação, as questões focalizaram nos três seguintes eixos: experiência com Projeto de Empreendedorismo, opinião sobre a disciplina, outras experiências com empreendedorismo dentro e fora da instituição, opinião sobre empreendedorismo, perspectiva pós- formação no ensino médio e olhar sobre si mesma/o. Assim, foi possível confrontar os dados coletados acerca das atividades desenvolvidas nas aulas observadas com os relatos de docentes e discentes, o conteúdo programático da disciplina e as diretrizes curriculares propostas pela Secretaria de Educação de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2017), permitindo ampliar o universo das práticas pedagógicas relativas ao empreendedorismo presentes nas instituições visitadas.

Mais do que alargar o número de dados, é importante lembrar que aquilo expresso nas entrevistas é um processo criativo associado à memória e à narrativa (LARROSA, 1994). A narrativa das atividades desenvolvidas é, portanto, ao mesmo tempo, um ordenamento criativo e uma prestação de contas daquilo que foi (ou deveria ter sido) ser estudado. Assim, foi possível, por exemplo, perceber que nem todos os conteúdos apresentados como trabalhados pelas e pelos docentes foram lembrados pelas e pelos estudantes, assim como alunas e alunos da mesma classe recordam a participação em conjunto de atividades distintas, em um mesmo período, já indicando também aqueles que tiveram maior engajamento e relevância para as e os participantes (ainda que as atividades consideradas mais importantes tenham sido perguntadas também). Também foi possível identificar, especialmente nas questões que abarcavam um olhar sobre si mesma/o, os critérios para o autojulgamento e as práticas de autocondução pautados em um modo de ser empreendedor, muitos deles ligados às práticas pedagógicas do empreendedorismo observadas.

A articulação entre a pesquisa bibliográfica e documental, o exame das práticas pedagógicas do empreendedorismo observadas nas EREM selecionadas e análise das entrevistas ofereceram os elementos necessários para uma investigação da inserção do empreendedorismo na matriz curricular nas Escolas de Referência em Ensino Médio em Pernambuco, a ser discutida nos capítulos a seguir.

### **3 DO PODER PASTORAL À GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: UMA TRAJETÓRIA PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO-EMPREENDEDOR (DE SI)**

Esta proposta de uma investigação acerca de dispositivos pedagógicos do empreendedorismo partiu de uma série de pressupostos teóricos, orientada, em geral, pelas contribuições de Michel Foucault, em especial no tocante às formas de sujeição e produção da subjetividade, que adquiriram aspectos específicos por ele denominada governamentalidade neoliberal. Para compreender tal conceito, contudo, foi necessária uma incursão pelo pensamento foucaultiano, a fim de identificar como certos termos-chave operam em sua obra e poderiam ser articulados para constituir o marco teórico-conceitual desta pesquisa.

Partimos da singular concepção foucaultiana de poder, importante para um entendimento do que são as relações sociais. Em seguida, apresentaremos uma forma específica de exercício de poder que predominou entre os séculos III e XVI identificada como poder pastoral. Foucault defende que muitas das tecnologias pastorais de subjetivação não foram substituídas pelo Estado, mas antes, rearticuladas por essa nova forma de governo - a governamentalidade.

Ainda, buscaremos esclarecer como o espraiamento do novo modelo governamental operado sob os princípios da economia política, resultaram em individualização, competitividade constante e generalização do modelo empresarial para todos os setores da vida, fazendo emergir um sujeito empreendedor de si.

Por fim, veremos que a continuidade das práticas pastorais evidenciam-se nas práticas pedagógicas escolares, por meio de um prolongamento entre as relações pastor/a-ovelha e educador-educanda/o. A laicização de certas concepções cristãs e sua inscrição nos processos educacionais corroborou no aparecimento de um sujeito ético adequado à manutenção da governamentalidade neoliberal. E por meio de uma tecnologia de governo específica, um dispositivo articulado em torno da noção de empreendedorismo, intensificaram-se os processos de individualização, competição e empresariamento de si, originando o que chamamos sujeito-empendedor (de si), a ser mais discutido adiante.

### 3.1 Primeiras definições: Foucault e a questão do poder

A repercussão das reflexões de Foucault acerca do poder ofuscou, de certa maneira, suas questões centrais de pesquisa e foram tomadas, erroneamente, como objetivo de seu trabalho. Segundo afirma o próprio teórico, sua preocupação central foi delinear uma história dos modos distintos de objetivação responsáveis pela transmutação de seres humanos em sujeitos, projeto que não poderia ser empreendido, segundo seu julgamento, sem recorrer a uma compreensão dos mecanismos de exploração e dominação e das relações de poder. Portanto, a questão do poder não foi o ponto de partida das análises de Foucault. Ela emergiu na reconfiguração de seu problema de pesquisa, como consequência das modificações em seus objetivos teóricos e políticos a partir da década de 1970 (FOUCAULT, 1995, 2004; MACHADO, 2007b).

Inicialmente, o problema de Foucault era compreender a emergência e a transformação dos saberes. Na perspectiva foucaultiana, há uma distinção entre *saber* e *conhecimento*: enquanto este designa a construção de discursos sobre objetos tidos como cognoscíveis, por meio “de um processo complexo de racionalização, de identificação e de classificação dos objetos independentemente do sujeito que os apreende” (REVEL, 2005, p. 77), o primeiro – o saber - corresponde ao processo pelo qual o sujeito do conhecimento modifica-se à medida que se empenha em conhecer. Deste modo, Foucault não estava interessado em identificar apenas a emergência de blocos de conhecimento e suas transfigurações, mas em como a constituição desses discursos, tomados como verdadeiros, modificava àqueles que “conheciam”.

É importante sublinhar as bases filosóficas do pensamento de Foucault – em especial a fenomenologia de Martin Heidegger e o pensamento de Friedrich Nietzsche – o levaram a negar a existência de uma verdade profunda a ser conhecida (RABINOW; DREYFUS, 1995) pois um conhecimento passa a ser considerado verdadeiro de acordo com o *regime de verdade* de uma determinada sociedade, ou seja, como

os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como uns e outros são sancionados; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daquele que têm o poder de dizer aquilo que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1984b, p. 12)

Deste modo, sua preocupação inicial era estabelecer uma relação entre esses saberes, constituídos de “positividades específicas” (daquilo que foi dito e aceito como legítimo) sem hierarquizá-los ou avaliá-los. Para isso, procura as compatibilidades e incompatibilidades entre esses saberes buscando as regularidades que permitem a individualização de diferentes formações discursivas, a fim de identificar os regimes de verdade estabelecidos que possibilitam a emergência e transformação dos saberes. Este seria, em linhas gerais, o *método arqueológico* desenvolvido por Foucault. Com o objetivo de compreender o *como* dos saberes – como emergiam e modificavam-se-, buscava “estabelecer a constituição dos saberes privilegiando as interrelações discursivas e sua articulação com as instituições” (MACHADO, 2007b, p. X)

Partindo de tal questão e servindo-se da arqueologia, Foucault desenvolve as obras *História da loucura* (1961), *O nascimento da clínica* (1963), *As palavras e as coisas* (1966) e *A arqueologia do saber* (1969). Esses primeiros trabalhos de Foucault estão centrados nas análises das instituições e práticas discursivas. A partir dos anos 1970, o problema central de Foucault deixa de ser o *como* do saberes para o *porquê* de sua emergência e transformação, a partir das condições de possibilidade externas, ou seja, não-discursivas, a eles vinculados.

Dado a modificação da questão norteadora de suas pesquisas, Foucault precisou desenvolver um método coerente com seus novos objetivos. A arqueologia, aplicável apenas às práticas discursivas, não permitia a compreensão da emergência dos sistemas discursivos a partir da restrita análise dos elementos regulatórios do próprio discurso, deixando à margem a influência das instituições sociais e práticas não-discursivas, também centrais nas análises foucaultianas (DREYFUS; RABINOW, 1995).

Ao reconhecer os limites da arqueologia, ele recorre a genealogia de Nietzsche, para desenvolver um método que permita articular “verdade, teoria e valores às instituições e práticas sociais nas quais eles emergem” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. XXI). O saber torna-se apenas um entre os elementos articulados nas *relações de poder*. Ainda que a linguagem, o discurso a tudo atravessasse, essas práticas que denomina não-discursivas integram atividades e instituições sociais: a segregação dos loucos, o casamento e o estabelecimento de impostos são apenas alguns dos exemplos de práticas não-discursivas. Isso não significa dizer que não sejam permeadas pelas práticas discursivas, mas, para fins analíticos, enaltece a importância de outros elementos constituintes de mecanismos de sujeição e técnicas de subjetivação, estruturados para além do plano discursivo. O enfoque desloca-se, assim, dos

*saberes* para as *relações de poder*, o que torna essencial uma explanação da peculiar definição de poder empregada no pensamento foucaultiano.

Para Foucault, o poder só existe nas relações de força, como *exercício*. Portanto, não está efetivamente localizado em lugar algum. Ele é heterogêneo, disperso e em constante transformação. O poder não é “algo”, ele não é uma natureza ou uma essência universais; não é passível de apropriação ou acumulação - ele é sempre relacional. Portanto, o poder só pode ser analisado por meio das dinâmicas relações de poder: “A multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte” (FOUCAULT, 1988, p. 102).

Quase não emprego a palavra poder, e se algumas vezes o faço é sempre para resumir a expressão que sempre utilizo: as relações de poder. [...] Quero dizer que, nas relações humanas, quaisquer que sejam elas – que se trate de comunicar verbalmente, como fazemos agora, ou se trata de relações amorosas, institucionais ou econômicas-, o poder está sempre presente: quero dizer, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro. São, portanto, relações que se podem encontrar em diferentes níveis, sob diferentes formas; essas relações de poder são móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas. (FOUCAULT, 2004, p. 276)

Sendo relacional, as relações de poder são totalizantes: a vida social é permeada por elas. Não há exterioridade. Elas são “efeitos imediatos das partilhas, desigualdades e desequilíbrios que se produzem nas mesmas e reciprocamente”, desde encontros interpessoais até as relações diplomáticas internacionais. Nessa perspectiva, o poder não pode ser atribuído à superestrutura (ao Estado, por exemplo) mas a um exercício a partir de uma rede complexa (que inclui discursos e instituições) no qual o Estado pode ser uma de suas instâncias consolidadas.

Só há poder exercido por “uns” sobre os “outros”; o poder só existe em ato, mesmo que, é claro, se inscreva num campo de possibilidade esparso que se apoia sobre estruturas permanentes. (FOUCAULT, 1995, p. 242)

O ponto nevrálgico talvez seja a dissociação entre o exercício do poder e as estruturas perenes nas quais as relações de força estão, em certa medida, estabilizadas por meio de

tecnologias de governo específicas e/ou relações de dominação, mas que, ainda assim, não podem ser consideradas detentoras ou centros de poder.

O poder [...] deve ser analisado como [...] uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder exerce e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. [...] Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles. (FOUCAULT, 2002, p. 35)

Assim, o poder (sempre enquanto exercício) possui propriedades capilares, opera em todos os níveis de relação social de forma multilateral, não apenas nas reconhecidas relações polarizadas entre dominados e dominadores. São as correlações de forças mais elementares, presentes nas instituições e pequenos grupos, a base para “amplos efeitos de clivagem”, os quais entrelaçam os afrontamentos locais por meio de negociações e realinhamentos que dão origem às grandes dominações, “efeitos hegemônicos continuamente sustentados pela intensidade de todos estes afrontamentos” (FOUCAULT, 1988, p. 103). Deste modo, as grandes dominações são resultado do realinhamento, ao longo do tempo, de múltiplas correlações de forças locais.

Dado a gama de possibilidades de ação dos indivíduos nas relações de poder, Foucault destaca que o poder só pode ser exercido sobre indivíduos livres, pois as relações de poder são relações de “incitação recíproca e luta; trata-se, portanto, menos de uma oposição de termos que se bloqueiam mutuamente do que de uma provocação permanente” (FOUCAULT, 1995, p. 245). Daí a famosa afirmação de Foucault: “lá onde há poder, há resistência” (FOUCAULT, 1988, p. 105), pois o elemento de resistência é a condição fundamental para a relação de poder existir. Sem ele, configura-se uma relação de dominação total, na qual não há luta, nem liberdade e, portanto, diferencia-se das relações de poder. “Se há relações de poder em todo o campo social, é porque há liberdade por todo lado. Mas há efetivamente estados de dominação.” (FOUCAULT, 2004, p. 277)

Um exemplo de estado de dominação, dirá Foucault (2004), foi a estrutura conjugal dos séculos XVIII e XIX: a mulher estava sob um evidente estado de dominação, ainda que pudesse agir de modo a impor resistências (mentindo, traindo o marido, roubando seu dinheiro) que, no entanto, não viriam a reverter a situação. Isso é diferente das relações de

poder identificadas por Foucault como *jogos estratégicos*, uma dinâmica de tentativas (nem sempre bem sucedidas) de determinar a conduta do outro, ao que a resposta, muitas vezes, é uma resistência ou a manipulação da conduta daquele que tentou conduzir inicialmente.

Quando um estado de dominação não apresenta nenhuma possibilidade de resistência configura um exemplo de dominação total (como a escravidão) e deixa de refletir uma relação de poder, pois não há liberdade. Uma relação entre indivíduos livres que manifesta, simultaneamente, mecanismos de (tentativas de) condução do campo de ação de outrem e resistência aos procedimentos coercitivos. Assim, a concepção foucaultiana de poder nega sua equiparação com um mal supremo, pois abarca igualmente o exercício da liberdade. Além disso, os jogos de poder estão presentes em todas as dinâmicas sociais, atravessando toda a malha de relações compreendida como sociedade: é uma dinâmica presente nas relações amorosas, sexuais – um jogo aberto, em que as posições podem se inverter. Não se trata, portanto, de um problema social, a menos que acabem por exercer efeitos de dominação. O mesmo valeria, segundo Foucault, para as instituições pedagógicas.

Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; *o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas* – nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – *os efeitos de dominação* com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; um estudante, à tutela de um professor autoritário etc. (FOUCAULT, 2004<sup>a</sup>, p. 284, grifos nosso)

Entre os jogos estratégicos e a cristalização de certos modos de submissão em estados de dominação, Foucault identifica as *tecnologias governamentais*: os mecanismos de condução de outros indivíduos (esposa, filhos) como os modos de direção de uma instituição. “A análise dessas técnicas é necessária porque muito frequentemente é através desse tipo de técnicas que se estabelecem e se mantêm os estados de dominação” (FOUCAULT, 2004a, p. 285).

Na esteira para uma análise das tecnologias governamentais que orientam as condutas e podem, no limite, instituir estados de dominação, Foucault desenvolveu a acepção de *dispositivo*. Contudo, antes de adentrarmos as especificidades do dispositivo foucaultiano e outras reflexões sobre o termo, essenciais para nossa investigação, nos deslocaremos das definições e da proposta metodológica da abordagem da questão do poder em Foucault para

sua análise das relações de poder. Mais especificamente, de um tecnologia específica identificada como *poder pastoral*, cooptada em novas configurações das relações de poder, ao longo dos anos, até, por fim, ser rearticulada nos dispositivos pedagógicos do empreendedorismo.

### 3.2 Sobre o poder pastoral

Em um de seus últimos textos, Foucault (1995) buscou esclarecer sobre o objetivo de suas pesquisas desde meados dos anos 1960: sua intenção nunca foi criar uma teoria do poder (o que iria frontalmente contra sua crítica aos universais), mas compreender as diferentes formas, ao longo da história humana, de nos tornarmos sujeitos. Um esboço de uma “nova economia das relações de poder” foi sua contribuição e sua ferramenta para identificar os mecanismos engajados na construção dos sujeitos.

Tomando como referência a particularidade das lutas contemporâneas, por ele tratadas como “séries de oposições” exemplificadas, entre outras, nos movimentos de mulheres contra o machismo e na luta antimanicomial, Foucault conclui que todas elas giram em torno da questão “quem somos nós?”

Elas [as lutas contemporâneas] são uma recusa a estas abstrações, do estado de violência econômico e ideológico, que ignora quem somos individualmente, e também uma recusa de uma investigação científica ou administrativa que determina quem somos (FOUCAULT, 1995, p. 235).

No final, essas lutas estão engajadas em romper com mecanismos de categorização do indivíduo e aprisionamento em sua individualidade e de sua identidade. Enfim, são artifícios de poder que produzem sujeitos. Essa resistência aos mecanismos de sujeição é um dos três tipos de luta identificadas por Foucault, a saber, as lutas contra formas de dominação sobre coletividades (como as questões étnicas, sociais e religiosas) e as formas de exploração da produção dos indivíduos. Naturalmente, essas lutas coexistem nos diferentes períodos históricos, mas Foucault convenceu-se de que as batalhas pela insubmissão da subjetividade ganharam destaque desde meados do século XX.

Para compreender as batalhas pela subjetividade atuais, Foucault remeteu a outra grande movimentação de resistência aos mecanismos de subjetivação – aquelas dos séculos

XV e XVI que culminaram na Reforma Protestante, acontecimento de maior expressividade do período. “A necessidade de ter uma participação direta na vida espiritual, no trabalho da salvação, na verdade que repousa nas Escrituras – tudo isso foi uma luta por uma nova subjetividade” (FOUCAULT, 184, p. 236). Foucault concluiu que a persistência desse tipo de luta na contemporaneidade deve-se ao fato de que, após esse período, uma nova forma de política de poder emergente – o Estado – assimilou uma tecnologia de poder oriunda das instituições cristãs, identificada por Foucault como *poder pastoral*.

Ainda que, com frequência, a constituição do Estado seja interpretado com uma ruptura com modos de governo dos indivíduos, por focar sua ação sobre o conjunto da população, seria um equívoco obliterar seus mecanismos individualizantes. Trata-se de “uma combinação [...] astuciosa das técnicas de individualização e dos procedimentos de totalização”<sup>21</sup> (FOUCAULT, 184, p. 236) e tais técnicas consistem uma elaborada atualização do poder pastoral.

Não acredito que devêssemos considerar o “Estado Moderno” como uma entidade que se desenvolveu acima dos indivíduos, ignorando o que eles são e até mesmo sua própria existência, mas, ao contrário, como uma estrutura muito sofisticada, na qual os indivíduos podem ser integrados sob uma condição: que a esta individualidade se atribuisse uma nova forma, submetendo-a a um conjunto de modelos muito específicos. De certa forma, *podemos considerar o Estado como a matriz moderna da individualização ou uma nova forma de poder pastoral*. (FOUCAULT, 1984, p. 237)

O que caracterizaria, então, esse poder pastoral? A ideia de uma condução pastoral dos sujeitos remonta à literatura oriental mediterrânea pré-cristã. Egípcios, mesopotâmios, assírios e, sobretudo, hebreus estabelecem a analogia de um deus, dirigente ou rei que cuida de seu grupo como um pastor cuida de seu rebanho. Foucault (2008a) identificou cinco aspectos específicos desse poder. Primeiramente, o poder pastoral é exercício sobre um rebanho (um grupo, uma coletividade), e não sobre um território. Ele acompanha o grupo em uma jornada, em um deslocamento espacial. Em suma, “o poder do pastor se exerce essencialmente sobre uma multiplicidade em movimento”. Diferentemente dos deuses gregos, ligados a domínios

---

21 Essa definição do poder do Estado assemelha-se ao que Foucault denominou como *governamentalidade*, uma expressão de exercício do poder que combina técnicas de dominação sobre população com a incorporação mecanismos de autoconduta, portanto, subjetivantes (a ser discutida mais adiante).

territoriais (seu templo, sua cidade), o Deus hebraico é um Deus errante que não apenas se desloca com o seu povo, mas toma a liderança do grupo e mostra o caminho a ser trilhado.

Em segundo lugar, o poder pastoral é fundamentalmente o exercício do bem-fazer. Em geral, existem outras características atribuídas ao poder (onipotência, riqueza, ostentação, capacidade de dominação etc.). Elas não se aplicam ao poder pastoral, dedicado unicamente a fazer o bem. Isso é justificado pela sua terceira especificidade: o objetivo último desse tipo de poder é a salvação do rebanho. No contexto pastoral, a salvação está relacionada à subsistência, à nutrição cuidadosa do rebanho. O bom pastor é o que fornece os insumos necessários para nutrir cada e toda ovelha, atento a suas demandas particulares. Como sumariza Foucault (2008a, p. 170), “o poder pastoral é um poder de cuidado”.

A salvação pelo cuidado, a nutrição do rebanho remetem a um poder devocional: a manifestação do poder pastoral é, inicialmente, um poder exercido por meio do zelo contínuo e incessante. Não é um prestígio a ser usado em benefício próprio: é um fardo sacrificial pelo bem do rebanho. Essa é uma quarta especificidade do poder pastoral. Ao contrário das demonstrações violentas de força associadas aos deuses gregos e aos reis, o pastor é o alento do rebanho, sua fonte nutriz e vive unicamente para servi-lo.

Se é verdade que o pastor vive pela salvação do rebanho, também o é que a vida de *cada ovelha* também é de sua responsabilidade. Esse poder individualizante do pastorado será uma quinta característica do poder pastoral, que conta com tecnologias de poder específicas para contemplar, simultaneamente, o controle do grupo e do indivíduo. O dilema rebanho/ovelha marca o paradoxo do pastor: a questão da decisão entre sacrificar uma ovelha para salvar o rebanho ou comprometer o rebanho para resgatar a ovelha. Essa relação sacrificial entre rebanho e indivíduo é central na problemática da pastoral cristã.

O cristianismo levará todas essas especificidades do pastorado para o mundo ocidental, particularmente a partir do século III, com peculiaridades e complexificações. O poder pastoral cristão tomou uma forma pastoral – sem precedentes - de uma intrincada rede institucionalizada, para além da sua organização como uma Igreja, adentrando também a ordem sociopolítica. Foucault (2008a) avalia ter sido a produção de uma arte de conduzir, concomitantemente, indivíduos e coletividades, permanentemente, ao longo de toda a vida, a maior marca do poder pastoral. Foucault identificou uma série de elementos característicos desse modo de governo, relacionados à (mas não caracterizados pela) tríade salvação-lei-verdade.

A temática da salvação assume configuração específica com o cristianismo, estabelecendo relações mais complexas e responsabilizantes do que em versões anteriores do pastor em relação a suas ovelhas (e não só a totalidade do rebanho). Foucault (2008a) identificou quatro novos princípios, para além do *princípio da distributividade integral e paradoxal* (que corresponde à questão da igual responsabilidade do pastor com o rebanho e com cada ovelha originária do paradoxo do pastor). O primeiro deles é o *princípio da responsabilidade analítica*, segundo o qual pastor deverá prestar contas, não apenas do número de ovelhas que salvou ou deixou de salvar, mas também de todas as ações boas ou ruins das ovelhas e de tudo que aconteceu a elas em todos os momentos de sua vida.

Há também o *princípio da transferência exaustiva e instantânea* (além de prestar contas das ovelhas, de seus percalços e de suas ações, o pastor deverá considerar todo ato de cada ovelha como um ato seu, para sua desgraça ou glória) e o *princípio da inversão do sacrifício*, expresso na obrigação de o pastor não somente se sacrificar *com* sua ovelha, mas sacrificar-se em seu lugar. Ele deve tomar para si o pecado ou a ameaça de sua ovelha e aniquilar-se, se esse for o preço de sua salvação.

Por último, o *princípio da correspondência alternada*. Segundo tal princípio, as fraquezas das ovelhas revelam o mérito do pastor, na medida em que revelam a luta incessante deste para a salvação daquelas. Igualmente, as fraquezas do pastor, quando expostas em sua humildade e em seu arrependimento, podem ser edificantes para o rebanho que busca, ele mesmo, superar suas falhas.

A partir de tais princípios, Foucault (2008a) concluiu que o pastorado cristão instituiu uma tênue e elaborada “economia de méritos e deméritos”, determinados de modo quantitativo, qualitativo e permanente, cujo objetivo final – a salvação – será determinado pela (e somente pela) vontade de Deus.

[...] [Uma] sutil economia de mérito e de demérito, uma economia que supõe uma análise em elementos pontuais, mecanismos de transferência, procedimentos de inversão, ações de apoio entre elementos contrários, em suma, toda uma economia detalhada dos méritos e dos deméritos que o pastor tem que administrar sem parar, essa economia não assegura em absoluto, de forma certa e definitiva, a salvação nem do pastor nem das ovelhas. Em última instância, a produção da salvação escapa, está inteiramente nas mãos de Deus (FOUCAULT, 2008a, p. 228-229).

Essa economia dos méritos e deméritos será rearticulada séculos depois e estará bastante presente em diferentes relações de poder, sobretudo na pedagogia e assumirá contornos específicos nos dispositivos pedagógicos do empreendedorismo.

A questão da lei na pastoral cristã expõe a problemática da obediência. Enquanto os gregos deixavam-se dirigir pela lei e pela retórica, submetendo-se por respeito ou por persuasão, o cristianismo instituiu uma *instância da obediência pura*. A submissão à palavra divina é um ato de obediência não à lei, mas à vontade de Deus e é um fim em si mesma. A submissão dos gregos a uma lei ou a um mestre visava a resolução de um problema ou dificuldade do indivíduo cuja superação aumentaria a autonomia do seguidor. O cristianismo instituiu um quadro de obediência perpétuo aos desígnios divinos e a lei divina será aplicada a cada indivíduo, de acordo com sua situação particular, ao longo de toda sua existência. O pastor não é o representante da lei. “O pastor não é fundamentalmente nem primeiramente um juiz, é essencialmente um médico que tem de cuidar de cada alma e da doença de cada alma” (FOUCAULT, 2008a, p. 231). Para tanto, o pastor deve tanto conhecer as leis e a vontade de Deus, assim como a inteireza das almas sob seu cuidado. “E vemos aqui, neste caso, a aplicação do princípio fundamental de que, para um cristão, obedecer não é obedecer a uma lei, não é obedecer em função de um elemento racional qualquer, é pôr-se inteiramente na dependência de alguém por ser alguém” (FOUCAULT, 2008a, p. 232). Essa relação de dependência é uma relação de submissão total de um indivíduo a um indivíduo.

Logo, assim como a meu ver, a análise, a definição do pastorado, o havia separado do tema da relação comum e havia feito aparecer a economia complexa dos méritos e deméritos que circulam, transferem-se e se intercambiam, creio que, da mesma maneira, em relação ao princípio geral da lei, o pastorado faz surgir toda uma prática da submissão do indivíduo ao indivíduo, sob o signo da lei, é claro, mas fora do seu campo, numa dependência que nunca teve nenhuma generalidade, que não garante nenhuma liberdade, que não leva a nenhum domínio, nem de si nem dos outros. É um campo de obediência generalizada, fortemente individualizado em cada uma de suas manifestações, sempre instantâneo e limitado, e tal que mesmo os pontos de domínio nele presentes ainda são efeitos de obediência. (FOUCAULT, 2008a, p. 237)

Por fim, a questão da verdade. De início, há uma semelhança entre o tratamento da verdade no pastorado e o ensino grego, pois a atividade do pastor é uma tarefa educativa, cuja especificidade é não estar limitada ao ensino da lição, mas na *função exemplar do pastor*: sua vida deve refletir a prática de seus ensinamentos para que estes tenham validade. Com

referência no *Livro Pastoral* de São Gregório, Foucault (2008a) conclui, ainda, que o ensino do pastor não é genérico, pois adequar suas formas de ensino de acordo com as características da/ educanda/o. A pastoral cristã inovará em dois aspectos fundamentais das práticas educativas concernentes a uma verdade sobre e para o indivíduo. A primeira delas é o caráter cotidiano e permanente da direção das condutas. A vida cotidiana não é o resultado do ensino, mas o objeto de constante vigilância e a fonte de informação do pastor para constituição de um saber sobre as ovelhas para uma condução contínua de sua conduta.

A segunda novidade introduzida pelo pastorado cristão é uma reconfiguração da direção de consciência. Diferentemente da direção da consciência voluntária e circunstancial da Antiguidade Clássica, a pastoral cristã instituiu um regime permanente e compulsório da direção da consciência: ao invés da escolha da submissão a alguém (que, muitas vezes, assumia a forma de uma prestação de serviço pelo qual o solicitante paga uma quantia em dinheiro) e circunscrita a um auxílio para superação de um problema específico, a direção de consciência no pastorado cristão não é necessariamente uma escolha consciente e é um compromisso vitalício. Isso implica, ainda, um deslocamento na finalidade do exame de consciência. O indivíduo clássico examinava a consciência no intuito de reconhecer o que havia acontecido, avaliar eventuais méritos e situar-se em seu progresso para, deste modo, tomar controle de si e autonomizar a condução de sua vida. A prática cristã do exame da consciência consistia em uma relatoria de suas ações, sentimentos e pensamentos ao diretor de consciência para instrumentalizá-lo dos recursos para conduzir sua ovelha. Ao contrário da autonomia, essa prática examinatória marca a relação (permanente) de dependência do confessante, que deve expor sua interioridade para uma autoridade responsável permanentemente pela revelação da verdade do indivíduo e pela correta condução de sua vida. A verdade não é somente ensinada ao indivíduo, mas a própria verdade sobre o indivíduo extraída, revelada pelo pastor.

Como mencionado anteriormente, o tratamento dado às questões da salvação, da lei e da verdade não foram, acredita Foucault (2008a), a característica central da pastoral cristã, mas como essas temáticas acabam por inserir mecanismos de poder específicos na sociedade ocidental. O específico da salvação cristã conduz a toda uma economia dos méritos e deméritos, com instâncias de circulação e transferência próprios, enquanto a problemática da lei institui uma relação de submissão por obediência total e constante à vontade de Deus.

Por fim, a questão da verdade integra a salvação e a lei ao implementar a técnica do exame de si, permitindo tanto o exercício da autoridade do pastor como fornece os elementos para o sistema de méritos instituído. “Essas novas relações dos méritos e deméritos, da obediência absoluta, da produção das verdades ocultas é isso que, a meu ver, constitui o essencial, a originalidade e a especificidade do cristianismo, e não a salvação, não a lei, não a verdade” (FOUCAULT, 2008a, p 242). Ademais, o pastorado cristão informa modos específicos de individualização inscritas no exercício do poder pastoral e manifestas em três maneiras, quem não podem ser melhor sumarizadas do que nas seguintes palavras de Foucault:

Primeiramente, por um jogo de decomposição que define a cada instante o equilíbrio, o jogo e a circulação dos méritos e dos deméritos. Digamos que não é uma individualização de estatuto, mas de identificação analítica. Em Segundo lugar, é uma individualização que vai se dar não pela designação, pela marcação de um lugar hierárquico do indivíduo. Ela não vai se dar tampouco, pela afirmação de um domínio de si sobre si, mas por toda uma rede de servidões, que implica a servidão geral de todo o mundo em relação a todo mundo, ao mesmo tempo a exclusão do egoísmo como forma central nuclear do indivíduo. É portanto uma individualização por sujeição. Enfim, em terceiro lugar, é uma individualização que não vai ser adquirida pela relação com uma verdade reconhecida, que, ao contrário, vai ser adquirida pela produção de uma verdade interior, secreta e oculta. *Identificação analítica, sujeição, subjetivação* – é isso que caracteriza os procedimentos de individualização humana no Ocidente que está envolvida na história do pastorado. Digamos ainda que é a história do sujeito (FOUCAULT, 2008a, p. 243, grifo nosso).

Para Foucault (2008a), a pastoral cristã é uma espécie de prelúdio de uma modalidade de exercício do poder que ele denominou *governamentalidade*, cooptando a salvação, a lei e a verdade em formas de poder imbuídas no estabelecimento de relações sociais que extrapolam a alçada religiosa. Além disso, o poder pastoral cria “a constituição típica do sujeito ocidental” (FOUCAULT, 2008a, p. 244): analítico de si com base nos méritos, sujeitado a cadeias de obediência e constituído de uma verdade interna que lhe é lançada pelo exterior.

Ainda que o poder pastoral tenha sido ofuscado pelas novas técnicas de poder voltadas para o coletivo da população e novas formas de política vinculadas à noção de território, articuladas com resistências internas que culminaram nos eventos já citados da Reforma Protestante e da Contrarreforma Católica, suas tecnologias governamentais serão assimiladas em diferentes dispositivos. Afinal, ele estrutura o sujeito ocidental moderno. Será assim que

tais tecnologias do poder pastoral atravessarão os séculos apenas para serem laicizados, reorganizados par a formação do sujeito da governamentalidade neoliberal norte-americana – o sujeito empreendedor-de-si.

### **3.3 A crise do pastorado cristão e a emergência da governamentalidade**

A eclosão de uma grande crise do pastorado no século XVI, defende Foucault (2008a) foi resultado, entre outras coisas, de uma crise interna iniciada na Idade Média como desenvolvimento de uma série de lutas contra os mecanismos de condução (contracondutas) do pastorado cristão. O espraiamento do pastorado cristão e sua generalização destacadamente, ampliaram, também as práticas de resistência aos seus procedimentos, assentados em uma sociedade binária sectarizada entre aqueles que possuem privilégios de ordem econômica, civil e espiritual (os clérigos) e aqueles que não os têm (os leigos). Ao longo dos séculos, os intrincados jogos estratégicos conferiram, por exemplo, aos pastores (sacerdotes) o poder sacramental. Esse esquema de diferenciação hierárquica entre os indivíduos contribuiu para esse quadro de resistências.

A introdução do modelo judicial (essencialmente laico) no pastorado cristão desde o século XI e sua intensificação nos séculos XI e XII, com a obrigatoriedade da confissão - “um tribunal permanente diante do qual cada fiel deve se apresentar regularmente” (FOUCAULT, 2008a, p. 268) – e a crença no purgatório (uma instância penitenciária para equacionar pecados e salvação), assim como sua interseção com o poder político contribuíram para as lutas antipastorais. No entanto, houve um grupo de contracondutas – novas condutas disruptivas em relação ao poder pastoral – engajadas em novos comportamentos religiosos. Foucault identificou cinco formas dessas contracondutas que teriam impacto significativo na desqualificação do poder pastoral: o ascetismo, a formação de comunidades, a experiência mística, o retorno às escrituras e a crença escatológica.

Embora pareça inadequado opor o ascetismo ao cristianismo, Foucault (2008) destaca que a ascese é, sobretudo, um trabalho do indivíduo sobre si mesmo na qual não há espaço para o outro. É um exercício de autoinfligido de aperfeiçoamento de si, dirigido para e pelo próprio indivíduo, para a superação autoconduzida do próprio ser e dos outros. Deste modo, não há lugar, na ascese, para a obediência: na prática ascética, o indivíduo é seu próprio mestre e seu próprio juiz, tomando, por fim, o controle de si mesmo. Esse movimento, como

vimos, vai de encontro com o princípio da obediência total do pastorado cristão, pois “o ascetismo sufoca a obediência com o excesso de prescrições e desafios que o indivíduo lança a si mesmo” (FOUCAULT, 2008a, p. 274).

Ao contrário do ascetismo, que tem função individualizante, as comunidades subvertem o controle pastoral por meio de uma reconfiguração das relações hierárquicas entre os indivíduos, partindo de problemas doutrinários como o pastor pecador, do poder sacramental do padre, as práticas confessionais feitas aos padres e a questão da eucaristia. Todas essas práticas questionavam a superioridade do pastor, qual seu papel e suas características, abalando, invariavelmente, a hierarquia social. Como reação, as comunidades experimentavam novas formas de organização: um grupo sem a figura do pastor, vinculado por uma submissão horizontal de todos a todos ou escolhendo uma pessoa com caráter menos nobre para assumir uma posição de liderança. Seja como fosse, o ponto central da comunidade era a ruptura com o modelo de submissão do pastorado existente.

Ainda no tocante à questão de novas vivências, a mística emerge como “uma experiência que, por definição, escapa o poder pastoral” (FOUCAULT, 2008a, p. 281). Ela altera o jogo de visibilidade, pois esse tipo de prática revela uma verdade (sobre o indivíduo) sem passar a intermediação do exame, da confissão – ele é uma experiência que liga o indivíduo diretamente a Deus. Portanto, torna obsoleta a figura do pastor.

Um quarto aspecto das contracondutas é o retorno às Escrituras. Mais um vez, os indivíduos eliminam o intermediário para estabelecer uma relação direta (ou, ao menos, supostamente imediata) com o divino. Mesmo que o pastor emergja com um intérprete qualificado, ele já não é o canal necessário para chegar a mensagem de Deus.

Por fim, a crença escatológica, ao informar o retorno do verdadeiro pastor em Jesus Cristo – e na forma (menos popular) da encarnação do Espírito Santo - em cada um dos fiéis, inutiliza os pastores. Observa-se, assim, que as contracondutas refletem e, ao mesmo tempo, contribuem para o apagamento da figura do pastor, assim como, suplantam os mecanismos de individualização intermediados pelo pastor por práticas individuais e imediatas autoconduzidas para a salvação, para uma reavaliação moral e ética (o retorno às escrituras, as novas comunidades religiosas) e para a descoberta de uma verdade sobre si.

Essa análise da crise do pastorado é importante por dois motivos. Primeiramente, as contracondutas identificadas são um modelo exemplar das possibilidades de articulação de resistências e de seus mecanismos de estruturação. Isso auxiliou na identificação, ao longo da

pesquisa, das estratégias de luta contra os processos subjetivantes dos dispositivos pedagógicos do empreendedorismo. Em segundo lugar, a crise do poder pastoral aflora em um movimento de reivindicação por novas formas de condutas. Como colocou Foucault (2008a), a pergunta era “como gostaríamos de ser conduzidos?”. Assim, despontam novas práticas de governo como a pedagogia, já em sua forma incipiente no século XVI. O governo das crianças incorporará a dinâmica pastoral entre o pastor e a ovelha na relação entre mestre e educanda/o, instaurando dispositivos de vigilância e condicionamento para o estudante. Além disso, as contracondutas cristãs expressam, se não a paulatina obsolescência do pastor, ao menos novos mecanismos de sua inoculação no próprio sujeito, uma das práticas recorrentes nas tecnologias do empreendedorismo e, posteriormente, identificadas nos diferentes dispositivos pedagógicos analisados. Na verdade, a transformação de uma autoridade catedrática em uma figura escolhida para auxiliar a/o estudante em um caminho traçado por si própria/o atenua a visibilidade das técnicas de sujeição pedagógicas: os dispositivos são concebidos como neutros instrumentos para livres escolhas, cujo treinamento para orientação é dado pelo professor. Um treinador, um *coach* – o novo pastor do empreendedorismo. Mas já estamos adiantando nossa análise. Retomemos o curso da discussão, pois para compreender os dispositivos do empreendedorismo, precisamos entender a nova forma de governo no qual ele próprio é um catalisador de disposições: a governamentalidade neoliberal.

### **3.4 Da razão de Estado à governamentalidade neoliberal: transmutações da arte de governar em direção ao sujeito empreendedor de si**

O neologismo *governamentalidade* foi criado por Foucault em suas reflexões acerca da problemática do poder. A adoção do conceito emerge na discussão sobre a diferença (e da relação) entre o que entendia por *governo* e por *Estado*. Distinção importante, pois, segundo o pensamento foucaultiano, o Estado não é a instituição na qual o poder se concentra, mas antes, a instância que, em um dado momento histórico e em determinadas sociedades, pode exercer o domínio sobre outros, por meio do *governo* da população e dos indivíduos. Portanto, o poder não está concentrado no Estado: os mecanismos por meio dos quais este atua no governo dos indivíduos configuram uma forma (entre as muitas possíveis) de exercício do poder.

Segundo Foucault (1995), o termo *governo* remonta ao século XVI, quando seu emprego designava a *condução* de indivíduos ou grupos. Essa noção de governo está vinculada ao que Foucault denominou por *poder pastoral*. O termo “conduta”, afirma Foucault, talvez seja aquele que melhor qualifique o que há de mais específico nas relações de poder. Ele significa tanto o ato de orientar (no sentido de dirigir) um comportamento como a própria maneira de portar-se “em um campo mais ou menos aberto de possibilidades. [Assim] o exercício do poder consiste na junção dessas duas concepções, ou seja, no ato de 'conduzir condutas' e ordenar possibilidades”. Governar é, portanto, “estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

A noção de *governo* como a condução de indivíduos e grupos coexistiu com seu sentido estrito, relativo às ações do Estado, até o final do Renascimento. Na Modernidade, o sentido estrito torna-se hegemônico, devido ao processo de *governamentalização* das relações de poder, “ou seja, [as relações de poder passam a ser] elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (FOUCAULT, 1995, p. 247). A arte de governar as almas para a salvação sob os cuidados extenuantes do pastor foi sendo substituída por princípios racionais para o *governo* da população, combinando mecanismos para controle coletivo e processos para a formação da subjetividade. É neste ponto que é inserida a ideia de *governamentalidade*.

A princípio, Foucault utilizou o termo para designar as formas de conduzir as condutas dos indivíduos pelo Estado, nesta configuração moderna das relações de poder. Posteriormente, no entanto, Foucault observaria que a ordenação das possibilidades de ação dos indivíduos incluía também um *conduzir-se*: as práticas de governo não delimitavam apenas o campo de ação de terceiros, mas operavam na forma como os indivíduos viam a si mesmos e agiam sobre seus próprios corpos e pensamentos orientados seus princípios de felicidade e de satisfação pessoal acordados socialmente. A estes mecanismos mobilizados pelos indivíduos para uma autoconduta, Foucault atribuiu a expressão *técnicas de si*. A governamentalidade, ele diria em um momento mais avançado de sua obra, seria o “encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT, 1994, p. 784). Deste modo, esta noção incluiria, além dos mecanismos institucionalizados de controle da população, um conjunto de práticas (discursivas e não-discursivas) que operariam na constituição da subjetividade, criando o campo referencial a partir do qual os sujeitos

decidiriam (por vezes, inconscientemente) sobre suas atitudes e baseariam suas concepções a respeito da existência.

A definição de governamentalidade - a partir de noções como *governo*, *autoconduta* e *técnicas de si* - é basilar porque essa terminologia denomina o específico das relações de poder emergentes após o século XVI, no qual formas de dominação e tecnologias de conduta se entrelaçam e começam a ser exercidas também pelo Estado, emergente como instância técnica para governos dos indivíduos. Visando ao fortalecimento e consolidação do Estado, essa governamentalidade apoia-se no sistema diplomático-militar e na polícia. “O primeiro visa o aumento do poder e da influência externa (apesar de ser a todo instante limitado por outros Estados); já o segundo tem por objetivo a majoração do poder interno do Estado, através de princípios ilimitados de intervenção.” (SANTOS, 2010, p. 172). Diferentemente do governo pastoral, é um modo de governo territorializado, com medidas regulatórias aplicadas ao conjunto da população. Nesse período de “insurreição de condutas”, os mecanismos governamentais do Estado interagem, mas não eliminam outras instituições de governo destinadas a sanar a problemática da condução familiar, religião e, na intersecção de todas elas emerge, como a condução das crianças – o problema pedagógico – que, para Foucault (2008a, p. 310) “é o prisma através do qual os problemas de condução são percebidos”.

A intensificação dos dispositivos estatais de governo e, portanto, da disposição de resistências, fez emergir uma crítica do governo estatal, uma reivindicação e reflexão das possibilidades de limitação de sua dominância que explode na forma de uma nova modalidade de governo: a governamentalidade liberal. Longe de ser um mecanismo coeso, o liberalismo é aqui tomado como dispositivo que opera em diferentes movimentos, mas sempre no intuito de limitar o que é percebido como um governo excessivo do Estado. Nesse contexto, o mercado é eleito como lugar privilegiado de resistência às tiranias estatais. Sob o princípio da economia política, a política mercantilista é incompatível com um efetivo desenvolvimento econômico. Portanto, a reivindicação da autonomia do mercado. Nesse processo, foi fundamental, ainda, a delimitação da chamada *sociedade civil*, uma unidade social exterior à alçada do Estado. Como elucida Candiottto (2001) “A importância crescente atribuída pelo liberalismo à categoria sociológica de sociedade possibilita desenvolver uma tecnologia de governo na qual o Estado será considerado um suplemento da sociedade, como se fosse seu excesso”.

No século XX, a crise de 1930 marca a emergência de uma atualização da crítica liberal, que repercutirá no engendramento de novas tecnologias governamentais que colocarão a condução das condutas individuais no epicentro do desenvolvimento econômico. Como acertadamente afirmam Dardot e Laval (2016, p. 34), “o neoliberalismo não se pergunta mais sobre que tipo de limite dar ao governo político, ao mercado (Adam Smith), aos direitos (John Locke) ou ao cálculo da utilidade (Jeremy Bentham), mas, sim, sobre como fazer o mercado tanto o princípio do governo dos homens como do governo de si”.

Essa crítica tomará forma em dois novos exercícios governamentais. A primeira vertente seria a da governamentalidade ordoliberalismo (ou o liberalismo alemão), gestada no contexto do Pós-Guerra, e expressa, sobretudo no pensamento de economistas e juristas tais como Walter Eucken, Franz Böhm, Wilhelm Röpke e Hans Grossman-Doerth. Em um outro sentido, o neoliberalismo norte-americano, vinculado à Escola de Chicago e responsável por contribuir sobremaneira para o desenvolvimento de uma ideia de sujeito empreendedor de si.

Em linhas gerais, o ordoliberalismo propõe uma revisão da doutrina do *laissez-faire*, no tocante ao estabelecimento de uma política ordenadora, ou seja, responsável por dispor não de procedimentos administrativos, mas dos mecanismos jurídicos necessários para ditar as regras no qual o jogo da concorrência possa conduzir-se livremente. Oriundo do debate intelectual contra o nazismo, essa vertente neoliberal apostava na refundação de uma ordem liberal baseada no Estado de direito para evitar a degenerescência do capitalismo em um estadismo totalitário (FOUCAULT, 2008b; DARDOT; LAVAL, 2016).

Entre os ordoliberais há, ainda, um apelo às instituições sociais sob tutela do Estado para garantir um harmonioso funcionamento social. Apenas a conquista das liberdades e direitos dos indivíduos não é suficiente para os garantir: é preciso promover os meios de *adaptação* dos indivíduos para que encontrem, no cumprimento de seus deveres para consigo, com sua família e com sua comunidade, a sua felicidade. Há, assim, um papel moralizante do Estado. O contexto que viabiliza essa configuração de superioridade econômica e moral é o da economia de mercado, que supre a escassez material e constitui um ambiente livre para os indivíduos conduzirem a suas vidas. Para tanto, é fundamental que essa economia seja mediada pelo *princípio da concorrência*, pois é ela que delegaria aos indivíduos o poder de reclamar suas necessidades enquanto consumidores-cidadãos, que exercem a soberania política pelo consumo como prática da liberdade.

O ideal social [...] remete simultaneamente a uma sociedade de pequenos empreendedores dos quais nenhum tem condições de exercer um poder exclusivo e arbitrário sobre o mercado e a uma democracia de consumidores que exercem diariamente seu poder individual de escolha” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 106).

A proposta ordoliberal promove, assim, um importante deslocamento em relação ao liberalismo clássico. O mercado já não é definido pela troca, mas pelo princípio da concorrência: não mais por uma dinâmica que deveria tender ao equilíbrio, mas fundamentalmente desigual.

Se insistimos nessa exposição do ordoliberalismo é para pontuar como as discursividades acionadas pelas doutrinas econômicas remetem a um novo modelo de sujeição dos indivíduos às demandas do mercado e na constituição de processos para construção de um entendimento de si como sujeito livre pelo consumo e pela possibilidade de produzir e como sujeito feliz pela integração social no cumprimento de suas responsabilidades com as instâncias familiares e comunitárias. Nesse sentido, *adaptação constante ao mercado* desponta como um imperativo, ao nível do desenvolvimento de técnicas de si e compelem os indivíduos a voluntariamente se submeterem a uma ordem social ancorada nas dinâmicas econômicas.

A segunda vertente, a do neoliberalismo austro-americano irá corroborar com a primazia da concorrência e da soberania dos indivíduos. Contudo, seguirá diferente trajetória argumentativa, pois alegará que o problema da política liberal foi não executar efetivamente o princípio do *laissez-faire*. Atacando as políticas keynesianas, os neoliberais (aqui expressos sobretudo nas figuras dos austríacos Friedrich Hayek e Ludwig von Mises) acusaram as políticas sociais pela crise socioeconômica. De acordo com essa perspectiva, um ordenamento jurídico da sociedade baseada na ideia de um direito público é danoso, pois este é composto por um arcabouço de regras de organização destinadas ao cumprimento de objetivos específicos. Contudo, a economia de mercado não é nem uma ordem natural, nem uma ordem artificial criada a partir de uma intencionalidade: é uma ordem espontânea. Portanto, regras criadas com base em objetivos são incompatíveis com a dinâmica econômica. As regras do direito privado e do direito penal, por sua vez, são *normas de conduta*. Estas, sim, não constroem as ações espontâneas, apenas estabelecendo um código geral a partir dos quais elas devam ocorrer. Idealmente, o próprio Estado deve ser regido por esse código e sua única função intervencionista seria para assegurar o cumprimento das regras. Assim, o Estado

asseguraria um “bem-comum”, cuja concepção é reduzida a satisfação das vontades individuais. Essa interpretação não tem apenas implicações na redução da invenção estatal, mas também na primazia da propriedade privada e do mercado na regulação social. A ideia de tornar o Estado uma entidade privada remete à sua conversão em uma instituição do tipo empresarial. Ora, para que a ação pública possa entrar na lógica espontânea do mercado, ela deve adequar-se às demandas de eficiência e de eficácia das empresas privadas e a serviço das unidades privadas (empresa, família, indivíduo) (DARDOT; LAVAL, 2016).

Esse aparente esvaziamento na função governamental do Estado é, na verdade, um realinhamento de suas tecnologias de governo. De fato, o mercado passa a ser o grande ordenador social, mas o Estado será fundamental para assegurar seus processos de sujeição por meio de uma normatização baseada nas demandas mercadológicas. Estado e mercado serão aliados, portanto, neste novo modelo de governamentalidade, sobretudo na vertente norte-americana, que acabará por prevalecer na sociedade ocidental. E, sendo um modo governamental, implica o desenvolvimento de técnicas do autogoverno dos indivíduos. Esse autogoverno opera no sentido de uma autoconformação às normas em um espaço ativo de liberdade: “governar não é governar *contra* a liberdade ou a *despeito* da liberdade, mas governar *pela* liberdade, isto é, agir ativamente no espaço de liberdade dado aos indivíduos para que estes venham a conformar-se por si mesmos a certas normas” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.). E o dispositivo aliciado na construção dessa prática de si para a liberdade ser articulado na figura do sujeito empreendedor.

Essa corrente do neoliberalismo concebia apenas duas possibilidades de exercício político: o *destrucionismo*, cujo agente central é o Estado que, por meio das suas intervenções leva fatalmente ao totalitarismo e à recessão econômica; e o *capitalismo*, um processo diametralmente oposto, construtivo, que tende a uma dinâmica eficaz quando conduzido por um novo agente – o *empreendedor*. Ele emerge como o antagonista do Estado, o herói capaz de salvar a sociedade de sua dominação ilimitada e predatória.

Para compreender essa primazia da ação individual empreendedora, é preciso retomar a já citada divergência entre a concepção de *concorrência* adotada pelos liberais e aquela seguida pela vertente emergente. Para os liberais, a concorrência estabelece um estado de equilíbrio estático ao mercado. Já o concorrencialismo neoliberal toma por base a concorrência como processo dinâmico, no qual os agentes econômicos tentam constantemente

superar uns aos outros ao descobrirem novas possibilidades de lucro, tendo a instabilidade como seu princípio ordenador.

Em outras palavras, radicalizando e sistematizando numa teoria coerente da ação humana alguns aspectos já presentes no pensamento liberal clássico (desejo de melhorar a própria sorte, fazer melhor do que o outro etc.), a doutrina austríaca privilegia uma dimensão agonística: a da competição e da rivalidade. A partir da luta dos agentes é que se poderá descrever não a formação de um equilíbrio definido por condições formais, mas a própria vida econômica, cujo ator real é o empreendedor, movido pelo espírito empresarial que se encontra em graus diferentes em cada um de nós e cujo único freio é o Estado, quando este trava ou suprime a livre competição (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 135-136)

A reformulação da noção de concorrência, naturalmente, modifica a concepção de *mercado*. O mercado não é mais a livre concorrência entre agentes iguais, mas a concorrência entre sujeitos em constante processo de aprendizagem que os coloca em posições competitivas distintas, de acordo com sua adaptabilidade às mudanças constantes em uma espécie de *economia das descobertas*.

É um processo regulado que utiliza motivações psicológicas e competências específicas. É um processo menos autorregulador (isto é, que conduz ao equilíbrio perfeito) que autocriador, capaz de autogerar no tempo. O mercado é concebido, portanto, como *um processo de autoformação do sujeito econômico, um processo subjetivo autoeducador e autodisciplinador, pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir*. O processo de mercado constrói seu próprio sujeito. Ele é *autoconstrutivo*” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 139, grifo nosso).

Essa concepção de mercado confere centralidade ao sujeito, tomado por um ser ativo, um *homo agens*, cuja ação é impulsionada por uma racionalização para melhorar sua própria situação. Uma ação com uma finalidade: alcançar um patamar mais favorável para si mesmo. Assim, ele difere da acepção liberal da ação humana motivada pelo cálculo de maximização, pois são, sobretudo as escolhas tomadas nas situações de mercado que permitem um aprendizado constante e progressivo sobre os modos racionais de autoconduzir-se. A economia, portanto, vai além do cálculo de maximização, pois tem como elemento-chave a escolha dos sujeitos econômicos, o que implica um comportamento mais dinâmico, criatividade e maior teor de indeterminação. Na contramão dos ordoliberalias, a

governamentalidade norte-americana não deixará a limitação das ações humanas nas mãos da sociedade ou do Estado, mas repousa em um *subjetivismo*, na autoconduta dos sujeitos. E em uma autoconduta “livre”, pois a instituição da escolha como princípio será o dispositivo que vinculará toda a caminhada do sujeito em sua autoconstituição como empreendedor ao exercício da liberdade. A completa liberdade individual é condição para o funcionamento adequado da economia de mercado, pois sua dinâmica é otimizada pela coordenação dos conhecimentos individuais dispersos e articulados nas livres escolhas individuais. Nesse contexto, *liberdade* equivale à inexistência de coerção sob o processo decisório do indivíduo – é a liberdade *de escolha*.

No entanto, o sujeito neoliberal, mesmo em sua liberdade para escolher, não sabe o que precisa conhecer em termos de conhecimento útil para o mercado. Ele apenas adquire conhecimento ao perseguir seus objetivos nas situações impostas pelo mercado e é nele que todos os conhecimentos individuais vão ser articulados para o progresso coletivo. Ele sabe o seu desejo, mas não sabe o que precisa saber para realizá-lo. É incoerente, portanto, que o Estado ensine algo ao indivíduo ou possa dizer a ele o que fazer.

Dardot e Laval (2016, p. 143) destacam como o conhecimento útil à economia de mercado difere do conhecimento científico, ao ser circunscrito à sua utilidade espaço-temporal.

*knowledge* significa certo tipo de conhecimento diretamente utilizável no mercado, relacionado às circunstâncias de tempo e lugar – conhecimento que se refere não ao porquê, mas ao quanto; o conhecimento que um indivíduo pode *adquirir em sua prática*, e cujo valor só pode avaliar; o *conhecimento que ele pode utilizar de maneira proveitosa para vencer os outros na competição*.

Deste modo, a competição generalizada entre os agentes é o caminho para a evolução do conhecimento útil, central para o desenvolvimento econômico.

Um outro aspecto da governamentalidade neoliberal é a implementação do modelo empresarial para o funcionamento de toda a sociedade, desde a condução de sua organização até a conduta dos próprios indivíduos. É no ensejo desse modelo de sociedade empresarial que a figura do sujeito empreendedor de si desponta como a identidade e o modo de funcionamento socialmente desejáveis e instrumentalizadora para a autorrealização individual.

### 3.5. O empreendedorismo como dispositivo da governamentalidade neoliberal

Segundo Foucault (2008b), a governamentalidade neoliberal, especialmente por meio da Teoria do Capital Humano, propõe uma nova concepção de sujeito ao deslocar a análise da categoria trabalho da perspectiva quantitativa da economia política clássica para uma abordagem qualitativa. Até então, o trabalho era examinado pelo número de horas de trabalho e quantidade de mão-de-obra, mas nunca por um viés das modulações qualitativas que impactavam nas variações da produção. A governamentalidade neoliberal resgatou a ideia de economia como ciência do comportamento humano e concluiu que uma melhoria qualitativa dos sujeitos significa tratar o sujeito trabalhador como uma parte do capital empresarial, uma microempresa dentro da empresa, cujo investimento converte-se em aumento da lucratividade. Dardot e Laval identificam esse processo como “subjetivação contábil e financeira” (2006, p. 31). A construção dessa subjetividade está imbricada na reconfiguração dos dispositivos liberais, a fim de se adaptar às transformações organizacionais do capitalismo em um cenário global e às novas relações de trabalho (e de força) daí emergentes.

A formação de cartéis, oligopólios e monopólios, em conjunto com o favorecimento jurídico da aliança com figuras políticas fragilizou o ideal da concorrência leal, assim como as estratégias de *marketing* minaram a primazia do/a consumidor/a. Os movimentos operários do século XIX evidenciavam a falácia da horizontalidade das relações salariais, haja vista as necessidades de intervenção jurídico-estatal para impedir o agravamento das condições precárias de vida de trabalhadoras e trabalhadores urbanos, sobretudo, industriais, com a instituição de direitos trabalhistas. Era necessário conformar novos mecanismos de subjetivação para reestabelecer uma relação harmoniosa entre as forças produtivas e as estruturas delas dependentes, agora alinhada aos novos modelos de produção estruturados não mais sob o modelo fabril, mas da empresa moderna. O capital humano, enquanto sujeito-empresa, introjetou os mecanismos de autogoverno equivalentes aos da gestão empresarial. Deste modo, o sujeito não concebe a si em polo oposto ao do empregador, mas como pequena unidade-empresa parceira; não mais como subordinada, mas como prestadora de serviço autônoma. O sujeito não reconhece a si mesmo como subordinado em uma relação de dominação, mas como um *parceiro* de uma relação horizontal, sem exploração e, portanto, livre. E o principal investimento a ser feito no indivíduo-empresa é na aquisição de conhecimento útil.

Em virtude das crises do petróleo e das dinâmicas do próprio capitalismo, uma releitura das ideias de Schumpeter ganhará impulso dos anos 1970 e 1980, e contribuirá para a concepção da *sociedade empresarial*. Esse neoschumpeterianismo distancia-se da famosa acepção popularizada por Joseph Schumpeter, segundo a qual o empreendedorismo está restrito ao indivíduo em situação de liderança. Para Schumpeter, a concorrência é baseada na inovação, no potencial do indivíduo em produzir a destruição criadora e o empreendedorismo tem um papel específico dentro do sistema econômico. Contudo, o novo sujeito neoliberal deve “tornar-se empreendedor nos diversos aspectos de sua vida ou até mesmo ser o empreendedor de sua vida. Em resumo, trata-se de fazer com que cada indivíduo se torne o mais ‘*enterprising*’ possível” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 150). Para que uma sociedade de concorrência generalizada seja próspera, é preciso que todos os seus agentes operem empreendedora. Ele não é apenas um sujeito empreendedor de si ele é um sujeito-empreendedor (de si).

Essa mudança sintática não é apenas um capricho linguístico, mas uma indicação da imbricação de um sujeito que não é mais dissociável da forma “empreendedor”. Ele é, claro, um empreendedor de si e continua a conduzir-se como um empreendimento, mas ele expande essa forma de relação para todos os seus vínculos sociais. Não é apenas a sua relação com o trabalho e consigo, mas a conduta empregada em todas as suas relações interpessoais e em todas as esferas sociais. Suas ações orientadas por objetivos e metas para aumento da sua performance, o sucesso financeiro (lucro) como ideal de autorrealização que, contudo, nunca é satisfeito, pois a instabilidade característica da sociedade-mercado exige um constante processo de aprendizagem e adaptação para obter uma vantagem competitiva.

Como exemplo, basta apontar a análise que Alain Ehrenberg (2010) faz dos aventureiros e dos esportistas como metáforas do novo sujeito de empreendedor de sucesso e, simultaneamente, das atividades esportivas de alto risco e alta performance como o lazer do tipo empreendedor. A condução do lazer, da família, dos filhos, toda ação sobre si e sobre os outros a ser orientada pelos procedimentos doutrinários do modelo empreendedor de ser.

Uma vez que a governamentalidade neoliberal entrelaçou a conduta dos indivíduos ao processo econômico, institucionalizou também essa aliança no campo da educação. Como já mencionamos anteriormente, desde a crise do pastorado, o indivíduo reivindica sua subjetividade e a autonomia de escolher como ser conduzido, o que resultou em uma assunção individual de procedimentos (como autoexame da consciência e acesso diretos às escrituras)

que supostamente emancipavam os indivíduos do pastor e permitiam sua autoconduta. Contudo, sem conseguir escapar dos dispositivos governamentais, a realização dessas novas práticas deu margem para novas formas de sujeição mais sutis. Um desses mecanismos foi a laicização de conceitos religiosos, agora mais centrados na ação individual, compatíveis com o desenvolvimento de uma subjetividade empreendedora, fundamental para que esse novo modelo governamental pudesse operar. As práticas pedagógicas, já no século XVI, são uma instância fundamental nesse processo.

### **3.6 Intersecções entre uma racionalidade pedagógica moderna e a educação para o empreendedorismo**

Um caminho para compreender a relação entre o empreendedorismo e pedagogia contemporânea (e seu apelo nas políticas educacionais) é aquele da laicização de concepções e valores religiosos protestantes e sua transposição para princípios pedagógicos modernos. Tal processo resulta na exaltação de diversos valores voltados para “um nexos indissociável entre querer, obedecer e empreender” (CALIXTO; AQUINO, 2015, p. 2015). As práticas protestantes da crise do pastorado cristão, ao promoverem a inoculação da função pastoral no sujeito, ampliaram seu processo de individuação e introduziram disposições de autoconduta. Soma-se a isso um processo de secularização de valores religiosos que permitiram sua generalização na sociedade na forma de uma ética empreendedora.

Como Weber (2004) já observou, há uma relação entre ética protestante e racionalidade econômica, sendo o desenvolvimento do capitalismo mais próspero em países de predomínio protestante. Descendentes de famílias protestantes, por exemplo, tendiam a escolher uma formação técnico-comercial em detrimento dos estudos humanísticos. Existiu, portanto, uma continuidade entre um modo de ser no mundo orientado pelos preceitos religiosos visando à felicidade e à salvação da alma e o emprego de uma racionalidade econômica voltada (mas não restrita) ao desempenho de atividades empresariais.

*A Reforma não significou tanto a eliminação da dominação eclesiástica sobre a vida de modo geral quanto a substituição de sua forma vigente por uma outra. E substituição de uma dominação extremamente cômoda, que na época mal se fazia sentir na prática, quase só formal muitas vezes por uma regulamentação levada a sério e infinitamente incômoda da conduta da vida doméstica e pública até os limites do concebível (WEBER, 2004, p. 30, grifo nosso)*

O nascimento da pedagogia enquanto ciência acompanha a secularização de valores religiosos na educação moral da criança, cujo direcionamento a conduziria a uma vida digna e feliz. A educação é um processo vitalício, a ser iniciado no começo da vida e baseado principalmente nos aspectos psicológicos da criança. Ela seria o meio para autorrealização individual e deveria ser um movimento contínuo de autoaperfeiçoamento e que conduz ao famoso imperativo “aprender a aprender” presente nas diretrizes atuais para educação (CALIXTO, 2014; CALIXTO; AQUINO, 2015).

No contexto neoliberal, a aprendizagem continuada ao longo da vida é o condicionamento da vontade necessário para se tornar o sujeito do trabalho qualitativamente adaptado e constantemente aprimorado dessa forma de governamentalidade. A educação é apresentada como uma ação do indivíduo sobre si mesmo para sua autocriação: “cada um fazendo a si mesmo, constituindo-se uma obra de si por si. O objetivo magno da educação seria a descoberta da vocação da própria vida, o que incluiria um conhecimento íntimo da personalidade do sujeito, de sua verdadeira natureza.” (CALIXTO; AQUINO, 2015, p. 437) É imprescindível, portanto, observar-se, conhecer-se e descobrir sua vocação a partir do qual seria possível traçar (o que, hoje, tão em voga, entende-se por) seu projeto de vida: conduzir-se à sua missão e assim encontrar sua realização e felicidade. O processo pedagógico seria, então, um facilitador de um encontro de indivíduo consigo mesmo e, considerando as particularidades de cada indivíduo, a flexibilidade no processo educativo ganha relevância.

A prática pastoral do educador-pedagogo do século XIX distancia-se da *instrução* do mestre para uma ideia de *formação*. Mais especificamente, de uma “*educação da vontade*”, em um movimento de produção de uma vontade individual coerente com a vontade geral. O educando deve descobrir o seu caminho, o qual deve confluir para um projeto social comum. A pedagogia atua no condicionamento da vontade individual, ao oferecer os parâmetros de realização e felicidade que o indivíduo deve almejar e os modos de agir sobre si e no mundo para bem suceder, no exercício da sua liberdade.

Alcançar a felicidade, nesse contexto, é uma laicização da noção de “salvação”: é através do contínuo trabalho (sobre si mesmo) que a salvação é possível. Por meio das suas ações, o ser humano pode construir o seu destino e, assim, garantir a sua salvação. Essa perspectiva é coerente com uma ética protestante que estabelece uma relação de continuidade entre a vida terrena e a adoração a Deus, em especial no Pietismo, na busca de “saborear já

neste mundo, em ascese intensificada, a comunhão com Deus em sua bem-aventurança” (WEBER, 2004, p. 118). Independentemente da crença na predestinação, é a prática cotidiana adequada que aproxima os indivíduos de Deus e os conecta com sua graça. A ascese intensificada significava um profundo estado de ponderação e autoinspeção para uma ação correta sobre o mundo, em oposição à vida monástica católica, cujo objetivo era a negação da vida mundana como tática de aproximação e adoração do divino.

Neste sentido, a ideia de *ação no mundo* é particularmente significativa porque é orientada pelo exercício da *vocação*, “aquilo que o ser humano tem que aceitar como desígnio divino, ao qual tem que ‘se dobrar’” (WEBER, 2004, p. 77). É por meio de seu trabalho profissional que o indivíduo contribui para a criação divina e expressa seu amor ao próximo. O exercício de sua vocação profissional é o cumprimento de seu dever intramundano. Deste modo, o trabalho profissional aproxima os indivíduos de Deus, aproxima-os de sua glória e os conduzem à autorrealização moral. “De fardo à virtude, e, então, força criadora, o trabalho passa a compor o plano salvífico crivado na narrativa cristológica e pela suposta evolução da humanidade, representando o ponto de contato para uma nova plataforma ética” (CALIXTO; AQUINO, 2015, p 438). A pedagogia oitocentista reflete esse quadro conceitual valorizando o trabalho individual sobre si mesmo, no intuito de levar o indivíduo a descobrir sua vocação (a se realizar profissionalmente) enquanto talento e ser útil para si e para o mundo, realizando a si e desempenhando sua função social, em uma versão secular da salvação individual. O indivíduo não tem como saber de sua predestinação, mas pode controlar suas ações mundanas e viver para a glória de Deus e em comunhão com ele ainda nesta vida. A possibilidade de controle sobre o destino terreno fundamenta a ideia presente na pedagogia moderna do ser humano como criador de seu próprio destino – ela/ele pode escolher e transformar-se por meios próprios, concepção central na pedagogia contemporânea e coerente com a concepção de sujeito do empreendedorismo moderno. O sujeito encontra no servir aos outros por meio do trabalho um novo modo de servir a Deus. Assim, todo indivíduo passa a exercer a função servil do pastor: uma servidão de toda a humanidade para toda a humanidade.

Aqui, supõe-se haver uma modulação da razão pastoral que não se perfaz pela repaginação da figura do velho pastor, mas pela ativação de uma racionalidade governamentalizada que aloca na alma a condição de salvação e nas mãos do próprio indivíduo, o poder e a responsabilidade de sua autotransformação. Tal razão é, ao que tudo indica, axial nas formas de

subjetivação alinhadas ao espectro do empreendedorismo contemporâneo. (CALIXTO; AQUINO, 2015, p. 441)

Um sujeito autorrealizável é basilar na pedagogia contemporânea, por incorporar a transferência para o âmbito individual da responsabilidade pela salvação de si e dos outros (exercício da vocação profissional). Um sujeito protagonista de sua própria vida e suas escolhas, moldado pelo seu trabalho sobre si e sobre o mundo. A educação é o meio para instrumentalizar-se para superar as dificuldades ao longo do caminho, encontrar a si e agir corretamente no mundo. O sujeito empreendedor emerge desta concepção de sujeito, em uma secularização de valores pastorais que colocam o sujeito como detentor de seu destino. Ele emerge como subjetividade necessária para a superação dos problemas sociais do século XX.

A mudança decorrente do período de retorno a uma política liberal (o neoliberalismo) demanda um novo modelo escolar. A ênfase no desenvolvimento individual e natural da criança é incompatível com a competitividade nacional na economia neoliberal, para a qual a criança deve ser adequada e produtiva. Por isso, há um retorno à primazia da performance sobre a competência, voltadas para novas relações de mercado e de segurança. Formas de exame e quantificação/classificação são retomadas e novas são criadas em articulação com formas inéditas de governar, instaurando uma *pedagogia neoliberal*.

A escola transforma-se em “uma escola mercantilizada, empresarial, formada a partir da relação com a lógica da competição, entre estudantes, professores, escolas e (ainda maior) entre nações, por meio de técnicas de avaliação (*testing*) internacionais e em relação a elas, em uma economia global” (p.23, tradução nossa). Ela deixa seus contornos de prisão e começa a se assemelhar à empresa, deixando de lado a questão da docilidade para atentar às “necessidades da economia e da eficiência e custo e a administração da força de trabalho e [demanda por] produtividade” (p. 24, tradução nossa). É um processo de extensão da racionalidade econômica do mercado para todo o sistema social, já identificado por Foucault (2008a). No processo de reestruturação da escola, instância de preparação para a vida produtiva, a separação entre a vida adulta e a vida escolar torna-se menos clara a separação já observada por Foucault em sua obra *Vigiar e Punir*. Então, sob a justificativa de incluir a criança no “mundo real” a escola se apresenta como o simulacro do mundo corporativo, como uma empresa, na qual ela já passa a ser, duplamente, funcionária e cliente, em um exercício de subjetivação para desenvolver uma subjetividade empresarial a ser vivida em sua vida adulta.

Os saberes sobre a criança passam a ser uma especialidade da psicologia da educação e da neurociência, com novas formas de testes e uma nova taxonomia, que inclui a identificação de uma série de distúrbios e síndromes, como a dislexia e o transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A Psicologia do Desenvolvimento é assimilada pela lógica neoliberal. Os conhecimentos sobre a criança – em especial, a primeira infância - passam a ser de interesse para uma educação para crescimento econômico, enfatizada por organizações supra e internacionais que acabam por influenciar as políticas educacionais para a primeira infância. Traço de retorno a outros elementos de pedagogias anteriores é a reinscrição do/a professor/a como sujeito moral, um resgate da primeira pedagogia moderna, de uma *pedagogia da moralidade*, segundo a qual o/a professor/a deve ser um sujeito moralmente exemplar e a/o estudante deve desenvolver virtudes performáticas, como a resiliência.

A pedagogia neoliberal também é caracterizada por um retorno à preocupação da pedagogia moderna com as diferentes performances baseadas em condições biológicas, mas, agora, nas áreas da neurociência e da epigenética. Explicações biosociais são apresentadas para problemas que antes eram somente sociais e se tornam relevantes na arena das políticas, em uma tentativa de justificar as desigualdades nos desempenhos individuais e promover um novo modelo de hierarquização dos indivíduos por meio de um ranqueamento biosocial. A ciência tem observado novos mecanismos de autoaperfeiçoamento, na capacidade de melhor se adaptar ao meio ambiente. Em um complexo processo de intersecção, há o encontro do darwinismo com a meritocracia, com o elogio daqueles que conseguiram melhor se adaptar para sobreviverem socialmente. A ciência comportamental está atenta não apenas às capacidades cognitivas, mas também às predisposições performativas, apreendidas em testes e métodos para a formação do caráter (BALL, 2017).

Esses saberes sobre o comportamento humano têm sido incorporados em pacotes educacionais, em conjuntos de esquemas e métodos que são apresentados aos professores no intuito de instrumentalizá-los para um melhor desempenho. Ball (2017) observa esse processo como a tecnicização da profissão docente, com a instauração de uma série de métodos e procedimentos “inovadores” que devem ser utilizados para uma aprendizagem mais eficaz, retirando sua autonomia para a definição das práticas pedagógicas engajadas em salas de aula. O/a professor/a deixa de ser o pedagogo da pedagogia progressiva para tornar-se um técnico na pedagogia neoliberal. Aqui, Ball emprega o termo inglês *technician* para destacar a ideia

de um reproduzidor de esquemas, métodos e programas preestabelecidos por terceiros, mas podemos pensar também no seu uso no sentido de um treinador, um *coach*: um facilitador de aprendizagem, cujo objetivo geral está, na verdade, preestabelecido, mas é publicizado como individualizado, ao modo do cliente-estudante.

A educação foi, ainda, reposicionada em relação ao mercado e ao Estado, virando uma oportunidade para lucro (no caso dos serviços de consultoria educacional fornecidos por empresas ou seus braços sociais) e a própria concepção da escola como instituição empresarial e que passa a ser gerenciada como tal: avaliações para corte de gastos (como a diminuição dos quadros de professores), avaliação de rendimento (desempenho de gestores, alunos e professores) e compra de pacotes de soluções empresariais do terceiro setor para aumentar a produtividade escolar (de professores e alunos) (BALL, 2017, KRAWCZYK, 2014).

A pedagogia neoliberal retoma aspectos pastorais na educação moral da/o estudante, ao mesmo tempo em que também desenvolve uma perspectiva sobre “a criança toda”, uma investigação científica não só sobre suas capacidades, mas também sobre caráter e comportamento. O componente moral, traduzido em virtudes performáticas como a resiliência, está presente tanto no estudante como no professor, modelo exemplar. Há um encontro do poder disciplinar com a biopolítica, das práticas pastorais com novas tecnologias de (auto)governo. “Aqui, corpos não são mais dóceis, e, sim, engajados em formas insidiosas de ‘autoadministração disciplinada’, em procedimentos que envolvem práticas de autocuidado para manter-se saudável adaptável às necessidades do capitalismo. Características como “ser sustentável” é um imperativo de apelo individual para a responsabilização dos indivíduos frente aos prejuízos sociais produzidos pelo próprio sistema. É nesse contexto que o empreendedorismo emerge, simultaneamente, como um conjunto de preceitos performáticos para o solucionamento dos problemas relativos tanto à população (como o desemprego), como aos indivíduos (a autorrealização, busca pela felicidade).

Se insistimos aqui em uma reconstrução daquilo que veio a se constituir como empreendedorismo em sua relação com a educação, é porque entendemos que estes preceitos estão em continuidade com aquilo que vai se constituir como uma *pedagogia empreendedora*, a fundamentar a educação para o empreendedorismo no Brasil. Ele instaura formas de ver-se e conduzir-se específicas, presentes também nos princípios de uma educação para o empreendedorismo e de uma *pedagogia empreendedora*, que fundamentam e

legitimam as políticas de inserção do empreendedorismo como disciplina curricular para a formação e regulação dos sujeitos.

#### **4 DA GESTÃO PÚBLICA GERENCIAL AO EMPREENDEDORISMO NO CURRÍCULO ESCOLAR: UM PERCURSO GOVERNAMENTAL DA EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO EM PERNAMBUCO**

Este capítulo é dedicado a uma análise das reformas da administração pública como modo de dominação e a educação para o empreendedorismo como articulação de técnicas de si organizam o modo como a governamentalidade neoliberal opera no Brasil e em Pernambuco.

A emergência do empreendedorismo como componente curricular nas escolas da rede pública estadual de Pernambuco foi um desdobramento de um processo diuturno de generalização de um modo empresarial de organização das instituições sociais e da própria subjetividade.

No Brasil, as reformas da administração pública que introduziram as técnicas da gestão empresarial foram um importante passo para introdução de técnicas de governo, pautando o funcionamento das instituições pela lógica da instabilidade (sobretudo, profissional), acirrando a concorrência interpessoal, intensificada pelos mecanismos de recompensa e punição, assim como os de avaliação (índices de desenvolvimento, análise do cumprimento de metas). Além disso, a iniciativa privada foi convidada a participar em uma espécie de *cogestão* por meio das parcerias com o Estado, sob o jugo da *modernização* (adaptação) necessária para o sistema), o que contribuiu sobremaneira para transferência dos dispositivos mercadológicos para o funcionamento das instituições e das e dos agentes públicos envolvidos em tais instâncias.

Foi uma questão de tempo até essas tecnologias chegarem às Secretarias de Educação estaduais e serem introduzidas na perspectiva da própria gestão escolar. Ao mesmo tempo, tais tecnologias vinham se organizando em torno de uma nova disciplina acadêmica chamada *empreendedorismo*, uma sistematização das técnicas de gestão das empresas - centrada, sobretudo, no comportamento (do) empreendedor - que foram gradualmente sendo transpostas em técnicas de si a serem adotadas não só por empresárias/os, mas por toda a população por meio de sua inserção curricular na educação básica. Nesse percurso, o empreendedorismo desponta como uma atualização do poder pastoral, no sentido da intensificação do exercício individual sobre si mesma/o para a própria salvação no sentido da construção de uma performance de si empreendedora. Articula-se, ainda a mobilização da caridade (conduzir

outros em situações de vulnerabilidade) por meio de práticas missionárias (constituir-se em multiplicador do empreendedorismo no mundo), que operam junto à inserção curricular do empreendedorismo na educação básica.

#### **4.1 A adoção do modelo empresarial na gestão pública no Brasil**

A década de 1980 foi marcada pela onda neoliberal que varreu o Ocidente. A crise socioeconômica do regime fordista e um assoberbamento do Estado advindo da adoção de uma abordagem keynesiana da política econômica foram apontados como os principais favorecedores desta tendência. Essa mudança indica antes uma reconfiguração da função do Estado nos processos de normatização social do que o seu enfraquecimento em detrimento do mercado: um realinhamento estratégico de modo que mesmo os países que se mantiveram comprometidos com a social-democracia adotassem práticas coerentes com uma lógica neoliberal ao seguir o princípio da concorrência como modo de regulação social (DARDOT; LAVAL, 2016).

Para compreender este modelo de realinhamento, é preciso entender a polissemia acerca da palavra *estratégia*. Em sentido amplo, o termo está associado ao emprego racional dos meios para alcançar determinado objetivo. De fato, há uma articulação entre uma discursividade neoliberal respaldada nos fundamentos científicos de uma economia política e mecanismos políticos que criam as transformações capitalistas que denunciam e visam contornar. Um exemplo é o endividamento dos países latino-americanos na década de 1980, decorrente da elevação das taxas de juros, que conferirá às organizações internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) autoridade para demandar reformas estruturais da economia e da administração pública como condição para negociação das dívidas nacionais. A adoção de tais medidas, contudo, acabou por aprofundar as crises nacionais, ao expor economias locais frágeis em um mercado concorrencial global impassível.

Assim, [os Estados] contribuíram amplamente para a criação de uma ordem que os submete a novas restrições que, por sua vez, levam a comprimir salários e gastos públicos, reduzir “direitos adquiridos” considerados muito onerosos e enfraquecer os mecanismos de solidariedade que escapam à lógica assistencial privada. Ao mesmo tempo, atores e objetos da concorrência mundial, construtores e colaboradores do capitalismo financeiro, os Estados são cada vez mais submetidos à lei férrea de uma

dinâmica da globalização que lhes escapa largamente. Os dirigentes dos governos e dos organismos internacionais (financeiros e comerciais) podem sustentar, assim, que a globalização é um *fatum* que ao mesmo tempo trabalha continuamente para a criação dessa pretensa “fatalidade” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 199).

Há também uma concepção de *estratégia* apresentada por Michel Foucault (1984a), segundo a qual nem todo impulso na direção de um objetivo tem como elaborador um sujeito específico. Como bem definiram Dardot e Laval (2016, p. 192), uma “lógica das práticas”: inicialmente difusas, certas práticas articulam técnicas de poder (a princípio, técnicas disciplinares), que se diversificam, tornam-se mais gerais e globais sem que esse processo possa ser atribuído a nenhum estrategista específico. É neste sentido que podemos pensar no objetivo estratégico de uma concorrência generalizada: para além da formulação e divulgação dos pressupostos teóricos favoráveis ao neoliberalismo, somaram-se mecanismos disciplinares como a coerção econômica (as exigências dos organismos internacionais de reformas neoliberais nacionais) e a social, que constroem os sujeitos “a governarem a si mesmos sob a pressão da competição, segundo os princípios do cálculo maximizador e uma lógica de valorização de capital” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 193). A profusão e generalização dessas técnicas instauram o neoliberalismo como uma *racionalidade*, um modelo irrefutável de compreensão do ser e do agir humano que atravessa toda proposta governamental, inclusive aquelas que se manifestam como contrárias ao neoliberalismo, alegadamente social-democráticas, como aconteceu no Brasil, especialmente a partir da década de 1990.

Seguindo as recomendações internacionais e, ao mesmo tempo, tomando a globalização como fenômeno inexorável, foi implementada a nova reforma da administração pública brasileira, em 1995, sob coordenação do então Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. O objetivo foi suplantando a administração pública burocrática por uma *administração pública gerencial*, que tomava as técnicas organizacionais e procedimentos da administração das empresas privadas para a gestão estatal (BRASIL, 1995). A globalização foi apontada como responsável pela redefinição do papel do Estado, pois a integração dos mercados em escala mundial desloca a responsabilidade do Estado: de *protetor* das economias nacionais da competição internacional para *impulsionador* de sua competitividade.

Regulação e a intervenção continuam necessárias, na educação, na saúde, na cultura, no desenvolvimento tecnológico, nos investimentos em infraestrutura – uma intervenção que não apenas compense os desequilíbrios

distributivos provocados pelo mercado globalizado, mas principalmente que capacite os agentes econômicos a competir a nível mundial (BRESSER-PEREIRA, 1995, p. 1)

Essa mudança não consistiria em uma guinada ao neoliberalismo, pois não significaria deixar a economia ao sabor do mercado: apenas intervir quando necessário.

A diferença entre uma proposta de reforma neoliberal e uma social democrática está no fato de que o objetivo da primeira é retirar o Estado da economia, enquanto que o da segunda é aumentar a governança do Estado, é dar ao Estado meios financeiros e administrativos para que ele possa intervir efetivamente sempre que o mercado não tiver condições de coordenar adequadamente a economia. (BRESSER-PEREIRA, 1995, p.2)

Esta classificação é formulada sob uma concepção estreita do neoliberalismo. Como já argumentamos anteriormente, o neoliberalismo não é definido pela retirada do Estado da economia, mas pela normatização da economia e do comportamento humano que baseia as relações sociais no princípio da concorrência generalizada, assim estrutura a organização das instituições e das subjetividades dentro de um modelo empresarial. De fato, tanto o ordoliberalismo alemão como o neoliberalismo austro-americano (salvaguardadas suas divergências), atribuem um importante papel ao Estado, seja como formulador e defensor das leis comuns que ordenam os sujeitos econômicos (ordoliberais) ou fiscalizador das normas de proteção às liberdades individuais (neoliberais norte-americanos). Concordam, ainda, que cabe ao Estado criar instâncias educativas para preparar a população para as demandas do mercado, reivindicando a preparação das habilidades técnicas requeridas pela divisão do trabalho (ordoliberais) e a promoção de medidas educativas para incentivar um engajamento empreendedor dos sujeitos. Portanto, a proposta social-democrática do governo brasileiro era, essencialmente, neoliberal.

A reforma administrativa do Estado brasileiro respaldou-se, ainda, em uma dimensão moral. Segundo Bresser Pereira (1995, p. 3), era preciso “extirpar o patrimonialismo”, aniquilando o empreguismo e o nepotismo. As reformas administrativas das décadas de 1930 e 1960 (expressas, especialmente, no Decreto-Lei 2000, de 1967) não foram suficientemente eficazes para superar essas falhas, pois continuaram permitindo a contratação de funcionários sem concursos públicos, acompanhado por um sistema de estabilidade empregatícia rígido

que impede o estabelecimento de sanções e recompensas para estimular a produtividade via condução das condutas.

A estabilidade, entretanto, implica um custo. Impede a adequação dos quadros de funcionários às reais necessidades do serviço, ao mesmo tempo que inviabiliza a implementação de um sistema de administração pública eficiente, baseado em um sistema de incentivos e punições [...] e o entendimento dessa estabilidade de uma forma tal que ineficiência, a a desmotivação, a falta de disposição para o trabalho pudessem ser punidos com a demissão, implicaram em um forte aumento da ineficiência do serviço público. (BRESSER-PEREIRA, 1995, p. 14)

Denuncia-se, assim, a incorporação da lógica da instabilidade produtiva do mercado à administração pública: a instabilidade em cargos públicos acirra a competitividade entre os indivíduos e, conseqüentemente, garante aumento da eficácia e da produtividade.

Essa é a mesma lógica que orienta as críticas às políticas de Bem-Estar Social, focadas no que Dardot e Laval (2016) apontaram como “a desmoralização do indivíduo”: o “excesso” de segurança dada pela proteção social e pelo pleno emprego mina a vontade de melhorar a própria vida por meio do esforço pessoal, assim como o senso de responsabilidade e amor pelo trabalho. Como observado na literatura neoliberal (FRIEDMAN, 2014; FRIEDMAN; FRIEDMAN, 2015), a pobreza engrandece o sujeito, pois estimula sua vontade de superar as dificuldades. Isso decorre de uma concepção de que indivíduo como produto do meio é um problema de representação que deve ser invertido: o indivíduo não é fruto do meio *social* (em todas suas esferas), mas do convívio *privado*. Ele é, simultaneamente, fruto e responsável por sua família, que é unidade social básica. De modo semelhante, a propriedade privada (na forma de uma empresa ou uma residência) aumenta a responsabilização do sujeito que precisa se empenhar em assegurar as condições básicas de sua sobrevivência. Uma vez que elementos da vida privada estão sob cuidados do Estado, há uma degeneração moral: não há concorrência e, conseqüentemente, não existe progresso social. Esse quadro eleva o *risco* ao patamar de grande motor das virtudes humanas.

Um novo discurso de valorização do “risco” inerente à vida individual e coletiva tenderá a fazer pensar que os dispositivos do Estado social são profundamente nocivos à criatividade, à inovação, à realização pessoal. Se o indivíduo é o único responsável por seu destino, a sociedade não lhe deve nada; em compensação, ele deve mostrar constantemente seu valor para merecer as condições de sua existência (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 213)

Seguindo aquela lógica da instabilidade, Bresser Pereira (1995) propõe o estabelecimento de contratos de trabalho baseados no regime das empresas privadas, permitindo maior adoção de mecanismos disciplinadores (maior facilidade de demissão, maior flexibilidade no plano de carreira e modificação nos sistemas de recompensas e sanções). A administração pelo risco e pela autorresponsabilização levou à adesão massiva de funcionárias/os aos sistemas de exoneração e desligamento voluntário. Nesse sistema, parte das/os funcionárias/os apontadas/os como passíveis de demissão recebem uma proposta de exoneração voluntária e formação para a iniciativa privada. Em 1995, o Banco do Brasil indicou 50 mil funcionárias/os para uma possível demissão e ofereceu indenização em caso de desligamento voluntário para aproximadamente 15 mil deles. No final, 16 mil funcionárias/os se candidataram à demissão. Assim, a demissão passou de condição à escolha e, até mesmo, à oportunidade de aperfeiçoamento, invertendo o sentido de responsabilização pelo desemprego. É uma responsabilização individual travestida de opção/oportunidade no jargão neoliberal da “liberdade para escolher”. Esses mecanismos invisibilizam a opressão pois constroem o indivíduo a promulgar sua própria sentença. Ao ser o carrasco de sua execução, o sujeito acredita não está sendo coagido pelo sistema, pois o fato de escolher “conscientemente” o modelo de sua demissão o convence de ser senhor de seu próprio destino.

Nem sempre distinguimos a dimensão normativa que necessariamente lhes pertence: a liberdade de escolher identifica-se com a obrigação de obedecer a uma conduta maximizadora dentro de um quadro legal, institucional, regulamentar, arquitetural, relacional, que deve ser construído para que o indivíduo escolha “com toda a liberdade” o que deve obrigatoriamente escolher para seu próprio interesse (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 216)

As estratégias de condução das condutas estavam subscritas à reconfiguração dos aparelhos do Estado, adaptado ao modelo da gestão pública gerencial. Sob o argumento dos altos gastos públicos, adotou-se a descentralização da administração pública por meio da instituição de *agências autônomas* e *organizações sociais* aos contratos de gestão. A privatização foi eleita como importante etapa desse processo, no qual a distinção entre *público* e *estatal* ganha relevância.

O Estado foi dividido em quatro setores: núcleo estratégico (composto pelo judiciário, presidência, legislativo e ministérios), atividades exclusivas (polícia, regulamentação,

fiscalização, seguridade social básica), serviços não-exclusivos do Estado (universidades, hospitais, museus) e produção para o mercado (empresas estatais). A reforma estabeleceu que apenas o primeiro setor -o núcleo estratégico - seria propriedade estatal, a ser administrada burocrático-gerencialmente. A administração gerencial introduzirá o *contrato de gestão* como novo mecanismo em todos os setores. Esse mecanismo reduz o controle sobre processos e enfatiza a performance por resultados, aumentando a responsabilização das entidades executoras, em especial, das gestoras e dos gestores públicos (BRASIL, 1995).

Utilizando a política contratualista, as atividades exclusivas do Estado ficaram sob administração de *agências autônomas*, sob gestão de um ministro nomeado com o qual o contrato de gestão foi negociado.

Uma vez estabelecidos os objetivos e indicadores de desempenho não apenas qualitativos mas também quantitativos, o dirigente terá ampla liberdade para gerir o orçamento global recebido; poderá administrar seus funcionários com autonomia no que diz respeito a admissão, demissão e pagamento; e poderá realizar compras apenas obedecendo os princípios gerais de licitação (BRESSER-PEREIRA, 1995, p. 19)

Uma das grandes mudanças introduzidas pela reforma foi a identificação de uma nova categoria de propriedade – as propriedades públicas não-estatais. Bresser Pereira argumentará que há uma diferenciação entre *direito público, direito estatal e direito privado* no tocante às instituições não-estatais sem fins lucrativos. Erroneamente, essas propriedades regidas pela última categoria, embora sejam, na verdade, instituições públicas, “na medida em que está voltada para o interesse geral” (BRESSER-PEREIRA, 1995, p. 21). Elas não são voltadas para o lucro ou para o consumo privado e, portanto, não podem ser consideradas privadas. Tampouco, são empresas estatais, pois não estão submetidas ao Direito Administrativo e são desprovidas dos poderes restritos ao núcleo estratégico, como legislação e tributação. Assim, evidencia-se uma nova categoria de instituições voltadas para os interesses públicos embora regidas pelo Direito Privado, as propriedades públicas não-estatais. O projeto é que os serviços básicos de interesse da população, cujo potencial lucrativo não é ainda atrativo ao mercado, repousem neste setor, inicialmente, pois deverá ser financiada pelo Estado e administrada pelo mercado, mais competente para a gestão empresarial. É um passo em direção à privatização,

alternativa adequada quando a instituição pode gerar todas as duas receitas da venda de seus produtos e serviços [...] o espaço público-estatal pode ter um papel de intermediário ou pode facilitar o aparecimento de formas de controle social direto e de parceria, que abre novas perspectivas para a democracia (BRESSER-PEREIRA, 1995, p. 22)

Seguindo esse raciocínio, não há razões de as empresas de produção para o mercado permanecerem públicas, uma vez que podem ser geridas dentro dos princípios do mercado, seguindo o princípio da subsidiariedade, que delega ao Estado intervenção apenas em aspectos que não possam ser controladas por instâncias da sociedade civil, como o mercado.

Se nos demoramos explorando esses aspectos da instauração da administração pública gerencial no Brasil é porque ela institucionaliza as técnicas que modificam a relação do indivíduo com o mundo produtivo, delineando o contexto das influências que impulsionam a inserção curricular do empreendedorismo no Ensino Médio. Esse novo modo de sujeição pela maximização da produtividade e fundamentada em uma compulsória “liberdade para escolher”, orientada antes pelo risco do que pela estabilidade, será transposta para todas as esferas da administração pública, inclusive aquelas responsáveis pelas políticas educacionais. A gestão das escolas públicas terá por princípio de sujeição a máxima performance e por dispositivo de controle as técnicas da gestão empresarial. Se, por um lado, há um empresariamento do Estado, por outro há uma generalização do modelo empreendedor para os indivíduos. A capilaridade do modo de ser empreendedor espalhou suas normas para todas as camadas dos setores economicamente produtivos, incluindo todas as seções e todo o quadro de funcionárias e funcionários das empresas. Os sistemas de estímulos e punições consistiram em alcançar objetivos normatizados de rentabilidade, transformando cada funcionária/o em célula de ampliação da mais-valia no mercado de ações e, portanto, a ser gerenciado dentro do mesmo princípio de rentabilidade da empresa.

Assim, toda uma disciplina do valor acionário tomou forma em técnicas contábeis e avaliativas de gestão da mão de obra cujo princípio consiste em fazer de cada assalariado uma espécie de “centro de lucro” individual. É que o princípio da gestão neoliberal – que certos autores chamam de “autonomia controlada”, “coerção flexível”, “autocontrole” - visa a “interiorizar” as coerções da rentabilidade financeira na própria empresa e, ao mesmo tempo, fazer os assalariados interiorizarem as novas normas de eficiência produtiva e desempenho individual (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 226)

Para tanto, vários instrumentos são criados para estímulo, monitoramento e avaliação. São aquilo que Stephen Ball (2005, 2010) identificou como tecnologias de *performatividade*. Segundo o pesquisador, a generalização do modelo gerencial é apenas uma face das técnicas governamentais neoliberais que, enquanto opera ao nível da administração pública, depende de uma outra tecnologia-irmã para produzir subjetividades, modificando tanto a forma de agir como de ser dos sujeitos: a performatividade. São as ferramentas empregadas para controle da produtividade que acabam por modificar a experiência que o indivíduo tem de si mesmo. No tocante à sua introjeção na gestão das políticas educacionais, a qualidade da educação passa a ser medida pelos mesmos mecanismos de cálculo e avaliação que mercadorias. A objetificação e mercantilização da educação acabam por reduzir a análise das políticas e as ferramentas de gestão da educação pública a equações envolvendo níveis de desempenho e resultados para medição quantitativa de um processo qualitativo. É a equiparação entre *hard services* e *soft services*, ou seja, técnicas para gestão de procedimentos e serviços como infraestrutura e fornecimento de materiais são as mesmas utilizadas para serviços entre seres humanos de natureza discursiva e, portanto, simbólica. Essa equiparação é incoerente com as diferentes naturezas dos serviços. Na tentativa de quantificar o não quantificável, são utilizados parâmetros, no mínimo, questionáveis para avaliação. A lógica de crescimento constante da lucratividade transfere para a educação a exigência constante pelo cumprimento de metas sempre inatingíveis sem, contudo, atentar para variáveis qualitativas que são ignoradas para, em seguida, serem colocadas sob a responsabilidade de gestoras/es, professoras/es e demais funcionários das instituições escolares (MORDUCHOWICZ, 2003; BALL, 2004, 2005, 2010).

Como consequência da reforma da administração pública, a instituição dos sistemas de recompensas e punições, modulada pelo estabelecimento de indicadores e metas educacionais e legitimado pela generalização do modelo contratual como modo de (intensificação da) responsabilização e mediação da relação entre os sujeitos envolvidos na gestão, adentrou as searas educacionais brasileiras ao nível da gestão pública educacional e da gestão escolar, a exemplo do que ocorreu em Pernambuco, a ser discutido a seguir.

## 4.2 Um modelo empresarial nas políticas educacionais em Pernambuco

O modelo gerencial consolidou-se nas políticas educacionais em Pernambuco, a partir de 2000. Após resistência do governador Miguel Arraes, seu sucessor, Jarbas Vasconcelos, criou o Programa de Modernização da Gestão Pública (PROGESTÃO) no ano de 2000, em consonância com a reforma estatal em andamento, para isso adotando diversos elementos da gestão empresarial: desenvolvimento estratégico em cada instância pública, sob avaliação sistemática baseada nos programas de qualidade do governo federal (ARRUDA; NÓBREGA, 2013).

No campo da educação, o Programa reverberou na introdução do *contrato de gestão*, firmados entre a Secretaria de Educação e as/os gestoras/es das escolas públicas estaduais, responsabilizando-a/o  *pessoalmente* pela aquisição de resultados, como expresso no Decreto 27.928/2005. Em caso de descumprimento do contrato (de igual conteúdo para todas as escolas), o/a gestor/a seria inteiramente responsabilizado e punido com a destituição do cargo.

Dando continuidade à política gerencialista instituída por Jarbas Vasconcelos, Eduardo Campos, ao tornar-se o novo governador do Estado, aprofunda a inserção das técnicas (disciplinares) empresariais na educação, ao dar continuidade ao Programa de Modernização da Gestão Educacional – Metas para a Educação (PMGE/ME), instituído em 2007, um ano antes de sua posse. A criação do Programa apoiou-se nos resultados dos parâmetros avaliativos criados no âmbito federal, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em 2007, Pernambuco estava entre os estados com pior desempenho no país e uma mudança na gestão foi apontada como saída para melhoria da qualidade educacional.

O PMGE/ME introduziu já mencionados aspectos gerenciais: instituiu um sistema de recompensas como o Bônus de Desempenho Educacional (BDE)<sup>22</sup> e punições, que podemos evidenciar nos contratos de gestão estabelecidos. Tais contratos intensificam a responsabilização da gestora ou gestor escolar pelo cumprimento das metas educacionais de sua instituição, sob a ameaça de destituição em caso destas não serem alcançadas, de acordo com previsão estabelecida.

---

22 Sancionado pela lei 13.486/2008, o Bônus de Desempenho Educacional (BDE) constitui um “incentivo financeiro” dado a servidores e servidoras de escolas públicas estaduais, em decorrência do cumprimento de metas estabelecidas no contrato de gestão. Ao concluírem 50% das metas, as escolas recebem metade do bônus. A partir desse montante, são concedidos bônus proporcionais a cada 10% de metas atingidas até 100% das metas serem alcançadas (PERNAMBUCO, 2008a).

No ano seguinte, dando continuidade ao compromisso de melhoria da educação, entra em vigor o Programa de Educação Integral de Pernambuco (PEI), instituído pela lei complementar nº 125/2008, “com o objetivo o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco” (PERNAMBUCO, 2008c). A sistematização e difusão de “inovações técnicas e gerenciais”, assim como fomentar a instituição de parcerias com instituições públicas é um dos objetivos do Programa. A lei é específica sobre a instauração de um modelo gerencial na administração escolar das Escolas de Referência ao definir, entre suas finalidades, “consolidar o modelo de gestão para resultados nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação” (PERNAMBUCO, 2008c, p. 1).

O PEI é orientado pela proposta de Educação Interdimensional, atrelada às premissas da Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: gestão e resultados (TEAR). A Educação Interdimensional, proposta criada por Antônio Carlos Gomes da Costa (2008), foi construída com base nas diretrizes para a educação contidas no relatório Jacques Delors e defende que uma educação focada na razão analítico-instrumental, representada pela ciência e pela técnica, não contempla as outras dimensões do ser humano. Além do pensamento (*logos*), existem outras dimensões: a dos sentimentos (*pathos*), a dos desejos (*eros*) e das questões transcendentais (*mytho*).

Trata-se de abrir os projetos pedagógicos para outras dimensões do humano acolhendo, valorizando e dignificando aspectos como a sensibilidade, a corporeidade, a transcendentalidade, a criatividade, a subjetividade, a afetividade, a sociabilidade, a convivialidade e tantas outras dimensões relacionadas com o *pathos*, o *eros* e o *mytho*. (COSTA, 2008, p. 200).

Costa (2008) propõe então, uma educação voltada para o autodesenvolvimento (autoconhecimento, autocuidado, autonomia), para o alterdesenvolvimento (habilidades para relacionar-se com outros indivíduos e grupos), para o desenvolvimento das circunstâncias (competências para lidar com a realidade social, cultural, econômica e política) e para o desenvolvimento intelectual (aptidões para o autodidatismo, didatismo).

Já a Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação (TEAR) transpõe os princípios motivacionais e organizacionais da administração de empresas para a educação. A proposta foi desenvolvido por Ivaneide Áurea Lima (2009). Segundo a autora, a TEAR é baseada na Tecnologia Empresarial Odebretch (TEO), criada pelo conglomerado de mesmo nome, e também no Relatório Jacques Delors, e advoga que “cada gestor, educador ou educando deve *comportar-se como se a escola fosse sua própria empresa*, estabelecendo metas e indicadores de resultados” (LIMA, s/d). Segundo esta perspectiva, o foco é a produção de “riquezas morais” enquanto “riquezas” materiais serão efeitos da inserção dos/as jovens no mercado de trabalho ou na educação superior.

Há um planejamento estratégico para as escolas do Programa de Educação Integral. Para as Escolas de Referência em Ensino Médio, esse planejamento está estruturado sobre cinco premissas: protagonismo juvenil, formação permanente, atitude empresarial, corresponsabilidade e replicabilidade. De acordo com essas premissas, estudantes, docentes e gestores devem se responsabilizar pela eficiência e eficácia dos métodos empregados e com a obtenção de resultados, além de colaborarem para a inserção de novas escolas nesta metodologia. Os estudantes precisam aprender a ser “autônomos, solidários e competentes” ao passo que docentes devem buscar constante “aperfeiçoamento pessoal e profissional”, servindo de exemplo para os/as educandos/as (LIMA, s/d). O Programa de Educação Integral também tem como finalidade viabilizar parcerias público-privadas nas escolas (PERNAMBUCO, 2008c). A aproximação das instituições parceiras das escolas também está presente na TEAR, que defende que uma atitude empresarial deve ser tomada pelos gestores/as, pois “a escola tem o compromisso de apresentar resultados que superem a expectativa da comunidade e investidores” (LIMA, s/d). A proposta do TEAR não poderia ser mais clara: é preciso transformar a escola em uma unidade empresarial, na qual estudantes são, ao mesmo tempo, clientes e funcionárias/os.

Para que se alcance os resultados esperados – o sucesso – algumas condições são indispensáveis: cada integrante da equipe deve assumir postura de empresário – aquele que ‘faz acontecer’; deve também enxergar-se como empresário individual na condução do seu negócio (atividade), do seu saber específico (matemática, geografia) e, como empresário coletivo (equipe) no compromisso com o todo (LIMA, 2009, p. 37)

A gestão escolar imbuída dos valores gerenciais inicia um processo de empresariamento escolar, cujo imperativo é a generalização do modo empreendedor de ser para atingir o sucesso. Nesta tecnologia de gestão está a semente que veio a germinar em 2011, com a implementação das aulas de Projeto de Empreendedorismo na matriz curricular obrigatória das escolas integrais de Pernambuco. O TEAR já inclui “atitude empresarial” entre uma das cinco premissas dos programas de ação a serem desenvolvidos nas unidades escolares. Um tipo de atitude para ser cultivado não apenas pela equipe gestora e professores, mas também por “líderes de turmas”, que “devem ter a habilidade de despertar o potencial dos liderados, estimulando-os a trabalhar sinergicamente na construção de uma sociedade confiança, exigindo compromisso com os resultados pactuados” (LIMA, p. 93). Em suma, o TEAR reflete a apologia ao empreendedorismo como tábua de salvação para os problemas educacionais, pois será por meio dessa postura que será possível articular elementos para suprir carências estruturais (salas de aulas inadequadas, desvalorização do trabalho docente), recaindo sobre os indivíduos a responsabilidade pela condução da instituição que, com frequência, não fornece condições materiais para realizar seu papel formador e o exercício profissional daquelas/es a ela vinculadas/os.

Todo o movimento de implementação e intensificação do modelo gerencial nas políticas educacionais e na organização escolar foi concomitante à entrada de uma sistematização das práticas empresariais dedicadas, inicialmente, à administração das organizações e, posteriormente, sobre a conduta de todos os indivíduos organizada em torno do termo *empreendedorismo*. No mesmo período em que o termo ganha impulso a releitura dos trabalhos de Schumpeter por teóricos como Peter Drucker por meio dessa nova tecnologia – como denomina o próprio Drucker - chamada *Administração*, “veículo dessa profunda mudança em atitudes, valores e, acima de tudo, em comportamentos” (2013, p. 20) e desponta nas políticas educacionais, ele também galga espaço no currículo escolar, lançando-se, inicialmente, como formação complementar apenas para esgueirar-se até a educação básica no Brasil.

### **4.3 A educação para o empreendedorismo no Brasil**

Junto às reformas da administração pública de década de 1990, chega ao Brasil como um conjunto de técnicas a serem empregadas pela/o (futura/o) empresária/o ou administrado/a

para o sucesso empresarial, reconhecidamente pelos esforços de Ronald Jean Degen (2010) e Fernando Dolabela (2004), que reivindicam o pioneirismo da ação no país. Ambos militam pela educação para o empreendedorismo no país e estão entre as principais referências (bibliográficas) na área (LOPES, 2010; GUERRA; GRAZZIOTIN, 2010). Enquanto Degen dedicou seus esforços a sistematizar as contribuições de outros autores em torno do que desenvolviam como uma Educação Empreendedora, Dolabela foi além e desenvolveu a Pedagogia Empreendedora, que defende “o empreendedorismo como uma forma de ser” (DOLABELA, 2003, p. 35), fundamentada na capacidade de ter *sonhos estruturantes*, sonhos efetivamente mobilizadores que fazem os indivíduos a buscarem a ação para realizá-los. Empreender é visar sempre o futuro e trabalhar no presente para alcançar o seu sonho. Isso pode (e deve) ser aplicado a qualquer pessoa sobre qualquer aspecto de sua vida. Quanto mais cedo o despertar para os sonhos estruturantes, mais o sujeito poderá desfrutar de suas realizações. Por isso, Dolabela tem defendido que a pedagogia empreendedora seja ensinada às crianças, o que tem considerado uma experiência de sucesso (DOLABELA, 2009; DOLABELA; FILION, 2013).

Ronald Jean Degen (2009a) alega ter sido o pioneiro no ensino da disciplina, já no ano de 1981, na Escola de Administração de São Paulo (EASP) da Fundação Getúlio Vargas (FGV). O assunto foi abordado de modo transversal na disciplina Diretrizes Administrativa do Curso de Especialização em Administração para Graduados (CEAG). No ano seguinte, instituiu a disciplina Novos Negócios para os alunos da EASP, o que teria oficialmente introduzido o ensino do empreendedorismo no Brasil (DEGEN, 2009a).

Ao relatar sua experiência docente, Degen (2009a) conclui que o curso tem melhor aproveitamento para pessoas com graduação em curso superior, com maturidade profissional e necessidades (ou anseios) já identificados para empreender.

Desta experiência pôde-se concluir que cursos de empreendedorismo mais eficazes no desenvolvimento de empreendedores motivados por oportunidades devem ser especificamente desenvolvidos e ministrados para graduados das escolas técnicas e das universidades especialmente para aqueles interessados em montar o seu negócio após alguns anos de experiência e maturidade profissional. Pois. É justamente essa experiência e maturidade profissionais que desenvolvem nos candidatos a empreendedor o conhecimento necessário para que visualizem as oportunidades de negócio. Desta forma o curso de empreendedorismo poderá ajudá-los a desenvolver essa oportunidade, maximizando suas chances de sucesso. (DEGEN, 2009a, p. 12)

A preocupação de Degen refletia, portanto, uma concepção de *empreendedorismo* como uma ferramenta (ou um conjunto de habilidades) para aprimoramento profissional, viabilizando a criação de negócios, especialmente, entre aqueles que já possuam o desejo ou o interesse em empreender comercialmente. O empreendedor de Degen é

*o agente do processo de destruição criativa que, de acordo com Joseph A. Schumpeter, é o impulso fundamental que aciona e mantém em marcha o motor capitalista, constantemente criando novos produtos, novos métodos de produção, novos mercados e, implacavelmente, sobrepondo-se aos antigos métodos menos eficientes e mais caros (DEGEN, 1989, p. 2, grifo do autor)*

Segundo Degen, o empreendedor caracteriza-se pela necessidade de realizar os próprios planos, ter disposição para efetuar atividades que podem ser consideradas socialmente inferiores ao atual ponto de sua carreira profissional, disposição para assumir riscos e com capital social favorável a atividade empreendedora (o que significa valores familiares que associem empreender a algo positivo), autoconfiança e disposição ilimitada para o trabalho e busca de seus objetivos. “O empreendedor, mesmo aquele muito bem-sucedido, trabalha de 12 a 16 horas por dia, não raro 7 dias por semana. Ele sabe o valor do seu tempo e procura utilizá-lo trabalhando arduamente na consecução do seu objetivo” (DEGEN, 1989, p. 16).

Essa concepção do empreendedorismo centrada na habilidade de constante inovação para manter o mercado capitalista em permanente renovação é corrente durante a crescente implementação de cursos de empreendedorismo nas universidades brasileiras, como evidenciado pela inclusão do empreendedorismo na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da Universidade de São Paulo (USP) e do curso de empreendedorismo instituído no Departamento de Ciência da Computação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no ano de 1984. Em 1992, foi inaugurada a Escola de Novos Empreendedores (ENE), programa vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mesmo ano em que o Departamento de Informática da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) criou o Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife (CESAR), no intuito de estreitar os laços entre universidade e empresas. Enquanto a ENE pretendeu a consolidação de uma cultura empreendedora por meio

da capacitação para gestão e criação de empresas, a partir da configuração de um perfil *comportamental* empreendedor, o C.E.S.A.R objetivou aproximar a formação acadêmica das dinâmicas mercadológicas, preparando, por meio do vínculo universidade-empresa, as e os estudantes do Centro de Informática para o funcionamento e gestão empresarial. Como podemos ver, o ensino do empreendedorismo era voltado para os cursos correlatos ao desenvolvimento tecnológico, como as diferentes habilitações em Engenharia, e os cursos de Administração, no intuito de estimular a expansão das empresas de tecnologia no país (PEREIRA, 2001; COAN, 2011)

Até o início dos anos 1990, o foco da educação para o empreendedorismo era o desenvolvimento de aptidões para a criação e manutenção de empresas, sobretudo, de tecnologia. Aqui, o empreendedorismo era concebido como *uma qualidade técnica*, a ser apresentada no *perfil comportamental das e dos profissionais*. Foi este mesmo movimento que levou à criação, em 1993, do Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e da Sociedade Brasileira da Exportação de *Software* (Softex), na década seguinte. Essas entidades estimularam tanto a criação de empresas nas universidades (*startups*) como o ensino do empreendedorismo na educação superior, em especial nos cursos de engenharia. José Carlos Assis Dornelas (2001), inclusive, afirma que a história do empreendedorismo confunde-se com a dessas instituições (eclipsando as iniciativas anteriores, como a de Degen). É neste contexto que Fernando Dolabela ganha visibilidade na educação para o empreendedorismo (DOLABELA, 2003).

Em 1992, Fernando Dolabela (2004) lecionou empreendedorismo na Universidade de Minas Gerais. No ano seguinte, ele foi convidado pelo CNPq a desenvolver uma metodologia para o Programa Softex. Como ele mesmo explica, o Programa ambicionava “fortalecer as empresas de software existentes e estimular a criação de novas empresas de software a partir das escolas de ensino de informática de todo o Brasil” (DOLABELA, 2004, p. 127). Assim, com foco no segundo objetivo, ele criou o seminário Oficina do Empreendedor, voltado para a formação de professoras e professores universitário. Entre 1996 e 1998, o seminário auxiliou, sendo seu proponente, a implementar a disciplina de empreendedorismo em 100 cursos universitários no país. A partir de 1998, após convite do Instituto Euvaldo Lodi Nacional, criou o Programa Rede Universitária de Ensino de empreendedorismo (Reune), com a finalidade de formar docentes em empreendedorismo, independentemente da área do conhecimento na qual exerce a docência. Paralelamente, entre os anos de 1999 e 2002,

Dolabela (2004), apoiado pela ONG Visão Mundial e junto a um grupo de educadores, desenvolveu uma metodologia de ensino para a educação básica, um “antigo sonho”, batizado *Pedagogia Empreendedora*.

#### 4.3.1 A Pedagogia Empreendedora de Fernando Dolabela

Baseado no argumento neoliberal da inexorabilidade da globalização, Fernando Dolabela (2003, 2004) aponta para o empreendedorismo como *necessidade* para responder não apenas ao problema do desemprego, mas às novas relações político-sociais que abarcam e extrapolam o mercado, gerados pela aceleração dos processos comunicacionais e de inovação. A velocidade das transformações é incompatível com o modelo operacional das grandes empresas, que vem sendo substituído pela reestruturação das grandes corporações em “uma configuração empresarial constelar”, caracterizada por um *core business* (negócio central) e empresas secundárias, aumentando a flexibilidade de ação e, conseqüentemente, a produtividade. Esse movimento gerencial tem sido adotado por outros setores, para além do empresarial, como o governo e o terceiro setor. .

De acordo com Dolabela (2004), os problemas econômicos são desencadeados por limitações ideológicas, culturais e sociais, e os aspectos culturais podem ser modificados utilizando tal metodologia. Ser empreendedor/a, neste sentido, é dar sentido à própria vida e saber utilizar os meios disponíveis para ser bem-sucedido, contribuindo, assim, também para a sua comunidade. Nas palavras do autor, “pobreza não é falta de renda. Pobreza é a incapacidade de um ser humano utilizar seu potencial para desenvolver-se” (DOLABELA, 2004, p. 128). Dentro dessa concepção, por mais precárias que sejam as condições sociais de um indivíduo, um grupo ou uma comunidade, é possível mobilizar tradições locais para geração de autossuficiência.

Assim, procura-se desenvolver as comunidades através das pessoas. A nossa metodologia leva à sala de aula duas perguntas. A primeira é: Qual é o seu sonho? A segunda é: O que você vai fazer para transformar seu sonho em realidade? Bem, a primeira pergunta tem um caráter mágico, assustadoramente mágico, porque, ao receber essa pergunta, o aluno se sente *protagonista da própria vida*. [...] Assim, ele se sente capaz e comprometido com a criação de seus próprios caminhos. Tudo isso é notável durante o processo educacional. As crianças e os professores mudam. Tenho visto eventos em que crianças, *ao serem provocadas e ao sentirem a*

*responsabilidade*, ao sentirem que as pessoas acreditam que elas podem criar alguma coisa, *começam a criar, a buscar soluções* (DOLABELA, 2004, p. 128-129, grifo nosso)

Essa ação empreendedora – alerta Dolabela (2003), embora desejável a todos, nunca foi parte do currículo escolar. A educação para o empreendedorismo (que, por vezes, chama de estudo das oportunidades) é urgente e deve integrar a educação formal “para a inserção livre do homem no mercado de trabalho” (p. 24).

Se Degen (1989, 2009a, 2009b, 2010) dizia que o indivíduo precisa ter certas características para lançar-se ao empreendedorismo (comercial), Dolabela inverte sentidos: o comportamento empreendedor é natural a todo ser humano, sendo reprimido ou adormecido por práticas sociais. Entre as competências e comportamentos empreendedores concordam com as de Degen e estão reproduzidas no quadro abaixo

Quadro 2 - Características do/da empreendedor/a

✓ Perseverança	✓ Comprometimento
✓ Iniciativa	✓ Capacidade incomum de trabalho
✓ Criatividade	✓ Liderança
✓ Protagonismo	✓ Orientação para o futuro
✓ Energia	✓ Imaginação
✓ Rebelia a padrões impostos	✓ Proatividade define o que deve aprender a partir do que deseja fazer
✓ Capacidade de diferenciar-se	✓ Tolerância a riscos moderados
✓ Alta tolerância a ambiguidades e incertezas	

Fonte: A autora

De acordo com Dolabela (2003), o desenvolvimento do empreendedor não está limitado a uma reprodução “mecanicista” dos comportamentos: é preciso uma emoção motivadora. Para o autor, essa emoção é engendrada na busca pela realização do sonho do indivíduo. É possível perceber aí dois processos: o primeiro, já mencionado, é a inversão da definição de empreendedor de sujeito provido de certas características pra o sujeito capaz de engajar-se na realização do sonho assumindo, assim, as características empreendedoras. Deste modo, qualquer um pode ser um empreendedor motivado a construir-se como tal; o segundo processo é uma atualização da temática da salvação gestada no poder pastoral, especialmente

com a adoção de atitudes empreendedoras como resgate dos mecanismos de individualização pela instituição de práticas individuais sobre si mesma/o para a salvação, aqui atualizada como a autorrealização/concretização do sonho. Os *gurus* do empreendedorismo assumem o lugar do pastor e oferecem um novo referencial doutrinário, uma nova forma de assujeitamento com a promessa de uma salvação. É, a um só tempo, um novo exercício da caridade ao conduzir/cuidar de si e dos outros e da prática da liberdade de escolha por uma nova forma de ser conduzido.

Dentro desse novo referencial, o conhecimento adquire uma qualidade específica: o conhecimento empreendedor é aquele que modifica a realidade no sentido do sonho. É o conhecimento *útil*, que ultrapassa o conhecimento técnico e científico. É preciso que esse conhecimento gere benefícios também para as coletividades (DOLABELA, 2003; DOLABELA; FILION, 2013). A primeira qualidade do empreendedor é a capacidade de *ver oportunidades*, inovar:

a capacidade de identificar novas oportunidades é fruto do olhar e, portanto, atributo do indivíduo que aprendeu a ver o que outros não distinguem [...] O saber empreendedor ultrapassa o domínio dos conteúdos científicos, técnicos, instrumentais. Estes pouco servem para quem não sonha” (DOLABELA, 2003, p 29)

Diferentemente da definição clássica de Peter Drucker (2013), Dolabela defende que empreender não diz respeito apenas à capacidade de inventar novos processos ou produtos ou aprimorá-las, mas também “modificar a realidade para dela obter autorrealização e oferecer valores positivos para a coletividade” (2003, p. 29). Portanto, Dolabela imbui o ato de empreender o compromisso ético de mudar o mundo. E é um processo constante e infinito, pois é, “principalmente, um processo de construção do futuro” (DOLABELA, 2003, p. 30). A Pedagogia Empreendedora visa à liberação do indivíduo pelo fortalecimento de sua individualidade para que, assim, possa protagonizar a mudança social almejada.

Esse novo olhar sobre a capacidade empreendedora nos permitiu transportá-la do seu berço original, a empresa – sem dele sair – para todas as atividades humanas. E, ao mesmo tempo, nos levou a ver o empreendedor como uma forma de ser e a identificar que o modo de ser e a escolha do que fazer definem o empreendedor, independentemente do campo que atue. Por isso mesmo *qualifiquei o empreendedor como ‘uma forma de ser’* (DOLABELA, 2003, p. 35, grifo nosso)

Convencido da urgência da disseminação do empreendedorismo como modo de ser, Dolabela propõe uma Teoria Empreendedora dos Sonhos. Tomando como referência pensadores como Peter Drucker, T. A. Timmons, Louis Jacques Filion e Paulo Freire, ele conclui que a capacidade de transformar seu sonho em realidade é o que define o empreendedor. No entanto, o sonho nem sempre é capaz de gerar a energia (para ele, equivalente à emoção) capaz de mobilizar o indivíduo a engajar-se em sua realização. O tipo de sonho impulsionador seria o *sonho estruturante* (SE). Ele não designa algo prático (como passar em um concurso público ou abrir uma loja de vassouras), mas em um tipo de realização associada ao autodesenvolvimento (conseguir independência, autonomia) ou de uma coletividade (melhorar a qualidade de vida da família, contribuir para a erradicação da pobreza). Portanto, o SE é um anseio revestido de componente moral. As realizações materiais devem ser percebidas como oportunidades para alcançar tais objetivos, que podem ser individuais ou coletivos.

Em um momento posterior de seu trabalho e em parceria com Louis Jacques Filion (DOLABELA; FILION, 2013), Dolabela introduz uma outra categoria de sonhos, chamados *sonhos de atividades* (SA). Eles correspondem aos desejos mais específicos, concretos que devem ser alcançados por meio de planos de ação. A realização dos SA culmina na realização dos SE. Como os SE exigem um grau de alto grau de abstração e um sistema de valores estruturado, as crianças tendem a formular mais SA do que SE. Os primeiros servem como base para o planejamento das atividades. Nesta nova formulação, também modificam a “hierarquia dos sonhos”, diferenciando o sonho estruturante do sonho coletivo (SC). Para ilustrar, os autores citam como exemplos de sonhos coletivos as ações voltadas para a preservação ambiental e qualidade de vida da população, como preservar a vida animal e melhorar as condições de saúde. Já sonhos estruturantes seriam os sonhos de desenvolvimento pessoal que contribuiriam para o sonho coletivo. No caso dos exemplos dados, tornar-se um especialista em vida selvagem e fazer-se um agente de saúde seriam, respectivamente, SE correspondentes aos sonhos coletivos mencionados, sendo criar uma organização não-governamental para preservação da vida selvagem e fazer faculdade de medicina possíveis sonhos de atividades executores dos dois primeiros tipos de sonhos.

Os sonhos estão ligados aos valores do indivíduo e da sociedade. Como estes podem mudar ao longo do tempo, é possível que o sonho estruturante seja transitório. Cabe ao

indivíduo conhecer-se para identificar tais oscilações e fortalecer sua autoestima para potencializar a realização do sonho.

A capacidade mobilizadora do sonho cessa quando da sua realização. Deste modo, é preciso que o indivíduo seja capaz de formular sonhos permanentemente para que sua energia criadora e perseverança não se esgotem. Assim, o indivíduo deve manter-se em constante estado de busca pela autorrealização.

Na proposta da Pedagogia Empreendedora, é essencial mobilizar o saber empreendedor, o tipo de conhecimento necessário para a realização do sonho. Naturalmente, ele varia de acordo com o sonho e a/o estudante deve ser estimulada/o a gerar seu próprio saber empreendedor. O como e o quanto da aprendizagem também ficam a cargo da/o aprendiz. Dolabela (2003) defende que essa postura de incentivo ao desenvolvimento do conhecimento para autodesenvolvimento individual não é uma apologia ao individualismo, mas uma compreensão da diversidade e das peculiaridades de cada ser humano, pois a conquista do sonho sempre tem um retorno social, além de ser impossível alcançá-lo sozinho. Orientado por uma ideia de que o sistema produtivo tem que estar a favor das pessoas, Dolabela acredita que o que gera as desigualdades é a falta de comportamento ético dos indivíduos e das empresas. Portanto, os indivíduos e empresas orientados por valores humanitários, pela responsabilidade social seriam o caminho para a superação dos problemas sociais, o que deve ser atingido por uma experiência de si empreendedora no modelo da Pedagogia Empreendedora.

As atividades educativas da Pedagogia Empreendedora procuraram estabelecer uma conexão entre o sonho e sua realização. Uma série de estratégias didáticas é apresentada nesse sentido. Primeiramente, é preciso trabalhar na formulação do sonho e na sua conquista. Essas duas ações compõem o eixo de autoaprendizado, a ser trabalhado permanentemente com a/o estudante ao longo de toda sua formação básica, desde os quatro anos de idade até a conclusão do ensino médio. Deve ser dedicada uma aula por semana de duas horas de duração, por 40 semanas, para o programa da PE.

Há, ainda, uma preocupação com a linguagem, que deve ser clara, sempre em tom questionador em relação à natureza do sonho estruturante, e com os chamados *elementos de suporte*, elementos livremente adaptados por Dolabela das proposições de Jacques Fillion. O primeiro elemento é o *conceito de si*: a forma como a pessoa se vê, sua autoimagem clara é importante para a formulação do sonho e a identificação da compatibilidade entre o que se

deseja ser no futuro e aquilo que se é. O segundo elemento é a *energia*, mobilizada pela emoção associada à busca da concretização do sonho. Ela deve ser dirigida para o conhecimento do ambiente e para a articulação dos elementos necessários para a realização do sonho. Tal empenho de energia deve ter como foco a qualidade do trabalho e não as horas trabalhadas. O terceiro elemento, a liderança, é caracterizado, neste contexto, como a capacidade de convencimento de possíveis colaboradores de que a empreitada será benéfica a todas e todos e que o líder tem os meios necessários para isso.

O quarto elemento é o conhecimento do ambiente do sonho, no qual tão articulados todos demais para uma análise do contexto. As redes de relações compõem o quinto elemento. “Os empreendedores começam a perceber as suas relações como produtos sociais dos quais precisam para melhorar, desenvolver, implementar o seu sonho” (DOLABELA, 2003).

O *espaço de si* seria o sexto elemento e corresponde ao espaço psicológico de cada pessoa. A criação desse espaço pode envolver uma ruptura com laços familiares, afetivos e culturais que impedem a realização do sonho. Em um amplo espaço de si, há controle sobre o próprio destino, respeito às diferenças, flexibilidade e pensamento sistêmico (em oposição ao linear). Por fim, a internalidade (a capacidade de discernimento sobre sua capacidade de influência sobre os eventos) e a intuição (resposta quase imediata a uma situação com base em conhecimentos previamente absorvidos).

Esse conjunto de características e habilidades auxilia o empreendedor na jornada em direção ao sonho estruturante. Para Dolabela (2003), o ideal é tornar o sonho e sua realização em uma única estrutura. Deste modo, não há indissociabilidade entre o sonho e as ações cotidianas, pois está constantemente mobilizado pela emoção do sonho estruturante. Nesse contexto, o trabalho não deve ser compreendido como um contraponto ao sonho, mas como um meio de realização em si. Caso a prática profissional não seja compatível com o sonho do indivíduo, ele deve trabalhar na adequação entre esses dois elementos, o que pode acontecer pela substituição do sonho estruturante ou pela mudança de profissão para viabilizá-lo. O importante é manter a capacidade de sonhar e mover-se em direção ao seu objetivo e o trabalho deve, de algum modo, fazer parte desse movimento.

Em 2009, Dolabela publicou o livro *Quero construir a minha história*, uma obra-guia para mães e pais desejosos de engajamento em um modelo empreendedor de educação. Segundo a obra, o papel da família é condição para o sucesso individual do filho, já que a escola contemporânea não está preparada para esse tipo formação.

Em resumo: a família deve assumir a formação empreendedora dos filhos, basicamente, por dois motivos: primeiro, para não ser um obstáculo ao desenvolvimento da capacidade empreendedora dos seus filhos; em segundo lugar, porque a família não tem a quem delegar essa tarefa, uma vez que o estudo das competências necessárias para transformar conhecimentos em riqueza material e imaterial ainda não faz parte do currículo da maioria das escolas (DOLABELA, 2009, p. 134).

Ainda que a Pedagogia Empreendedora de Fernando Dolabela (2003; 2009) afirme constantemente a importância do sonho coletivo, o engajamento para seu cumprimento é sempre pela via da realização pessoal (individual). O SC é descrito como um problema social a ser resolvido, e o plano de ação é voltado para o desenvolvimento individual para uma autorrealização e esta por si só já é vista como a contribuição para efetivação do sonho coletivo, tangenciando-o.

Essa relação com o meio social só é incentivada quando este não vai de encontro ao sonho individual. Dolabela incentiva que a perseguição do sonho pessoal deve envolver rupturas com laços afetivos, familiares e comunitários, quando estes não contribuem para o seu sucesso.

Não é incomum um empreendedor em potencial abandonar seu meio familiar, trocar de trabalho, mudar de região ou mesmo emigrar para se estabelecer num espaço que lhe permita evoluir sob seus próprios termos. Se esse espaço [de si] não se mostrar disponível ali onde está, ele tentará estabelecê-lo por conta própria. Terá então que modificar as normas de seu meio, o que nem sempre é possível – nesse caso, ele irá fazê-lo em outro lugar (DOLABELA, 2009, p. 98)

E como fica o sonho coletivo ou a construção coletiva do sonho? Sua realização fica limitada, portanto, à adequação do sonho individual a uma reivindicação coletiva, mas que não precisa ser necessariamente aquela da sua comunidade originária. Desde que o indivíduo encontre um conjunto de pessoas engajadas em um desejo coletivo afinado com o seu, o sujeito pode alegar estar trabalhando para o bem comum. Em suas próprias palavras, “o processo visionário é individual” (2009, p. 148).

O individualismo que Dolabela alega combater é, na verdade, reforçado pela doutrina da Pedagogia Empreendedora. O sujeito da Pedagogia Empreendedora não é incentivado a engajar-se em projetos coletivos ou lançar planos de ação conjuntos, mas a ter uma prática

individual etnicamente centrada em uma compatibilidade entre o desenvolvimento pessoal e algum nível de contribuição social, geralmente representado por um exercício profissional que contribua para alguma demanda social (o que gera a demanda por qualquer atividade profissional, em primeiro lugar).

Para a implementação nas escolas, são realizados dois tipos de *workshops*: o *workshop* de transferência de metodologia, para os professores aprenderem as tecnologias e sua transferência e o *workshop* para a formação de multiplicadores e gestores, em que uma parte dos participantes da atividade anterior são treinados para transmitir o conteúdo e a metodologia para seus colegas de profissão.

Ainda que o trabalho de Dolabela não tenha sido citado por nenhum/a professor/a entrevistado para esta pesquisa, nem sua metodologia conste entre aquelas empregadas nas aulas observadas ou nos documentos oficiais sobre a disciplina na rede estadual, a concepção de empreendedorismo como modo de ser (compulsório) para atingir a felicidade e como panaceia dos problemas sociais contemporâneos, assim como a mobilização de ferramentas de autoanálise e de autoconduta empregadas são condizentes com os dispositivos pedagógicos do empreendedorismo observados. É uma sofisticação dos mecanismos de subjetivação no sentido da produção de um sujeito-empendedor (de si), um aprofundamento na sinonímia entre o sujeito contemporâneo e a figura do empreendedor e das sociedades como grandes organizações empresariais.

Um indicativo da relevância do trabalho proposto por Fernando Dolabela foi o impacto que teve junto a políticas municipais de educação. Em 2002, foi realizado um teste-piloto da PE na Escola Municipal Israel Pinheiro em Alto Vera Cruz, comunidade da cidade de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais. Entre os anos de 2002 e 2003, o projeto foi implementado em 130 cidades do Paraná, em uma parceria entre o Sebrae e o estado, como ação do Programa Sebrae de Desenvolvimento Local (PSDL). Para o autor, trabalhar com cidades inteiras é o ideal, pois permite uma mudança na cultura local, essencial para ter um impacto no desenvolvimento coletivo (DOLABELA; FILION, 2013). Parcerias com a Secretaria de Educação de Minas Gerais em 2007 (COAN, 2011) e com a Prefeitura de Londrina em 2011<sup>23</sup> são exemplos da continuidade da influência de seu trabalho.

---

23 Parceria noticiada pela Prefeitura de Londrina e disponível em [http://cmtuld.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=9308:pedagogia-empendedor-e-lancada-em-londrina-&catid=92:educacao&Itemid=97](http://cmtuld.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9308:pedagogia-empendedor-e-lancada-em-londrina-&catid=92:educacao&Itemid=97).

A ascensão do imperativo da educação de crianças e jovens para o empreendedorismo no Brasil ganhou impulso, principalmente, com as parcerias entre o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e as secretarias estaduais e municipais de educação. Os diferentes projetos passaram a integrar, desde 2013, o Programa Nacional de Educação Empreendedora (PNEE) com o objetivo de disseminar a cultura empreendedora por meio da inserção curricular do empreendedorismo na educação básica, profissional e superior. Essas e outras parcerias foram realizadas em conjunto com uma série de políticas públicas para a inserção curricular do empreendedorismo, mais detalhadas a seguir.

#### **4.4 Medidas governamentais para a inserção curricular do empreendedorismo na educação básica**

Logo após a implementação das primeiras experiências com a metodologia da Pedagogia Empreendedora, a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe firmou parceria com o Sebrae e instituíram, em 2004, o projeto Empreendedorismo no Ensino Médio para o ensino da disciplina em escolas da rede pública (SILVA, 2016). Em 2006, a Resolução nº 8 do Conselho Estadual de Educação fixou obrigatoriedade da disciplina Empreendedorismo no ensino médio do estado. Desde então, a parceria segue com cursos de capacitação para docentes e ações junto às escolas públicas. Projetos do Sebrae como o Programa Despertar Educação Empreendedora, voltado para estudantes do ensino médio, e o Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP), destinado aos estudantes do ensino fundamental, tomaram dimensão nacional desde 2011, embora o Programa Despertar tenha sido elaborado pelo Sebrae Ceará em 2004 e aperfeiçoado em seguida pela unidade do Rio Grande do Norte<sup>24</sup>, tornando-se o carro-chefe das parcerias entre as secretarias de educação e a instituição desde então. Em Pernambuco, a parceria entre a Secretaria de Educação e o Sebrae teve início em 2015 e segue até o momento atual, com alcance aumentado de instituições, estudantes, gestoras/es e docentes a cada ano.

Em Minas Gerais, onde nasceu a Pedagogia Empreendedora, entre 2011 e 2014, foi em desenvolvimento o projeto Reinventando o Ensino Médio foi também realizado pela parceria entre o estado e o Sebrae. O fim do projeto não significou o fim da relação, mas, antes, sua consolidação: algumas cidades de Minas Gerais, contempladas pelas formações do Sebrae,

---

24 Informações encontradas em <http://www.rn.agenciasebrae.com.br/sites/asn/uf/RN/metodologia-do-projeto-despertar-sera-aplicada-nos-estados,3489478751d16410VgnVCM1000003b74010aRCRD>

optaram pela obrigatoriedade do ensino empreendedorismo em nas suas redes de ensino. A cidade de Varzelândia sancionou a lei nº 1.287 de 2017 que insere o empreendedorismo como disciplina obrigatória ou temática transversal em todas as escolas municipais<sup>25</sup>. A Secretaria de Educação Patrícia Gonçalves Neri acredita que a formação do Sebrae foi fundamental e que a iniciativa contribuirá para elevar a qualidade da educação e a renda do município. A cidade de Elói Mendes (MG) instituiu a disciplina Cultura Empreendedora nas escolas municipais com a lei 1.541/2017, com implementação sob cuidados do Programa Cultura Empreendedora<sup>26</sup>.

Em 2012, o governo estadual do Rio de Janeiro outorgou o Programa Educação Empreendedora (PEE) nas escolas públicas do estado para vigorar durante as férias escolares por meio da lei 6.340/2012<sup>27</sup>, já autorizando possíveis parcerias com instituições do Sistema S como Sebrae, Senai e Senac. Em 2017, firmou parceria com o Sebrae para formação de gestores e docentes, assim como o ensino do empreendedorismo em escolas estaduais, expandido nos anos seguintes<sup>28</sup>.

Em 2015, o Estado de São Paulo criou o Plano Estadual de Educação Empreendedora, destinado à inserção do empreendedorismo nas escolas de ensino médio e técnicas. A lei nº 15.693<sup>29</sup> que institui o projeto também prevê a realização de parcerias com instituições públicas e privadas. Três anos depois, a cidade de São Paulo inclui noções de empreendedorismo na rede municipal de ensino pela lei nº 16.944/2018<sup>30</sup>.

No âmbito nacional, são encontradas propostas para a inserção curricular obrigatória do empreendedorismo na educação básica desde 2006, evidenciadas nos projetos de lei 273/2006, 1.673/2011 e 775/2015. Embora nenhum desses projetos tenha sido sancionado, a progressiva inclusão do empreendedorismo como componente curricular obrigatório nas escolas, viabilizada pela parceria público-privada em todo o país, indica sua crescente

---

25 Informação disponível em <https://revistapegn.globo.com/Noticias/noticia/2018/01/varzelania-implanta-lei-da-educacao-empreendedoras-nas-escolas.html>

26 Informação disponível em <http://cer.sebrae.com.br/educacao-que-transforma-cidade-no-sul-de-minas-insere-cultura-empreendedora-na-grade-curricular>.

27 Texto integral da referida lei está disponível em [https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/1033273/lei-6340-12?ref=topic\\_feed](https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/1033273/lei-6340-12?ref=topic_feed).

28 Informação disponível em <https://revistapegn.globo.com/Empreendedorismo/noticia/2018/07/professores-do-rio-de-janeiro-serao-capacitados-para-ensinar-empreendedorismo-nas-escolas.html>.

29 Informação disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/lei-15693-03.03.2015.html>.

30 Informação disponível em <https://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/6195-lei-n-16-944-de-28-06-2018-dispoe-sobre-a-inclusao-de-conceitos-de-empreendedorismo-na-rede-municipal-de-ensino>.

expansão entre os currículos da educação básica. O fato da inserção dos programas de empreendedorismo terem iniciado nas escolas de tempo integral ou nas escolas de referência dos estados e municípios sinalizou para sua efetivação em todas as instituições nas redes de ensino.

Uma outra justificativa apresentada para implantação disciplinar do empreendedorismo foi a aprovação da Lei do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017). No ano seguinte, em Pernambuco, a ampliação da oferta obrigatória da disciplina Empreendedorismo e projeto de vida<sup>31</sup> para todas as instituições estaduais da rede pública, em jornada de duas horas semanais, foi tomada pelo governo estadual como uma adequação à lei. Tal medida antecipa a atualização expressa na Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação, publicada em novembro do mesmo ano. Segundo o documento, o empreendedorismo é um dos eixos estruturantes do ensino médio que poderá compor os itinerários formativos constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018). Como a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio não utiliza o termo “empreendedorismo”, mas trata repetidamente da importância de discutir e preparar o estudante para o mundo do trabalho, a incorporação estrutural da temática para o ensino médio sinaliza para o escopo que deve ser dado à questão do trabalho e da preparação da/o jovem para o exercício profissional. Essa observação é reforçada pela progressiva substituição do termo “trabalho” por “empreendedorismo” quando da discussão da formação profissional, acompanhada pela intensificação do tratamento do tema na educação básica no estado de Pernambuco, brevemente apresentada no próximo tópico.

#### **4.5 O empreendedorismo no currículo da rede pública estadual em Pernambuco**

Como mencionado anteriormente, a disciplina Projeto de Empreendedorismo foi inserida como disciplina obrigatória das escolas participantes do Programa de Educação Integral em Pernambuco em 2011 (PERNAMBUCO, 2011). No mesmo ano, outras disciplinas deixaram de ser componente curricular para tornarem-se temas transversais. Entre elas, está a disciplina eletiva Educação e Trabalho, ministrada nos níveis fundamental e médio das escolas da rede estadual de educação, instituída em 2008 (PERNAMBUCO, 2008). Ela

---

31 Em 2017, a disciplina Projeto de Empreendedorismo tornou-se a disciplina Projeto de vida e Empreendedorismo, em algumas escolas de referência de Pernambuco. No ano seguinte, a modificação foi realizada em todas as escolas da rede, com carga horária ampliada para duas horas semanais. Maiores detalhes sobre a nova matriz curricular será apresentada mais adiante.

foi extinta do ensino fundamental e do médio pela mesma medida normativa que instituiu a obrigatoriedade da disciplina Projeto de Empreendedorismo nas escolas do Programa de Educação Integral. No ano seguinte, a disciplina Educação e Trabalho também foi retirada do ensino médio das demais escolas do estado.

Essas mudanças na matriz curricular em operação no contexto das práticas sinalizam para uma nova abordagem da questão da preparação da/o estudante para o mundo do trabalho. Uma análise das diretrizes curriculares de cada disciplina (ANEXO A e ANEXO B) evidencia o deslocamento de uma proposta curricular centrada na reflexão crítica sobre o sentido do trabalho, sua relevância social e sua relação com a vida das e dos jovens para uma diretriz curricular focada em estratégias de autoconhecimento e de autoconduta para a inserção juvenil no mercado de trabalho, sobretudo, pela produção do seu próprio emprego.

A disciplina Educação e Trabalho tinha como objetivo

compreender o mundo do trabalho, as transformações pelas quais vem passando na sociedade atual, identificando o perfil da juventude brasileira diante das práticas de inclusão e exclusão no trabalho e na escola (ANEXO A)

Suas diretrizes estão organizadas em diferentes tópicos a serem trabalhados em cada uma das unidades, com objetivos específicos e sugestões metodológicas. No Quadro 3, são apresentadas as unidades temáticas da disciplina e seus objetivos.

Quadro 3 – Unidades temáticas e respectivos objetivos da disciplina Educação e Trabalho

**Unidade 1 - A relação da juventude com o trabalho**

**Objetivo:** Discutir a relação dos jovens com o trabalho, os múltiplos significados do trabalho em suas vidas, levando-os a perceber as várias dimensões do trabalho.

**Unidade 2 - As transformações no mundo do trabalho e as novas tecnologias no Brasil**

**Objetivo:** Compreender as transformações pelas quais vem passando o trabalho na sociedade contemporânea a partir do desenvolvimento de novas tecnologias, identificando as novas profissões e as novas demandas para o profissional.

**Unidade 3 - Juventude e Educação: desafios e possibilidades**

**Objetivo:** Refletir sobre o papel da educação na vida dos jovens frente aos desafios do mundo do trabalho

**Unidade 4 - Trabalho e cidadania: que relação é essa?**

**Objetivo:** Refletir sobre o trabalho como direito, como valor, como necessidade

e fonte de realização pessoal e profissional.

Fonte: A autora

O propósito principal da disciplina Educação e Trabalho era, de fato, promover compreensão sobre a constituição do mundo do trabalho contemporâneo e sua relação com a juventude, destacando os desafios profissionais ligados às novas tecnologias e aos problemas de exclusão social, em especial, ligados às pessoas jovens. No item *soluções metodológicas* de cada unidade, o imperativo era “discutir experiências”, “promover discussão” ou “promover análise sobre as mudanças no mundo”, ou seja, atividades voltadas para a reflexão sobre questões inerentes ao mundo do trabalho e sua relação com a juventude.

É sugerida, ainda, metodologia voltada para o autoconhecimento, identificação de elementos de realização pessoal e profissional e ao desenvolvimento da sociabilidade. No entanto, é sugerida apenas uma discussão sobre esses elementos subjetivos, sem propor a utilização de outros recursos didáticos para seu desenvolvimento (Quadro 2)

Quadro 4 – Sugestões metodológicas do componente curricular Educação e Trabalho

<p><b>Unidade 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir as experiências dos alunos no mundo do trabalho, percebendo os diferentes significados do trabalho para as suas vidas: o primeiro trabalho, as dificuldades, as satisfações, as mudanças ocorridas em suas vidas;</li> <li>• Promover discussão sobre a crise do emprego formal (carteira assinada), o mercado informal de trabalho;</li> <li>• Prosseguir discussão sobre as condições de trabalho: trabalho assalariado, trabalho infantil, condições precárias de trabalho, direitos do trabalhador (13º salário, FGTS, carteira de trabalho, férias remuneradas, seguro-desemprego).</li> </ul>	<p><b>Unidade 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover análise sobre as mudanças no mundo do trabalho frente às novas tecnologias, levando o aluno a refletir como estas inovações interferem em sua vida cotidiana;</li> <li>• Promover discussão sobre a dimensão subjetiva do trabalho que remete ao desenvolvimento de habilidades (uso de tecnologias, elaboração de currículo vitae etc), ao autoconhecimento, à sociabilidade (capacidade de trabalhar em equipe, cooperação, solidariedade) e à realização pessoal, de modo a favorecer a preparação para uma inserção no mercado de trabalho.</li> </ul>
<p><b>Unidade 3</b></p>	<p><b>Unidade 4</b></p>

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover debates sobre as práticas de inclusão e exclusão do jovem na escola e no mundo do trabalho</li> <li>• Estimular o jovem a falar sobre suas experiências educacionais e as primeiras experiências no mundo do trabalho</li> <li>• Incentivar o jovem a expressar seus sonhos: que profissão ele gostaria de ter?</li> <li>• Promover debates sobre os possíveis caminhos a escolher: cursos técnicos profissionais, cursos universitários.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover debates utilizando músicas como: “Cidadão” (Intérprete: Zé Geraldo); “Meu País” (Zezé Di Camargo e Luciano); “Construção” (Chico Buarque).</li> <li>• Incentivar a discussão sobre as condições de vida no Brasil; Pernambuco e Recife: desigualdades sociais, distribuição de riqueza, concentração de renda.</li> <li>• Realizar pesquisas através do Mapa de Desenvolvimento Humano e Social da Cidade do Recife (Prefeitura da Cidade).</li> </ul> |
|--|--|

Fonte: A autora

As diretrizes contam ainda com uma lista de livros voltados para a análise das relações entre trabalho, sociedade e juventude, incluindo trabalho de dissertação de mestrado sobre inclusão social do jovem e uma publicação editada pela Fundação Odebrecht, pelo então Ministério do Trabalho e do Emprego e pela Secretaria de Direitos Humanos com o título *Juventude, Solidariedade e Voluntariado*, mais um indício da influência do modelo empresarial Odebrecht nas políticas educacionais em Pernambuco.

Se as orientações para a disciplina Educação e Trabalho enfatizavam a reflexão acerca do mundo do trabalho, as expectativas de aprendizagem das diretrizes de Projeto de Empreendedorismo verticalizaram no trabalho do estudante sobre si mesmo em termos de autoconhecimento e autocriação ao modelo empreendedor.

Inicialmente, não havia nenhum tipo de orientação para professoras e professores da disciplina, o que foi problemático, já que, por terem formação docente em outras áreas, muitas vezes não tinham qualquer conhecimento sobre a disciplina. Por isso, foram elaboradas diretrizes com orientações dos tópicos temáticos e expectativas de aprendizagem a cada semestre<sup>32</sup> (PERNAMBUCO, 2017a). Ela contém o conteúdo curricular organizado por bimestre para cada ano do ensino médio. Sua estrutura sugere a retomada de certos tópicos nos anos subsequentes para aprofundamento. Diferentemente de sua “antecessora”, Projeto de Empreendedorismo está focada na formação de um caráter empreendedor e na instrumentalização da construção de um projeto de vida, cujo centro é a carreira profissional.

32 Para a análise, utilizaremos a versão utilizada a partir de 2017, utilizada no momento em que foram realizadas as visitas para coleta de dados nas escolas da rede pública de ensino.

Em todos os anos, é trabalhado o Projeto de Vida, ao mesmo tempo um fim em si mesmo enquanto instrumento condutor da/do estudante e um meio para construção da identidade (empreendedora). O trabalho com projeto de vida e identidade foi incluído para alinhar a disciplina com a proposta da Educação Integral, estruturante teórico-metodológico do Programa de Educação Integral de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2017a).

Coerente com essa visão orientadora, propõe-se que o ano letivo inicie sempre com atividades voltadas para o *projeto de vida e desenvolvimento identitário* (um primeiro eixo curricular<sup>33</sup>), conduzindo a/o aprendiz por um processo de autoexame. No primeiro ano, há um trabalho de autoestima no sentido de “reconhecer o potencial para o desenvolvimento do projeto de vida a partir do processo de construção da identidade” (PERNAMBUCO, 2017a, p. 3), coerentes com o perfil empreendedor e as exigências do mercado de trabalho.

No ano seguinte, a/o estudante deve ser convidada/a estabelecer uma relação entre si e seu contexto social por meio da identificação das ameaças e oportunidades, ao mesmo tempo em que precisa reconhecer seu protagonismo em seu processo educativo. Por fim, no terceiro ano, o estudante deve estar apto a analisar as competências e habilidades desenvolvidas nos últimos três anos de sua formação escolar para seguir com suas escolhas profissionais e consolidar seu projeto de vida.

Um segundo eixo curricular seria *a identificação e incorporação dos aspectos subjetivos empreendedores*. Ainda diretamente ligados à subjetividade da/do estudante, o estudante deve identificar o perfil empreendedor e incorporá-lo. No terceiro ano, além de conhecer grandes empreendedores brasileiros, espera-se que a/o estudante identifique o perfil de liderança e uma visão humanizada do processo seletivo de pessoas para uma empresa.

*Aspectos e desenvolvimento de um empreendimento* constituem um terceiro eixo central. No primeiro ano, inclui-se aí uma concepção de comportamento ético equivalente ao cumprimento das obrigações legais e, sobretudo, fiscais do empreendedor cidadão. É destacada a importância do trabalho formal, da legalização das empresas e a fiscalização dos gastos públicos. Todos esses fatores devem ser compreendidos como fontes de geração de riquezas para a sociedade. Portanto, a corrupção deve ser combatida nas instâncias individual, empresarial e governamental, por meio do conhecimento ciclo orçamentário público e de sua administração.

---

33 A organização em eixos curriculares foi resultado de nossa análise. O texto das diretrizes diferencia apenas *conteúdos programáticos* e *expectativas de aprendizagem* para cada bimestre dos três anos do ensino médio.

Nas turmas dos segundos anos, o terceiro eixo curricular conta com conteúdos relativos à análise de mercado, aspectos dos planos de negócios e mercado financeiro (bolsa de valores, cotação do dólar) e marketing aplicado aos produtos e serviços empresariais.

No último ano, embora ainda presente no conteúdo programático, as questões ligadas ao empreendimento ficam mais restritas a atividades de gestão, sendo substituídas por análise do mercado de trabalho local, das etapas de um processo seletivo (preparação de currículo, apresentação pessoal para entrevista de emprego) e das relações de trabalho, sobretudo, “dos principais tributos da legislação trabalhista” (PERNAMBUCO, 2017a, p. 8).

Quadro 5 - Eixos curriculares presentes nas diretrizes curriculares da disciplina Projeto de Empreendedorismo

Eixo curricular	Aspectos gerais
Projeto de vida e desenvolvimento identitário	- Criação e consolidação de um projeto de vida centrado no exercício profissional e na performance empreendedora
Identificação e incorporação dos aspectos subjetivos empreendedores	- Identificação dos aspectos que fazer do empreender um exemplo de sucesso - Reconhecimento da importância do comportamento ético, relacionado ao cumprimento das obrigações fiscais do cidadão-empreendedor / empreendedor-cidadão
Aspectos e desenvolvimento de um empreendimento	- Estruturação de plano de negócios - Compreensão de indicadores financeiros do mercado - Desenvolvimento de um plano de marketing.

Fonte: A autora

A implementação da disciplina foi acompanhada por grande publicização por parte do Governo do Estado de Pernambuco, que destaca, sobretudo, o desempenho das e dos estudantes nas Feiras de Empreendedorismo escolares, interescolares e estaduais. Esse sucesso ratifica a planejada ampliação do ensino em tempo integral, que o estado de Pernambuco ambiciona associar o ensino médio à educação profissionalizante de nível técnico como caminho para uma formação integral, já presente entre as metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

É possível elencar alguns deslocamentos entre as duas disciplinas. Um primeiro ponto seria a transição de uma análise focada na ou no estudante como integrante de uma coletividade (a juventude), apresentando sua relação com o mundo do trabalho, sobretudo, como uma problemática social, para a instrumentalização da ou do estudante para elaboração

de um projeto de vida centrado no desenvolvimento profissional e pessoal sob o perfil do empreendedor. A discussão sobre o mundo do trabalho fica restrita à descrição do mercado de trabalho e das alternativas de inserção profissional da ou do jovem por meio de plano de ações estruturado como projeto de vida.

A mudança de ênfase da reflexão sobre o emprego como problemática social para o desempenho de um conjunto de técnicas de si para superação individual do desemprego estrutural confere um arrefecimento no debate sobre as desigualdades social e processos de exclusão (da e do jovem) do mundo do trabalho para a intensificação da autorresponsabilização da e do estudante pelo sucesso profissional, lançando o empreendedorismo como estratégia para produção do próprio emprego (autoempregabilidade) como empreendedor/a. Assim, as discussões acerca do sentido do trabalho na vida da/do jovem são substituídas por mecanismos para colocar o exercício profissional no centro do seu projeto de vida. As dificuldades do mundo do trabalho não são mais discutidas em seus aspectos macro e microssociais, mas, como dados da realidade passíveis de superação pelo esforço individual.

Em um desenvolvimento recente, a disciplina Projeto de Empreendedorismo transformou-se na disciplina Projeto de Vida e Empreendedorismo. A modificação começou em 2018, em apenas algumas unidades escolares, junto a uma nova diretriz curricular, desenvolvida em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e com o Instituto Sonho Grande, como parte do Programa de Gestão da Qualidade Integral (ANEXO C). O componente curricular, antes organizado em conteúdo programático e expectativas de aprendizagem para cada bimestre de cada ano do ensino médio, passou a ser organizado dentro de núcleos formativos. No primeiro ano, serão trabalhados os núcleos “identidade”, “valores” e “competências para o século XXI. No ano seguinte, o núcleo “competências...” continuará a ser trabalhado. O último ano será totalmente dedicado ao núcleo “empreendedorismo”. Todos os núcleos formativos mobilizam diferentes habilidades-foco, como apresentados abaixo.

Quadro 6 – Relação de núcleos formativos e diferentes habilidades foco da disciplina Projeto de vida e empreendedorismo

Ensino Médio (ano)	Núcleo formativo	Habilidade Foco
1º	Identidade	Autoconhecimento

	Valores	Relacionamento interpessoal e social
	Competências para o século XXI	Autogestão
2º	Competências para o século XXI	Autoconhecimento
		Autogestão
3º	Empreendedorismo	Produtiva

Fonte: A autora

Todo o conteúdo dos dois primeiros anos foi dividido em aulas preconcebidas, nas quais serão trabalhados conteúdos para atingir expressas expectativas de aprendizagem. Abaixo, reproduzimos todos os aspectos curriculares que envolvem a aula 27 do programa para o primeiro ano da disciplina.

Quadro 7 – Diretrizes curriculares para a disciplina Projeto de Vida e Empreendedorismo das Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco (Excerto)

Núcleo formativo	Habilidade Foco	Aula	Conteúdo	Expectativas de aprendizagem
Competências para o século XXI	Autogestão	27. Projeto é a memória do que ainda não é.	A construção de um projeto.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Direcionar o processo de tomada de decisão visando ao planejamento, organização pessoal, autodesenvolvimento e autoavaliação.</li> <li>2. Estimular o potencial criativo do estudante, bem como atitudes de determinação, convicção e persistência.</li> <li>3. Desenvolver o espírito empreendedor e habilidades de liderança, a partir do estudo de experiências que obtiveram êxito.</li> <li>4. Iniciar a construção do Projeto de Vida e Empreendedorismo.</li> </ol>

Fonte: PERNAMBUCO, 2017b

Embora “empreendedorismo” só apareça como núcleo formativo no terceiro ano, expectativas de aprendizagem como “desenvolver o espírito empreendedor” e o desenvolvimento da capacidade de decisão (fazer escolhas racionais) orientadas para o

planejamento, execução e avaliação de seus planos pessoais no desenvolvimento de um projeto de vida e empreendedorismo evidenciam um esforço de sujeitar indivíduos a construírem seu senso de si como indivíduos livres baseados no paradoxo da livre escolha obrigatória, reforçada pelo argumento do fornecimento das ferramentas para a análise racional da situação, o que deve garantir sempre a melhor solução possível.

São várias as expectativas de aprendizagem que direcionam para uma formação de uma visão empreendedora de si. “Reconhecer o que seu comportamento como empreendedor ético contribuirá para a equidade social” poderia ter sido escrita por Fernando Dolabela, em sua defesa que o empreendedor, ao orientar-se sempre dentro do sonho coletivo, garante a superação dos problemas sociais (DOLABELA, 2003, 2004).

Em 2017, ao incluir “Projeto de vida” ao nome da disciplina, seu caráter governamental tornou-se mais sutil, pois parte de uma perspectiva de projeto de vida sob a ótica da (auto)produção de um sujeito-empreendedor (de si), tornando projeto de vida e empreendedorismo indissociáveis. Ou melhor: coloca a perspectiva empreendedora como única forma possível de traçar um projeto de vida. Ao núcleo formativo nomeado “empreendedorismo” ficou restrito o trabalho de conteúdos voltados para os empreendimentos comerciais (tipos de empresa; formas e importância da legalização empresarial; educação fiscal e marketing). Conteúdos antes tratados nas diretrizes anteriores como formação para o empreendedorismo como “liderança” e “indicadores de processo e resultado” são trabalhados no núcleo “competências para o século XXI” (PERNAMBUCO, 2017b) ratificando o já apontado por Dardot e Laval (2016): a generalização de uma racionalidade neoliberal ao ponto de naturalizar essa nova razão de mundo como único modo de significação da realidade e de si. O modo empreendedor de ser não é apenas *uma* forma de ser no mundo, mas *a* forma de ser no mundo, no sentido da autorrealização individual.

É preciso destacar que toda essa análise curricular não pretende por si só justificar a existência de dispositivos pedagógicos do empreendedorismo transformadores da subjetividade dos sujeitos escolares (estudantes e docentes). Como bem alertou Ball (2009), do texto para a “encenação”, uma política pública (como as concernentes ao currículo escolar) produz novos efeitos e afetos entre aqueles por ela assujeitados. É nesse processo que são criadas novas *experiências de si*, que caracterizam os dispositivos pedagógicos do empreendedorismo que buscaremos aqui mais adiante. Contudo, ao concordarmos com Thomas Popkewitz (1994, p. 186) que o currículo é um mecanismo de regulação social que

“corporifica uma organização particular do conhecimento pela qual os indivíduos devem regular e disciplinar a si próprios”, entendemos que a inserção curricular do empreendedorismo como recurso para a intensificação/explicitação dos dispositivos de uma educação moral (LAROSSA, 1993; 1994) pautada na individualização, na autorresponsabilização e na intensificação do um senso de identidade sedimentado no exercício profissional.

Como já mencionado, outras iniciativas estavam em andamento nas instituições escolares ou junto a elas, por meio de cursos para discentes e docentes na forma de capacitação e preparação para o empreendedorismo. Na sequência, apresentaremos em maiores detalhes dois projetos realizados nas escolas observadas ao longo da pesquisa: o Projeto Despertar, realizado em parceria com o Sebrae, e o Programa Miniempresa, realizado pela *Junior Achievement* Brasil.

#### 4.5.1 Outras iniciativas de educação para o empreendedorismo nas Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco

##### *Projeto Despertar*

Criado em 2004, o Projeto Despertar integra o Programa Nacional de Educação Empreendedora (PNEE) do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). Ele é composto por um curso de formação docente, que, em Pernambuco, tem recebido professoras e professores da rede pública de educação. Como contrapartida, a professora ou o professor participante deve coordenar o curso Despertar na sua escola, ministrando aulas de empreendedorismo para um grupo estudantes interessadas/os, no contraturno escolar. A intenção do curso é fornecer “ferramentas de empreendedorismo que poderão aplicar em suas vidas, independentemente da carreira que pretendam desenvolver” (GUTIERREZ, 2016).

O curso é estruturado para ofertar 44 horas/aula, divididas em 22 encontros presenciais que acontecem na escola participante, além de 16 horas de atividade de campo orientada e 10 horas de participação na Feira do Jovem Empreendedor, promovida pelo Sebrae. A proposta tem objetivos muito semelhantes aos expostos pelas diretrizes das disciplinas Projeto de

Empreendedorismo e Projeto de Vida e Empreendedorismo: governar-se empreendedora e profissionalmente como via para uma vida de sucesso pessoal e profissional.

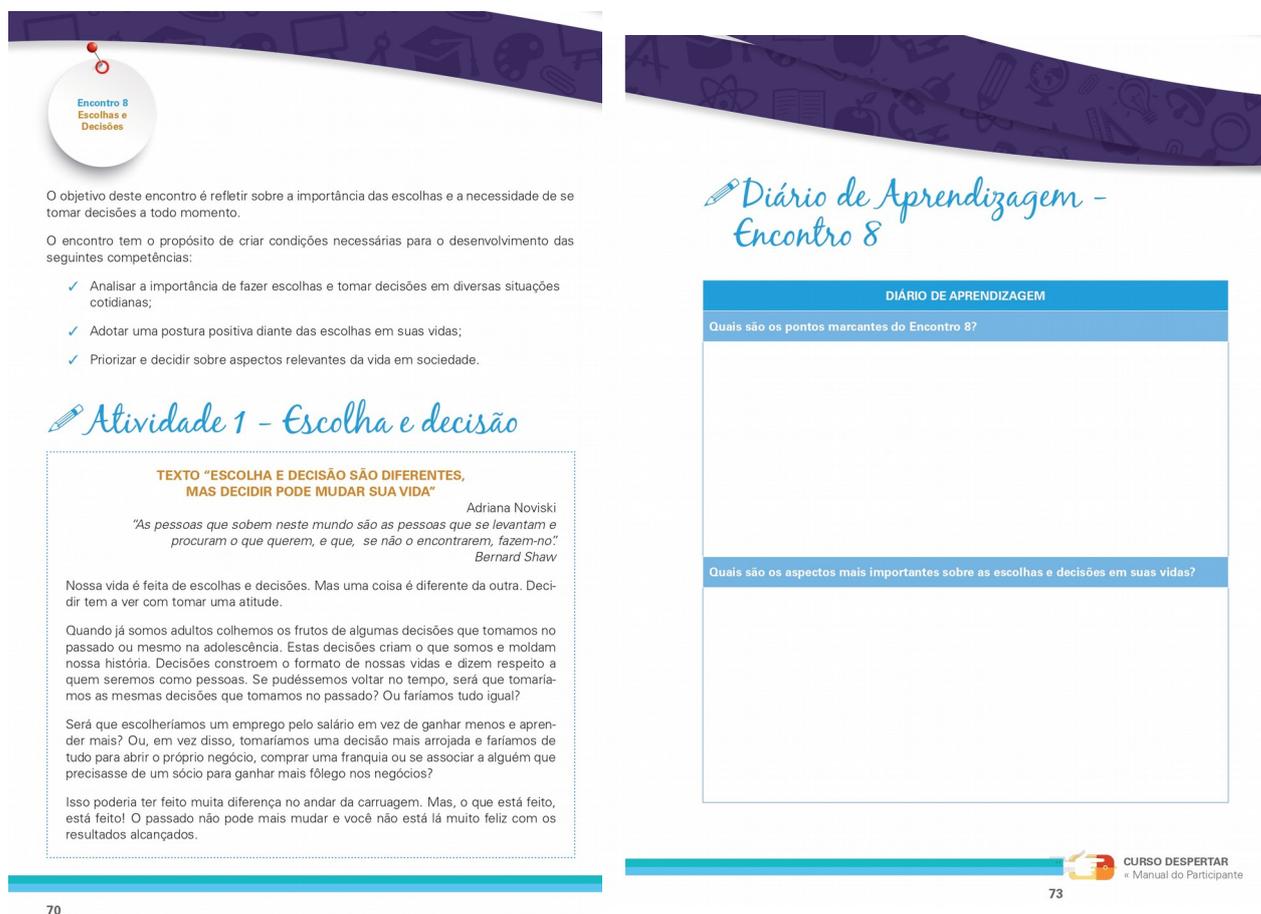
- Conhecer as características do comportamento empreendedor e identificá-las em si e nos empreendedores de seu convívio;
- Compreender aspectos essenciais para se desenvolver no mundo do trabalho;
- Conhecer instrumentos de planejamento que podem ser aplicados na vida pessoal e profissional;
- Predispor-se a refletir e desenvolver características empreendedoras;
- Aplicar os instrumentos de planejamento com vistas a obter sucesso tanto na vida profissional quanto em seu crescimento pessoal (GUTIERREZ, 2016, p. 10-11.)

Durante a formação, professoras e professores são familiarizados com a metodologia do curso para aplicá-la nos encontros. Também recebem uma apostila com orientações das atividades para cada um dos encontros, inclusive, com as recomendações de tempo para cada uma delas.

Tomamos conhecimento da formação na EREM 1, pois a professora Míriam e o professor José encontravam-se em formação no dia da primeira visita à Escola. Em contato posterior, informaram que estavam muito satisfeitos com o curso, pois, finalmente, puderam obter alguma orientação para ministrar a disciplina, já que José e Míriam são licenciados em História. Os dois levaram algum tempo para ofertar o curso, em virtude do calendário escolar, mas conseguiram formar a turma com estudantes do primeiro ano. A recomendação recebida na formação foi que o curso fosse oferecido para estudantes primeiro-anistas, pois poderia dar continuidade para a formação empreendedora nos anos seguintes.

Cada estudante do Despertar recebe um Manual do Aluno, uma apostila com conteúdo organizado por encontro. Ela funciona como um caderno de atividades, contendo também alguns textos expositivos sobre o tema do encontro. Ao final do capítulo dedicado a cada encontro, há um “diário de aprendizagem”, onde a/o estudante é convidada/o a registrar os aspectos positivos do encontro em termos de aprendizagem e a refletir sobre como o tema contribui para sua vida.

Figura 1 – Páginas do Manual do Participante do Curso Despertar.



Fonte: GUTIERREZ, 2016

Ao final do curso, os estudantes, organizados em grupos, são convidados a apresentarem sua proposta inovadora na Feira do Jovem Empreendedor. Na Escola 1, apenas um grupo foi selecionado para representar a sua escola na Feira, que foi realizada pela Secretaria de Educação em parceria com o Sebrae. Contudo, todos os grupos participaram da Feira de Empreendedorismo na própria escola, sendo os únicos estudantes dos primeiros anos a participarem da Feira, por determinação da própria escola.

### *Programa Miniempresa da Junior Achievement Brasil*

Em uma conversa com Caio, estudante da Escola 4, ele disse que teria que perder a última aula, pois tinha uma reunião com o pessoal de sua miniempresa. Foi aí que aprendemos

que a *Junior Achievement*, uma organização social internacional dedicada à ação voluntária para a promoção da educação para o desenvolvimento pessoal por meio de uma imersão das e dos jovens no mundo dos negócios, oferecia um curso para estudantes de ensino médio no qual aprendiam a criar e gerir uma pequena empresa.

O Programa Miniempresa “proporciona uma experiência prática em negócios através da organização e operação de uma empresa. Os estudantes aprendem conceitos de livre iniciativa, mercado, comercialização e produção”<sup>34</sup>. Ele tem duração de 52 horas, distribuídas ao longo de 15 semanas. Os encontros do Programa atendido por Caio eram sediados no Porto Digital, no Bairro do Recife. Nas Escolas 1 e 2, houve relatos de grupos de estudantes de administração que ofereciam voluntariamente, aos sábados, cursos sobre empreendedorismo e/ou formação de empresa júnior na escola.

O ponto central do trabalho da *Junior Achievement* é o voluntariado, investido de um caráter missionário. Com o lema “empreendedorismo para transformar”, a organização já contou com mais 15 mil devotos a sua causa, desde sua fundação no Brasil em 1983, alegando ter atendido mais de 5 milhões de estudantes em todos os estados do país. Assim como o Projeto Despertar, fornecem capacitação para formar multiplicadores, que passarão adiante o abençoado conhecimento sobre como empreender na vida.

O Miniempresa também conta com material didático próprio. Apesar do caráter técnico da proposta de criação de um empreendimento comercial, a perspectiva empreendedora torna a aprendizagem de uma série de valores inerente ao desenvolvimento do curso. Afinal, como diz na própria apostila, “o que seria de nossas vidas sem alguém que tivesse vontade e capacidade de produzir bens e serviços para o atendimento de nossas necessidades?”

A concepção (auto)salvífica do empreendedorismo intensifica o caráter missionário da educação para o empreendedorismo, em seu projeto disseminador para a salvação individual pela autorrealização de seus sonhos/projetos de vida. Ela torna-se mais presente quando da proposta de cursos e formações centradas na criação de agentes multiplicadores da cultura empreendedora, por meio do voluntariado para a promoção desta causa. Assim, adentra as formações de professoras e professores, os contraturnos escolares e os currículos escolares e articula diversos dispositivos pedagógicos, a serem tomados em maiores detalhes no capítulo seguinte.

---

34 Retirado do *website* da *Junior Achievement* Brasil, disponível em <https://www.jabrasil.com/programas>.

## **5 DO CURRÍCULO ESCOLAR À SALA DE AULA: OS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DO EMPREENDEDORISMO (PARA UMA EXPERIÊNCIA DE SI EMPREENDEDOR/A)**

Entre as diretrizes curriculares e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, novos dispositivos pedagógicos tomam forma. Como discutido no capítulo anterior, o empreendedorismo adentra as searas educacionais e corrobora para consagrar professoras e professores com uma nova função pastoral. Desta vez, orientada para a salvação das suas vidas na terra (realização profissional), por meio da aquisição de habilidades ditas empreendedoras importantes para o modelo de governamentalidade neoliberal, baseadas na competitividade generalizada de uma sociedade instável estruturada ao modo empresarial.

A transição curricular de uma educação para o trabalho focada em discussões sobre questões estruturais (desemprego, oferta de qualificação profissional, mudanças nos perfis profissionais) concernentes a coletividade (juventude) para direcionamentos educacionais baseados, sobretudo, na instrumentalização da/do jovem para a superação individual das problemáticas sociais e na fomentação do desejo da autorrealização em um projeto de vida centrado no exercício profissional (produtividade) reconfigura mecanismos de assujeitamento, ao menos, no plano discursivo. Como destacado por Ball (2009), o processo de “encenação” (*enactment*) das políticas educacionais não é uma simples transposição do texto em práticas, mas corresponde ao momento em que um roteiro teatral transforma-se em um espetáculo: ele pode ser adaptado e interpretado de diferentes formas, produzindo efeitos variados. De modo semelhante, docentes engendram práticas pedagógicas diversas em sua interpretação das diretrizes curriculares, produzindo novos dispositivos pedagógicos e novos efeitos de/na construção do sujeito.

No intuito de analisar novos dispositivos pedagógicos do empreendedorismo, foi realizado acompanhamento de aulas de Projeto de Empreendedorismo, assim como conversas informais e entrevistas com integrantes das comunidades escolares visitadas<sup>35</sup>. Na dispersão das observações realizadas e dos enunciados identificados, foi possível apontar a articulação entre os conteúdos curriculares e práticas pedagógicas orientadoras de uma experiência de si não apenas no sentido constituição do sujeito-empendedor (de si), assim também em movimentos de contraconduta. Este capítulo é dedicado à análise do primeiro grupo de

---

35 A metodologia utilizada na coleta de dados foi apresentada em detalhes no Capítulo 2.

dispositivos (aqueles imbricados em uma experiência de si empreendedora). Sua articulação tem início no processo de autoformação do/a professor/a responsável pela disciplina, como veremos mais adiante. Mas, antes, precisamos delinear mais detidamente o que entendemos como dispositivos pedagógicos do empreendedorismo.

### 5.1 Contribuições para a concepção de *dispositivos pedagógicos do empreendedorismo*

Na obra de Michel Foucault, o termo “dispositivo” começa a ser utilizado principalmente a partir da década de 1970, quando do deslocamento da problemática dos saberes (em sua dimensão essencialmente discursiva) para o *como* das relações de poder, fundamentados não apenas nos regimes de verdade, mas também o *como* do poder, ou seja, as modalidades ou instâncias de exercício do poder que englobam, suportam e transcendem a dimensão discursiva.

A partir dessa natureza simultaneamente discursiva e não-discursiva dos mecanismos de poder, Foucault abandona aos poucos o termo *episteme*, designativo das relações que entrelaçam os diferentes tipos de discursos de uma época. Em substituição, emprega, paulatinamente, o termo *dispositivo*, ao reconhecer que o caráter exclusivamente discursivo não era suficiente para analisar a complexidade, ao mesmo tempo, discursiva e não-discursiva das relações sociais.

No livro *Em defesa da sociedade*, coletânea das aulas do curso homônimo ministrado no *Collège de France* entre 1975 e 1976, Foucault ainda empregou o termo *dispositivo* como sinônimo de operadores ou mecanismos de dominação. No ano de conclusão do curso, foi publicado *História da sexualidade Vol. 1: a vontade de saber* (1988), no qual, apesar de dedicar grande parte do livro a discutir o que entende por dispositivo da sexualidade, não oferece uma definição geral de *dispositivo*. No entanto, em entrevista posterior, quando indagado pelo “sentido e a função metodológica do termo”, Foucault finalmente apresenta uma definição mais precisa: o dispositivo é uma rede formada por elementos heterogêneos, discursivos e não-discursivos, com “função estratégica concreta e [que] se inscreve sempre em uma relação de poder” (FOUCAULT, 1984, p.139). Essa rede tem um objetivo estratégico<sup>36</sup> e sua manutenção decorre de um “duplo processo”, caracterizado pela

36 O termo *estratégico* é preciso ser tomado em sentido mais amplo que o restrito sentido de uso racional dos meios para atingir determinado fim. O caráter estratégico de um objetivo não precisa estar ligado a nenhuma vontade ou sujeito específico. “Tomando o exemplo do objetivo estratégico de moralização da classe operária nos anos 1830, ele defende que esse objetivo *produziu* a burguesia como o agente de sua

*sobredeterminação funcional* e um perpétuo *preenchimento estratégico*. A *sobredeterminação funcional* consiste na produção de efeitos imprevisíveis, sejam ele desejados ou não, da dispersão de elementos articulados em um dispositivo. Tais efeitos são reintegrados em consonância com os objetivos estratégicos que inicialmente impulsionaram a articulação do dispositivo, resultando no *preenchimento estratégico*. Deste modo, o dispositivo rearticula até seus efeitos indesejáveis em favor de sua manutenção.

Tomemos o exemplo do aprisionamento, dispositivo que fez com que em determinado momento as medidas de detenção tivessem aparecido como o instrumento mais eficaz, mais racional que se podia aplicar ao fenômeno da criminalidade. O que isto produziu? Um efeito que não estava de modo algum previsto de antemão, que nada tinha a ver com uma astúcia estratégica produzida por uma figura meta ou trans-histórica que o teria percebido e desejado. Este efeito foi a constituição de um meio delinquente, muito diferente daquela espécie de viveiro de práticas e indivíduos ilegalistas que se podia encontrar na sociedade setecentista. O que aconteceu? A prisão funcionou como filtro, concentração, profissionalização, isolamento de um meio delinquente. A partir mais ou menos de 1830, assiste-se a uma reutilização imediata deste efeito involuntário e negativo em uma nova estratégia, que de certa forma ocupou o espaço vazio ou transformou o negativo em positivo: o meio delinquente passou a ser reutilizado com finalidades políticas e econômicas diversas (como a extração de um lucro do prazer, com a organização da prostituição). E isto que chamo de *preenchimento estratégico do dispositivo* (FOUCAULT, 1984a, p. 245)

Alguns equívocos são frequentes acerca da concepção de dispositivo foucaultiana. Entre eles, está o uso do termo como sinônimo de instituição. Foucault deixa claro que o dispositivo é formado na/da relação entre instituições ou elementos institucionais, discursos e práticas. Escolas, prisões e hospitais são instituições (re)produtoras de práticas discursivas e não-discursivas, mas que se articulam com outros elementos como leis, medidas administrativas, enunciados científicos, morais e filosóficos para constituir o dispositivo. Embora o dispositivo seja relacional, seria um erro entendê-lo como algo abstrato: ele revela-se por meio de um acontecimento, situando-se em um dado momento histórico, dentro do qual modifica as relações de poder (FOUCAULT, 1984a).

Giorgio Agamben (2005, p. 9) propõe que *dispositivo* é um “termo técnico decisivo na estratégia do pensamento de Foucault”. Na tentativa de esboçar uma genealogia da acepção,

---

instauração, e não que a classe burguesa, como sujeito pré-constituído, é que tenha concebido esse objetivo a partir de uma ideologia já elaborada” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 192). Portanto, a catalisação de certas práticas em técnicas de poder que acabam por impor uma direção global sem que, contudo, exista um sujeito impulsionador definido.

ele localiza sua introdução na obra foucaultiana a partir do final dos anos 1970, após a escrita da obra *Arqueologia do Saber*. Até então, é frequente a utilização do termo *positivité* (positividade) como objeto central de suas pesquisas e que Agamben acredita advir da análise do pensamento hegeliano proposta por Jean Hyppolite, em seu ensaio *Introduction à la philosophie de Hegel*. Nesse texto, Hyppolite defende que *positividade*, assim como *destino*, é um termo central na obra de Hegel, evidente na oposição entre *religião natural* e *religião positiva*: enquanto a primeira corresponde à relação direta entre a razão humana e o divino, a última “compreende o conjunto das crenças, das regras e dos ritos que em uma determinada sociedade e em um determinado momento histórico são impostos aos indivíduos pelo exterior” (AGAMBEN, 2005, p. 10).

Neste sentido, a positividade constitui-se como a amálgama de saberes e procedimentos sociais que impelem os indivíduos a sentirem e agirem de determinada maneira. É daí que Foucault teria tomado o termo em empréstimo para, posteriormente, reconfigurá-lo sob o vocábulo *dispositivo* para designar “a relação entre os indivíduos como seres viventes e o elemento histórico, entendendo como este termo o conjunto das instituições, dos processos de subjetivação e das regras em que se concretizam as relações de poder” (AGAMBEN, 2005, p. 11).

Agamben propõe, então, uma outra imersão genealógica. Desta vez, algo como uma “genealogia teleológica da economia”, segundo a qual foi possível identificar que a introdução de uma ideia de economia divina, marcada pela introdução do termo *oikonomia* (em grego, “administração da casa”) como uma solução para a ameaça que a Trindade cristã poderia significar ao monoteísmo: Deus é uno, mas a administração da sua casa, da vida na terra - *oikonomia* – é confiada a seu filho, Jesus Cristo. “O termo *oikonomia* foi assim se especializando para significar de modo particular a encarnação do Filho e a economia da redenção e da salvação (por isso em algumas das seitas gnósticas Cristo termina por se chamar ‘o homem da economia’, *ho anthropo tes oikonomias*)” (Agamben, 2005, p. 12). Essa noção fundamenta-se na concepção de *providência* enquanto governo para a salvação da humanidade e do mundo, cuja tradução do grego para o latim da literatura cristã foi *dispositio* – em português, *dispositivo*. Agamben está convencido que a utilização deste termo por Foucault está relacionado a uma “herança teológica”, imbuído no sentido de controle das

almas (subjetividades) e dos comportamentos (ações) comum às duas apropriações do vocábulo, o que fica latente na análise do que ele veio a denominar como *poder pastoral*<sup>37</sup>.

As incursões genealógicas de Agamben lavaram-no a formular sua própria definição do que seria dispositivo, propondo uma expansão do uso do termo para denominar qualquer elemento condutor das subjetividades ou condutor da ação dos seres viventes.

Generalizando posteriormente a já ampliadíssima classe dos dispositivos foucaultianos, chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, das condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc, cuja conexão com o poder é em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escrita, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – porque não – a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiram – teve a inconsciência de se deixar capturar. (AGAMBEN, 2005, p. 13)

Agamben (2005) define, então, que os sujeitos derivam de um “corpo-a-corpo” entre os seres viventes e os dispositivos. Em sua perspectiva, a atual fase do capitalismo é marcada por uma proliferação do número de dispositivos e, conseqüentemente, a ilimitados processos de subjetivação. A julgar pela repulsa que sente pelo telefone celular, Agamben atribui uma carga repressiva aos dispositivos: os dispositivos capturam os desejos humanos de felicidade e, deste modo, condicionam os comportamentos humanos na promessa da realização de tais anseios. É um *processo de sacralização*, no sentido de retirar elementos da esfera de direito e usufruto humanos. Para Agamben, é necessário adotar estratégias de profanação, isto é, de retornar aos humanos o livre usufruto daquilo que foi sacralizado. No entanto, a profanação torna-se particularmente desafiadora na contemporaneidade, pois o aliciamento dos indivíduos pelos dispositivos não resulta em subjetivação, mas apenas em um processo de *dessubjetivação*. Dispositivos tecnológicos como telefone celular e a televisão cativam o indivíduo sem, contudo, articularem novas subjetividades.

Aquele que se deixar capturar no dispositivo “telefone celular”, qualquer que seja a intensidade do desejo que o impulsionou, não adquire, por isso, uma

---

37 A concepção foucaultiana de poder pastoral foi apresentada no Capítulo 1 desta tese.

nova subjetividade, mas somente um número através do qual pode ser, eventualmente, controlado; o espectador que passa as suas noites diante da televisão não recebe mais, em troca da sua dessubjetivação, que a máscara frustrante do *zappeur* ou a inconclusão no cálculo de um índice de audiência. (AGAMBEN, 2005, p. 15)

Agamben parece flertar com a tese repressiva do poder, a qual Foucault negou veementemente em vários momentos de sua obra. Em linhas gerais, Foucault nega a ideia de que o poder é repressor, pois ainda que existam mecanismos para supressão de certas ações ou racionalidades, ele, acima de tudo, *orienta* a ação: um mecanismo de controle *produz efeitos*, induz outros cursos de ação sendo ele mesmo um exemplo da produtividade do exercício do poder (FOUCAULT, 1988).

Ao contrapor o caráter restritivo do dispositivo com o usufruto livre e comum dos humanos daquilo que ele acaba por capturar, Agamben (2005) equaliza o exercício do poder com uma prática aniquilatória, o que vai de encontro ao caráter produtivo do poder proposto por Foucault, recaindo em uma conceituação limitante e limitada das relações de poder possíveis na sociedade.

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 1984b, p. 8)

Soa incoerente, portanto, falar em dispositivos dessubjetivantes quando os indivíduos são, para Foucault, uns dos primeiros efeitos das relações de poder. “O indivíduo é um efeito do poder e é, ao mesmo tempo, na mesma medida em que é um feito seu, seu intermediário: o poder transita pelo indivíduo que ele constituiu” (FOUCAULT, 2002, p. 35).

As reflexões de Giorgio Agamben sobre a acepção de dispositivo são bastante elucidativas de uma genealogia do termo vinculada a práticas de condução de condutas, sobretudo, ligadas ao cristianismo, que teria forte influência sobre a concepção foucaultiana. Contudo, a ideia de um dispositivo dessubjetivante destoa de uma visão produtiva do poder, a qual permanecemos aliados. Um dispositivo dinamiza o exercício do poder em um movimento que pode delinear estados de dominação, o que não significa o esvaziamento do sujeito, mas sua reconfiguração.

Ainda assim, consideramos que Agamben fez uma importante contribuição à concepção de dispositivo: a possibilidade do dispositivo ser “qualquer coisa” constringedora da ação dos seres vivos, ainda que arrefeça a ideia de interconectividade do dispositivo enquanto uma rede, nos propõe operacionalizá-lo para denominar redes de elementos mais simples, suficientes para projetos de pesquisa menos ambiciosos do que aqueles engajados por Foucault e, assim, expandir sua potência enquanto ferramenta analítica. Utensílios (celulares, cigarro), práticas atreladas a aspectos linguísticos (a escrita), qualquer elemento pode mobilizar novas subjetividades.

A fecundidade da acepção foucaultiana de dispositivo evidencia-se, ainda, na sua retomada por Jorge Larrosa naquilo que chamou *dispositivos pedagógicos*, em seu famoso texto *Tecnologias do eu e educação* (LARROSA, 1994).

Um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Por exemplo, uma prática pedagógica de educação moral, uma assembleia em um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, o que ocorre em um consultório, em um grupo político, ou em uma comunidade religiosa, sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas (LARROSA, 1994, p. 57)

Embora esta definição apresente, à primeira vista, o dispositivo como uma situação espaço-temporalmente localizada, Larrosa (1994) refere-se a práticas sociais institucionalizadas que transformam ou orientam a experiência do indivíduo em relação a si mesmo, também identificada, nos termos foucaultianos, como *a experiência de si*. São situações modificadoras da relação do indivíduo consigo mesmo e, por “situação”, compreende-se a articulação de uma série de artefatos e artifícios, atravessados pela linguagem. Portanto, a situação opera como uma espécie de rede fomentadora de novas compreensões do sujeito sobre si mesmo.

Percebe-se, então, que o sentido dado ao dispositivo pedagógico por Larrosa diverge daquele atribuído por Agamben. Ao propor que o termo *dispositivo* fosse empregado para designar qualquer coisa que interfira nas ações dos seres vivos, orientando-as, determinando-as, seja ela uma instituição, um objeto e uma prática escolar, o último enfatiza o caráter alienante dos dispositivos a ponto de considerá-lo dessubjetivador e acaba por colocá-

lo em oposição ao sujeito sem, contudo, entender que os dispositivos atravessam a todos e são não apenas mecanismos de sujeição, mas produtores de subjetividade.

Como sugerem Foucault e Larrosa, a experiência proporcionada pelos dispositivos é a base constituinte do sujeito e media sua relação consigo mesmo. Deste modo, adotamos a seguinte definição geral de dispositivo: elemento, individual ou em rede, engajado nos jogos estratégicos e estados de dominação, com atuação direta ou indireta sobre o campo da conduta de um outro. Por dispositivos pedagógicos, entendemos, à maneira de Larrosa, elementos articuladores de uma experiência do sujeito consigo mesmo, contributiva ou transformadora da sua autoimagem e da sua relação consigo e com o mundo ao seu redor. Um dispositivo não precisa ser necessariamente uma rede: ele pode ser um elemento catalisador de uma situação na qual diferentes objetos e procedimentos são organizados de modo a produzir uma experiência de si.

Não esqueçamos, contudo, que essas práticas operam, como Foucault mencionou, com funções estratégicas. Deste modo, os dispositivos pedagógicos do empreendedorismo operam no sentido de criação de um sujeito-empendedor (de si) adequado ao modelo de governamentalidade neoliberal do qual é, ao mesmo tempo, produto e combustível. Ao longo da pesquisa para desenvolvimento desta tese, esses dispositivos foram identificados em desdobramentos de novas atribuições profissionais, como a autoformação docente para o empreendedorismo, em atividades específicas (práticas para o autoconhecimento, criação do currículo profissional) ou em recurso pedagógico recorrente em diversas atividades (a utilização de estudos de caso), a serem discutidos em maiores detalhes a seguir.

## **5.2 A autoformação do/a professor/a de Projeto de Empreendedorismo**

A inserção da disciplina Projeto de Empreendedorismo (PEM) nas Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco não foi acompanhada da contratação de docentes com formação em Empreendedorismo ou áreas correlatas, como Administração ou Marketing. Segundo informação da Profa. Fabiana (EREM 1), a recomendação recebida da Secretaria de Educação foi que a disciplina fosse ministrada por professoras ou professores responsáveis pela disciplina Geografia (ainda que, como já apresentado, nenhum/a docente das escolas visitadas era licenciado em Geografia). A disciplina é designada para as e os docentes de acordo com a existência de horas-aula a serem completadas. Por isso, a disciplina

tende a ser conduzida pelas/os responsáveis das disciplinas sociologia, história, geografia, filosofia e artes, que possuem menor carga horária semanal. Deste modo, não há exigência de uma formação pedagógica específica para o ensino do empreendedorismo.

Com a definição de que ficarão encarregados por Projeto de Empreendedorismo, as/os docentes iniciam um processo de autoformação, tomando como referências as diretrizes curriculares propostas pela Secretaria de Educação (2017a), intitulado “Empreendedorismo nas Escolas de Referência no Ensino Médio”. É comum recorrerem a colegas que já tenham tido ministrado a disciplina, em busca de referências de materiais didáticos e atividades pedagógicas.

Como Eliana (EREM 3) colocou sobre as fontes dos materiais pedagógicos,

[Utilizo] uma apostila que eu mesmo consegui né... (Risos) [...] “Empreendedorismo”. É uma apostila tirada desses, desses grupos de... que trabalha isso em administração. Esses pequenos cursos de administração que oferecem, aí eu peguei essa ideia [...] E comecei a trabalhar com ela. É meu ponto de origem, né? Mas não é só ela, não né? [...] Eu faço pesquisas na internet [...] e tem uns livros de administração em casa, tem umas coisas também do Sebrae que eu peguei. (ELIANA, professora da EREM 3, 2017)

A constante mudança nas diretrizes para a disciplina também foi apontada como dificultador por docentes, que demonstram ainda desconhecimento sobre a existência de um conteúdo programático anterior e incompatibilidade de horário para fazer as formações.

esse ano agora, a gente recebeu um material, porque não existia nenhum conteúdo, não existia nada. Não: mudou. Tinha no ano passado e teve um nesse ano, mas esse ano mudou também. E até onde eu saiba, até o ano passado, não existia um conteúdo: você dava o que você quer, basicamente é o que acontece com a disciplina de Direitos Humanos (FABIANA, professora da EREM 1, 2017).

Olha, na verdade, a gente tem pouca formação pra poder continuar o ensino desse componente curricular que, até 2014, eu não conhecia. Então, eu fui pela questão autodidata, né? De procurar informações na internet, procurar material didático. Até porque, às vezes, quando há formação, [...] como a gente ensina outros componentes curriculares, nem sempre a gente ta disponível pra poder comparecer a essas formações, porque a gente tem uma grade curricular de outras matérias na escola, do qual acaba fazendo que a gente não vá, não acompanhe essas formações. Mas as formações são muito poucas, não é uma formação continuada, não é durante o ano letivo. Acontece uma ou duas no máximo, e nem sempre a gente tem condição de

poder comparecer a essas formações. (EDVALDO, professora da EREM 2, 2017)

Alguns, como José e Míriam (EREM 1), recorrem a uma formação externa. No caso desses professores, ela foi realizada no Projeto Despertar, conforme mencionado, uma parceria do Sebrae com o Governo do Estado de Pernambuco, no qual as/os participantes, docentes da rede pública de ensino recebem uma capacitação de 32 horas sobre empreendedorismo no intuito de desenvolver um projeto de educação para o empreendedorismo na escola em que trabalha<sup>38</sup>.

Primeiro, porque acrescentou muito, né? Pra eu até colocar em prática e, segundo, porque eu descobri que todos outros professores estavam do mesmo jeito que eu, sem saber muito o que fazer. [...] Porque era professores de história de geografia, de português, de educação física, que estava dando empreendedorismo pra completar a carga horária. [...] Aí, esse curso foi muito bom, esses quatro dias no SEBRAE [participando da formação] foram muito bons. [...] a didática, o conteúdo, a linguagem, né? (MÍRIAM, Professora EREM 1, 2017)

A participação no Projeto Despertar foi reportado um alento para as e os participantes, pois, assim, sentiram respaldo em termos de conceitualização e procedimentos didáticos. Mais que isso, a participação no Projeto Despertar mudou a concepção de José sobre o empreendedorismo, que passou a considerá-lo essencial para o sucesso social, devido à ênfase no autoaperfeiçoamento como um investimento em si próprio

A visão que eu tinha de empreendedorismo antes do curso, antes a disciplina era muito ligada à questão do negócio: empreender é negociar! E empreender não é só negociar: empreender é você se preocupar com sua vida com aquilo que eu posso melhorar. E aí, claro que o dinheiro tá envolvido porque se eu melhora como pessoa, eu tenho a possibilidade de ter uma renda melhor, mas a renda vai ser uma das consequências que eu vou ter se eu empreender na minha vida (EDVALDO, professor da EREM 1, 2017).

Assim, evidencia-se que os dispositivos pedagógicos do empreendedorismo não atuam somente junto os estudantes, mas também sobre os professores. As falas, como a do Professor Jaílton, são marcadas pela ótica da salvação pela (auto)criação de si e, conseqüentemente, das oportunidades de prosperar.

---

<sup>38</sup> Mais detalhes sobre o Projeto Despertar foi oferecido no Capítulo 4 desta tese.

É importante frisar que a capacitação para professoras/es do curso Despertar foi opcional e oferecida na condição de que a/o participante se tornasse um multiplicador na instituição ao qual estava vinculado, ministrando um curso extracurricular cujas atividades são preestabelecidas e organizadas em uma apostila, aí incluso o tempo de execução para cada uma delas. A formação condicionada a uma contrapartida social para além da qualificação profissional, que passa a ser uma conquista, um instrumento de barganha, uma espécie de transação comercial: é preciso concordar em ministrar um curso de empreendedorismo na escola, empreendendo horas-extra de ensino, seguindo as instruções detalhadas de cronograma e de atividades, no intuito de qualificar-se para uma disciplina para a qual não havia se candidatado. Ela reflete a ideia do indivíduo autorrealizável neoliberal e como ela rearticula as relações trabalhista, uma vez que o sujeito-empendedor (de si) não apenas naturaliza o aumento de atribuições profissionais como também passa a enxergá-las como oportunidades de crescimento. Afeito à lógica da economia das recompensas e sanções, o sujeito toma como a formação como benefício, uma vez que é oferecida como uma escolha para aprimoramento pessoal, não como uma qualificação para atender a uma nova demanda institucional e, portanto coletiva.

Estimulado pela capacidade de lidar com as adversidades (resiliência), articulada ao discurso pedagógico do empreendedorismo e pelo elogio do autoaperfeiçoamento constante (aprendizado ao longo da vida), o professor trilha seu caminho autônomo de aprendizagem para suprir a carência formativa, tornando-se individualmente responsável pela qualidade do ensino da disciplina. O sucesso da implementação de PEM está condicionado ao mérito do/a professor/a em capacitar a si mesmo/a para conseguir despertar em seus estudantes o interesse pelo empreendedorismo. Assim, antes mesmo do contato do estudante com a disciplina, mecanismos que operam na formação de um sujeito empreendedor como o compromisso com o constante aprimoramento de si conforme a demanda produtiva e a autorresponsabilização pelo suprimento de uma carência estrutural (a formação para o empreendedorismo) inscrita na política governamental engendram dispositivos pedagógicos do empreendedorismo. Um dispositivo para autoformação em sujeito-empendedor é articulado a partir dos mecanismos institucionais de intensificação do trabalho docente (qualificação opcional oferecida como benefício/escolha em troca de aumento qualitativo e quantitativo das atividades laborais), junto a uma discursividade empreendedora, reforçada pela sensação de respaldo pedagógico por parte do Estado e o elogio público da iniciativa, seja pela mídia em geral ou pela

Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (Figura 2). Isso faz com que a ou o profissional reforce um entendimento que essa superação individual dos limites das políticas educacionais é um atributo profissional obrigatório.

Figura 2 – Matéria jornalística sobre iniciativa individual de promoção do empreendedorismo por professor de Escola de Referência em Ensino Médio

## Estudantes da EREM Cornélio Soares realizam projeto de dança, arte e empreendedorismo

Escola estimulou a criatividade dos alunos

Assessoria de Comunicação - 29/11/2013 10:15h

Com intuito de estimular ainda mais a criatividade dos estudantes, a professora de arte e cultura, da Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Cornélio Soares, localizada em Serra Talhada, realizou no último dia 19, o Projeto Dançar é Arte e Empreendedorismo, envolvendo estudantes do 1º e 2º anos. Aproximadamente, 300 alunos participaram do evento.

Divididos em equipes, os alunos falaram sobre temas relacionados à música e a cultura do Brasil, Egito e África, mostrando a dança, os costumes, os rituais e a cultura de cada povo. Dentro do projeto, uma turma optou por fazer uma pesquisa sobre cinema, mostrando os filmes de terror, romance e comédia que mais fizeram sucesso nesses países.

Foram montados estandes e cenários para as apresentações da parte histórica e teatral. Os visitantes puderam conferir as danças culturais e contemporâneas, mostradas pelos alunos. “Esse projeto me deu muito orgulho, tanto na parte da elaboração, quanto na parte da execução. Foi uma troca mútua de confiança, eu acreditei no trabalho dos meus alunos e eles confiaram no meu”, declara a professora idealizadora do projeto, Michelluci de Moraes.

Na aula de empreendedorismo, os alunos montaram barracas para a venda de comidas da culinária brasileira e comidas produzidas a partir do reaproveitamento do alimento. “Acompanhar o envolvimento dos alunos na produção dos figurinos, nos ensaios, pesquisa e depois conferir o resultado é muito gratificante para todos da escola. Acho que foi um momento de despertar o que tem de melhor em cada um, e também é o momento de parabenizar nossa colega pela força de vontade e dedicação que teve ao elaborar um projeto tão grandioso”, destaca Luana Alves, professora de língua portuguesa da unidade.

Créditos: Divulgação



Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco. Disponível em <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=1640>. Acesso em 29 abr 2019,

O professor torna-se grato pela qualificação condicionada ao aumento da demanda de trabalho, percebendo-a como oportunidade de crescimento individual e de contribuição social. Embora isso tenha sido observado na questão da formação para o empreendedorismo, é recorrente em qualquer área do conhecimento. O Professor Marcelo Miranda, do Instituto Federal de Pernambuco, foi homenageado por desenvolver um mapa tátil para suas aulas de Geografia (Imagem 2).

No entanto, a acessibilidade comunicacional está prevista no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº13.146/2015), que incumbe ao poder público a adoção de práticas pedagógicas inclusivas nos ambientes escolares, assim como a oferta de formação (inicial e continuada) para atendimento educacional especializado. Sendo a cartografia tátil um recurso acessível em crescimento desde a década de 1970 (LOCH, 2008), mais surpreendente do que a iniciativa de Miranda é o fato dessa tecnologia assistiva não fazer parte do material didático adotado nas escolas públicas do país. Essa reflexão não intenciona demover o mérito do

esforço individual do professor em questão, mas alerta para como o elogio da iniciativa individual e da formação condicionada acarreta transferência das responsabilidades coletivas para a alçada individual.

Figura 3 – Reportagem sobre professor que criou mapas com textura para ensinar pessoas cegas



PERNAMBUCO 

EDUCAÇÃO

## Professor cria mapas com textura para ensinar geografia a estudantes cegos em Pernambuco

Professor Marcelo Miranda, do IFPE, foi homenageado nesta segunda-feira (15), Dia do Professor.

Por Camila Torres, TV Globo

15/10/2018 20h28 - Atualizado há 6 meses



Fonte:Portal G1<sup>39</sup>.

Ao mesmo tempo em que realizam as pesquisas necessárias para a elaboração das aulas, as/os docentes começam a sistematizar seu próprio entendimento do empreendedorismo. Esse processo gera tensão pela inexperiência com o conteúdo programático da disciplina. Como solução, o/a professor/a dá ênfase àqueles com os quais têm maior familiaridade e que exigem menos conhecimento técnico de Administração (especialmente, financeira). É comum se voltam para técnicas de autoanálise e autoconhecimento reconfiguradas da gestão empresarial, como a utilização da tabela FOFA<sup>40</sup>.

39 Disponível em <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/educacao/noticia/2018/10/15/professor-cria-mapas-com-textura-para-ensinar-geografia-a-estudantes-cegos-em-pernambuco.ghtml>. Acesso em 29 abr 2019.

40 A tabela FOFA é uma tradução do modelo de análise SWOT, um recurso para identificação de forças (*strengths*), oportunidades (*opportunities*), fraquezas (*weakness*) e ameaças (*threats*) relacionados a empresas, empreendimentos, produtos ou serviços. Esse método tem sido utilizado

Olha, [a experiência] com empreendedorismo foi desesperador[a]. Porque eu entrei agora e o conteúdo mudou, o programa mudou, que não é o mesmo do ano passado. Tudo que a professora tinha deixado pra mim, um material que ela tinha deixado não serviu, né?! É... e foi aquele desespero eu não conheço a linguagem de administração, né?! E cai muito e eu mesmo tô olhando muito aqui Ó! Mercado financeiro, produção bancária, bolsa de valores, cotação de dólar[risos]. Eu num... foi um desespero, Né? Ai eu comecei, invés de seguir isso aqui, eu fui pra tabela F.O.F.A. ... Né?! Que eu pensei, eles começam a pensar no que é que eles têm de fraqueza, que é que eles tem de força, o que eles tem de oportunidade, no que eles tem e ameaças na vida deles, na vida pessoal eles podem levar pra a vida profissional. (MÍRIAM, Professora da EREM 1, 2017)

Há uma negociação do/a ministrante da disciplina Projeto de Empreendedorismo com o conteúdo programático oferecido pela Secretaria de Educação do estado de Pernambuco. A tabela FOFA, utilizada pela Professora Míriam (EREM 1) é uma adaptação do modelo de análise SWOT, empregado para identificar pontos fracos e fortes de um empreendimento, além de ameaças e oportunidades a ele relacionados. Esse é um conteúdo curricular referente ao 2º ano, mas foi trabalhado pela professora no primeiro bimestre letivo nas turmas dos terceiros anos.

A Professora Fabiana (EREM 1) também professora de Filosofia e Direitos Humanos, enfatiza a questão da ética e sustentabilidade nas suas turmas dos primeiros anos, temas que considera essenciais para a formação das/os estudantes, e o que é ser empreendedor, ainda que o conteúdo programático incluía outros temas, como educação fiscal e modelos de empresa. Ela manteve-se dentro do escopo das diretrizes curriculares previstas, mas, em vez de enfatizar o comportamento associado às responsabilidades fiscais do empreendedor cidadão e a sustentabilidade como consequência da geração de riquezas e adequada contribuição fiscal (relações observadas no programa), ela optou por explorar a questão da ética nas relações trabalhistas e interpessoais, assim como definir a questão da sustentabilidade a partir do impacto socioambiental do consumo humano e o problema do consumismo.

A abordagem do tema pela Professora Fabiana foi diferente daquela do professor Edvaldo (EREM 2), que definiu sustentabilidade como “a possibilidade de gerar riquezas sem prejudicar as gerações futuras devido ao impacto ambiental”. Em aula ministrada por ele (aula do dia 15/05/2017), discutiu como estratégias para redução de custos podem ser benéficas

---

para a analisar os próprios indivíduos, dinâmica que será discutida em maior profundidade mais adiante.

para o seu negócio, dando como exemplo sua própria experiência como comerciante de peixes. Para economizar, ele não utiliza o ar-condicionado do carro quando vai fazer entregas e desliga o freezer dos peixes durante a noite. Assim, ele reduz o consumo e aumenta sua lucratividade.

Dessas diferentes formas de atuar a partir do currículo, podemos traçar algumas reflexões. Primeiramente, a inexistência de uma formação institucional em empreendedorismo leva as e os ministrantes de Projeto de Empreendedorismo a elegerem, a partir de seus valores morais e preocupações sociais, o referencial enunciativo ao qual recorrem para trabalhar os tópicos apresentados na matriz curricular.

A autoformação para o empreendedorismo é uma relação de poder e, portanto, uma negociação entre uma performatividade (tecnologia de política) desejada, que implica uma ação sobre si mesmo de autoaperfeiçoamento, em troca da manutenção de seu emprego e posição de professora e professor. É um ato governamental, na medida em que implica ao mesmo tempo, mecanismos de dominação (delegação da disciplina e seu conteúdo) e técnicas de si (adaptabilidade como qualidades de um profissional e ser humano). Contudo, no ato performático da relação professor/a-estudante, há o espaço para a resistência. A articulação discursiva criada na situação de sala de aula permite o estabelecimento de uma rede enunciativa que atribui sentidos diversos aos temas trabalhados. Os textos fornecidos por Edvaldo reforçam uma concepção de sustentabilidade enquanto condição para o sucesso profissional, enquanto Fabiana enfatiza a sustentabilidade como resultado do consumo individual ou coletivo consciente. O valor “sustentabilidade” é integrado de modo diferente, ainda que sob a insígnia do empreendedorismo. Nessa relação de força, professoras e professores como Fabiana e Gislane engajam-se em situações que, ao mesmo tempo, estão em conformidade com a criação de um sujeito-emprededor pretendido (colocando a contribuição do empreendedor para a sustentabilidade) e afastam-se dele, colocando o consumismo, fundamental para a manutenção do mercado, como problema para a sustentabilidade.

### **5.3 (Re)conhecer-se empreendedora ou empreendedor: atividades de autoconhecimento**

O primeiro conteúdo programático das diretrizes curriculares para a disciplina Projeto de Empreendedorismo, a ser abordado nas primeiras aulas das turmas dos 1ºs anos é

“desenvolvimento do projeto de vida x processo de construção da identidade”. Todo o conteúdo deste primeiro bimestre está focado na aprendizagem do que é ser um/a empreendedor/a (características pessoais, comportamentais), com ênfase na importância de uma ética baseada na honestidade fiscal, entendida como exercício da cidadania e contribuição do indivíduo-empendedor para a sociedade. Entre as expectativas, está “incorporar o comportamento empreendedor nos negócios, no ambiente social e no intraempreendedorismo” (Pernambuco, 2017a, p. 2). A construção do processo de identidade (e do projeto de vida) tem início junto à identificação do que é ser um/a empreendedor/a, sua apresentação como modelo ideal de conduta e consequente autoanálise para identificar se a ou o estudante possui as mesmas características, pois são aquelas que devem ser adquiridas para ser bem-sucedida ou bem-sucedido em seu projeto de vida.

Ao longo das aulas observadas, elementos concernentes ao perfil do/a empreendedor/a foram mencionados e incentivados de modo recorrente pelas e pelos docentes. Seja qual for o conteúdo trabalhado nas aulas, as/os ministrantes estão constantemente desenhando o enquadramento ético ao qual as e os estudantes devem se enquadrar. Em uma aula sobre “modelo de negócios” (16/05/2017), a professora Míriam (EREM 1) falou que “o empreendedor, uma das coisas que tem que fazer, é estudar”. O objetivo da atividade é a criação (em grupos de 5 estudantes) de um plano de negócios do empreendimento que será apresentado na Feira de Empreendedorismo da escola. “Queremos que vocês olhem pro mundo a redor e façam (um serviço ou produto) diferente. Vejam uma oportunidade de empreender em qualquer coisa”, diz Míriam (EREM 1). Em seguida, pergunta aos alunos: “o que é diferente em você?”. Deste modo, o exercício de construção de um empreendimento passa pela identificação de algum elemento singular que possa ser oferecido pelo indivíduo.

[...] é como se eu quisesse instigar a criatividade deles, eles não tem muito essa, né? Querem alguma coisa que seja mais fácil, mais simples, mais... aí, eu queria ver se isso: o que é que tu tá olhando a tua volta que isso pode te fazer um criador de alguma coisa, um empreendedor, sei lá! Tem um menino que pegou esses galhos que caem da árvore e ele tá fazendo umas decorações do terceiro ano A. É mais ou menos isso (MÍRIAM, Professora da EREM 1, 2017).

A construção de um entendimento de si a partir daquilo que se diferencia dos outros é reforçada também nas situações de aprendizagem dedicadas à criação e manutenção de

empreendimentos comerciais. Em uma aula de plano de negócios ministrada pelo professor José (EREM 1), as e os estudantes eram convidados a pensar o diferencial do seu empreendimento comercial<sup>41</sup>. Quando um estudante sugeriu criar um quiosque para venda de açaí, colocou-se no lugar do estudante e enfatizou que era preciso destacar “o que vai diferenciar meu açaí do outro. Tem que dizer o que é diferencial: meu açaí tem mais acompanhamentos? Tenho mais frutas?”. Ele destacou que o “o quê” do empreendimento é a sua *proposta de valor*. Na EREM 3, esse diferencial foi apresentado pelo aluno do 2º ano como uma *tacada de sorte*:

Tipo, um exemplo, tu tem uma área, e nessa área todo mundo vende amendoim, só que tu vê que tá faltando jujuba, só um exemplo. Aí, você vai observar essa área, vai ver o que falta e vai botar aquilo que eles precisam. Se todo mundo que vende ali, vende o mesmo produto; se eu chegar com uma coisa diferente, o foco é todo mundo vir comprar em mim. Aí, tipo, só vai ter eu vendendo aquele produto, e eu vou lucrar bem mais do que quem vende produtos iguais (ELOI, 2º ano, EREM 3, 2017)

Se, como disse Ênio (aluno do 1º ano da EREM 1), “a empresa sou eu”, é preciso encontrar a *própria* proposta de valor, aquilo em si que constitui sua *tacada de sorte*. Ela não é qualquer característica individual, senão aquela que pode se converter em uma oportunidade de negócio ao agregar valor ao sujeito, tanto mais valiosa quanto mais individualizada for. Ter valor é ser capaz de oferecer algo que ninguém tem, mas deseja. Desse modo, não há um reconhecimento do diferente como algo a ser respeitado por sua própria singularidade. A diferenciação entre indivíduos atua como um modo de hierarquização entre indivíduos: ser diferente é positivo na medida em que me torna melhor do que as e os demais, ou seja, quando esse diferente é algo que me traz prosperidade financeira ou um perfil profissional desejável.

Tanto no processo de criação de um empreendimento comercial como na identificação de características pessoais, uma das atividades utilizadas é a já mencionada matriz SWOT, também traduzida para FOFA. Criada a partir de uma pesquisa conduzida por Led Stewart no Instituto de Pesquisa de Stanford entre os anos de 1960 e 1970, a matriz surgiu como um mecanismo de análise para impulsionar a lucratividade nas empresas norte-americanas. O projeto foi financiado pelas empresas da *Fortune 500*, composta pelas 500 maiores corporações estadunidenses no momento da realização da pesquisa (FINE, 2009). Essas

---

41 Aula ministrada à turma do 2º ano A, no dia 06 de junho de 2017.

empresas tinham dificuldades em administrar mudanças e viam que seus planos a longo prazo não apresentavam a eficácia desejada (HUMPHREY, 2005).

Em sua primeira versão, publicada em 1964, o modelo de análise era denominado SOFT, pois organizava os aspectos gerais do empreendimento em quatro grandes grupos: satisfatórios (*satisfactory*), oportunidades (*opportunities*), falhas (*faults*) e ameaças (*threats*). Segundo Albert Humphrey (2005), um dos pesquisadores envolvidos no que viria a tornar-se o modelo analítico SWOT, afirmou que

We started as the first step by asking, "What's good and bad about the operation?" Then we asked, "What is good and bad about the present and the future?" What is good in the present is Satisfactory, good in the future is an Opportunity; bad in the present is a Fault, and bad in the future is a Threat. (HUMPHREY, 2005, p. 7).

O processo analítico proposto consistia, portanto, em examinar os elementos bons e ruins para uma empreitada no presente (satisfatórios e falhos) e aqueles que poderiam sê-los no futuro (oportunidades e ameaças). Em momento posterior, os elementos satisfatórios passaram a ser identificados como *forças* (*strengths*) e as falhas passaram a ser chamadas de *fraquezas*, como ilustrado no quadro abaixo. Esse modelo é utilizado pela professora Míriam (EREM 1) em suas aulas.

Quadro 8 – Tabela FOFA

	Fatores internos (controláveis)	Fatores externos (incontroláveis)
Pontos fortes	<b>F</b> ORÇAS	<b>O</b> PORTUNIDADES
Pontos fracos	<b>F</b> RAQUEZAS	<b>A</b> MEAÇAS

Fonte: MÍRIAM, EREM 1, 2017.

A estrutura atual da matriz substituí a separação temporal (presente e futuro) pela distinção espacial (fatores internos e fatores externos). De acordo com ela, tudo que é interno pode ser controlado e os elementos externos, associados ao ambiente ou contexto social, é compreendido como incontrolável. Depreende daí um senso de si baseado na possibilidade de *autocontrole absoluto*: as características individuais podem ser moldadas por si mesmo, pois todos os mecanismos subjetivos estão sob controle do indivíduo. Todas as questões subjetivas podem ser dominadas pelo indivíduo e, portanto, cabe a ele conhecer a administrar suas fraquezas para torná-las suas forças. O sujeito-empendedor (de si) é o sujeito do conhecimento total de si e, conseqüentemente, também detém o poder (e a responsabilidade) de dominar-se como *primeiro passo para traçar seu próprio destino*. Por outro lado, os fatores externos ao sujeito-empresa não são passíveis de manipulação, cabendo ao indivíduo apenas conduzir-se da melhor maneira para aproveitar as oportunidades e desviar das ameaças ao seu próprio desenvolvimento. Sem a diferenciação entre presente e futuro, faz sentido o abandono do uso *satisfatório*, pois o senso de impermanência nesse contexto é acompanhado por uma demanda por um autodesenvolver a si mesmo constante para o desenvolvimento de forças capazes de se rearticularem continuamente não apenas adequando-se às novas

situações, mas promovendo outras (inovações). Nessa perspectiva, nenhum aspecto pode ser considerado de fato satisfatório.

Em sentido contrário, o para além do sujeito foge ao seu campo de ação: atua-se *com* ele, mas não *sobre* esse exterior. Essa concepção de imutabilidade do ambiente contribui para uma ação individualizada e autocentrada no mundo, pois mina a integração do sujeito com seu contexto social, sobre o qual passa a dialogar apenas em função de sua empreitada pessoal.

A professora Míriam (EREM 1) a utiliza como um elemento para identificar características pessoais das e dos estudantes que podem auxiliá-los no delineamento de seu futuro, mais especificamente no sentido do sucesso profissional. Segundo seu próprio relato, o processo de autoanálise mobilizou emocionalmente estudantes, que chegavam a se desesperar com a ideia de que *não sabiam fazer nada*.

[Eu disse:] “relacione aí o que você tem: o que é que faz parte do seu lado, da sua fortaleza e da sua fraqueza”. Teve aluno mesmo que botou pra chorar disse “eu não sei fazer isso!”. Ai tem outros que dizem: “Ah, professora! Eu não tenho condições. Eu vou pedir a alguém pra me ajudar”. Aí, eu digo “certo!”. [Outro diz:] “Professora, eu não sei fazer nada! Eu não sei fazer nada, eu não gosto de fazer nada! Eu quero assistir filme, Sky<sup>42</sup>...” Ai eu digo... tem uns que vão dizer “Não, eu não quero e acabou!”, né?!

(MIRÍAM, Professora da EREM 1, 2017)

No momento da autoavaliação, as e os estudantes são confrontados com a necessidade de identificar aspectos de sua personalidade favoráveis ao seu desenvolvimento profissional. Nesse contexto, uma característica pessoal é considerada positiva apenas se contribuir para uma carreira, sendo identificada, então, como uma *habilidade*. Do contrário, pode ser considerado um *defeito*. Elementos como gostos pessoais e atividades lazer (interesse por assistir a filme), quando não podem ser aproveitados pelo sistema produtivo, são invisibilizados: a/o jovem pode ver-se vazio, sem interesses e competências, pois ser torna-se o equivalente de um fazer economicamente produtivo.

Esse processo de autoanálise pode ser doloroso, pois os jovens são confrontados com a possibilidade de “não saberem fazer nada”, pois aquilo que fazem ou gostam é considerado inútil em termos de uma produtividade empreendedora (ouvir música, ver filmes e televisão, estudar para as matérias escolares, envolvimento em atividades esportivas). “Saber fazer”

---

42 Referente aos canais de televisão disponibilizados pela empresa Sky Brasil, uma concessionária de serviços de televisão por assinatura via satélite, atuante no ramo das telecomunicações no momento de desenvolvimento da pesquisa que viria materializar-se nesta tese.

certas coisas também está associado ao nível de excelência. Não basta estudar e passar de ano, é preciso que isso seja feito com maior destaque que as/os colegas (estudar por muitas horas, tirar notas mais altas, prêmios em competições estudantis). Ser competente não é apenas saber fazer algo, mas fazê-lo de modo exemplar.

Apesar da angústia relatada, o trabalho de autoconhecimento não é apenas desespero e sofrimento: existem estudantes que consideram as atividades de autoconhecimento, como o preenchimento da FOFA, muito proveitosas – até mesmo, o aspecto mais proveitoso da disciplina, ao longo de sua experiência.

Entrevistadora- Entendi. Teve algum conteúdo que tu considerou mais importante, dos que já foram trabalhados?

Natália- Eu acho que foi esse último, a questão do gráfico, porque a gente mesmo se avaliou, não foi uma coisa assim, onde ela ia avaliar a gente e ia dar uma nota, foi uma questão que a gente pode refletir sobre a gente e pra gente ver aonde a gente pode melhorar e trabalhar em cima disso. (NATÁLIA, 3º ano da EREM 1, 2017).

Uma vez delineado o campo associado ao qual estudantes norteiam um olhar para sobre si mesmos, podem sentir-se gratas e gratos, pois é possível enxergar também aquilo que falta e, portanto, como precisarão trabalhar sobre si para uma autosuperação futura. Assim, a construção de uma autoimagem no presente é indissociável a uma visão futura de si, pois será na medida da distância entre aquilo que se é e o que se deveria ser que o indivíduo aprende a olhar para si e a se conduzir. Essa relação consigo mesmo, essa experiência de si enquanto sujeito (auto)aprimorável a partir de uma economia das qualidades e dos defeitos, norteará as ações posteriores das práticas da disciplina, como o desenvolvimento do Projeto de Vida<sup>43</sup>, geralmente, trabalhado em seguida às práticas de autoavaliação.

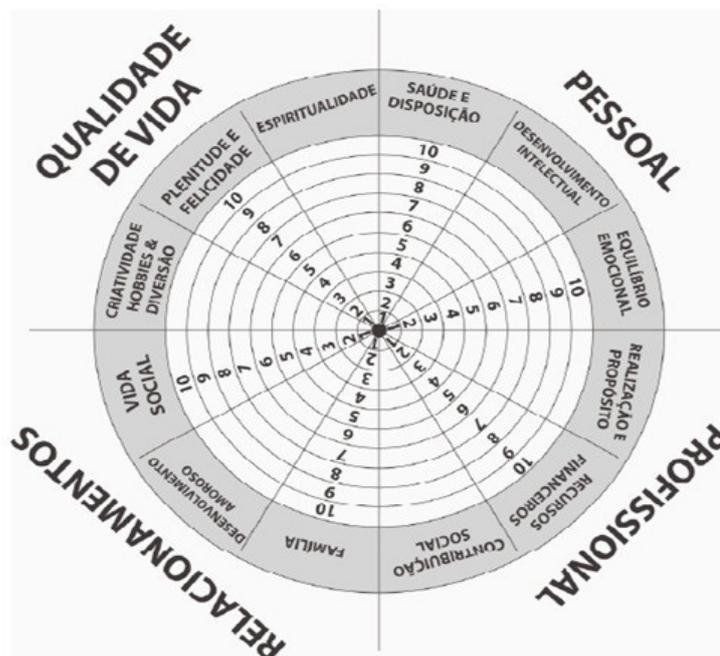
O gráfico mencionado acima pela aluna Natália (EREM 1) é, na verdade, um recurso didático (e também marca comercial) chamado Roda da Vida® (imagem 2). O desenvolvimento do método é atribuído ao americano Paul J. Meyer, fundador do *Success Motivation Institute* e um dos pioneiros na indústria do desenvolvimento pessoal<sup>44</sup>.

---

43 A ser discutido em detalhes mais adiante.

44 Essas e outras informações acerca de Paul J. Meyer podem ser encontradas no endereço eletrônico <http://www.pauljmeyer.com>. Último acesso em 09 abr 2019.

Figura 4 - Imagem do recurso didático Roda da Vida



Fonte: MÍRIAM, EREM 1, 2017.

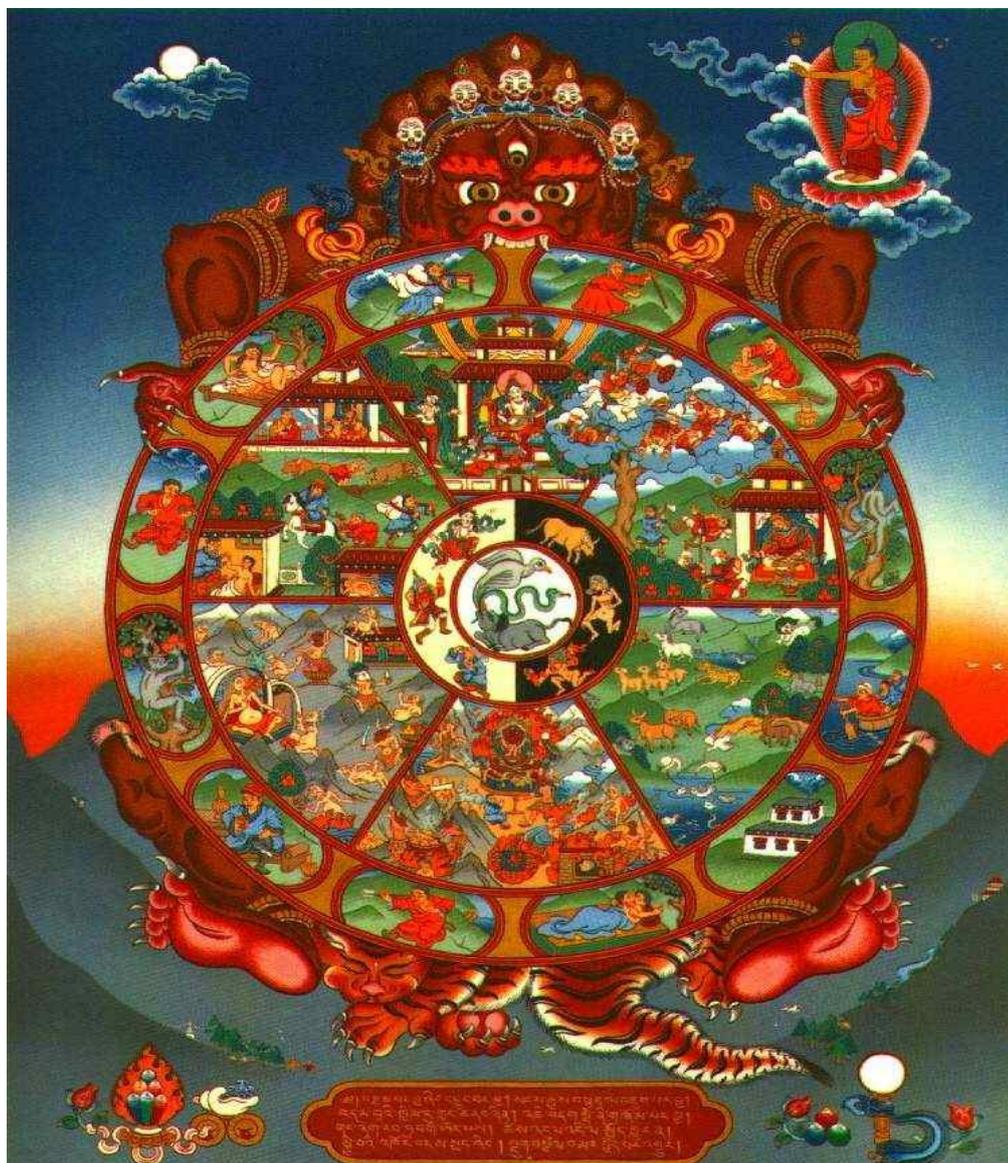
A atividade consiste na avaliação de 12 aspectos da vida da/do estudante, divididas em quatro grandes categorias: qualidade de vida, relacionamentos, profissional e pessoal. Cada estudante precisa avaliar o nível de satisfação nesses aspectos na vida, considerando as subcategorias a elas associadas. Em caso de insatisfação, ela ou ele deve analisar o porquê de tal avaliação e propor ações para melhorá-la. Aos estudantes que indicavam satisfação plena em todos os setores, Míriam questionava e sugeria que pensassem como poderia ficar ainda melhor. O sentimento de satisfação plena, portanto, é desincentivado, pois é preciso que o trabalho de autoaperfeiçoamento seja constante e a meta última, inalcançável.

Interessante notar que a Roda da Vida® de Meyer remete a uma releitura da representação simbólica Roda da Vida (ou Roda do Devir), oriunda da tradição tibetana do Budismo. Nesse símbolo estão representadas as correntes do fluxo fenomênico da existência (em sânscrito, *samsara*). A imagem da Roda da Vida é formada por círculos concêntricos. No menor deles, estão as imagens de uma cobra, um galo e um porco, representando, respectivamente, a unidade medo/ódio, a avidez e a ignorância. Juntos, eles representam a origem de todo sofrimento. Ao redor do núcleo, o círculo está dividido em 6 partes, representando os seis reinos do *samsara*, metáforas do aspecto das relações mundanas: o dos seres infernais, o dos seres famintos, o dos animais, o dos humanos, o dos semideuses e o dos

deuses. A Roda da Vida é sustentada firmemente por Yama, o demônio da morte, devorador de todos os seres vivos e símbolo da impermanência. No canto superior direito, está a figura de Bhudda, apontando para a lua cheia, conotando a existência da libertação pelos seus ensinamentos.

Tanto a Roda da Vida® como a Roda da Vida tibetana são representações dos diferentes aspectos da existência humana. Contudo, enquanto o budismo tibetano defende a *liberação* do fluxo existencial (*samsara*), a Roda da Vida® propõe uma *intensificação* das experiências mundanas, evidenciadas na valorização de práticas de engajamento social do sujeito (contribuição social, vida social), do autocuidado (saúde, desenvolvimento intelectual, equilíbrio emocional) e dos relacionamentos. As experiências junto às diferentes versões da Roda também são diferentes. No Budismo tibetano, a Roda da Vida costuma ser usada para caráter contemplativo, a fim que os sujeitos reconheçam sua existência e vislumbrem a possibilidade de superá-la. Já Roda da Vida® é um instrumento para mensuração da satisfação em cada um dos aspectos, no intuito de potencializá-la para o desenvolvimento pessoal. Para cada face da existência individual, deve ser atribuída uma pontuação, no sentido da quantificação da satisfação com sua própria existência.

Figura 5 – Representação da Roda da Vida no budismo tibetano



Fonte: Blog Ser Luminoso<sup>45</sup>.

Por meio dessa nova grade referencial, a/o estudante é levada/o a compreender-se (e conduzir-se) como um ser social do seguinte tipo: possuir vínculos afetivos determinados (ter relacionamento amoroso, amigas/os, vínculos familiares); ser saudável, ter disposição, equilíbrio emocional, ter um desempenho profissional com propósito e realização que forneçam o retorno financeiro desejado e uma contribuição social adequada; ser criativo; estar engajado em atividades recreativas; trabalhar sua espiritualidade.

45 Disponível em <https://serluminoso.blogspot.com/2010/12/roda-da-vida.html>. Acesso em 10 ago 2019.

Essa atividade pormenoriza os aspectos internos e externos da existência do indivíduo, ao separar sua vida em quatro grandes categorias: pessoal e qualidade de vida (aspectos que exigem, majoritariamente, da relação do sujeito consigo mesma/o) e relacionamento e profissional (baseados, sobretudo, na interação com outras pessoas). O trabalho com a relação exterioridade/interioridade, já iniciado com a tabela FOFA, não utiliza a metáfora da organização empresarial, mas reforça a ideia de autodeterminação do sujeito e inscreve um mecanismo de quantificação de si, ao mesmo tempo em que apresenta a superfície de reflexão a partir da qual o sujeito pode ver a si mesmo.

O sentido atribuído a cada um desses aspectos pessoais varia de acordo com os valores possuídos por quem ministra a disciplina. O que é ter equilíbrio emocional ou ter um bom exercício da espiritualidade depende dos parâmetros pessoais de cada docente. Contudo, os dispositivos pedagógicos do empreendedorismo utilizam como parâmetro a produtividade do indivíduo, ou seja, como esses aspectos da vida individual podem ser empregados para construir um indivíduo produtivo, no sentido da colaboração com a manutenção da governamentalidade neoliberal. Os relacionamentos são pensados em termos de sua funcionalidade: são clientes, fornecedores ou parceiros – o outro é alguém que possa colaborar com o sucesso do empreendimento (da minha autorrealização inatingível). No limite, a roda da vida é uma roda da produtividade: o equilíbrio entre os elementos são necessários para a criação de um sujeito economicamente ativo e autorresponsabilizado por sua condição social.

Se pensarmos no caráter produtivo do poder discutido por Foucault<sup>46</sup>, podemos dizer que o caráter reflexivo do empreendedorismo visa estabelecer um regime de visibilidade sobre si mesmo no qual as condições necessárias para a felicidade estão sob domínio das características individuais. Há, ainda, um deslocamento significativo em relação ao papel do/a observador/a no processo avaliativo. Se nas instituições disciplinares a ideia de uma vigilância externa constante é fundamental no controle dos sujeitos sob ameaça da punição, os dispositivos pedagógicos do autoexame em uma educação empreendedora internaliza a cobrança travestindo-a de busca da felicidade. É no desenvolvimento das potencialidades individuais que a realização do projeto de vida será possível, e é no cumprimento desse projeto que está a felicidade (enquanto realização pessoal e social). De fato, nem seguindo os ensinamentos de Buddha e nem agradando a Deus: a libertação/salvação é garantida pelo

---

46 A discussão detalhada do conceito de poder está no capítulo 3.

próprio indivíduo, por meio da adoração ao próprio esforço individual, motor que mantém a roda da vida em movimento. Em uma inversão de valores, a intensificação da avidez, do apego ao ego, ou seja, a imersão e conformação aos reinos que formam o *samsara* seriam o caminho para a salvação.

Esse processo de intensificação dos aspectos mundanos (conquistas materiais, excelência profissional) é acompanhado por uma intensificação do trabalho sobre si e sobre o mundo. As/os estudantes se autoavaliam como “preguiçosas/os”, “esforçadas/os” ou “estudiosas/os”, mostrando que a capacidade de comprometimento com as demandas escolares e sociais operam como um valor importante entre os aspectos do mundo que devem ser valorizados.

Eu me descrevo como ansioso, porque eu penso muito. Eu já penso hoje em dia, - eu acho que todo dia - eu penso em tá numa universidade fazendo a matéria que eu quero, não é tão pensando no amanhã, nesse dia de amanhã, *eu me vejo muito como um ansioso, hoje em dia.* [...] E eu sou bastante inquieto. Também eu me vejo como compromissado, tá entendendo? *Tenho um certo compromisso*, não querendo aumentar minha moral, mas se eu não me vejo com compromisso dentro de sala.... Tanto de sala de aula quanto fora. (BRUNO, 1º ano, EREM 1, 2017)

Uma pessoa corajosa, uma pessoa determinada, uma pessoa com foco, às vezes, sou preguiçoso, mas *uma pessoa que tem foco e eu me sinto muito...não me deixar abater com qualquer coisa, eu sempre to lá naquela tecla, sabe?* Então, por isso, eu acho que eu seja uma personalidade forte (PEDRO, 3º ano, EREM 1, 2017)

Eu gosto de realmente ser uma menina extrovertida, alegre, eu falo com todo mundo, eu falo muito alto, já deu pra perceber [risos]. Falo com todos os professores, durmo muito nas salas de aula, demais. [risos] *Mas eu sempre sou aquele tipo de pessoa que, por mais que durma, eu sempre tento recuperar aquele tempo perdido que eu dormi. Então eu sempre corro atrás, tipo, se aquele é meu foco, eu vou correr até ele, até realmente conseguir.* (LUCILENE, 2º ano C, EREM 2)

*Me esforço muito pra entender as coisas mesmo que eu veja que tá sendo muito complicado, mas eu tento me esforçar pra aprender o máximo porque eu sei que vai valer a pena no futuro e eu sei que eu tenho que ter assim um futuro...* Não é assim dizendo que meus pais não me deram tudo, mas assim surpreender eles sendo... Sendo algo melhor, porque tipo não tiveram oportunidade entendeu? De estudar, essas coisas. (GISELA, 2º ano, EREM 3, 2017)

Tipo, *eu boto uma meta, eu tento fazer tudo...* Tudo, tudo que eu puder fazer pra alcançar aquilo, porém como eu já disse, eu fico com o pé no chão. Se eu não alcançar aquilo, eu mudo, eu vou pra outra coisa. *Eu sei que dá pra fazer, eu tipo não costumo desistir rápido.* Continuo tentando nem que seja outra coisa, mas tento (ADRIANA, 1º ano, EREM 3, 2017).

Ser esforçada/o, comprometida/o com seu desenvolvimento e com o mundo a sua volta, ser estudiosa/a. O desejo de ser melhor e a busca constante pelo autoaperfeiçoamento aparecem em relação a sentimentos de incapacidade e ansiedade. São muitos aspectos da vida a serem melhorados – e melhorados constantemente, ao nível da exaustão, do “atrapalho”. Apesar do descontentamento, é preciso persistir. Como estava escrito nas camisas das turmas dos terceiros anos da EREM 3, “A vida é cheia dos obstáculos. Esse é apenas mais um dos vários que teremos que encontrar”<sup>47</sup>

As práticas de autoexame citadas anteriormente não operam somente na reflexão acerca daquilo que devemos ver sobre nós, mas funcionam como lembrete de que somos incompletos e que precisamos, a todo momento, agir sobre nós mesmos. Somos responsáveis pelo nosso presente e pelo nosso futuro. Temos as ferramentas necessárias para observá-los. Agora, cabe somente a nós conduzirmo-nos à inalcançável satisfação plena.

As características atribuídas ao comportamento empreendedor que devem ser adquiridas pelas e pelos estudantes continuam sendo apresentadas ao longo das aulas de Projeto de Empreendedorismo, ainda que este não seja o conteúdo programático, assim como exercícios de autoexame. Isso ocorreu em uma aula sobre eficiência, eficácia e qualidade, ministrada pelo Professor José (EREM 1), no dia 26/10/2017 para uma turma do 2º ano. Ao começar a aula, anotou no quadro:

Figura 6 – Anotações de aula e atividade sobre Empreendedorismo

<p>EMPREENDEDORISMO</p> <p>Eficiência, eficácia e qualidade.</p> <p>A eficiência é a forma de fazer o que é necessário de forma satisfatória.</p> <p>A eficácia visa fazer com menos gastos.</p>
--

47 É uma prática comum nas escolas do ensino médio que as turmas dos terceiros anos sejam autorizadas a usarem um fardamento alternativo. Em geral, contém dizeres motivacionais e o nome da área do conhecimento do curso para o qual a/o estudante deseja ingressar (Exatas, Humanas ou Saúde). Em algumas instituições, a comercialização das camisas pelas próprias turmas é uma forma de arrecadar dinheiro para a realização de uma festa ou uma viagem de formatura.

Logo, a qualidade tem profundo vínculo com estes dois elementos.

RESPONDA: Quais características do comportamento empreendedor você acha que possui?

Fonte: JOSÉ, Professor da EREM 1, 2017.

Os estudantes não compreenderam a relação entre o comportamento empreendedor e as descrições anteriores. José explicou que a eficácia e a eficiência são comportamentos importantes para o sucesso do/da empreendedor/a. Assim, há uma transposição das características necessárias para um empreendimento de sucesso para aquilo que é considerado uma qualidade individual. O ensinamento sobre a gestão do empreendimento comercial é aplicável à conduta do sujeito.

Nesse processo de autoanálise e categorização das características individuais, as e os estudantes criam um quadro de oposições em que os atributos do perfil empreendedor são considerados desejáveis, enquanto aqueles associados a seu oposto são desprezíveis. Por exemplo, a ideia de “esforço” esteve presente em um grande número de entrevistas como uma qualidade pessoal que as/os estudantes possuem ou consideram desejável. Ela concatena um campo associado que inclui termos como “determinação”, “persistência”, “foco”, “superação” e “dedicação”. Tudo isso está associado a algum nível de sofrimento ou sacrifício em prol de uma recompensa maior. Por oposição, qualquer realização desprovida de privações é desvalorizada ou deslegitimada.

*Eu tento ser boa em tudo. Eu não penso “sou boa nisso e naquilo não”. Eu penso “eu tenho que ser boa em tudo”, isso acaba me estressando. Eu tenho que ser boa com as pessoas, eu tenho que ser boa com matérias, eu tenho que ser boa nos esportes e às vezes eu não consigo ser boa em nada. Sou atrapalhada. (Cíntia, 2º ano, EREM 3, Entrevista 1)*

*Eu acho que problema, véi...é uma coisa da vida, se a vida não tiver problemas, desculpe, mas a pessoa não tá vivendo, porque não existe essa fase da vida em que você está totalmente pleno. E eu acho que...eu sou uma pessoa que gosta muito de superação, eu me supero muito a cada dia, tá entendendo? Acho que você tem que matar um leão por dia pra você saber dar valor a vida, se você ganhar tudo fácil demais não tem muita graça. Eu me descrevo dessa forma, tá entendendo? (ELTON, 3º ano, EREM 1, 2017)*

Esse valor está relacionado a uma visão da realidade como uma luta constante pela sobrevivência. A escola é encarada como uma instância isolada do “mundo real”, idealmente dedicada a prepará-los para encarar a batalha pela vida que se desenrola além dos muros da instituição. Essa batalha consiste na competição entre indivíduos por escassos recursos para sobrevivência e a capacidade de empenho individual é um diferencial necessário para o sucesso nessa jornada. Isso não decorre apenas da articulação categórica proposta pelas atividades de autoconhecimento, mas é reforçado pela própria professora ou pelo próprio professor. Se as atividades citadas conduzem a uma diferenciação do indivíduo de seu meio na direção do isolamento, essa concepção de vida como uma batalha pela sobrevivência também é mediada por outras atividades de outras disciplinas, como a seguinte atividade articulada pela Professora Míriam, também professora de Sociologia:

a primeira coisa que eu vejo na aula de sociologia, porque eu também não sou socióloga, eu sou historiadora, então a minha linguagem é diferente, mas é...convívio social deles, o meio social deles, as vezes, as necessidades básicas deles, certo? É... eles precisam sobreviver. [...] Aí, eu passei dois vídeos bem diferentes, um é [o vídeo] *Sobrevivendo do lixo*, que se passa [...] [na] Ceasa da Bahia. E o outro que eu passei [é] *A escola do caminho*, infantil budista. Aí, eu disse a eles “a gente que cata lixo, ou a gente que tem o salário pequeno e não dá pra comer, a gente mata um leão todos os dias”. E os meninos da escola budista... é lindo, eles estão aprendendo a se conhecer, a conhecer suas emoções, seus sentimentos, pra poder ter que lidar com o outro. E o conhecer, os sentimentos, não é apenas pra lidar com o outro, mas com a natureza. Isso é muito bonito, isso é muito lindo! Mas eles não estão precisando matar um leão a cada dia pra sobreviver, né? Então, eu faço: “olhe, a gente aqui, os meninos aqui que tem essa necessidade, empreender pra a vida, é matar um leão a cada dia, né?”. E eu acho que o empreendedorismo, ele dá isso: um pouco, pelo menos, de perspectiva. [...] Eu disse: “é como se a gente tivesse naquela ponte, né? De um lado pra o outro: a gente não tá catando lixo, mas a gente tá tendo que matar um leão todos os dias. A gente tem que viver um tiquinho de cada vez” (MÍRIAM, Professora, EREM 1, 2017).

O enunciado “matar um leão por dia”, repetido nessas exatas palavras pela professora Míriam e pelo aluno Elton, sintetiza o fazer empreendedor, sobretudo, o fazer empreendedor das e dos estudantes de escola pública, generalizados na forma de um sujeito economicamente desfavorecido que precisa contribuir para a renda familiar o quanto antes. Percebemos aí a generalização da concepção neoliberal do princípio da instabilidade do mercado concorrencial como metáfora da existência, assim como a sua regulação (controle) por seus próprios agentes (princípio do Estado mínimo), via mecanismos de elevação do próprio valor

(autoinvestimento em conhecimento convertível em competências úteis para o mercado) como a solução principal para sobreviver em um mundo-guerra. Isso torna coerente o regime de visibilidade criado pelas atividades de autoconhecimento, focadas em fazer a/o estudante reconhecer a si como um sujeito autocontrolável e, portanto, responsável pela criação do seu destino pelo uso de suas habilidades um trabalho constante de autoaprimoramento de si. Suas qualidades e defeitos são relativos à contribuição de um atributo pessoal para a realização deste sujeito, fazendo com que outras habilidades e interesses sejam reduzidos a “nada” quando inúteis à sua construção.

Atividades de autoconhecimento como as articuladas com o uso da tabela FOFA e a Roda da Vida sinalizam para uma reconfiguração da temática da salvação religiosa não apenas da pastoral cristã, mas também uma instrumentalização de símbolos religioso budistas cooptados por uma discursividade empreendedora, ao integrar o enunciado “Roda da Vida” a um novo campo voltado à avaliação quantitativa de elementos de autocondução individual e relação com o mundo no sentido, sobretudo, do sucesso profissional. A nova economia moral é pautada no esforço individual e trabalho (profissional e sobre si) ilimitado no sentido da conquista de habilidade e competências específicas que vão garantir o sucesso financeiro pela excelência profissional, em novo patamar do deslocamento da ideia de adoração divina pela ação no mundo. Neste caso, não mais o trabalho profissional como modo de servir a Deus e/ou atingir a salvação pelo cuidado comunitário imbuído em tal prática, mas pela autossalvação como um fim em si mesmo, no sentido da sobrevivência neste mundo. A cooperação comunitária permanece como uma barreira ética, facilmente superada pela justificativa de que salvar a si mesmo (no sentido do sucesso profissional) é deixar de ser um problema a menos para uma sociedade de desempregados e toda sorte de desigualdades sociais. A inserção de descrições sobre o comportamento do/a empreendedor/a e atividades de autoexame para identificar-se com tais atitudes são recorrentes, lançando as características do/da empreendedora/a como condição para ser bem-sucedido em qualquer aspecto da vida. Além da exposição direta das qualidades empreendedoras e das práticas de autoexame, outras práticas pedagógicas operam na consolidação de um olhar sobre si mesmo tomando como o perfil do/da empreendedor/a. Uma delas são os estudos de caso, descrição e julgamento de experiências bem ou mal-sucedidas para exemplificação daquilo que deve ou não ser feito, como mostraremos a seguir.

#### 5.4 Estudo de caso: o julgamento do outro e de si

O estudo de caso é uma ferramenta amplamente utilizada na Administração, assim como em palestras motivacionais, livros de autoajuda financeira e nos manuais de empreendedorismo (DEGEN, 1989, 2009; DORNELAS, 2008; DOLABELA, 2003, 2006, 2009), apesar das críticas à sua relevância científica do método (MARIOTTO; ZANNI, MORAES (2014). Ele também figura entre as orientações curriculares das disciplinas obrigatórias dedicadas ao empreendedorismo para o ensino médio em Pernambuco. Em 2017, o tema “grandes empreendedores do Brasil” está elencado entre os conteúdos programáticos do componente Projeto de Empreendedorismo para os terceiros anos do ensino médio. Uma das expectativas de aprendizagem correspondentes é “conhecer os perfis de grandes empreendedores brasileiros e suas histórias de sucesso a partir da criação de pequenas empresas” (PERNAMBUCO, 2017, p. 7). No currículo adotado no ano seguinte, é esperado que, já no primeiro ano, a/o estudante conheça “o perfil e a história de sucesso de algumas pessoas que cresceram a partir de pequenas empresas” (PERNAMBUCO, 2017b, p. 5). Assim, o conhecimento e análise de casos de sucesso são esperado da própria disciplina dedicada ao empreendedorismo.

Além do estudo de casos de empreendimentos bem-sucedidos, a criação de narrativas fictícias também foi eleita como estratégia pedagógica para elucidação de noções e procedimentos úteis no cotidiano do/da empreendedor/a. Fernando Dolabela (2006; 2009) tomou a narrativa de um caso de empreendedorismo ao extremo e inverteu a lógica redacional do manual: trocou os capítulos conceituais e procedimentais por narrativas ficcionais entrecortadas por pequenos textos explicativos, pois as principais lições estariam inscritas no próprio desenrolar de um fazer empreendedor cotidiano. Uma inovação, considera Dolabela (2006), que facilita a assimilação do conhecimento necessário para empreender na vida.

A metodologia também é diferente do tradicional “estudo de casos”, largamente utilizado no ensino de administração de empresas. Aqui, o assunto é tratado por meio de uma história narrada em tom coloquial, muito perto da realidade vivenciada por centenas de alunos dos cursos de empreendedorismo que criamos. O centro das preocupações é a pessoa, e não a técnica, a ferramenta. (DOLABELA, 2006, p. 21-22)

Neste sentido, a narrativa intenciona criar uma identificação do/da leitor/a com a personagem, mobilizando a emoção, elemento motivacional importante na Pedagogia Empreendedora de Dolabela. Essa nova proposta de estudo de caso caracteriza seu primeiro sucesso como escritor, o livro *O segredo de Luísa*. Lançado em 1999, o livro já tem mais de 150 mil exemplares vendidos e é considerado o maior best-seller brasileiro na área<sup>48</sup>. O livro conta a história de Luísa, uma estudante de odontologia de 20 anos que sonha em montar uma fábrica de goiabada-cascão, produto típico da sua cidade, para vender o produto em todo o país e no exterior. A jornada de Luísa em direção a realização do seu sonho é intercalada por quadros explicativos acerca de noções centrais sobre empreendedorismo e comportamento empreendedor para os quais Luísa é o modelo ideal. A proposta é que a análise comportamental e da personalidade de Luísa ofereçam os elementos para identificar e ver como o funciona na prática o comportamento empreendedor.

*Convidamos o leitor a analisar constantemente o comportamento de Luísa. A ficar atento a todas as atitudes e características pessoais da protagonista desta história. A tentar interpretar suas ações, seu modo de ser, seu comportamento como filha, aluna, noiva, estudante, cidadã. Propomos que discuta com amigos e empresários, pois, ao entender o comportamento de Luísa, saberá identificar as atitudes que poderão levá-lo ao sucesso como empreendedor. (DOLABELA, 2006, p. 25-26)*

O mesmo modelo foi utilizado na obra *Quero construir a minha história*, publicada em 2009. O objetivo da obra é incentivar e auxiliar mães e pais a cooperarem para uma educação empreendedora desde a infância. Para tanto, utiliza a história fictícia da família formada por Rodrigo, Rita e seu filho André, de apenas 8 anos. Rodrigo, um engenheiro sem grandes ambições profissionais, é confrontado com o espírito empreendedor de André, ao mesmo tempo em que passa por desafios profissionais na empresa em que trabalha. Nesse processo, ele encontra em seu amigo Carlos um guia para o universo do empreendedorismo, que mostra a importância de incentivar seu filho a empreender desde a mais tenra idade.

A adoção de uma metodologia na qual parábolas são desenvolvidas para ilustrar a eficácia de certos instrumentos de (auto)condução em detrimento de análises de experiências reais para detecção dos fatores responsáveis pelo sucesso (ou fracasso) de uma empreitada torna pertinente questionar se os estudos de casos não se tornaram antes um exemplo de nova

---

48 Dado fornecido pela Editora Sextante, pela qual o livro encontra-se publicado, no endereço <http://www.esextante.com.br/livros/o-segredo-de-luisa/>. Último acesso em 11 abr 2019.

aplicabilidade da função mítica de explicação da realidade do que uma estratégia para construção de um código de conduta pelo raciocínio indutivo. Esse questionamento veio da observação do emprego do estudo de casos (reais e fictícios) durante as aulas de Projeto de Empreendedorismo nas escolas.

Logo após anunciar “modelo de negócios” como tema da aula do dia, a Professora Míriam (EREM 1) informou que explicaria o assunto utilizando um caso de empreendedorismo pessoal. Para isso, trouxe a seguinte situação: uma de suas alunas estava em dúvidas sobre como proceder, se não passasse nos processos seletivos para cursos de graduação em universidades públicas, no final do ano. A estudante gostaria de saber se ela deveria insistir no Enem<sup>49</sup> ou se matricular faculdade particular. Para responder, Míriam optou por traçar um paralelo com outro caso: uma antiga aluna não passou no primeiro vestibular em medicina, estudou mais um ano e conseguiu ingressar no curso. Após o primeiro ano de curso, a estudante desistiu de ser médica. Com isso, Míriam afirmou querer ilustrar a importância de identificar os riscos para escolher. Optar por mais um ano de estudos requer dedicação. “Tem que decidir! Não adianta enrolar! Na vida pessoal, se eu sou preguiçoso, dorminhoca, é melhor eu trabalhar para depois estudar”<sup>50</sup>. A narrativa de Míriam não ficou limitada à identificação das opções possíveis (estudar mais um ano para tentar novamente a vaga em curso superior em instituição pública (e gratuita) ou já iniciar um curso superior em uma faculdade particular (paga) e os riscos envolvidos. Na verdade, ela não destacou nenhum risco em fazer a faculdade particular, como a possibilidade de endividamento da aluna, e nem estimulou a turma a pensar possíveis outros fatores de risco para não cursar uma faculdade particular, a saber a oferta de uma educação de qualidade inferior ou incompatibilidade com um futuro trabalho (ou até mesmo a inexistência deste em um curto prazo). A professora poderia, ainda, ter apresentado o caso de uma pessoa que estudou mais um ano, passou no vestibular e seguiu feliz em sua escolha. No entanto, Míriam focalizou em elementos valorativos para a tomada de decisão sobre sua vida e deu o veredito sobre a escolha *correta*: identificar-se como preguiçosa ou dorminhoca implica buscar a vaga em universidade particular, pois optar por estudar mais um ano só é possível para quem dedica-se aos estudos, ainda correndo o risco de ficar insatisfeita/o com o futuro curso.

---

49 A aluna referia-se ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), do qual participam as instituições públicas de ensino superior. A seleção é realizada por meio de um ranqueamento das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

50 Comunicação em sala de aula em turma do 3º ano, no dia 23 de maio de 2017.

A partir da situação, Míriam afirmou querer demonstrar a necessidade de ponderar sobre os riscos antes de tomar uma decisão. Contudo, seu ensinamento foi além: ela avaliou que certas características (ser preguiçosa ou dorminhoca) não são condizentes com quem quer se manter estudando para ingressar em universidade pública. Para quem não tem compromisso com os estudos, o caminho correto é empregar-se para estudar em faculdade particular. Já não é apenas uma lição sobre a importância de estudar os riscos, mas a construção de um quadro de referência no qual qualidades pessoais específicas devem ser consideradas de um modo definido na “escolha” do futuro acadêmico e profissional.

Situações semelhantes à aula acima foram experienciadas em outros momentos em que a ou o docente recorre a um relato de uma experiência passada por outra pessoa para exemplificar casos de sucesso ou de fracasso, extraindo deles lições valiosas sobre como se conduzir em situações específicas ou quais atitudes devem ser tomadas em relação à vida. A Professora Gislaine (EREM 4)<sup>51</sup>, em uma discussão sobre estratégia e planejamento estratégico, começou a analisar os empreendimentos informais localizados próximos à escola (o vendedor de pipoca, a vendedora de pães de queijo, a vendedora de tapiocas), comparando o custo-benefício dos produtos, o atendimento às demandas da clientela e os requisitos de segurança alimentar. Uma aluna segue o modelo e fala sobre uma vendedora de comidas do entorno que começou a vender os sucos em garrafinhas para facilitar o transporte do produto. Essa atitude foi elogiada pela professora por apresentar uma conduta de “consultora de negócios”.

A aula segue com a análise de empresas fornecedoras de bens e serviços das quais estudantes e professora já foram clientes, apresentando exemplos de desrespeito ao direito do consumidor (Gislaine julga inadequado uma padaria que frequentou cobrar os 10% de taxa de serviço; uma aluna fala da cobrança de taxa para compra em cartões de débito e crédito) e ética do consumidor (a prática antiética de fornecer alimentos para terceiros quando pagos para consumo individual irrestrito, como no modelo de rodízio oferecido por restaurantes).

No processo de julgar a condução de empreendimentos comerciais, as/os estudantes reconhecem sua relação com o outro em termos de códigos de conduta enquanto empresária/o e consumidor/a - das atitudes desejáveis ou desagradáveis aos direitos e deveres de cada um desses sujeitos – e como se constituir como sujeito ético a partir daí. O respeito ao Código de Defesa do Consumidor determina, neste âmbito, a posição adequada da/do prestador de

---

51 Aula ministrada para a turma do ano 2º ano, em 18 de outubro de 2017.

serviço ou da/do atendente da empresa. No entanto, aspectos individuais como cordialidade e bom humor compõem o código de conduta informal. De parte do consumidor, não basta estar em conformidade com a lei (pagar por um almoço em serviço do tipo “rodízio” e consumi-lo), mas agir de acordo com a moralidade (não fornecer esse produto para outra pessoa), apresentada, neste caso, pela docente. O que determina, portanto, a conduta ética não é apenas conduzir a si mesma/o de acordo com as leis institucionais, mas agir em concordância com princípios éticos colocados pelas/os docentes nas práticas pedagógicas vivenciadas.

Há situações, ainda, nas quais a escolha e o modo de análise de um caso são baseados nos valores pessoais, incluindo posicionamento político, do/da professor/a e, conseqüentemente, colabora para a construção de um regime moral para as e os estudantes. Podemos citar a situação presenciada na aula do Professor Edvaldo (EREM 3)<sup>52</sup>. Em aula dedicada a discutir gestão de negócios e sustentabilidade, o docente mencionou o programa Bolsa Família como exemplo de uma política não sustentável, responsável pela “quebra do país”, por tratar-se de “um programa eleitoral”. Para ele, um exemplo de política sustentável seria o que chamou de “solução keynesiana”: a produção de mais empregos com a criação de obras públicas para, assim, estimular o consumo. Deste modo, delineia que o que gera sustentabilidade é a geração de empregos, em contraponto com uma política social de renda mínima, apresentada como insustentável. Em aula posterior<sup>53</sup>, mencionou a problemática do uso das colheitadeiras que tem substituído cortadoras/es de cana no sul do país: a colheita tradicional, baseada na queima da cana, empobrece o solo polui o ar, mas a mecanização da produção tem gerado o desemprego por meio da obsolescência de profissões tradicionais, o que afeta negativamente o consumo, conseqüentemente, enfraquecendo a economia e o desenvolvimento social. Os casos são utilizados para dar legitimidade às convicções do professor, embora apresentados dentro da discussão de tópicos temáticos alegadamente imparciais como “sustentabilidade”.

Ainda que trabalhando o mesmo tema de Edvaldo (sustentabilidade e consumo), a Professora Fabiana (EREM 1) enfatizou a questão do consumo sustentável (consumo consciente para redução do impacto sócio- ambiental), Professor Edvaldo destacou, por meio da exposição de casos, a importância de incentivar o consumo para o desenvolvimento social, colocando a questão ambiental antes como um entrave ao consumo do que como um princípio sobre o qual a ideia de sustentabilidade deve ser pautada. As diferentes abordagens sobre

---

52 Aula ministrada em turma do 1º ano do ensino médio, observada no dia 11 de maio de 2017.

53 Aula ministrada em turma do 3º ano do ensino médio, observada no dia 15 de maio de 2017.

sustentabilidade e consumo mostram como os exemplos (antes mencionados do que estudados) são utilizados como estratégia retórica para justificar posicionamentos éticos do educador a serem tomados como conceitos desprovidos de carga valorativa.

Ao modo proposto por Dolabela (2006, 2009), o Professor Edvaldo também utiliza narrativas ficcionais para demonstrar as consequências de situações reais. Ele exibiu a animação *A revolução dos bichos*, segundo suas palavras, “a melhor aula de socialismo que você pode ter na vida”. Sob a justificativa de trabalhar o conteúdo “sistemas econômicos”, apresentou o filme para demonstrar como a incompatibilidade entre um sistema baseado na cooperação com humanos, que são seres essencialmente egoístas. Para isso, utilizou uma fábula inspirada em eventos reais como caso a ser estudado para apontar características de uma doutrina econômica e seus efeitos sociais.

Figura 7 – Cena do filme *A revolução dos bichos*



Fonte: *A Revolução dos Bichos*, 1954.

Durante uma entrevista, Edvaldo informou que a abordagem dos diferentes sistemas econômicos (capitalismo e socialismo) foi apresentada de modo a fazer compreender que ambos os sistemas têm suas vantagens e desvantagens, mas a educação de qualidade é o que desenvolve a criticidade. Deste modo, o professor não demonstra reconhecer na sua prática pedagógica elementos constrangedores da crítica a ser desenvolvida pelas/os estudantes.

Quando a gente vai estudar sistemas econômicos, a gente aborda um pouco do capitalismo, do socialismo e, justamente, por trás tanto do socialismo e do

capitalismo, do que esses sistemas econômicos podem ou não causar pra sociedade e, essa relação, é uma relação bem interessante. Porque a partir dessa análise do sistema econômico e da sociedade, a gente consegue fazer o estudante enxergar que não é o sistema econômico que vai resolver a vida da sociedade, e sim, uma educação de qualidade, uma educação que preze pra que ele possa ter um conceito mais crítico da sociedade e consequentemente cobre mais daqueles que governam o país, pra que gente possa ter uma sociedade mais igualitária e mais justa (EDVALDO, Professor da EREM 2, 2017)

Ao recorrer a uma narrativa ficcional, o estudo de casos reais é substituído por recursos alegóricos, ainda que apresentados como representação fiel de eventos reais. Portanto, não há uma lição aprendida pela análise de eventos reais, mas pela apresentação metafórica das possíveis consequências de acontecimentos hipotéticos.

Quando focados em analisar situações reais de empreendedorismo<sup>54</sup>, uma prática comum é a eleição de algum/a estudante como caso a ser estudado. Isso ocorreu, por exemplo, em uma aula do Professor Edvaldo (EREM 2, 07/11/2017) que usou a “empresa” da aluna Beatriz para trabalhar o conteúdo programático. A aluna é apresentada como um caso de sucesso: é a única aluna que ainda vende doces na escola, um exemplo de “resistência às mudanças”. Seu exemplo é utilizado para explicar o assunto (os 4 Ps do Marketing: preço, praça, promoção e produto). Inicialmente, avalia que ela encontrou um bom lugar para a venda dos doces, onde já não tem mais concorrentes. Depois, questiona se ela teria como vender por um preço menor, ao que ela replica que seria inviável devido ao preço dos ingredientes. Por fim, sugere que a aluna faça uma promoção para conseguir aumentar a venda de doces, diminuindo o valor para quem comprá-los em quantidade. Fazem cálculos sobre o lucro bruto e lucro líquido para saber as possibilidades de promoção. Ao calcular, conclui que as pessoas “ralam muito” para ganhar um salário-mínimo, valor que Beatriz já está lucrando com a venda dos doces. “A ideia da matéria aqui é ampliar a ideia de que existem formas alternativas de ter renda”, diz Edvaldo, “reclamam muito que não há emprego, mas existe, sim, formas de ganhar dinheiro”.

Beatriz é elogiada pelas e pelos demais estudantes, durante a discussão em sala. “É uma empresária mesmo!”, diz um colega; “Quebrou o terceiro (ano)”, fala outra aluna,

---

54 *A revolução dos bichos* (1954), dirigido por John Halas e Joy Batchelor, foi o primeiro longa-metragem animado britânico. Ele foi inspirado no livro homônimo de George Orwell, publicado em 1945, no qual ele apresenta uma crítica à desvirtuação dos princípios da Revolução Russa de 1917 durante o governo de Josef Stalin.

insinuando que conquistou o mercado de venda de doces na escola, anteriormente dominado por estudantes das turmas dos terceiros anos.

Edvaldo recomenda utilizar a empresa da colega para realizar a atividade de casa para a semana seguinte: apresentar uma propaganda em vídeo junto com um plano de Marketing. Pede, ainda, para que pensem em um nome para a futura empresa da colega.

Em aula sobre o mesmo assunto, um aluno que vende lanches na EREM 3 também foi eleito para estudo de caso<sup>55</sup>. A Professora Eliana elegeu o caso do aluno Paulo e seu negócio de venda de brigadeiros para análise do conteúdo trabalhado em sala. Para ilustrar a importância do produto ela afirma que, para concorrer com o brigadeiro vendido em outra turma, é preciso ter um diferencial. Pergunta a Paulo se diminuir a o brigadeiro seria uma boa estratégia, ao que ele responde negativamente, concluindo que vender mais unidades em mais dias da semana seria o melhor método de aumentar lucratividade, pois a diminuição da qualidade do produto para baratear a produção resultaria em perda de clientela. Por fim, lança a pergunta: “você quer continuar com isso [vendendo doces]? Pergunto porque você pode gostar tanto que esse pode ser o objetivo de sua vida!”.

Na aula de Edvaldo, para além dos elementos dos 4P's do Marketing, houve uma valorização do trabalho autônomo em detrimento da condição de empregada/o, assim como a vinculação do desemprego à falta de empenho da população, colocando a problemática social do desemprego como uma questão de esforço individual. De modo semelhante, Eliane incita Paulo a seguir uma carreira autônoma no ramo de fabricação e venda de doces, ao questionar se este não seria o objetivo de vida do estudante. Em casos como estes, as/os estudantes são exaltados pela iniciativa e sucesso comercial e, implicitamente, pelo fato de “ser comunicativo, ter cara de pau de oferecer produto”, como disse Eliane sobre ser um vendedor e “não ter preguiça de fazer”, segundo Edvaldo. No sentido do direcionamento de vida, Edvaldo, mesmo sem perguntar se a aluna pretende seguir com as vendas, sugere que ela formalize o negócio no ano seguinte, ao completar 18 anos, registrando-se como microempreendedora individual.

Nesse processo de elevar alunas e alunos à condição de casos de sucesso a serem estudados, são observados dois movimentos. O primeiro deles é no sentido de uma hierarquização entre estudantes. Na situação com Edvaldo, a aluna foi considerada melhor negociante do que os demais colegas vendedores da escola. O trabalho coletivo *sobre a*

---

55 Aula ministrada para turma do 3º ano do ensino médio, no dia 24 de agosto de 2017.

empresa da aluna é, na verdade, um trabalho *para* a empresa dela, simulando uma relação entre chefe e funcionárias/os entre a aluna e o resto da turma. A aluna exemplar é diferenciada das/dos demais e ocupa uma posição a ser almejada de independência, pois “não precisa mais pedir dinheiro a papai e mamãe” (EDVALDO, EREM 2), um indicativo da autonomia alcançada pelo modo empreendedor de ser. O segundo movimento é a orientação para o futuro em direção a um projeto de vida (profissional). Embora apresentada como uma maneira de promover a autonomia e superação das próprias condições de vida, o estímulo à venda de doces (atividade comum entre estudantes de todas as escolas visitadas) acaba por colocar as/os jovens no mesma trilha profissional de seus familiares: Beatriz, por exemplo, começou a fazer doces porque sua tia já fazia. Em conversa com Edvaldo após uma aula, ele afirmou que, mesmo as turmas de segundo e terceiro anos, “não sabem de nada”, não entendem conceitos como “fornecedor” e “fluxo de caixa”. Para ele, apesar da importância do assunto, não vão usar nada daquilo, pois vão acabar, quase todos, “no comércio” (ou seja, como empregadas/os). Por sua vez, Eliana, assim como a Professora Míriam da EREM 1, acredita que, exatamente por muitos terem mães e pais que trabalham no comércio (de geral, informal) é que tais estudantes podem se beneficiar da disciplina Projeto de Empreendedorismo, pois, assim, tem uma oportunidade de aprimorar o negócio familiar, atendendo a demanda da “clientela” (termo comumente usado em referência às e aos estudantes).

É, os nossos alunos, eles não são de uma comunidade. Eles são de várias comunidades, porque geralmente as escolas elas são dentro de uma única comunidade, então muitos se conhecem. Aqui, não. Os alunos vêm de vários locais do Recife pra cá, então cada um tem uma característica diferente, né? Alguns são filhos de... É... Negociantes, tem uma parte que são funcionários públicos, tem um grupo que vive de comércio ambulante no centro da cidade... Então eu acho que por isso existe uma, uma quantidade x de alunos que se interessa por essa área de empreendedorismo [...] A gente não se aprofunda, mas a gente dá as noções pra eles. E eu acho isso importante: despertar neles essa vontade de ser empreendedor. (ELIANA, professora da EREM 3, 2017).

[...] eu acho que o que eu sempre tenho dito é o seguinte a escola dependendo da clientela que ela tem, tá certo? Você teria que ver isso [a demanda da clientela], que é uma coisa muito difícil da Secretaria de Educação ver, mas tem clientela que precisa [de aulas de empreendedorismo], tá certo? Aqui é uma clientela que, por exemplo, aqui é uma clientela que precisa. A gente tem muito aluno é feirante, que os pais trabalham aqui na feira, e quando você vem nas férias, eles estão trabalhando na feira, entendeu? Então, eu acho que pra esses meninos seria muito

importante [a disciplina Projeto de Empreendedorismo] [...] (MÍRIAM, professora da EREM 1, 2017)

Seja pelo potencial observado nas/nos jovens, seja por uma visão de sua inexpressividade frente ao mercado de trabalho, o exame elogioso dos empreendimentos das e dos estudantes opera no sentido da construção de um desejo de empreender comercialmente como projeto de vida. Isso compactua com uma perspectiva missionária que as e os professores tem de si mesmas/os para conduzir alunas e alunos a uma vida melhor por meio da instrumentalização para a inserção no mundo do trabalho. Não à toa, professoras e professores remetem com frequência à prática empreendedora como um movimento de “despertar”, tornar a realidade de uma ilusão na qual uma outra forma de viver seria uma ilusão. Estar desperto é reconhecer a necessidade de batalhar por sua inserção profissional e assumir um modo de ser empreendedor, o que torna esta a única forma de estar na realidade. Como mencionamos anteriormente, estudantes e docentes concebem a realidade como o mundo fora da instituição escolar, a qual o estudante só irá de fato integrar após a conclusão do ensino médio e ingresso no mercado de trabalho, o que só poderá acontecer com seu “despertar”, ou seja, a consolidação de uma subjetividade empreendedora. O professor assume a função pastoral da condução do seu rebanho à salvação, desta vez, instrumentalizando-o a tomar o caminho correto na forma de um projeto de vida adequado à governamentalidade neoliberal.

Assim como na realização de atividades explicitamente voltadas para o autoexame, os estudos de casos extrapolam a análise restrita de aspectos curriculares anunciados como tema da aula e operam na relação que os indivíduos têm consigo mesmos e na compreensão da realidade a sua volta. A análise proposta por Edvaldo reforça a atitude individual como fonte da superação das dificuldades estruturais e a noção de autonomia como independência financeira e capacidade de produzir o próprio emprego. Toda a trama enunciativa aponta para a valorização do indivíduo como produtor de riquezas materiais, como condutor/a de sua própria vida e de sua própria história.

#### 5.4.1 A experiência da/do docente como estudo de caso: a/o mestra/e exemplar

Além de um sentido missionário no ensino do empreendedorismo, compartilhado por docentes, estes também reforçam sua qualificação para tanto ao construírem uma narrativa de si como exemplos de conduta: professoras e professores relatam experiências pessoais para elucidação de conceitos e de conduta ética. Os relatos pessoais mostram, em geral, a existência de um problema e a capacidade da/do docente em resolvê-lo ou, ao menos, de identificar a dificuldade para superá-la, pois detêm o conhecimento e a experiência necessários para isso.

Na mesma aula em que Edvaldo analisou o caso da venda de doces de Beatriz, fez uma análise da sua própria experiência como empresário: nos fins de semana, ele é vendedor de peixe para complementar a renda familiar, com um empreendimento que já atendia a seis municípios. Para crescer mais, precisaria trabalhar também aos domingos. Como está muito cansado, pretende contratar alguém para realizar as entregas por ele. Essa foi uma solução para ampliar a clientela e a lucratividade. Ele destacou, ainda, que o diferencial do seu produto é ter um peixe de qualidade para venda no interior, onde a população tem acesso majoritariamente ao peixe tilápia, que, poder ser criado em cativeiro, tem alimentação inadequada para crescimento precoce e pode prejudicar a saúde do consumidor. Em meio ao seu exemplo, informou que estava pensando em sair de uma escola de tempo integral para dedicar-se mais ao seu próprio negócio e, talvez, até deixar a docência para focar em uma atividade mais lucrativa.

Gislaine, professora da EREM 4, utilizou a si mesma como exemplo para ilustrar a importância do estudo de caso. Ela contou que vendia doces e salgados para festas para complementar sua renda de professora. Anunciou seu serviço em um jornal e uma jornalista pediu para fazer um reportagem com ela sobre seu negócio. Após publicação da matéria jornalística, Gislaine recebeu mais pedidos do que podia atender naquele período. Concluiu, então, que faltou planejamento estratégico para antever e melhor aproveitar o aumento da demanda que a entrevista proporcionou. Edvaldo e Gislaine narraram a si mesmos como empresárias/os bem-sucedidos, pois, apesar da dificuldade em atender a todos os pedidos, a alta demanda pelos produtos de Gislaine revelam o reconhecimento de seu valor. Mostram, portanto, conduzir-se como empreendedores: como criar uma nova fonte de renda, investir em seu serviço, apresentando suas forças e superando suas fraquezas.

Ainda que não tenha qualquer conexão com atividades comerciais, o/a professor/a de Projeto de Empreendedorismo é um exemplo de sucesso profissional: é funcionário público, possui estabilidade financeira e, portanto, *sabe* o que é preciso ser um profissional bem-sucedido. No entanto, as virtudes do sujeito ético da pedagogia empreendedora tem estreita ligação com a adequação deste sujeito às demandas performativas da governamentalidade neoliberal. Por isso, o professor é um sujeito exemplar enquanto *empregado*: comprometimento com a empresa contratante e cumprimentos das metas profissionais em concordância com uma contrapartida social. Em sua posição de empregado, emprega uma conduta empreendedora para cumprir seu trabalho com eficácia e eficiência, um exercício de intraempreendedorismo. Há, contudo, uma contradição no julgamento do/da professor/a como empreendedor/a de sucesso, pois a busca da estabilidade pode ser interpretada como falta de autoconfiança para buscar novos desafios e autonomia para seguir projetos de carreira mais ambiciosos, uma vez que a precarização do trabalho docente vê-se refletido, sobretudo, nos baixos salários. Se seguirmos na trilha da pedagogia empreendedora, *condições trabalhistas insatisfatórias* são tomadas como uma *problemática pessoal*, a ser resolvida pela iniciativa particular e, possivelmente, no desempenho em empreendimentos comerciais ou na busca de uma nova carreira profissional.

Essa incompatibilidade entre a realização financeira e a carreira docente motivou o já empresário Edvaldo vislumbrar o abandono da docência para se dedicar exclusivamente à comercialização de peixes, sinalizando para um efeito de desvalorização das profissões tradicionais pelos dispositivos pedagógicos do empreendedorismo. Narrar-se como protagonista de seu destino pode implicar a ampliação do espectro de responsabilidades individuais e, conseqüentemente, uma dissociação dos aspectos sociais que também orientam as jornadas pessoais.

A/o protagonista, heroína/herói solitária/o de sua própria história, em busca de sua vocação (profissional), não enxerga a si como membro de uma coletividade (de professoras/es, por exemplo) e, portanto, tende a não eleger ações coletivas como soluções para os obstáculos e ameaças em seu caminho. Ao contrário: acredita que o compartilhamento é o que gera precariedade e reduz o lucro. O Professor Edvaldo, ao analisar o caso já apresentado de Beatriz, sugeriu que a aluna encerrasse a parceria com a tia para conduzir a venda de doces sozinha, pois, assim, poderia ficar com todo o lucro da empresa. Isso é reforçado pelo seu próprio exemplo como microempresário individual, ao longo das suas

aulas. No entanto, ele demonstra pela própria experiência o peso de assumir, sozinho, todos os aspectos de um empreendimento em expansão. Mais uma vez, o mestre exemplar constrói sua autoimagem de acordo com o efeito desejado, delineia um regime de verdade sobre si mesmo. É criador e criatura de uma história, cujo ensinamento moral é a premissa em torno da qual será estruturada.

Estabelece-se, assim, um duplo julgamento do seu próprio caso, dependendo da imagem de si que queira reforçar (para si e/ou para as/os demais): o conto do adulto profissionalmente realizado (com formação superior e estabilidade profissional) ou a história da/do profissional frustrado (e que, portanto, deve correr atrás de seus sonhos).

### **5.5 A criação do currículo profissional: construir uma memória de si**

O currículo é uma memória das experiências pessoais consideradas relevantes para o exercício profissional, um registro daquilo que somos baseado naquilo que fizemos (ou relatamos termos feito no intuito de compor uma imagem de nós). Como diz Ehrenberg (2010, p. 72), “um pequeno museu biográfico do que fizemos (do que somos?), uma ‘passadização’ inteiramente escrita por um outro, na qual o futuro permanece em branco, uma prova a partir da qual podemos ser julgados”.

Aprender a construir tal registro foi apontado como atividade útil por estudantes por ser um instrumento necessário para adquirir um emprego. A estrutura básica do currículo indica a formação acadêmica, formação extra-acadêmica (cursos realizados), experiências profissionais anteriores e habilidades e competências. Se atividades de autoexame anteriormente descritas são voltadas para uma análise do sujeito presente, o currículo requer uma investigação do próprio passado: é a narrativa da trajetória individual como testemunho de quem o sujeito é – a titulação acadêmica que conseguiu, as instituições escolares que frequentou, os cursos e formações das quais participou, as aptidões para desempenhar uma ocupação profissional.

A estrutura do currículo funciona também como uma linha do tempo da/o estudante-candidato. Ele dispõe um movimento performático de modo *temporal*, permitindo avaliar quanto tempo de vida de um indivíduo foi (e como foi) empregado na aquisição de qualificadores considerados úteis para o desempenho profissional. O currículo indica como o sujeito preenche o tempo de sua vida de forma produtiva tanto quanto marca as lacunas em

sua constituição como sujeito-empendedor de si. Ele modela a incompletude do sujeito. Ao realizar um inventário de suas credenciais e como utilizou seu tempo para consegui-las, o sujeito constrói tanto o atestado de suas competências quanto um mostruário de tudo aquilo que não o constitui – mas deveria estar presente em seu currículo. Deste modo, o currículo, ao modelar o passado, também indica caminhos futuros: buscar uma titulação mais alta, aprender uma nova habilidade técnica (uma nova língua estrangeira, a operação de um software). Em suma, o currículo orienta o preenchimento do tempo da vida. Ao indicar o que o indivíduo é, a partir daquilo que ele constrói como uma lembrança de quem foi, ele cria um projeto daquilo que ele deveria ser.

Considerado um gênero textual, o currículo também é tratado nas aulas de português e pode resultar em atividade interdisciplinar. Isso ocorreu na EREM 1: após trabalho com a professora de Português, a Professora Míriam (EREM 1) propôs a seguinte atividade para as turmas dos terceiros anos: quem tivesse interesse, poderia ser entrevistado por uma profissional de Recursos Humanos em uma simulação de entrevista de emprego. Ela avaliaria o conteúdo de seus currículos, sua conduta na entrevista e realizaria uma avaliação sobre elas, dando dicas de “como falar, como se portar, como se vestir” (MÍRIAM, EREM 1, 23/05/2017). Cada estudante pagaria um valor simbólico, caso a profissional não concordasse em fazer a atividade voluntariamente. Entre os materiais apresentados para a formulação do currículo, Míriam apresentou o modelo de currículo abaixo<sup>56</sup>:

Quadro 9 – Modelo de currículo profissional utilizado em atividade em classe (EREM 1)

<p><b>Veja passo a passo para montar o currículo para 1º emprego:</b></p> <p>Nome do candidato  Nacionalidade, estado civil, idade.  Endereço com CEP  Telefone, e-mail</p> <p>1) Objetivo  Candidato pode listar o cargo de interesse. Caso ele não tenha uma posição específica, pode citar a área de atuação, como logística, administrativa, entre outras.</p> <p>2) Formação acadêmica  Deve ser informado o último grau de escolaridade, ou seja, quem não tem nível superior deve citar o nível médio, e assim por diante. A descrição deve ter o nome da instituição, curso e ano de conclusão ou previsão de término.</p>
--

56 O modelo foi encontrado no seguinte endereço: <http://www.sindigraficos.com.br/primeiro-emprego-nao-tem-experiencia-profissional-saiba-o-que-colocar-no-curriculo/>. Acesso em 19 abr 2019.

### 3) Idiomas, informática e outros cursos

Como o candidato não possui experiência, ele deve mostrar que tem outras habilidades que poderão ser utilizadas no emprego. Informar intercambio.

### 4) Voluntariado e outras experiências.

As experiências no mercado informal são válidas e podem ser citadas. O voluntariado é muito valorizado pelas empresas.

O que não colocar:

- Foto (só quando o empregador solicitar)
- Número de documentos(só na entrevista)
- Título “currículo vitae” ou “currículo”
- Nome de pais, marido ou esposa e filhos
- Referências pessoais (contatos de pessoas que podem falar sobre o profissional não devem ser indicados)
- Pretensão salarial
- Cartas de referência
- Certificados de cursos realizados
- Data e assinatura
- Habilidades genéricas, como proatividade e criatividade
- Erros gramaticais

Fonte: MÍRIAM, EREM 1, 2017

O currículo é, portanto, ensinado como a primeira etapa da criação de uma performance de si a ser desempenhada em processos seletivos para conquista de uma vaga de trabalho. O currículo é um comunicado verbal, escrito, dos atributos individuais que podem qualificar o indivíduo para o trabalho almejado. No limite, é uma declaração de competências sobre a qual se compactua acerca das atividades para as quais a/o candidata/o estaria apta/o. O currículo documenta a transformação de um indivíduo em candidato. Ele faz parte de sua performance, assim como os gestos, a retórica, as vestimentas. Todos esses elementos – ensina-se aos estudantes – são importantes, pois refletem boas qualidades profissionais. A educação para o empreendedorismo, portanto, age também sobre os corpos.

Na aula sobre preparação de currículo (08/11/2017), Gislaine (EREM 4) lembrou as/os estudantes que eles estavam em “um Big Brother global”. Citou o livro do dono da empresa Companhia do Cacau sobre leitura corporal, indicando que essa é a primeira leitura realizada na entrevista de emprego. Pediu para as/os estudantes lembrarem da leitura de fotografias, realizada na aula de Artes, para compreenderem a leitura corporal. Partiu, então, para uma situação hipotética: supondo que realizasse uma seleção para um emprego naquela sala, naquele momento, ela já eliminaria alguns pela forma como estavam sentados. Apontou e imitou alguns deles, indicando que a postura corporal era inadequada, quando relaxadas/os

sobre a cadeira ou abraçadas/os com colegas. Parte das/os estudantes apontados mudaram de posição, sentando-se mais eretos nas cadeiras, sorrindo junto a outros colegas.

As preocupações com a aparência, o gestual e a capacidade expressiva das/dos estudantes apresenta uma continuidade da docilização do corpo tratada por Foucault (1987b). A escola contemporânea mantém o controle sobre o tempo e o espaço a ser ocupado pelas crianças e adolescentes (separação em salas, organização em fileiras, temporização das atividades etc), embora arrefecida a rigidez dos rituais de organização e condução do próprio corpo. As preocupações com o asseio físico e com a postura corporal já não são um fim em si mesmas, no sentido do adestramento dos corpos para o trabalho manual das fábricas, mas são apresentadas para as/os estudantes como requisito performático para comunicar as qualidades subjetivas do empreendedor, como confiança e proatividade. É uma opção, mas sem a qual – é dito – não poderão sobreviver ao mundo “lá fora”. O sujeito é “livre” para escolher como se comportar, mas é preciso saber que as pessoas estão sempre olhando e avaliando. A punição aqui não virá na forma de consequências imediatas, restrita ao âmbito escolar (castigo física, detenção ou reprovação escolar), mas em um futuro fracasso profissional e na incapacidade de realizar o seu projeto de vida.

## **5.6 Performances profissionais: dispositivos pedagógicos para experienciar um (possível) futuro**

Junto ao trabalho de construção do currículo, são dados alguns passos no sentido da criação de uma performance profissional nos direcionamentos acerca da aparência e desenvoltura corporal que acompanham as recomendações sobre como se comportar em uma entrevista de emprego. Durante o período de observação nas Escolas de Referência em Ensino Médio, presenciamos outras atividades destinadas a fazerem as e os estudantes colocarem a si mesmas/os em situações escolares de simulação e emulação de um sujeito empreendedor.

Na EREM 1, a Professora Fabiana solicitou que a uma das turmas do 1º ano para produzirem vídeos sobre temas ligados ao empreendedorismo já trabalhados na disciplina para serem apresentados para a turma<sup>57</sup>. Um dos trabalhos trazia encenações nas quais estudantes simulavam uma situação de suborno: um empresário paga um fiscal para encobrir a má qualidade de seu produto (carne bovina vendida com papelão) para elucidar o que seria

---

57 Atividade realizada em aula ministrada no dia 08 de junho de 2017, na aula de Projeto de Empreendedorismo na EREM 1.

um empreendedor antiético. Em um segundo caso, mostram um indivíduo pedindo ajuda de outro para cortar uma árvore ilegalmente como demonstração de um ato não sustentável. No terceiro vídeo, garotas encenam o roubo de uma mercadoria pela funcionária de uma loja, seguido da descoberta por parte da dona da empresa, que perdoa o corrido, para demonstrar a falta de postura ética no trabalho.

Ainda que seja uma mera simulação, a encenação permite à atriz ou ao ator experienciar uma situação empreendedora e revelar para si e para outras/os a compreensão dos códigos e condutas necessários que regem esse tipo de comportamento, ao mesmo tempo em que consolida o já aprendido sobre o modo como um empreendedor empresário ou um funcionário empreendedor devem conduzir a si mesmas/os.

Atividades semelhantes de encenação acontecem nas Feiras de Profissões, organizadas, em geral, por professoras e professores de Projeto de Empreendedorismo. Como o próprio nome sugere, são eventos voltados para a exposição de ocupações profissionais. Em geral, as turmas são divididas em grupos. Cada equipe fica responsável por apresentar uma profissão, fornecendo informações como: formação acadêmica ou capacitação profissional necessária, tempo para qualificação, campo de atuação profissional, relevância social, média salarial e plano de carreira. No dia da Feira, as e os estudantes se organizam em *stands*, munidos de cartazes e projetores, onde ficam à disposição de visitantes (em geral, docentes, outras/os estudantes e funcionários da escola) para compartilhar as informações pesquisadas, algumas vezes, com demonstrações de procedimentos realizados pelas/os profissionais. As Feiras de Profissões são apresentadas como uma oportunidade para ampliar o horizonte de escolhas profissionais das e dos estudantes e incentivar uma investigação aprofundada dos requisitos e do cotidiano das trajetórias profissionais já elegidas por algumas e alguns.

Por meio de caracterização física e do domínio de informações referentes às carreiras, muitas/os estudantes buscam experienciar a profissão. É comum a utilização de fardamentos e adereços relacionadas à profissão apresentada por expositoras e expositores. Na EREM 3, alunas e alunos participantes da Feira de Profissões vestiram-se com batas brancas, estetoscópios e luvas para falarem sobre medicina. O grupo encarregado da apresentação de comissárias/os de bordo vestiu pequenos chapéus pertencentes aos seus uniformes, enquanto aqueles que falaram sobre a carreira de professor/a vestiam uma capa preta, semelhante à beca acadêmica.

Organizamos a sala, fizemos decoração, fizemos um cartaz com todas as especializações que a gente conhecia, fizemos demonstração de primeiros socorros, nos caracterizamos como médicos... luvas, jalecos... e acho ao final dessa experiência acho que os alunos ficaram bem mais informados sobre o curso de medicina (Cibele, 1º ano A, EREM 2, 2017).

Além de caracterizações físicas, o grupo responsável pela exposição sobre a carreira em medicina também deu informações sobre enfermidades como diabetes e doenças sexualmente transmissíveis, como o HIV e a sífilis. Além disso, realizaram cálculos sobre os índices de massa corpórea (IMC) para informar as e os consultantes se estavam ou não com o peso corporal ideal e aferiram a pressão arterial de algumas e alguns visitantes. Esse *stand* possuía o maior número de participantes (12 estudantes) entre as equipes estudantis e ocupou todo o espaço livre da biblioteca da escola. Para melhor expor a prática médica, o grupo optou por *agir como* médicas e médicos, conferindo diagnósticos sem qualquer treinamento. O mesmo ocorreu com um grupo de estudantes que decidiram conduzir alguns testes psicológicos. A atitude dos grupos foi elogiada por seu professor de Projeto de Empreendedorismo pelo engajamento na atividade, pela inovação e pela proatividade, características de um comportamento empreendedor<sup>58</sup>. No entanto, é nas Feiras de Empreendedorismo que o caráter informativo da exposição é totalmente substituído por um exercício profissional.

As Feiras de Empreendedorismo têm ganhando o espaço das Feiras de Ciências e das Feiras de Profissões nas Escolas de Referência em Ensino Médio. Grupos de estudantes também são formados, mas o intuito é promover a venda de produtos e serviços para a comunidade escolar. “Feira” aqui, significa, de fato, um lugar de comercialização. Não são apresentações didáticas sobre os preceitos do empreendedorismo, mas a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas na criação de negócios. Ao longo deste dia, os estudantes feirantes são comerciantes e empresárias/os, vendendo bens e serviços entre si e para a comunidade escolar.

---

58 As características do comportamento empreendedor são discutidas, sobretudo, nos capítulos 3 e 4 desta tese.

Figura 8 – Fotografia de Feira de Empreendedorismo da EREM Lauro Diniz



Fonte: Site da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco<sup>59</sup>.

Na Feira de Empreendedorismo realizada na EREM 1, alunas e alunos dos segundos e terceiros anos participaram como feirantes. Dos primeiros anos, apenas estudantes frequentadores do curso Despertar integraram a feira nesta condição. O evento foi organizado da seguinte forma: *stands* de venda de alimentos ocupavam metade do espaço. Na outra metade, outros produtos e serviços eram oferecidos: venda de acessórios (como colares, pulseiras e estojos) e oferta de serviços (como maquiagem e *design* de sobrancelhas).

Nem todos os grupos estavam oferecendo um serviço ou produtos. Alguns grupos estavam apresentando apenas uma ideia de um produto ou serviço a serem desenvolvidos. Eram empresas fictícias a serem desenvolvidas no futuro - após finalização de um curso

59 Disponível em <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=3968>. Acesso em 02 ago 2019.

superior, por exemplo - ou em busca de parcerias ou financiamento para viabilizar a execução da proposta de negócio.

Havia, como na Feira de Profissões, uma caracterização de acordo com a atividade profissional exercida: alguns grupos vendedores de comidas investiram em uniformes compostos por roupas e/ou acessórios coerentes com a identidade visual da empresa e dividiam-se em funções para seu funcionamento: alguns trabalhavam na prospecção de clientes, abordando pessoas para apresentar o cardápio e conduzi-los ao *stand* da empresa; outros trabalhavam no manuseio dos alimentos ou na administração financeira.

Os grupos de vendas de produtos alimentícios estavam em competição: abordavam as e os visitantes simultaneamente, mostrando as vantagens sobre a concorrência, fosse em termos de qualidade ou de promoção, puxando-os pelo braço para irem aos seus *stands*.

A escolha pela venda de alimentos (majoritária) foi eleita como opção mais viável por estudantes por serem produtos com maior demanda. Além disso, pelo menos um/a integrante de cada equipe de venda de alimentos, tinha alguma experiência prévia com comercialização de alimentos, seja por já ter trabalhado em lanchonetes, possuir vínculos familiares ou comunitários com pessoa do ramo (que puderam ajudar no preparo dos alimentos) ou por já trabalhar como vendedor/a autônomo/a neste segmento comercial.

A venda de alimentos não foi autorizada para estudantes das turmas dos primeiros anos, pois Míriam e José, ministrantes do curso Despertar na instituição e pelas disciplinas de Empreendedorismo, informaram que, segundo o Senac, os trabalhos com alimentos precisam de autorização da vigilância sanitária. As e os participantes do projeto precisariam pensar em outras possibilidades de negócio. Integraram, portanto, a parcela que criou diferentes produtos. Esses grupos estavam menos competitivos em termos de prospecção de clientela, muitos deles sendo os únicos que ofertavam determinado tipo de serviço ou bem. Seguindo as recomendações repetidas durante os meses de preparação para a feira pelos professores Míriam e José, (foram sete meses de preparação), procuraram desenvolver empreendimentos originais, autênticos, sendo as vendas um objetivo secundário, naquele momento.

Em menor número, estavam os grupos expositores de uma ideia, ainda sem um produto ou serviço para comercializar na feira. Aí estão iniciativas como a criação de um aplicativo para melhorar a qualidade de vida, auxiliando nas escolhas nutricionais, outro aplicativo para divulgação de outras empresas e uma escola de dança para pessoas com Síndrome de Down.

A participação na Feira de Empreendedorismo foi avaliada por professoras e professores da EREM, seguindo modelo abaixo:

Quadro 10 – Ficha de avaliação da Feira de Empreendedorismo da EREM 1

<b>FICHA DE AVALIAÇÃO</b>					
Nome da empresa: _____			Série: _____		
Membros da equipe: _____					
Organização da empresa	Ótimo ( )	Bom ( )	Regular ( )	Fraco ( )	Não observado ( )
Apresentação do produto	Ótimo ( )	Bom ( )	Regular ( )	Fraco ( )	Não observado ( )
Atendimento ao cliente	Ótimo ( )	Bom ( )	Regular ( )	Fraco ( )	Não observado ( )
Apresentação do atendente	Ótimo ( )	Bom ( )	Regular ( )	Fraco ( )	Não observado ( )
Higiene	Ótimo ( )	Bom ( )	Regular ( )	Fraco ( )	Não observado ( )
Qualidade do produto	Ótimo ( )	Bom ( )	Regular ( )	Fraco ( )	Não observado ( )
Perguntas eletivas					
1. Qual o segmento de cliente? _____					
2. Quais os canais para chegar ao cliente (Propaganda/Divulgação)? _____					
3. Qual o diferencial do seu produto? _____					

Fonte: Docentes de Empreendedorismo da EREM 1.

Tanto a Feira de Profissões como a Feira de Empreendedorismo engendram elementos performáticos da ou do profissional. Na Feira de Empreendedorismo, contudo, as e os estudantes tornam-se comerciantes, empresárias/os. O exercício é vender um produto, um serviço ou uma ideia. É agir de modo empreendedor, mostrando todo o seu potencial criativo no emprego de uma atividade economicamente rentável. A/o estudante não compreende apenas os conceitos e etapas necessárias para exercer uma profissão ou desenvolver um negócio: ele os executa. A preparação e a realização da feira de empreendedorismo conduzem alunas e alunos à *produção de seu próprio emprego*. É o exercício último de autonomia. É a comprovação da recompensa da resiliência, da análise cuidadosa das oportunidades e dos

riscos, do trabalho duro sobre si mesma/o. É não depender de ninguém para se empregar, criando ela ou ele mesmo a vaga de emprego esperada.

## 5.7 Projeto de vida

Eu decidi que vou fazer o vestibular, o ENEM, se possivelmente eu passar farei a faculdade, e nesse tempo fazer o estágio, e depois que fazer o estágio, terminar a faculdade depois de fazer o estágio, vou começar a trabalhar fixo, depois que eu me formar e trabalhar fixo, depois de um ano, quando eu adquirir estabilidade econômica, física, emocional etc., eu vou sair da casa dos meus pais. (CIBELE, 1º ano A, EREM 2, 2017)

Já apontamos anteriormente que dispositivos pedagógicos do empreendedorismo corroboram para uma experiência de si marcada pela espacialidade e pela temporalidade. As atividades de autoconhecimento como a mediada pela tabela FOFA delimitam elementos interiores (apresentados como controláveis pelo indivíduo) e exteriores (também denominados “ambientais”, elementos fora do controle individual), esboçando uma matriz de autoimagem marcada pelo significado da diferenciação espaço-subjetiva entre o indivíduo e o mundo ao seu redor, daí qualificando a sua relação com ele.

A construção temporal de uma narrativa individual enquanto sujeito-empREENDEDOR (de si) fica explícita em contextos de construção do currículo profissional, ao ajudarem a/o estudante a visualizarem habilidades e competências conquistadas ao longo de sua vida, assim com características pessoais, que contribuem para formação de um perfil empreendedor.

As atividades de Roda da Vida e estudos de casos acabam por delinear o sujeito em sua temporalidade indiretamente, pois, ao focarem na análise do presente do sujeito informam quais características devem ser desenvolvidas no futuro: são apresentadas sugestões de autoaperfeiçoamento e de trajetórias profissionais por parte de professoras e professores, que, assim, cooperam para o delineamento de um projeto futuro de si, centrado ou mediado pela inserção no mercado de trabalho. Contudo, existem atividades dedicadas a construir um projeto futuro de si, uma narrativa de um sujeito ainda inexistente, pois ela desenha o seu futuro esperado. Uma dessas atividades é o Projeto de Vida.

De acordo com o currículo da disciplina<sup>60</sup>, a noção de projeto de vida foi inserida nas diretrizes curriculares com o propósito de manter a formação de jovens alinhada com a proposta da Educação Interdimensional, desenvolvida pelo pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa.

A proposta de desenvolvimento de um projeto de vida por Costa não se diferencia substancialmente da Pedagogia Empreendedora de Fernando Dolabela: o intuito é instrumentalizar as e os estudantes para que possam identificar o que gostariam de ser/fazer no futuro e criar um planejamento a longo prazo para tanto. O imperativo do sonho é central nas duas propostas, ainda que Gomes não qualifique, como Dolabela o sonho como um tipo de “combustível renovável”, a ser substituído por outro sempre de sua realização.

Ainda que a construção e consolidação do projeto de vida sejam centrais nas diretrizes curriculares da disciplina Projeto de Empreendedorismo, atividades e aulas destinadas ao tema foram pouco lembradas, ao contrário daquelas voltadas para técnicas de empreendedorismo comercial (como desenvolver um produto ou um serviço, planos de negócios, marketing etc.). Contudo, é reconhecido por parte das e dos estudantes que a disciplina “prepara para a vida”, pois ensina como lidar com o “mundo lá fora”. Outra fração das alunas e dos alunos não acredita tirar grande proveito da disciplina, uma vez que não pretende abrir uma empresa. Ainda assim, reconhece alguns ganhos para o futuro, como a preparação para processos seletivos para vagas de emprego, atividades de autoconhecimento que ajudaram a identificar gostos e habilidades e discussões sobre a questão do consumo na sociedade.

Alane– Eu acho uma disciplina boa, importante, né?! Porque, eu acho que no futuro muita gente vai usar e eu acho que é uma boa oportunidade pra a gente já começar a aprender desde cedo, não no futuro mas sim desde cedo na escola a gente já ir aprendendo.

Entrevistadora – Aprender o que?

Alane– Aprender várias coisas. O empreendedorismo a gente aprende a sobre jogar, a gente aprende como tudo funciona lá fora, como a gente vai precisar no futuro. O que tem que aprender no futuro.

Entrevistadora – Como tudo funciona tu fala em relação ao que?

Alane–Eu falo tudo funciona, eu acho que... lá fora. Se um dia a gente for começar. E.. Vou dar um exemplo, vender é... alguma coisa a gente já vai saber mais ou menos como é, porque ai a gente já vai ter aprendido antes... Então, eu acho que tipo, jogar em marketing a gente já tá aprendendo isso

---

60 O Currículo publicado em 2017 sob o título Empreendedorismo nas Escolas de Referência em Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2017a)

agora. Ou seja, no futuro, a gente já pode precisar. A gente já vai saber como é, entendeu?! Eu acho importante (ALANE, 2º ano da EREM 1, 2017).

Embora o desenvolvimento de projetos de vida conste no conteúdo programático da disciplina Projeto de Empreendedorismo (PERNAMBUCO, 2017a), apenas uma das EREM visitadas desenvolveu atividades em sala de aula explicitamente voltadas para o tema, no período da observação. Na EREM 2, o Professor Edvaldo propôs a criação de um projeto de vida como atividade para as turmas dos primeiros anos.

Eu acho fantástico, né? Você trabalhar desde o ensino básico o empreendedorismo, para que o estudante, ele já possa construir um projeto de vida, tanto comercial como também profissional. Então, é uma ideia muito interessante. O empreendedorismo vai, justamente, dar ao estudante, uma garantia de um futuro com metas, com planejamento e, conseqüentemente, esse futuro vai ser melhor. (EDVALDO, professor da EREM 2, 20017)

Edvaldo utilizou (mais uma vez) sua experiência pessoal como exemplo. Ele apresentou aos estudantes seu projeto *Minha Saúde*<sup>61</sup> para exemplificar como desenvolver um plano de autorrealização a médio e longo prazo. Insatisfeito com seu sedentarismo e peso corporal, Edvaldo desejava emagrecer e manter uma rotina de exercícios físicos. Com esse objetivo, cria um plano com metas cuja progressão levará ao seu objetivo final.

Há um paralelo entre o projeto de vida e o desenvolvimento de um plano de negócio, frequentemente reforçado por docentes, que acreditam que tudo aquilo que se aplica à gestão da empresa pode ser transposto para a gestão individual. A importância do planejamento, do esmiuçamento de metas de curto, de médio e de longo prazo, atrelado à persistência, análise dos riscos para tomada de decisões – tudo isso confere ao projeto de vida as mesmas características de um empreendimento comercial. De fato, o objetivo da disciplina é formar jovens que empreendem na vida” (PERNAMBUCO, 2017a, p.2), transferindo as dinâmicas para o sucesso comercial para todas as áreas de sua vida.

A concepção de projeto de vida tende a reduzir-se a um plano de carreira profissional, seja para tornar-se empregada/o ou para abrir um negócio próprio. Isso é uma preocupação das e dos docentes: um “despertar”, um acender de um desejo de engajamento profissional, de uma suposta centelha empreendedora que habitaria todas e todos, que é antes uma construção

---

61 Modificamos o nome original no intuito de preservar a identidade do professor.

operada junto aos dispositivos pedagógicos do empreendedorismo do que a revelação de uma essência.

Bem, essa disciplina, eu acho ela de importância muito grande pra o aluno, principalmente, na perspectiva de conteúdo, de que a gente trabalha com o aluno integral focando a questão do projeto de vida do aluno, naquilo que ele quer viver o resto da vida dele. Tem aluno que quer ir a faculdade, tem aluno que não quer. Então, o que é que a escola pode oferecer pra esse aluno que ele não quer ir imediatamente pra faculdade? É o empreendedorismo. Então ele pode se planejar pra ele poder ter um empreendimento dele ou ele pensar em como organizar a vida dele após a escola e se planejar pra ter um futuro melhor. [...] Mas a minha questão é despertar que ele não pode ficar parado. [...] Então, [o empreendedorismo] realmente é uma tendência e veio pra ficar o aluno ele que hoje em dia ele não pensar em ter uma projeto de vida quando sair da escola ele tá falhado ao fracasso, porque não tem uma profissão hoje em dia então isso é importante pra o aluno sim (EDVALDO, EREM 2, 2017).

Apesar do apagamento das aulas explicitamente designadas para trabalhar um projeto de vida como um plano de metas e objetivos, o trabalho previsto pelas diretrizes curriculares de Projeto de Empreendedorismo e os dispositivos pedagógicos do empreendedorismo já discutidos direcionam as e os estudantes a desenharem um futuro pautado na realização profissional (qualificação para o mercado de trabalho, (auto)emprego, independência financeira), como modo de sobreviver ao mundo “lá fora”, pós-escolar.

Neste sentido, instrumentalizar estudantes para projetarem suas vidas é também contribuir para os contornos de sua compreensão da realidade, que acaba por refletir o modo como as professoras e os professores enxergam seus e suas estudantes e o próprio mundo no qual estão: um lugar difícil para viver, cercado de obstáculos e competições, que encontra na inserção profissional uma tábua de salvação, um suspiro de estabilidade. Esses mecanismos não permitem ao estudante encontrar o seu sonho, mas antes, indicam o que deve ser sonhado. Ao criar a superfície de reflexão na qual as e os estudantes podem se observar como são e como deveriam ser - sujeitos-empREENDEDORES (de si) - e apontar quais as experiências de seu passado que são relevantes, projetam um desejo de ser e fazer no futuro. Na busca por sua singularidade para conquistar o sonho que consideram tão seu, estudantes-empREENDEDORES (de si) alimentam o projeto governamental que coloca o mercado no coração da sociedade, pois colocam sua posição na cadeia produtiva como seu motor vital.

Contudo, não nos esqueçamos que os dispositivos estão em constante reordenamento e que as relações de poder têm nas resistências parte importante de sua configuração: no movimento próprio de ministrar as aulas de Projeto de Empreendedorismo, professoras e professores põem a definição de *empreendedor* em questão. Ademais, outras linhas de força atravessam as experiências estudantis: outros discursos, ações escolares, enfim, outros elementos produzem outras experiências de si, na contramão da competitividade e da individualização que marcam uma condução empresarial de si. Será sobre esses movimentos de contraconduta que nos debruçaremos no próximo (e último) capítulo.

## 6 PARA ALÉM DOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DO EMPREENDEDORISMO: CONTRACONDUTAS EM MOVIMENTO

No capítulo anterior, foram delineados dispositivos pedagógicos do empreendedorismo: dispositivos engajados na (re)produção de uma experiência de si orientadora da construção de um sujeito-empendedor (de si). No entanto, ao longo da pesquisa, as falas de estudantes e docentes, articuladas a práticas escolares observadas, apontaram para aquilo que Foucault (2008a) denominou como *contracondutas*: movimentos desviantes de reivindicação e elaboração de novos modos de assujeitamento pelos próprios sujeitos. Tais movimentos de *contracondutas* operavam, em algum nível, na contramão das técnicas de si do empreendedorismo e dos dispositivos pedagógicos engendrados nas escolas observadas a partir da sua inserção curricular, ainda que nem sempre caracterizassem uma contraproposta definida.

Por parte das e dos estudantes, as práticas de resistência iam desde a desatenção e desinteresse em sala de aula até adesão aos movimentos de ocupação escolar, apontando para uma disputa em torno da noção de *protagonismo juvenil*. Central na concepção do Programa de Educação Integral que orienta a política educacional das Escolas de Referência em Ensino Médio no estado, o protagonismo juvenil está no cerne das propostas pedagógicas para a educação para o empreendedorismo, mobilizador de referentes como *autonomia* e *autossuficiência*. Uma série de práticas estudantis reivindicaram novas formas de atuação e uma nova *performance estudantil protagonista* toma forma.

Entre docentes, os questionamentos acerca das premissas do empreendedorismo atravessam suas falas nas salas de aula e nas entrevistas. A dimensão individualizante e competitiva do empreendedorismo é confrontada desde meios sutis, como a possibilidade de “encenação” (*enactment*) do texto das diretrizes curriculares (BALL, 2009), passando pela negação de certas expectativas de aprendizagem até culminar na proposição de um currículo alternativo a ser trabalhado na disciplina e em atividades pedagógicas propostas para proporcionar uma experiência de si e do mundo divergente daquela necessária para a construção de um sujeito-empendedor (de si). Entre essas atividades, o *ato performático pedagógico* tem importante papel.

O movimento de *contraconduta* ao empreendedorismo substitui o *fazer coisas* característico do empreendedor por um novo modo de atuação já não restrito a uma atuação

produtiva (no sentido neoliberal) sobre a realidade, mas marcado pela construção de um senso de si a partir de relações sociais colaborativas. Para analisá-las, as contribuições de autores como John Austin, Judith Butler e Jacques Derrida mostram-se fecundas. Então, antes de partirmos para uma apreciação dos dispositivos disruptivos, faremos, a seguir, uma breve introdução à discussão teórico-conceitual que orientou nossa análise.

### **6.1 Performatividade, performativo, performance: contribuições teórico-conceituais para analisar movimentos de contraconduta juvenil**

Durante a realização de pesquisa anterior (NÓBREGA, 2015), as contribuições de Stephen J. Ball foram centrais para investigar aspectos inerentes às políticas públicas educacionais no Brasil e, mais detidamente, em Pernambuco. Uma de suas principais contribuições foi sua análise das reformas gerenciais nas políticas educacionais em escala mundial, desde a década de 1980. Para Ball, as reformas educacionais operavam por meio do que chamou de *tecnologias de política*. Atravessado pelo pensamento foucaultiano, as tecnologias de política a que Ball se refere assemelham-se ao conceito de dispositivo formulado por Foucault: um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas articuladas de modo a constranger o modo de ser e agir dos seus sujeitos. No tocante às políticas educacionais, Ball (2005) destaca duas tecnologias específicas: o gerencialismo e a performatividade.

Enquanto o gerencialismo atua sobre a organização social, instituindo novos procedimentos administrativos em nível organizacional, a performatividade consiste em mecanismos de condução de condutas específicas para a fabricação da alta produtividade constante dos indivíduos. Aqui, a performance é a medida de eficiência, ela equivale ao desempenho máximo individual em prol de resultados esperados para a organização (seja empresa, escola ou órgão governamental).

[O gerencialismo e a performatividade] são as irmãs perversas [...], definidas por estados de desempenho e perfeição que jamais podem ser alcançados: pela ilusão que se desfaz de uma finalidade a ser modificada. Elas são amargas, implacáveis, incansáveis e impossíveis de satisfazer (BALL, 2005, p. 546).

Ball percebe que essa constante exigência por uma melhor performance e por um desempenho ideal inalcançável, acaba por centrar no indivíduo a responsabilidade por seus fracassos e seus sucessos, assim como pelos problemas sociais do meio no qual está inserido.

A noção de performatividade tal como apresentada por Ball tem sido recorrente em estudos críticos sobre as políticas públicas de educação<sup>62</sup>. A dupla gerencialismo/performatividade oferece uma chave analítica útil para evidenciar os aspectos das práticas gerencialistas que constroem a ação humana, a ponto de as pessoas sentirem-se esvaziadas de sua identidade, uma vez que sua autonomia (no caso, profissional) é subjugada pelas demandas produtivas da governamentalidade neoliberal. Contudo, tal conceitualização não aponta para possibilidades de escapar ou reverter os laços constrictivos das tecnologias de política, dimensão mais fecunda nas reflexões de outros autores, entre os quais John Langshaw Austin, apontado na literatura como um dos precursores da ideia de performatividade com sua discussão sobre *atos performativos*.

Em um primeiro momento, Austin (1990) cria uma distinção entre proferimentos (*statements*) *constativos* e *performativos*. Uma declaração constativa busca descrever algo. *Constativa* é mais apropriado do que a palavra *descritiva*, pois livra-nos do problema da veracidade de uma afirmação. No entanto, existem também enunciações cuja existência não se propõe a ser um mero descritivo da ação, mas a *realizar algo, fazê-lo*. Austin utiliza como exemplos proferimentos em rituais religiosos: quando um padre diz “eu vos declaro marido e mulher”, ele não está apenas afirmando um fato, mas realizando o casamento. Isso implica que a performatividade é condicionada pelo contexto, ou seja, a efetividade da ação enunciada depende de outros fatores para além da sua enunciação, sejam eles linguísticos ou não. No exemplo do casamento, a pessoa que declara a realização do casamento na frase “eu vos declaro marido e mulher” precisa ter a autoridade para dizer isso e realizar, de fato, o casamento.

Genericamente falando, é sempre necessário que as *circunstâncias* em que as palavras forem proferidas sejam, de algum modo, *apropriadas*;

---

62 Uma revisão de literatura realizada por Míriam Soares Leite (2014), ancorada em artigos revisados de revistas científicas nacionais da área de Educação (classificação A1 da CAPES), constatou que, das 2.037 publicações que compuseram o *corpus* da pesquisa, apenas quatro utilizaram termos como *performatividade*, *performance* ou *performativo* com sentidos distintos daqueles empregados por Stephen Ball. Temos ainda os trabalhos como os de Jefferson Mainardes (2009, 2017; MAINARDES; GANDIN, 2013), Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (LOPES, 2016; LOPES; MACEDO, 2006, 2011), que, por meio de revisões bibliográficas, destacam a influência do autor, sobretudo, nos estudos sobre políticas educacionais no Brasil.

frequentemente é necessário que o próprio falante, ou outras pessoas, também realize determinadas ações de certo tipo, quer sejam ações típicas “físicas” ou “mentais”, ou mesmo o proferimento de algumas palavras adicionais (AUSTIN, 1990, p. 26)

No processo de categorização de atos de fala, Austin (1990) propõe ainda uma distinção entre atos *locucionários*, *ilocucionários* e *perlocutórios*. O ato locucionário é referente ao aspecto material, ao ato *de* dizer algo, limitado ao aspecto expressivo da língua (pronunciar palavras ou escrevê-las de modo a gerar uma estrutura de sentido). Já um ato ilocucionário *realiza-se ao* dizer algo. É o que acontece quando profiro uma pergunta e executo o ato de perguntar. Quando esse ato ilocucionário produz efeitos subjetivos sobre sentimentos, pensamentos ou ações dos ouvintes são denominados como *perlocutórios*. Austin admite que a distinção entre os tipos de ato é uma tarefa difícil, pois um proferimento pode conter mais de um ato, a depender, sobretudo, do contexto.

[...] há alguns anos começamos a perceber cada vez com mais clareza que a ocasião de um proferimento tem enorme importância, e que as palavras utilizadas têm de ser até certo ponto “explicadas” pelo “contexto” em que devem estar ou em que foram realmente faladas numa troca linguística (AUSTIN, 1990, p. 89).

O potencial transformador do ato performativo da análise linguística de Austin foi discutido por Jaques Derrida. Em linhas gerais, Jacques Derrida estabelece o performativo como ato convencionalizado, e que essas convenções são construídas na iteração, ou seja, na repetição das performances em diferentes locais, ao longo do tempo. Uma vez que os sentidos e convenções são atualizados permanentemente, a repetição comporta a possibilidade da mudança, do diferente, uma vez que os sentidos e as relações de poder estão em constante atualização. Deste modo, o ato performativo encerra em si a semente de sua própria transformação (DERRIDA, 1991; LEITE, 2014).

Judith Butler também adota termos como *performatividade* e *performance* para compreender processo de constituição de identidade de gênero. Expandindo o debate linguístico para outras práticas sociais, Butler (1993) define que o gênero é uma construção social reiterada nas performances imbuídas das e nas práticas reguladoras da coerência do gênero. Recorre a Derrida para fixar sua concepção de *performativo*:

Could a performative succeed," asks Derrida, "if its formulation did not repeat a coded' or iterable utterance...if it were not identifiable in some way as a citation'?" If a performative provisionally succeeds (and I will suggest that "success" is always and only provisional), then it is not because an intention successfully governs the action of speech, but only because that action echoes prior actions, and *accumulates the force of authority through the repetition or citation of a prior, authoritative set of practices*. What this means, then, is that a performative "works" to the extent that *it draws on and covers over* the constitutive conventions by which it is mobilized. In this sense, no term or statement can function performatively without the accumulating and dissimulating historicity of force (BUTLER, 1993, p.230-231, grifo da autora).

Como bem aponta Miriam Soares Leite (2014), Butler insere o performativo como uma chave analítica não apenas das questões de gênero, mas categorias como “criança”, “jovem” e “adulto”, nos abrindo a possibilidade de pensar que práticas reguladoras de coerência de idade, performativamente, criam esses grupos e uma hierarquização entre eles. No mesmo sentido, é possível pensar que o peso do performativo, as atribuições ao que é ser um jovem protagonista também são construções em um campo de disputas e as performances engendram dispositivos que podem escapar ao significado já estabelecido.

Assim, a concepção de performatividade de Butler vai de encontro àquela apresentada por Ball: a performatividade já não impõe (ou não apenas impõe) a reprodução de formas de dominação através de tecnologias de eficiência, mas permite, no interior das performances, a ruptura, a mudança nos sentidos (e, portanto, das identidades) apresentadas, catalisando a força histórica de seu significado para transformá-la.

Neste sentido, ainda que os dispositivos pedagógicos do empreendedorismo operem juntos aos sujeitos, impondo a performatividade (enquanto uma tecnologia de política), o próprio ato performativo, por meio da iteração, encerra em si a possibilidade de sua ressignificação. É a partir deste potencial revolucionário de um ato performático que o campo de ação emergente da inserção curricular do projeto de empreendedorismo permite os movimentos estratégicos de contraconduta. Deste modo, é possível compreender como, por exemplo, uma apropriação do protagonismo juvenil pelo empreendedorismo pode mobilizar, no interior até dos dispositivos mesmos que buscam efetivá-la, movimentos contestatórios que venham a pervertê-la, reivindicando um protagonismo juvenil baseado em um novo *fazer coisas*, desta vez, alinhado com diferentes concepções de ação social, responsabilidade social, autonomia e relações interpessoais. São situações como essa que discutiremos nas seções a seguir.

## 6.2 Por um outro protagonismo: sentidos e experiências de protagonismo juvenil em disputa

A participação ativa dos estudantes em seu processo de aprendizagem começou a ser discutida no Brasil entre as décadas de 1920 e 1930, especialmente por meio da popularização das ideias de John Dewey como referencial teórico para pensar a educação. Em termos de canais institucionais, essa participação remonta aos grêmios estudantis da década de 1960, seguidos pelos conselhos escolares, que encorajavam tanto o engajamento dos estudantes como das famílias na gestão escolar de alguns estados brasileiros, já na década de 1980, quando uma discursividade sobre a juventude tomava forma internacionalmente (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004; SOUZA, 2009).

Em 1979, a Organização das Nações Unidas (ONU) já havia anunciado o ano de 1985 como o *Ano internacional da Juventude: participação, desenvolvimento e paz*. Este momento marca o início de uma década de debates e formulação de documentos, diretrizes e recomendações para os países membros concernentes ao que se tornaram as políticas públicas de juventude. Contudo, o termo *protagonismo juvenil* só figurará entre os documentos internacionais em 2001, no título da obra resultante do Encontro sobre Melhores Políticas e Projetos com Jovens do Cone Sul: *Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur*, publicada pela Comissão Econômica para América Latina (CEPAL) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Uma vez que esse termo só apareceu no título, Regina Souza (2009) acredita que ele ainda não operava como um catalisador de discursos sobre a juventude. Para a pesquisadora, esses documentos vão delimitar a juventude como uma parcela diferenciada da população já não conceituada adequadamente pelos conceitos de criança e adolescente, a juventude começou a receber tratamento diferenciado em face da vulnerabilidade do segmento pobre dessa população vinculada a problemas como o desemprego, violência, gravidez precoce, consumo e tráfico de drogas.

Por outro lado, em levantamento da literatura especializada sobre protagonismo juvenil, Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) apontam para a polissemia em torno da noção de protagonismo juvenil. Embora os autores não tenham identificado, em geral, uma diferenciação clara entre *participação* e *protagonismo* (o que faz com que os termos sejam

explicados tautologicamente), utilizados de modo tão genérico e abstrato como o próprio conceito de juventude, os trabalhos desenvolvidos por Barrientos e Lascano em 2000 trazem um referencial específico que, ao qualificar uma forma de protagonismo estrita a um recorte da população jovem, propõe uma melhor delimitação da juventude: o conceito de *resiliência*.

Esse termo (que também aparece nos trabalhos de Antonio Carlos Gomes da Costa e de forma implícita nos demais) é empregado para designar um modo de protagonismo específico em que são articuladas habilidades para perdurar em meios das dificuldades, organizando a aprendizagem adquirida por meio dessa e de outras experiências para superar adversidades. A expressão contemplaria, portanto, indivíduos em condições de vida precarizadas e, portanto, não se aplicaria a uma juventude de classe média ou alta, cujo contexto social não apresentaria limitações (ao menos, expressivas) em sua qualidade de vida. Para esses jovens, o protagonismo viria por meio do auxílio àquelas e àqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade por meio do *voluntariado*.

A frequente relação entre protagonismo e resiliência autoriza a hipótese de que, apesar de seu caráter abstrato, *as proposições relativas ao protagonismo parecem mirar dois grandes grupos*, o dos jovens que, não incluídos entre os pobres, poderiam ser conquistados para realizar ações, principalmente *voluntárias*, que tenham por alvo os setores empobrecidos da população (inclusive os adolescentes e jovens), tornando-se protagonistas: o dos jovens que, pertencentes aos setores empobrecidos, desenvolvem ações na perspectiva da *resiliência*. Em ambos os casos, o objetivo maior parece ser o de evitar riscos do esgarçamento social de um lado e, de outro, cuidar da promoção da formação cidadã de jovens e adolescentes (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 417).

Assim, podemos pensar em um protagonismo juvenil que começa a ser delineado, por um lado, como capacidade de suportar a adversidade (*resiliência*), buscando na própria experiência de vida os meios para superação das dificuldades e cujo principal agente é a juventude pobre; e *atuação voluntária* de indivíduos, sozinhos ou em grupos, para desenvolvimento de ações pontuais para melhoria da qualidade de vida de outras pessoas.

Souza (2009) não observa tal diferenciação em torno da noção de protagonismo juvenil, mas concorda que o voluntariado é um traço marcante na mobilização de sentidos em torno da expressão. Mais que isso: ele tornou-se o tipo de atuação social da juventude por excelência e implica um mecanismo de integração da juventude, ao instituir um “fazer coisas” pontual e individualmente como forma de participação social que termina por anular a política e um posicionamento verdadeiramente autônomo. Segundo a pesquisadora, o fortalecimento

do movimento estudantil foi um dos impulsionadores dos estudos pioneiros sobre a juventude no Brasil. “Uma efervescência democrática e popular” (WEISHIMER, 2015, p. 3) da década de 1960, mesclada com os movimentos de contracultura e a revolução sexual, teve na juventude sua face expressiva, impulsionando as primeiras investigações sobre juventude, realizadas nesta mesma década.

Essa visibilidade social contribuiu para inserir a política como “um componente constitutivo da própria noção de jovem” (SOUZA, 2009, p. 7), que viria a ser considerada o principal motor da transformação social. Isso implica uma concepção de juventude acimentada em ações de contestação, na revolta coletivamente manifestada e atuação política institucionalizada por meio de aparatos da política estudantil.

Em meados da década seguinte, a crescente desconfiança nas organizações políticas e consequente degeneração do movimento estudantil deu espaço ao que foi interpretado como novas formas de atuação, baseadas em uma noção de autonomia em relação ao Estado, aos partidos e aos sindicatos e pela defesa de direitos, alicerce do que então era concebido como cidadania. O *locus* de atuação da juventude já não era mais os movimentos organizados de contestação, mas as práticas cotidianas. O consumo e o lazer passaram a ser contemplados, na literatura especializada, como elementos do que passou a ser denominado de *cultura juvenil*. A juventude deixou de ser definida pelo potencial de *mobilização política* por descrever formas difusas de *atuação social*. Souza (2009) atenta que a popularização do termo *ator social* para descrição e análise das e dos jovens das décadas de 1990 e 2000 é sintomático de uma nova forma de participação da juventude e organização geral da sociedade.

Nos dias de hoje, a expressão *ator social* nomeia o indivíduo que, perseguindo interesses particulares ou “objetivos pessoais” realiza um diagnóstico das possibilidades (ou estabelece projetos realistas); dialoga, negocia, estabelece alianças e defende seus interesses perante outros atores (atos tomados como exemplos de práticas de cidadania [...] e *faz coisas* em benefícios de si mesmo e da sua localidade ou grupo mais próximo (SOUZA, 2009, p. 9)

O conflito entre coletividades como forma de participação foi substituído pela negociação entre indivíduos com interesses próprios. “A divisão de classes e as contradições são ocultadas; os conflitos e desigualdades cedem lugar à diversidade de interesses. O discurso homogêneo o social” (SOUZA, 2009, p. 9). Assim, há aniquilação da política pela

instituição do *fazer coisas* como forma de participação e pela formação discursiva do consenso, que oculta a contestação na diversidade individualizada. Ao conceber o mundo como um grande cenário onde os indivíduos atuam livremente, a ideia de relação social é reduzida às atividades individuais no mundo, obliterando as relações de poder a partir das quais e para as quais operam.

Coerente com a governamentalidade neoliberal, a equiparação das relações sociais a transações comerciais, seguindo o modelo do mercado, instaura a prestação de serviços e bens gratuitos (ou seja, sem lucratividade) como a forma máxima de atuação em benefício da coletividade. O voluntariado, antes atrelado à economia cristã da caridade (como modo de agradar a Deus na terra) reconfigura-se como expressão de ação cidadã e transformação social. Deste modo, a autonomia de agir sobre o mundo para modificá-lo de acordo com uma concepção autêntica de transformação social perde todo seu potencial contestatório e passa a ser cooptado por dispositivos pedagógicos, como veremos mais adiante. O ponto aqui é que esse sentido da participação juvenil vai orientar o que veio a permear as políticas para a juventude e a educação para o empreendedorismo catalisadas pelo anunciado *protagonismo juvenil*. A noção de autonomia permanece vinculada à juventude, mas não mais associada a uma independência em relação ao Estado, aos sindicatos ou partidos, mas à autonomia para *fazer coisas por conta própria*. Já não é uma autonomia contestatória, mas indiferente aos mecanismos sociais de dominação, pois reduz a ação social à ação individual, e, portanto, questionável quanto ao seu espectro efetivo de liberdade de escolha. Se formos retomar Ball (2010), podemos afirmar que a autonomia juvenil tornou-se mais um artifício performativo para arrefecer os conflitos e instigar indivíduos jovens a “escolherem” cooperar com as relações de poder, ao tomarem ações pontuais como a expressão máxima do potencial transformador da sociedade.

Não à toa, o termo *protagonismo juvenil* ganhará expressividade entre as políticas educacionais no Brasil graças aos trabalhos desenvolvidos no interior da Fundação Odebrecht, braço social da Organização Odebrecht, conglomerado brasileiro de atuação internacional nas áreas de petroquímica, energia, construção civil, entre outras<sup>63</sup>. Em 1996, antes mesmo de o termo figurar entre os documentos internacionais, a Fundação publicou um artigo intitulado

---

63 Em escala mundial, as discussões sobre o tema remontam ao início em 1980, ainda que o termo só viesse a ser utilizado em documentos internacionais em 2001, em uma publicação da CEPAL e da UNESCO, intitulada “Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur”, como mencionado anteriormente.

*Protagonismos juvenis: projetos estimulam adolescentes a atuarem como agentes de ações voltadas para a comunidade*, já sinalizando para uma concepção de protagonismo a partir do exercício do voluntariado comunitário. No ano seguinte, ela promoveu o Fórum Internacional sobre Protagonismo Juvenil, em São Paulo, junto ao Instituto Ayrton Senna e à Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo. Por trás de todo esse trabalho, já figuravam os estudos do pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa, cuja empresa criada por ele em 1991, a *Modus Faciendi*, prestava serviços de consultoria e palestras para trabalhos com jovens, como a Fundação Odebrecht e o Instituto Ayrton Senna (SOUZA, 2009).

Souza (2009), assim como Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) concordam que os trabalhos de Antonio Carlos Gomes da Costa são centrais para articular uma ideia de juventude em torno do enunciado *protagonismo juvenil*, reforçando a ideia de que o sujeito jovem engajado socialmente é resiliente na busca de seus objetivos pessoais, assim como atuante socialmente por meio do exercício profissional e do voluntariado. Gomes, em obra escrita em parceria com Maria Adenil Vieira (2009), afirma que um dos desafios para a educação é justamente “não fazer da educação um instrumento de ação política, mas, ao contrário, fazer da intervenção na esfera política uma via de desenvolvimento pessoal e social do educando”(p. 125). A preocupação com a manipulação da juventude pelas instituições políticas advém de uma compreensão da juventude como categoria despolitizada e, portanto, manipulável. Estando fora dos jogos políticos, uma outra forma de *intervenção* deve ser estimulada, não tanto com foco no desenvolvimento coletivo, mas no desenvolvimento *do educando*. É preciso “valorizar a personalização, mas negar o individualismo narcisista e hedonista” (COSTA; VIEIRA, 2009, p. 125). “Ações concretas”, “solução de problemas reais”, “superar o verbalismo por práticas e vivências” são imperativos emergentes ao longo da obra que organizam o enunciado *protagonismo juvenil* em um campo semântico ligado ao *fazer coisas* como forma de ação política, mas tudo em função de um projeto de *desenvolvimento pessoal e social da educanda ou do educando*.

Costa e Vieira acreditam que uma “tendência à grupalidade é parte constitutiva do modo de ser dos adolescentes”. Essa predisposição deve ser estimulada em todas as suas formas: “a noite, a rua, a moda, a música e todas as demais formas de expressão autônoma dos adolescentes devem ser, em princípio, acolhidas e respeitadas pelo mundo adulto”(2009, p. 140-141), a partir das quais a escola pode tirar lições valiosas para a organização desses grupos, dentro e fora delas. Associam essa capacidade para atuar em grupo como importante

passo para o protagonismo e atuação cidadã, também sinônimo de participação transformadora direta no cotidiano. Uma das formas de trabalhar esse modo de protagonismo seria o voluntariado.

A concepção de voluntariado defendida por Costa e Vieira (2009) pretende-se distinta daquela já existente em grupos religiosos, do escotismo e do movimento estudantil, os quais, segundo ele, buscam padronizar o comportamento de seus participantes sob seus respectivos códigos de conduta e sem espaço para sua individualidade.

Creio que o primeiro passo nesse sentido [de criar um novo voluntariado] seja *abrir mão de pensar no voluntariado como um sujeito coletivo*, ou seja, como a integração do adolescente a um ente corporativo a cujas regras seu comportamento deve moldar-se, um ente preconizador de pautas de conduta e tábuas de valores às quais ele deve aderir, como consequência natural de sua opção de ingresso.

Acredito que, num programa de voluntariado do tipo a que estou me referindo, *a unidade básica de pensamento e de ação deva ser a pessoa*. A pessoa tomada em toda sua inteireza e irredutibilidade [...]

*O jovem deve ter diante de si a oportunidade de mobilizar-se, como pessoa, em favor de uma causa. [...] Mobilizar, nesse sentido, não pressupõe nenhum tipo de ruptura com o cotidiano*, ou seja, com a normal evolução de uma vida ou de uma carreira (COSTA; VIEIRA, 2009, p. 209)

Neste sentido, o protagonismo juvenil deve estar centrado na ação de uma pessoa em favor de uma causa sem interferência em seu cotidiano pessoal ou profissional. Assim, ainda que possa ser exercido coletivamente, ele já não integra a/o jovem em uma coletividade. Esse tipo de protagonismo distancia a juventude de movimentos contestatórios disruptivos e coletivos, pois a ordem cotidiana (e expressamente, o exercício produtivo) deve ser assegurada. Cabe ao sujeito jovem, individualmente, somente atuar pontualmente sobre os problemas sociais estruturais e ter nisso o sentido de sua autonomia.

Toda essa concepção de protagonismo juvenil foi incorporada ao Programa de Educação Integral de Pernambuco, alegadamente fundamentado na Educação Interdimensional idealizada por Antonio Carlos Gomes da Costa. O protagonismo juvenil também é uma das premissas da Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação (TEAR), também citada como fonte de contribuições teóricas que embasam o programa em questão (PERNAMBUCO, 2008). Como o TEAR é inspirado na Tecnologia Empresarial Odebrecht e Antonio Costa foi um dos grandes colaboradores da Fundação Odebrecht no tocante aos

trabalhos com a juventude, é compreensível a centralidade do conceito. Além disso, como já apontado em discussões anteriores, *protagonismo* e *empreendedorismo* pertencem a uma mesma trama discursiva, muitas vezes aparecendo como sinônimos, no sentido de uma *atitude inovadora*.

A relevância do protagonismo juvenil nas políticas educacionais pernambucanas ganha forma e visibilidade com o Projeto Semear, uma proposta do governo estadual para disseminar o protagonismo juvenil, “onde o jovem é colocado à frente da ação com o propósito de que os jovens se tornem autônomos, solidários, competentes e produtivos, capazes de construir os seus projetos de vida”, segundo a secretária executiva de Educação Integral e Profissional Maria Medeiros<sup>64</sup>.

Sem um modelo específico para todas as escolas, o projeto é gerido pelo corpo docente de cada instituição, que promove uma seleção entre as e os estudantes para receberem formação específica, seja em processos de formação interna, seja em reuniões organizadas pelas Gerências Regionais de Educação (GREs) com membros da gestão e estudantes protagonistas de diferentes instituições, no intuito de formar multiplicadores de um certo comportamento protagonista. Um dos trabalhos desenvolvidos pela ou pelo estudante protagonista é o acolhimento de novas e novos colegas no início do ano letivo, seguido de apresentação da instituição e de informações sobre o cotidiano da escola<sup>65</sup>.

---

64 A fala de Maria Medeiros foi publicada no site da Secretaria de Educação de Pernambuco e está disponível em <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=4822>.

65 Essa prática também foi relatada pela Professora Gislaíne (EREM 4) e por seus estudantes

Figura 9 – Manchete de reportagem sobre a recepção de novatos por estudantes Protagonistas

## Alunos protagonistas entram em ação para recepcionar os novatos

No início das aulas, os veteranos exercem o papel de guia para diminuir a tensão dos mais novos

Assessoria de Comunicação - 10/02/2015 10:44h

O ano letivo de 2015 começou. O momento é de matar a saudade dos amigos e da escola. Mas, para os alunos novatos essa sensação pode ser adversa, já que a maioria não conhece os colegas de sala, professores e a instituição. É pensando em minimizar esse desconforto e na autonomia e solidariedade dos alunos veteranos que a Secretaria de Educação do Estado (SEE) pratica, desde 2008, nas Escolas de Referência em Ensino Médio (Erem), o trabalho de aluno protagonista. É ele quem acolhe, apresenta e acomoda os novos colegas na unidade de ensino.

Com simpatia e sorriso largo no rosto, Jamillys dos Santos Silva, 16 anos, estudante da Erem Benedita de Moraes Guerra, localizada no município de Macaparana, recepcionava os novatos na nova sede da instituição, inaugurada na última quarta-feira (04). A alegria e a dedicação da adolescente eram evidentes. “É hora de colocar em prática toda a afetividade e solidariedade que a escola praticou com a gente”, disse. Integrante da coordenação geral dos alunos protagonistas da Erem, Jamillys contou como se preparou para receber os novos colegas.

“Eu e mais dezenas de estudantes do último ano nos programamos durante as férias. Enfeitamos várias salas com diferentes temas para deixar os ambientes mais acolhedores.” A garota contou que foi recepcionada da mesma forma quando entrou na instituição, e garantiu que o modelo de boas vindas diminuiu a sua insegurança. “Muitos deles chegam aqui e não conhecem ninguém. Nós oferecemos a nossa amizade e apresentamos todos os espaços escola. Acredito que isso surte um efeito diferente quando é feito de adolescente para adolescente, de igual para igual.”

Janilton de Melo Ferreira, 14 anos, novato na Erem, ficou curioso ao saber do trabalho dos futuros colegas de turma. “Meus amigos foram todos transferidos para essa escola, conheço muita gente, mas é legal saber que o pessoal daqui vai nos receber. Estou ansioso e pretendo fazer mais amizades”, declarou.

O modelo de receptividade é uma das ações que faz parte da proposta pedagógica as Escolas de Referência, intitulada como Educação Interdimensional. Criada pela Secretaria de Educação do Estado (SEE), ela visa trabalhar as quatro dimensões do ser humano nos professores e alunos: a racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade. O objetivo é proporcionar o amplo entendimento não só do lado pedagógico como também do cognitivo e afetivo dos docentes e discentes.

“Todos os nossos educadores que entram no programa integral recebem uma formação de Educação Interdimensional. Na escola, eles praticam com os estudantes todos esses fatores e passam a enxergá-los como um todo. Cada aluno desempenha uma função na escola, e são chamados de protagonistas. No mês de novembro, eles se inscrevem e a escola decide quem fará a acolhida do próximo ano”, conta a superintendente pedagógica da SEE, Ana Maria Pádua. “A nossa intenção é tornar esses jovens autônomos, protagonistas, solidários e preservadores do patrimônio público. Eles são preparados para serem autores do seu projeto de vida. O aluno entra na escola para educar-se”, conclui.

Créditos: Divulgação



Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco (<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=2234>)

No cotidiano das escolas observadas, o projeto ganha diferente roupagem em cada instituição. De acordo com estudantes da EREM 3 e EREM 1, nem sempre fica claro para o resto das e dos estudantes o que acontece nas atividades realizadas apenas com esse seletivo grupo de estudantes, nem os critérios de escolha. Contudo, sabem que eles auxiliam na coordenação de atividades da rotina escolar, como a organização das filas na hora do almoço e supervisão dos grupos de estudantes nas atividades extraclasse.

Entrevistadora – Entendi. Tu és familiarizada com o conceito de protagonismo? Já ouviu falar sobre protagonismo?

Adriana – Não, única coisa que tem aqui de protagonismo, que eu escutei realmente foi o negócio que tem, o projeto que tem aqui do Professor Rodrigo... Que é sobre Baobá, Jurema, coisas desse tipo de... Que tem aqui na escola, esses matos, ó: Jurema e Baobá. Mas, só isso. E alguns alunos que ele separa de grupos pra auxiliar ele na, quando tem esses eventos.

Entrevistadora – Ele que escolhe os alunos ou tem alguma seleção? Qualquer aluno pode participar?

Adriana – Bom, eu acho que foi eles que escolheram [as/os estudantes]. Da minha sala, são 4, 5 parecem que participam disso. São protagonistas.

Entrevistadora – E eles foram convidados? Ou você lembra de ter tido algum tipo de chamada, seleção?

Adriana – Não, eu nem sabia que tinha isso. Vim saber terça-feira... (ADRIANA, 1º ano da EREM 3, 2017)

Entrevistadora – Tem alguma ideia do que seja protagonismo?

Silvia – Não...Assim, tenho uns amigos que fazem parte do Protagonismo, que eram aqueles dois ali. Eles iam até agora sair pra poder ir em outros colégios, mas *eu não sei realmente o que faz*.

Entrevistadora – Hunrum. Os protagonistas aqui da escola [que] tu tais falando, né?

Silvia – É. Vejo meus amigos, que eles organizam os eventos, eles ajudam os professores, eles visitam outros colégios... (SÍLVIA, 2º ano da EREM 3)

Entrevistadora - Já ouviu falar [de protagonismo]?

Jeyza – Já. [...] Os protagonistas da sala? [...] Tipo, cada sala de aula tem um protagonista né?

[...]

Jeyza – Acho que são no começo do ano, eles escolhem uns 5 alunos e eles se tornam protagonistas da sala, sabe? Quem toma conta, mais ou menos.

Entrevistadora – Eles cuidam da sala?

Jeyza – É.

Entrevistadora – Eles são escolhidos pelos professores?

Jeyza – É.

[...]

Entrevistadora – Vocês tem representante de classe também, não?

Jeyza – Não. No caso são os alunos Protagonistas que tomam conta disso.

Entrevistadora – Ah, entendi. Então não tem uma votação, nem uma eleição...

Jeyza – Não. [...] eu também acho uma coisa errada porque isso foi decidido no começo do ano.

Entrevistadora - E quais são as atividades do protagonista?

Jeyza – Se o professor passa alguma atividade no quadro, eles ficam responsáveis por anotar e mandar pro grupo da sala. Tipo, essas coisas assim. Tipo *trabalho voluntário*, sabe? (JEYZA, 1º ano da EREM 1, 2017)

Na EREM 4, o grupo de protagonistas é descrito de forma diferentes das outras: o vínculo com a instituição e seu papel dentro do projeto continua mesmo quando a ou o estudante é egresso. Ele continua fazendo um tipo de liderança estudantil, basicamente, para o trabalho de acolhimento dentro da instituição.

Entrevistadora- Tens algum... Tu tens alguma familiaridade com o conceito de protagonismo?

Luiz- Protagonismo?

Entrevistadora- Uhum.

Luiz- Não.

Entrevistadora- Já ouviu falar?

Luiz- Já.

Entrevistadora- Tu poderia dar a tua definição?

Luiz- *Aqui na escola tem, não é o projeto dos alunos que recebem os outros?*

Entrevistadora - Não, eu queria saber o que você entende por protagonista.

Luiz- *Basicamente isso: quando você, sei lá, é destaque em algo, quando você é destaque em algo e tem que passar aquilo pras pessoas, o que você é.*

Entrevistadora - Entendi. Porque vocês tem um projeto aqui na escola?

Luiz- É.

Entrevistadora- Tu poderia falar um pouquinho dele?

Luiz- *É quando os alunos que mais tem, assim, influência. Não influência, mas eles lidam melhor com as pessoas. Conversam não sei o quê, aê eles são escolhidos. Às vezes, selecionados pelos professores ou até pela gestão do projeto. E eles recebem os novatos, no caso, são os alunos do segundo ano e terceiro que recebem os alunos novatos do primeiro. [...]*

Entrevistadora- Tu falou da gestão do projeto, quem é que gestiona?

Luiz- *Vê, no começo era uma secretaria daqui, não lembro o nome dela, mas agora [são] os protagonistas antigos da escola, que estão regendo o projeto.*

Entrevistadora- Antigos [significa que são] ex-alunos?

Luiz- *Ex-alunos.*

[...]

Entrevistadora - Tu já ouviste falar sobre *protagonismo juvenil*?

Luiz- Não. (LUIZ, 3º ano, EREM 4, 2017)

Como observado nos trechos das entrevistas acima, a noção de protagonismo é confundida com as diversas ações desempenhadas pelos Alunos Protagonistas nas escolas. É recorrente que, ao serem indagados/as sobre o que é protagonismo, estudantes entrevistadas/os vinculem o conceito ao programa e o descrevam a partir das atividades desempenhadas pela equipe de colegas Protagonistas, integrantes do projeto governamental. De modo geral, as e os estudantes definem protagonismo por *um tipo de liderança* aplicada ao trabalho de assistência estudantil. Em outros casos, sublinham o protagonismo juvenil como um *trabalho sobre si mesmo*, no sentido de um esforço pessoal para conseguir planejar coisas para ou sobre si e conquistá-la (com distinção). Nas palavras da aluna do 3º ano da EREM 4, Mércia, “protagonismo é quando você se destacar em algo, querer algo, querer ser alguma coisa. Você ter metas e planos. [...] Protagonismo juvenil seria ter planos e objetivos para o futuro”<sup>66</sup>. Como já apresentado no capítulo 4, Mércia descreve como protagonista *o modo de ser empreendedor*, tão almejado pela educação para o empreendedorismo. Portanto, ser protagonista é ser um sujeito-empendedor (de si): indivíduo autocentrado engajado em atividades voluntárias para benefício da comunidade.

---

66 Citação retirada da entrevista gravada com a aluna (MÉRCIA, 3º ano, EREM 4, 2017).

É possível chegar a algumas conclusões desse modelo de nova “liderança estudantil”. Primeiramente, a/o Protagonista é *escolhido* por exercer influência sobre as e os colegas, potencialmente um(a) bom/boa *condutor de condutas*. Isso faz com que se institua um mecanismo de diferenciação entre as e os estudantes imposto de fora, pelo corpo docente que define quem são os Protagonistas, bem diferente do movimento estudantil tradicional, no qual as lideranças são eleitas por votação de todos os membros discentes para representar os interesses estudantis. No caso dos Protagonistas, as atividades desempenhadas são designadas por professores e docentes, a parte do resto da comunidade estudantil da escola.

Além da diferenciação entre estudantes, o Projeto Semear contribui para associar a ideia de protagonismo ao trabalho colaborativo entre estudantes, docentes e gestão, uma vez que os dois últimos grupos coordenam as atividades dos grupos de Protagonistas em suas instituições, um movimento diametralmente oposto à negação de autoridades institucionais que caracterizou a juventude dos anos 60 e 70 no Brasil. Deste modo, a participação juvenil é cooptada de modo a colocar estudantes em colaboração com as instâncias sociais às quais buscavam se impor. Como observado, as e os jovens protagonistas acabam por assumir funções de auxiliares de disciplina (organizando a fila do almoço ou lanche, cuidando do agrupamento das turmas em passeios escolares), contribuindo para vincular pioneirismo e autonomia a um afastamento das práticas comuns aos e às estudantes e aproximando-se das tarefas da equipe de apoio pedagógico.

De fato, como apresentado por Souza (2009), a autonomia deixa de ser definida em função da sua oposição aos aparatos institucionais para virar uma forma colaborativa de ação frente a eles e até mesmo junto a eles. De contestação da ordem para mantenedora da ordem: a noção de *protagonismo juvenil* descaracterizou-se do sentido de *autonomia vinculada à libertação* radical das estruturas e dinâmicas sociais para se articular ao sentido de *individualização da ação* sobre o (cotidiano) social. Conseguiu, assim desvincular a juventude de ações disruptivas, elegendo a ação voluntária inscrita no cotidiano como seu campo de atuação. Um campo de “autonomia tutelada”, ordenado por adultas e adultos (corpo docente, gestão escolar, órgãos governamentais).

No entanto, novas performances modulam uma acepção do protagonismo juvenil, reivindicando não apenas uma nova forma de participação na sociedade, mas também retomando a intervenção explícita no campo político, cujos movimentos coletivos de estudantes nas práticas de *ocupação escolar* tomam, se não a maior, um das mais expressivas

performances dessa vertente de contraconduta (traz para a ação política contestatória das instituições, das políticas públicas para o cotidiano).

Inspirados nas manifestações estudantis realizadas na Argentina e no Chile, as manifestações públicas em protesto às políticas educacionais adotadas no Brasil intensificaram-se desde 2013, com a grande adesão de grupos estudantis ao movimento que ficou conhecido como *Jornadas de Junho*<sup>67</sup> e tem sido chamada de *Primavera Secundarista*, dado o grande envolvimento de estudantes desse segmento em tal processo (ANTUNES, 2016).

Esse novo movimento estudantil se tornou expressivo em estados como Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Pernambuco. Caracteriza-se pela luta por uma maior participação nas políticas educacionais, na gestão e no currículo escolar. Um dos eventos mais significativos teve início em 2015 com anúncio de uma reorganização escolar que previa o fechamento de 93 escolas e a consequente transferência de estudantes para outras unidades, com estimativa para impactar na vida de mais de 300 mil estudantes (ANTUNES, 2016).

Contrários à proposta, estudantes fecharam-se em suas escolas e negaram-se a sair enquanto as medidas governamentais não fossem suspensas. Ao todo, foram 213 escolas ocupadas no Estado de São Paulo. Durante as ocupações, os estudantes permaneceram nas escolas e organizaram, coletivamente, quadro de atividades e responsabilidades, assembleias deliberativas (em geral, diárias), além de promoverem reuniões, manifestações de rua com estudantes de outras escolas. No intuito de impedir que as entidades representativas como a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes) ou a União Nacional dos Estudantes (UNE) falassem pelo movimento, criaram coletivos como o Comando das Escolas Ocupadas, pois alegaram que tais entidades não iniciaram e pouco colaboraram para a horizontalidade do projeto (ANTUNES, 2016).

O fechamento das vias públicas virou um dos símbolos do movimento, acompanhado da participação ativa de garotas em funções de liderança, principalmente no enfrentamento à ação ostensiva e violenta da polícia contra estudantes que eram, na sua maioria, menores de idade. Após mais de 40 dias de mobilizações, as/os estudantes comemoraram a suspensão do fechamento e reordenamento escolar em 5 de dezembro de 2015, uma vitória marcante e impulsionadora de outras mobilizações estudantis, que viriam a acontecer em outros estados.

---

67 Um conjunto de manifestações que ocorreram por todo o país, com grande mobilização de vários segmentos da população, desencadeados pelo aumento da tarifa dos transportes públicos (inicialmente, em São Paulo, e, depois, em várias cidades do país).

Figura 10 – Fotografia de estudantes fechando vias públicas em São Paulo (SP)



Fonte: Outras Palavras, 2015<sup>68</sup>

Uma dessas mobilizações ocorreu na esteira do movimento paulista, em Goiás. Os protestos iniciaram após o anúncio da abertura de licitações para que Organizações Sociais (OS) gerissem 30% das escolas do estado. O movimento chegou a ter 29 escolas simultaneamente ocupadas em cinco cidades distintas, além da Secretaria do Estado da Educação, Cultura e Esporte (Seduc), cuja desocupação foi marcada pela violência policial e denúncias de prisões ilegais de menores de idade.

No ano seguinte, em meio aos protestos contra a então Proposta de Emenda Constitucional nº 55, também conhecida como a PEC do Teto, que estipulou limitações preocupantes sobre o orçamento público pelos próximos 20 anos, assim como a tramitação da Reforma do Ensino Médio, promotora de mudanças estruturais na carga horária e grade curricular estudantil, mais estudantes foram às ruas, promovendo o fechamento de vias públicas e a ocupação de escolas e universidades, além de outros atos em repúdio a tal medida. Desta vez, a mobilização foi nacional, resultando na ocupação de mais de 1.000 escolas em todo o país, deflagrando também greves estudantis em todo o território brasileiro que duraram até 2017.

---

68 Disponível em <https://outraspalavras.net/sem-categoria/a-revolta-dos-adolescentes-vista-por-dentro/>. Acesso em 03 ago 2019.

As EREM 3 e 4 foram ocupadas durante a onda de protestos de 2016. Uma parte das e dos estudantes foi contrária às ocupações, uma parcela preocupada com o atraso da finalização do ano letivo ou por não considerarem que a decisão foi tomada de forma horizontal. Contudo, houve relatos de uma experiência enriquecedora, estabelecida organicamente, a partir de debates estabelecidos entre professores e estudantes, sobretudo sobre a Reforma do Ensino Médio.

Entrevistadora – Vocês tiveram alguma discussão sobre a Reforma do Ensino Médio na escola?

Mércia – Sim, sim. A gente fez protestos na escola.

Entrevistadora – Essa discussão partiu dos estudantes, dos professores ou da gestão?

Mércia – *Os professores ficaram sabendo do que estava acontecendo e a gente começou a discutir sobre isso e surgiu... assim, a maioria das pessoas aqui de [EREM 4] não são a favor da Reforma do Ensino Médio. Foi quando a gente começou a procurar o que era e rolou um protesto aqui na escola.*

Entrevistadora – Vocês fizeram a ocupação aqui da escola?

Mércia – Também foi por isso. (MÉRCIA, 3º ano da EREM 4)

Tanto o processo para ocupação (as divergências entre estudantes, a luta por isonomia na tomada das decisões entre o corpo discente, o debate das pautas) quanto o seu cotidiano, mobilizaram experiências de si que deslocam de uma postura individualizada de desenvolvimento, ampliando as tomadas de decisões das ações sobre o coletivo para o próprio coletivo. Isso vai de encontro à proposta de protagonismo cotidiano baseado nas ações (e decisões) individuais de intervenção sobre a realidade – marca do sujeito-empendedor (de si).

Um exemplo desse deslocamento foi apresentado pelo estudante de 18 anos, Luís, da EREM 3. Segundo ele, a EREM 3 foi uma das que permaneceu mais tempo ocupada na cidade do Recife.

*E durante a ocupação a gente teve muitos projetos paralelos assim sabe? Tinha a ocupação e tinha projetos paralelos. Durante a ocupação, eu experienciei produzir um evento. Durante a ocupação, eu experienciei ministrar comida que entra, comida que sai e eu experienciei sair daqui e ir pra outros lugares, pra conhecer pessoas novas e pra discutir a situação política do país e sobre, principalmente, umas temáticas mais focais mesmo da educação pública, do governo estadual. E a gente tinha assembleia todo dia, a gente discutia muito com relação ao descaso que a gente tava, que a gente percebia aqui no colégio porque a professora gestora do ano passado*

ela era muito [...] muito desleixada assim com o colégio. [...] *De empreendedorismo, empreendedorismo mesmo não teve nada porque a gente, algumas pessoas comercializavam aqui dentro da ocupação, mas não era todo mundo. Porque assim, até por uma questão de todo mundo: a gente fazia tudo por todo mundo.* Aí eu, por exemplo, vendia brigadeiro, eu parei de vender porque assim vendia, mas vendia quando não tava aqui. Eu vendia no meu bairro pra poder ajudar a ocupação. (LUÍS, 3º ano, EREM 3)

Figura 11 – Fotografia de atividade realizada na EREM Ginásio Pernambucano durante a ocupação estudantil, em Recife (PE).



Fonte: Brasil de Fato, 2016<sup>69</sup>

A fala de Luís ilustra como o engajamento coletivo possibilitou ressignificar uma das atividades de empreendimento comercial mais comuns nas escolas: a venda de doces. Os brigadeiros vendidos, antes integrantes de uma relação comercial entre os colegas para uma remuneração individual, passaram a ser uma contribuição para o fortalecimento da mobilização do conjunto de estudantes, “até por um questão de todo mundo: a gente fazia tudo por todo mundo”, como disse. Esse fazer por todo mundo não foi associado a uma prática empreendedora.

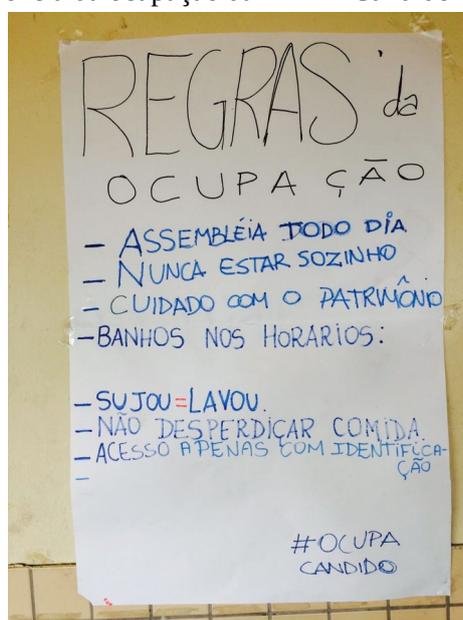
69 Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2016/11/18/a-luta-dos-estudantes-contr-a-pec-55-cresce-em-pernambuco/>. Acesso em 03 ago 2019.

Figura 12 – Fotografia de cartaz da Escola Nilo Pereira (PE) durante o movimento de ocupação das escolas entre 2016 e 2017.



Fonte: Jornal do Commercio, 2017<sup>70</sup>.

Figura 13 – Regras de convivência da ocupação da EREM Cândido Duarte



Fonte: Leitão, 2016<sup>71</sup>

A reorganização do cotidiano escolar, substituída por uma rotina organizada pelas e pelos estudantes, proporcionou a articulação de novos dispositivos. A proposição de novos usos do espaço escolar trouxe reflexões sobre o currículo escolar. A retomada do trabalho na horta abandonada por falta de tempo dentro das atividades curriculares e a realização de palestras e rodas de diálogos com temas como racismo e feminismo, oficinas artísticas e

70 Disponível em <https://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/geral/noticia/2017/01/07/estudantes-prometem-desocupar-escola-nilo-pereira-na-segunda-feira-266042.php>. Acesso em 11 ago 2019.

71 Disponível em <https://www.teresaleitao.com.br/teresa-leitao-visita-ocupacao-de-escola-estadual-no-recife-e-constata-organizacao-e-convivencia-coletiva-no-local/>. Acesso em 13 set 2018.

gratificação das paredes e muros das escolas foram movimentos contributivos para questionar a falta de participação estudantil na definição não apenas dos conteúdos programáticos, mas dos modelos de aprendizagem – a divisão do tempo escolar em aulas expositivas de tempo determinado, sem interdisciplinaridade, nem sempre dialogando com temas de interesse da juventude.

O acesso irrestrito às salas e depósitos revelou, por vezes, materiais pedagógicos novos guardados em condições precárias ou inutilizados<sup>72</sup>; quantitativo de produtos de limpeza que não eram condizentes com a sujeira constante dos banheiros; alimentos que por si só não justificavam o sabor e a qualidade da merenda servida no período anterior à ocupação. Coletivamente, puderam, por meio de debates sistemáticos e de novas experiências sobre o espaço-tempo escolar, vislumbrar uma outra concepção de escola: uma repetição (iteração) de uma performance estudantil ressignificando a “escola” como um local de aprendizagem, desenvolvimento de consciência crítica, postura ética e qualificação para o trabalho possibilitou sua própria ruptura e criando novas possibilidades (da compreensão) de si (de seu protagonismo) e da realidade ao seu redor.

Evidencia-se, assim, que novas performances estudantis disputam não apenas um novo sentido para o protagonismo juvenil, mas modificam a experiência de si de modo a criar novas subjetividades protagonistas, atrelando a ideia de *fazer coisas e aprender na prática ao de trabalho (crítico) coletivo*, retomando o debate da defesa coletiva de interesses, negando antigas instâncias representativas (uniões estudantis institucionalizadas), mas retomando outras (grêmios estudantis) e constituindo novas (coletivos interescolares).

Contudo, seria errôneo dizer que esse processo originou-se espontaneamente: como a aluna Mércia (EREM 4) pontuou anteriormente, professoras e professores de sua escola colaboraram para o debate de ideias que mobilizou a adesão dos estudantes na ocupação. Além disso, outras práticas no interior das escolas visitadas indicam esforços para escapar da rota da autorresponsabilização excessiva do indivíduo-empresa, a serem aprofundadas a seguir.

---

72 Em 2016, durante a participação em uma atividade de discussão sobre organização estudantil em uma das escolas ocupadas em Recife, estudantes relataram que encontraram um armário cheio de equipamentos de robótica sobre os quais nunca tomaram conhecimento e nunca tinham acesso. De forma semelhante, encontram produtos de limpeza geral e papel higiênico em grande quantidade, ainda que a gestão da escola constantemente afirmasse sua escassez.

### 6.3 Resistências sutis: a discreta exclusão do empreendedorismo das aulas de Projeto de Empreendedorismo

Já mencionamos no capítulo 2, a disciplina Projeto de Empreendedorismo dispunha de uma hora-aula semanal para o trabalho pedagógico de suas diretrizes curriculares e essa disciplina é ministrada por professoras e professores responsáveis por pelo menos mais uma disciplina para conseguirem cumprir a carga horária necessária. Ao longo das visitas às escolas, uma das maiores dificuldades para acompanhar as aulas de Projeto de Empreendedorismo era que, muitas vezes, elas simplesmente não aconteciam: seu horário era destinado a atividades de outras disciplinas ou extracurriculares. Na EREM 4, por exemplo, a aula de Projeto de Empreendedorismo acontecia quinzenalmente, pois a Professora Gislaine, também responsável pelas aulas de Artes para todas as turmas da escola, definiu que as aulas de Artes e Projeto de Empreendedorismo seriam oferecidas em semanas alternadas com duas horas de carga horária na semana. Para ela, era melhor para aprofundar a discussão sobre os conteúdos. Contudo, ao longo do período de observações, ela precisou ausentar-se por motivos de saúde e, ao retornar, cedeu o horário da disciplina para a estagiária ministrar aulas de Artes para poder cumprir sua carga horária. Isso foi observado na escola e confirmado por estudantes que, como o aluno do 1º ano Paulo, tinham dificuldades para diferenciar o que estava sendo trabalhado na disciplina.

Entrevistadora- Tu lembra de algum atividade que vocês desenvolveram na disciplina?

Paulo – ...

Entrevistadora- Não? Sabe com o que vocês tão trabalhando agora [nessa disciplina]?

[...]

Paulo – Tá dando... danças afrodescendentes. Aí, tava ensinando, tipo, um pouco da história deles, a dança em si e como eles faziam pra...

Entrevistadora- Mas isso é na disciplina de Empreendedorismo?

Paulo – Na disciplina de Empreendedorismo.

(PAULO, 3º ano, EREM 4, 2017)

A Professora Gislaine justificou a substituição da aula de Projeto de Empreendedorismo por uma aula de dança<sup>73</sup> sob o argumento de que o trabalho explorava a

---

73 Observação realizada no dia 24 de outubro de 2017, em aula ministrada pela Professora Gislaine e pela estagiária Beatriz para uma turma do 1º ano da EREM 4.

linguagem corporal, importante aspecto da apresentação pessoal em situações de entrevista de emprego e esse trabalho sobre postura e gestual era proporcionado pelo trabalho com a dança.

Esse processo de substituição das aulas ocorreu em todas as escolas, especialmente nas aulas de Fabiana (EREM 1), Edvaldo (EREM 2), Eliana (EREM 3) e Gislaine (EREM 4), sinalizando para um campo de autonomia para docentes elegerem, de fato, quanto tempo será dedicado à disciplina.

Fabiana, professora de Direitos Humanos, Filosofia e Projeto de Empreendedorismo da EREM 1, também trabalha com a mesma proposta da Professora Gislaine (EREM 4) de revezamento semanal. Em período de avaliação, por exemplo, destinou as aulas de Projeto de Empreendedorismo para a apresentação dos trabalhos de Filosofia<sup>74</sup>.

Não só o tempo da disciplina é redirecionado, mas o trabalho do próprio conteúdo programático oferece margem para que outros dispositivos sejam articulados. Além do direcionamento para conteúdos com os quais professoras e professores possuem maior conhecimento ou afinidade, o enfoque dado para determinado conteúdo programático distancia-se da concepção empresarial do indivíduo (produtivo) e destaca a reflexão crítica sobre as responsabilidades institucionais sobre os problemas estruturais. Há uma intencionalidade nessa abordagem, sintetizada na seguinte fala de Fabiana.

Eu não gosto da disciplina quando eu vejo conteúdo que eu tenho que dar no 1º ano. [...] Por exemplo, no primeiro bimestre, que foi a questão do ser empreendedor que se coloca como empreendedor que é aquela pessoa que vai fazer de tudo pra permanecer na empresa. Eu não gosto dessa perspectiva pela questão de que eu trabalho com história também e até com filosofia... [...] Você sofreu assédio moral, você vai permanecer? Você vai fazer de tudo pra permanecer? Alguma injustiça, alguma coisa... eu não gosto sob essa perspectiva. Então, [como] o tempo, ele é muito curto, [...], a gente tem que ser o quê? [Ser] conteudista, né? A gente tem que dar conteúdo, tem que dar conteúdo, tem que dar conteúdo. *Aí, eu tenho que parar, porque eu não vou ficar dando conteúdo toda hora, sem fazer nenhuma discussão com os meus alunos, eu não posso fazer isso.*

[...]

Então assim, tem coisas que eu gosto na disciplina, porque faz com que os alunos despertem pra essa questão (por que não?). Agora, se é pra criar uma pessoa que vai: “ah, eu vou ser muito competitivo, porque eu tenho que passar a perna em você, porque a vaga é minha, porque eu vou ficar aqui nesse emprego, eu vou me sujeitar a tudo”, isso pra mim não é interessante, nem eu trago essas questões. Na realidade, sempre faço uma crítica contrária a isso.

---

74 Essa situação ocorreu no dia 25 de maio de 2017, durante o horário da aula de Projeto de Empreendedorismo para uma turma do 1º ano da EREM 1.

Os que eu mais gostei [dos conteúdos] foi justamente esses voltados pra questão da sustentabilidade e da ética. *Porque assim, me parece, às vezes, que a gente tá preparando os alunos pra que se virem no mercado de trabalho: “se vira!”*. *Aí, a gente começa a pensar em reforma trabalhista, reforma previdenciária e [...] eu pelo menos não consigo desassociar*. Mas tem coisas boas, no caso da ética, da sustentabilidade, da questão do empreendedor.

A gente trabalhando no 1º bimestre [...] tava lá dizendo que o empreendedor é a pessoa - a linguagem é a que me incomoda - é aquela pessoa que vai chegar, e ela vai potencializar todas as coisas. [...] Eu acho legal você querer potencializar, mas eu tento mostrar uma outra perspectiva: a gente pode potencializar a partir de uma ação do Estado também. Então eu não vou criar do nada. Quer que eu seja empreendedor? Então tente diminuir toda tramitação pra que eu pegue um empréstimo, crie cursos que mobilizem a comunidade, chegue mais próximo da comunidade e diga “ó, vamos ver aqui quem tem facilidade pra isso?”. Vamos criar uma comunidade pra que se venda dentro daquela comunidade ou quem sabe vender pra outras comunidades. Criar expertises, culturas econômicas dentro daquela comunidade. *Quando eu fui trabalhar o conceito do que é ser empreendedor, não partia desse princípio. Partia, no meu ponto de vista de uma supraautonomia, eu não gostei*.

[...] *É um discurso repetitivo [do empreendedorismo], você só não consegue se você não quiser. Quando existem outras nuances que não se é observada*. Eu dei aula no Coque<sup>75</sup>. *Vai dizer pra o meu aluno do Coque, que via a mãe se drogando e se prostituindo, que não tinha nenhuma estabilidade familiar pra nada, que é abusado sexualmente pelo cara que foi lá não sei da onde pra falar com a mãe dele que estava vendendo o botijão de gás pra comprar uma pedra de craque, vai dizer a ele que ele não consegue porque ele não quer?!* *Aí, [um grupo de alunos] eles ficam chateados comigo porque eu digo que não é só você querer, é se criar políticas públicas, através de um Estado [...]*(FABIANA, Professora EREM 1).

De fato, como apresentamos no capítulo anterior, Fabiana discutiu ética, consumo e sustentabilidade de modo totalmente distinto do Professor Edvaldo (EREM 2): enquanto o professor procurava problematizar as limitações que o impacto ecológico dos empreendimentos colocavam ao desenvolvimento econômico e como práticas de redução do consumo poderiam aumentar a lucratividade dos negócios, Fabiana focou o debate na sustentabilidade como princípio ético para um empreendimento. Além disso, como expresso em sua fala, Fabiana buscou destacar, ao longo das discussões em suas aulas, as responsabilidades do Estado para promoção das condições de possibilidade para crescimento individual, assim como a importância das mobilizações coletivas para desenvolvimento social, sempre retomando questões relacionadas aos Direitos Humanos, sua área de

---

75 Coque é uma comunidade de baixa renda localizada em no centro de Recife (PE), em uma área de aproximadamente 143 hectares.

especialização. Assim, houve um exercício constante para distanciar uma concepção de empreendedorismo orientada pela autossuficiência e esforço pessoal ilimitados.

A Professora Gislaine da EREM 4 compactua com as preocupações de Fabiana sobre um potencial individualizante do empreendedorismo. Como estratégia para evitá-lo, recorre ao que identifica como empreendedorismo social.

Durante o período de observação, as suas aulas de Projeto de Empreendedorismo (voltadas para o conteúdo programático) costumavam seguir o seguinte formato: inicialmente, ela pede para os grupos apresentarem seminários sobre tópicos do conteúdo programático, esclarecendo conceitos e debatendo os temas. Em um segundo momento, trabalhava no que chamava de Projeto de Empreendedorismo Social para o ano letivo. Em um primeiro momento, cada turma da escola deve eleger um problema social enfrentado pela comunidade na qual a escola está inserida (intolerância religiosa e assédio sexual foram dois dos temas selecionados). Com tal problemática em mente, as turmas elaboram questionários objetivos com questões de múltipla escolha, que devem submeter a membros da comunidade para identificar como as pessoas percebem tal questão. Em primeiro momento, a Professora Gislaine pede para que cada grupo formule 10 questões e 5 possíveis respostas para cada uma delas (esse trabalho é feito tanto como tarefa de casa quanto em sala). Uma vez elaboradas, as questões seriam apresentadas para toda a sala para avaliação e debate em toda a turma e definição do questionário definitivo para as entrevistas<sup>76</sup>.

Posteriormente, os resultados devem ser avaliados para que possam criar um panorama sobre como o problema em questão é percebido pela comunidade. A partir dessa análise, as ações devem ser propostas para contribuir com a resolução de aspectos referentes à problemática trabalhada. Ao final, esperava-se criar uma exposição aberta à comunidade com o resultado das pesquisas desenvolvidas, uma atividade distinta das feiras de empreendedorismo e de profissões, culminâncias corriqueiras para a disciplina.

Para a professora responsável, “o que importa é a discussão, o caminho”. De fato, as questões elaboradas e as possíveis respostas fomentavam o debate sobre o tema durante toda a aula. Em uma aula ministrada por uma turma do 1º ano da EREM 4, uma das questões que fomentou o debate sobre assédio sexual foi “a sociedade minimiza casos de abuso?”. A

---

76 O trabalho com o desenvolvimento do questionário foi observado entre o dia 06 de setembro de 2017 e o dia 24 de outubro, dia que voltou da licença após um mês sem dar aulas. Assim, ao menos 3 aulas foram dedicadas ao conteúdo. Ao final do semestre, quando acabaram as observações, a discussão sobre o resultado das pesquisas estava suspenso porque alguns grupos ainda não haviam finalizado as entrevistas.

Professora Gislaine convidou o grupo a pensar em seu contexto familiar, em casos de abuso reportados na mídia e na própria convivência em sala de aula, indagando se esses espaços minimizam isso. A turma concorda e estudantes contam casos: um aluno relatou ter se sentido assediado por outras alunas, que ficaram tocando em seu corpo sem autorização. Na sequência, outro contou sobre uma mulher que abaixou para pegar sacola no chão e esfregou a bunda "aqui" (gesticulou na altura da pélvis), deixando implícito que teria sido deliberado para assediá-lo. Um terceiro aluno disse que viu uma mulher colocar a bunda na mão do homem no ônibus. Gislaine diz que ela estava assediando, mas que poderia mudar a história, pois "as ações ficam na dubiedade", pois algumas vezes o assédio pode ser "sutil". Relata sua própria experiência com um funcionário de uma repartição pública da qual precisava de um serviço. Ele teria flertado com ela em um contexto profissional. Aluna questiona se foi assédio, ao que Gislaine argumenta que a paquera vira intimidação em uma situação em que a pessoa usa o *status*, impondo seu desejo. Como Gislaine estava dependendo da boa vontade do funcionário para ter sua solicitação atendida, percebeu sua ação como um assédio, sim. Foi constrangedor. Ela ainda exemplifica com a situação hipotética (ainda que corriqueira) de uma pessoa olhar fixamente para outra dentro do espaço confinado. É igualmente constrangedora. Conclui, então, que não precisa dizer nada ou tocar na pessoa para ser um assédio. Após o debate, a turma votou e concordou que a questão era relevante.

Interessante notar que a Professora Gislaine utilizou os estudos de caso ou exemplos ficcionais de modo semelhante e, ao mesmo tempo, distinto daquele articulado em dispositivos pedagógicos do empreendedorismo. De modo similar, as narrativas alegadamente vividas e/ou imaginadas serviram para dar respaldo argumentativo para definir o que configurava um assédio. No entanto, o propósito aqui também foi estimular a empatia para as situações nas quais abusos são minimizados, a partir da experiência pessoal e de pessoas próximas. Portanto, para analisar o modo como a sociedade tende a se relacionar com a questão do abuso, assim como qualificá-lo, estimulou-se que experiências sobre o assunto fossem compartilhadas e as experiências fossem debatidas coletivamente.

Esse tipo de atividade também estabelece uma nova forma de *fazer coisas*, na qual a entrevista desponta como catalisador de um novo tipo de dispositivo pedagógico. Como parte do processo de conhecer a comunidade sobre a qual se pretende atuar, ela desloca o modo de atuação *sobre* a coletividade para uma forma de agir *com* a comunidade, ao exercitar a escuta

e favorecer a empatia ao dar voz para outros membros do grupo social envolvido. Isso está sinalizado no depoimento da aluna Helena do 1º ano da Erem 4:

Entrevistadora- Teve alguma atividade que tu achou mais relevante?

Helena- As entrevistas, *eu acho interessante saber, assim, as diferenças entre opiniões das pessoa.*

[...]

Helena- Eu tô fazendo uma pesquisa sobre assédio moral e sexual. A gente entrevistou dez pessoas, pegou os dados pessoais e fez algumas perguntas. Aí, no final, a gente vai fazer um levantamento e é isso.

Entrevistadora- E essa atividade foi a que tu achou mais interessante?

Helena- Foi, trabalhar com pessoa, assim, [...] porque *eu acho muito importante trabalhar com a opinião dos outros.* [...] *A gente tem um senso de sociedade, de pensamento da sociedade, um senso comum, e é muito legal isso.*

A pesquisa como um todo, mas, principalmente, as entrevistas criam um espaço de diálogo direto com a coletividade, permitindo observar diferentes opiniões e pontos de vista, em um primeiro momento, em posição passiva, colocando a escuta de uma pluralidade de vozes como condição para um *fazer coisas* sobre a sociedade, permitindo que pré-conceitos sejam desfeitos e que as intervenções sejam precedidas de reflexões fomentadas coletivamente.

Luan- Eu gostei muito desse último assunto, esse que ela passou da entrevista. Eu achei bem interessante, tipo, levou a gente a refletir [...] sobre o empreendedorismo social, tipo, [...] quando eu pensei empreendedorismo, eu só pensava capitalismo, empresa e tal. Quando ela passou esse trabalho, [percebi que] também não é só isso, tem várias outras coisas, vários outros aspectos (Luan, 3º ano, EREM 4).

Deyson - Eu achei importante assim, tipo *punk* assim, que eu fiquei meio chocado com o que disseram sobre preconceito racial, intolerância religiosa, tal. Tipo a gente perguntou o que a pessoa faria se um, sei lá, algum representante da religião Ubanda, como as Testemunhas de Jeová, fosse entregar um panfleto e passagem deles e tal. Aí, tinha gente dizendo que ia repreender em nome de Jesus, que ia xingar... Chocante isso, pô! Como isso ainda existe isso hoje em dia?! Aí, teve também perguntas sobre os negros que foi mais ou menos assim: “o que você acha de negros em ambiente de pessoas de pele clara?”. Tipo, tinha gente dizendo que não era o certo, que os negros tinham que saber os lugares dele. Diga aí, pô! [...] Foi importante mesmo [...] por conscientizar a gente de que ainda existe coisa assim, hoje em dia, e que a gente deve combater muito intolerante ainda, muito preconceituoso (DEYSON, 3º ano, EREM 4).

Tal prática, ainda que não totalmente desvinculada da concepção de empreendedorismo, arrefece o autocentramento do sujeito-empendedor (de si), tornando-o menos autorreferente ainda que dentro de uma perspectiva de formação empreendedora (mobilizando noções como *liderança, proatividade, resolução de problemas*, entre outras). Ao estabelecer contato com as outras pessoas, as e os estudantes emergem em outras formas de pensar as relações sociais, outros códigos morais e sistemas de crenças, colocando-se para o debate sobre essa pluralidade para, só então, poder propor alguma ação sobre ela: revendo seus próprios valores e aprendendo mecanismos para lidar com a diferença. Isso não decorre apenas de uma experiência pessoal imediata (como fica evidente no choque sentido por Deyson), mas também do debate fomentado entre as e os estudantes e a professora em sala. Entrevistas e debates colocam estudantes em contato com e fomentam novas experiências de si e de outrem, transformando o modo de ver o mundo e a si próprio enquanto pertencente a uma realidade plural.

Além do envolvimento ativo da comunidade no processo de delimitação e resolução de problemas mediado pelas entrevistas, a Professora Gislaine (EREM 4) também incentivava que as e os estudantes se manifestassem publicamente. Ela propunha que as e os estudantes desenvolvessem intervenções de cunho artístico dentro e fora da escola, com o objetivo de promover discussões públicas sobre tópicos tidos como importantes pelo grupo.

Quando eu vi aqui para a [EREM 4] e a gente começou a fazer intervenções, eu achei bem interessante *porque eu não via isso no cotidiano* de você intervir com coisas simples, mas que chamassem atenção do grupo ou da maioria para um tema que você estivesse querendo abordar, o seja, um tema que você queria que fosse discutido. E eu achei a intervenção nesse sentido simples, mas amplo, muito legal.

[...]

Exemplos de intervenção: a gente vai fazer uma peça e a gente vai fazer essa peça no meio do refeitório. Do nada, a gente vai começar essa peça aqui, ó. A gente tá ali, a gente começa uma discussão sobre a comida e sobre o descarte de comida incorreto ou sobre o desperdício de comida e outras pessoas iam começar a prestar atenção naquilo. Então, a gente iria intervir na realidade das outras pessoas com aquela discussão que a gente estava trazendo ali no grupo.

[...]

A gente saía, cantava nas ruas. A gente fez intervenção até parada mesmo. A gente fez uma intervenção uma vez. A gente fazia intervenções bem simples: a gente sentava ali na frente da calçada e ficava um pessoal de um lado, cadeiras de um lado e cadeiras do outro lado da calçada na mesma calçada. E as pessoas passavam e a gente aplaudia as pessoas. E foi uma forma de intervenção que a gente achou porque quando as pessoas falam de empreendedorismo, a gente pensa muito no empreendedorismo econômico,

mas é bem ruim esse sentido de empreendedorismo, né? Aí, a gente fazia intervenções dentro e fora da escola (MÉRCIA, 3º ano, EREM 4).

As intervenções imprimem nova significação à ideia de um *ator social* ao invertê-la: ao invés da metáfora teatral para as relações sociais cotidianas, a intervenção artística apresenta a arte como um meio de transformação social justamente por romper com o fluxo de atividades rotineiras que o voluntariado do protagonismo juvenil anseia por manter. A força histórica das relações de poder que configuraram uma ideia de *movimento estudantil* dos anos 1960 e 1970 é rearticulada, porém, timidamente, sob a tutela (e motivação) da Professora Gislaine e legitimada enquanto prática de empreendedorismo social. É, ao mesmo tempo, uma espécie de encenação de uma outra forma de participação juvenil e o prelúdio da nova performance estudantil, que tomou corpo e movimento nos já discutidos protestos estudantis intensificados desde 2013.

Como dito, a EREM 4, na qual Gislaine é professora de Artes e de Empreendedorismo para todas as turmas da escola, foi uma das escolas ocupadas em meio aos protestos estudantis que ocorreram em 2016 em todo o país e foi nas conversas entre estudantes e docentes que a mobilização foi tomando forma. Ao contrário dos relatos de estudantes da EREM 3, que vincularam a ocupação, majoritariamente, ao problemas internos da instituição, foram as discussões sobre a Reforma do Ensino Médio no interior da escola que impulsionaram o movimento na EREM 4. Assim, observa-se que mesmo a ocupação das escolas, atualmente sinalizada como expressão máxima de uma retomada da participação autônoma estudantil, não está totalmente desvinculada da condução de suas professoras e seus professores. Do mesmo modo que professoras e professores possuem importante papel na construção do sujeito-empendedor, também mobilizam outros dispositivos, instrumentalizando estudantes para o desenvolvimento de estratégias de resistência a tais processos de sujeição.

### 6.3.1 O não fazer como forma de resistência

Até o momento, os dispositivos de contraconduta acerca do protagonismo juvenil destacados foram vinculados a estratégias para um novo modo de *fazer coisas*: coletivo, dialógico e horizontal. No entanto, a negação do *fazer coisas* é também uma forma de resistir aos dispositivos pedagógicos do empreendedorismo. Por parte da equipe docente, isso é

exercido quando se opta por não abordar determinados assuntos, como a Professora Míriam da EREM 1, que, por julgar-se inapta a ensinar sobre educação fiscal e mercado financeiro, optou por não lecioná-los. Entre estudantes, o *não fazer* vai desde a falta de engajamento nas atividades propostas para a disciplina Projeto de Empreendedorismo, ainda que permaneçam em sala (conversando com colegas sobre outros assuntos, fazendo trabalhos ou estudando o conteúdo de outras disciplinas) até ausentar-se completamente das aulas de PE. Certos estudantes demonstraram dificuldades em lembrar os conteúdos trabalhados na disciplina, mesmo as atividades em desenvolvimento na própria semana da entrevista. Alguns afirmaram não frequentar as aulas, seja permanentemente ou por um período, por desinteresse no trabalho realizado na disciplina.

É importante destacar que afirmar as faltas nas aulas de Projeto de Empreendedorismo como um mecanismo de resistência não significa uma postura necessariamente consciente contra o empreendedorismo. A antiga prática de “matar aula” sempre foi uma estratégia de escapar dos dispositivos escolares de controle sobre uso do tempo de vida da e do estudante. Mesmo assim, opera de modo estratégico (no sentido foucaultiano, que viemos empregando ao longo dessa tese), para a deslegitimação da disciplina e da autoridade professoral pela falta de engajamento necessária para que os dispositivos tecnológicos do dispositivo possam favorecer experiências de si colaborativas para a construção do sujeito-empendedor (de si).

Concordamos, assim, com as famosas palavras de Michel Foucault quando afirma que “lá onde há poder, há resistência” (1988). A articulação de dispositivos pedagógicos do empreendedorismo, em concordância com um modelo hegemônico de governamentalidade neoliberal, também impulsiona a formação de movimento de contraconduta. Nas relações de poder instituídas para a construção de um sujeito-empendedor (de si), não há apenas espaço para a performatividade tal como observada por Stephen Ball: no ato mesmo da repetição de um modo de ser já estabelecido, há o espaço para sua própria transformação. Seguir uma matriz curricular, ensinar empreendedorismo ou simplesmente ir para a escola são atos performativos que (re)produzem e modificam sua própria significação na constante disputa que caracteriza as relações de poder.

A intensificação da individualização, da responsabilização pessoal e da mercantilização da vida, por meio dos dispositivos que as articulam, também impulsiona os movimentos opostos, acentuando os dispositivos voltados para fortalecimento das coletividades, pela reivindicação do cumprimento dos deveres do Estado e outras instituições

sociais e por um outro modo de se conduzir que não seja (ao menos, tão diretamente) regido pela lógica das transações comerciais. Das práticas sutis do *não-fazer* que caracteriza o “matar aula” às ocupações escolares e à adesão massiva de estudantes aos protesto de rua, tudo indica que a educação para o empreendedorismo tem sido também importante motor na criação dos movimentos por formas de conduzir a si e aos outros que buscam superá-la.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um longo caminho foi percorrido desde as inquietações iniciais que desenharam a problemática que deu origem a esta tese. A pergunta impulsionadora “é uma escola ou uma empresa?” já pode ser respondida: a escola pública é escola-empresa, resultado da generalização do modelo empresarial para todas as esferas da vida social.

Chegamos a essa resposta no caminho para atingirmos aquilo que se configurou como nosso objetivo: analisar os dispositivos pedagógicos do empreendedorismo imbricados na inserção curricular do empreendedorismo como elemento da política educacional que rege as Escolas de Referências em Ensino Médio de Pernambuco. A pesquisa partiu do pressuposto que a introdução da disciplina Projeto de Empreendedorismo articula dispositivos pedagógicos específicos, ou seja, que essa mudança curricular engendra práticas pedagógicas passíveis de modificar a relação que o sujeito estabelece consigo e, conseqüentemente, com o mundo ao seu redor, no sentido da produção de um sujeito empreendedor (de si).

Tal pressuposto repousou sobre uma articulação entre diferentes autoras e autores alinhados com uma abordagem pós-estruturalista, sobretudo a partir das contribuições de Michel Foucault. Tomamos como ponto de partida o termo governamentalidade, o neologismo criado por Foucault para discutir as questões acerca das relações de poder. O termo, a princípio usado em referência às formas que o Estado utilizava para conduzir a população, passou a designar também os modos de delinear o campo de ações individuais, incluindo as práticas do indivíduo sobre sua própria conduta. Seria, portanto, a governamentalidade expressa na combinação dos mecanismos empregados, tanto na condução das populações, como na construção da subjetividade.

É importante compreender aquilo que Foucault define como governamentalidade porque é como tal que Foucault identifica o neoliberalismo: um modelo de governamentalidade que não pode ser reduzido a uma doutrina econômica. No pensamento foucaultiano, o neoliberalismo ultrapassa a esfera da economia, orientando também as medidas governamentais sobre a população e seus efeitos sobre a autoconduta dos sujeitos. Nesse contexto, o autor aponta que a Teoria do Capital Humano de Theodore W. Schultz (1960) desponta como importante articulador na teoria econômica entre as categorias trabalho e educação, pois introduz uma análise econômica qualitativa do trabalho, na qual a capacitação profissional adquirida (principalmente, via educação formal) é o investimento

necessário para melhorar a qualidade do serviço oferecido pelo “indivíduo-empresa”. São os mecanismos engendrados junto a uma racionalidade baseada na economia política que conferem modos específicos de sujeitar todas as esferas das relações sociais a operarem sob a ótica do mercado, assim como articular subjetividades centradas em uma relação empresarial consigo e os outros.

A noção de governamentalidade também põe em perspectiva a ação dos indivíduos, pois esta está atrelada a uma complexa trama discursiva, indissociável de elementos não-discursivos diversos (arquitetura, práticas ascéticas, castigos físicos, performances, entre outras práticas) produtora de experiências que irão, no limite, atuar sobre a relação do sujeito consigo e com o mundo à sua volta. Daí a escolha pela noção dispositivo pedagógico do empreendedorismo como ferramenta teórico-analítica para investigação dos mecanismos articulados que, coerentes com um modelo de governamentalidade neoliberal, operam na construção do sujeito-empendedor (de si).

O conceito de mecanismos pedagógicos do empreendedorismo foi definido a partir das contribuições apresentadas por Michel Foucault (1984a), Giorgio Agamben (2005) e Jorge Larrosa (1994) para o termo. Foucault (1984a), em definição mais objetiva, tomou o dispositivo como um conjunto de elementos articulados estrategicamente em uma relação de poder. Agamben (2005) propôs, discutindo a acepção foucaultiana, que o termo fosse empregado para designar qualquer coisa que interfira nas ações dos seres vivos, orientando-as, determinando-as, seja ela uma instituição, um objeto e uma prática escolar. É neste sentido que Larrosa (1994) resgata o termo para descrever como dispositivos pedagógicos quaisquer situações nas quais o sujeito seja levado a ter uma experiência de si, levando-o a modificar a relação que estabelece consigo mesmo e com o mundo a ser redor.

Mantivemos da noção foucaultiana de dispositivo seu caráter plural, uma vez que o termo foi um recurso metodológico para integrar aquilo que o autor vinha dicotomizando, analiticamente, em práticas discursivas e práticas não-discursivas (FOUCAULT, 1984a). Contudo, os dispositivos pedagógicos do empreendedorismo são referentes a relações de poder cuja especificidade é produzir uma experiência de si no sentido da criação de um sujeito-empendedor (de si). São elementos articulados ou articuladores, como atividades escolares, organização espacial das escolas, exercícios de fixação de conteúdos ou mecanismos de avaliação.

Considerando, então, que a inserção do empreendedorismo no currículo escolar da educação básica em Pernambuco é também uma iniciativa governamental, ou seja, política governamental voltada tanto para a gestão pública como para a formação de sujeitos empreendedores-empresários (de si), nos pareceu coerente optar por uma metodologia que contemplasse a análise da inserção curricular em questão sem dicotomizar os aspectos macro e microsociológicos, o que buscamos explicitar no capítulo 2. Partimos da Abordagem do Ciclo de Políticas (*Policy Cycle Approach*), que permitiu uma análise integrada da mudança curricular analisada, articulando as peculiaridades das dinâmicas observadas nas aulas de empreendedorismo às demandas governamentais (no sentido foucaultiano) para a emergência de uma subjetividade empreendedora.

A fim de operacionalizar a investigação em curso, o processo de construção do corpus da pesquisa resultou de dois conjuntos de dados distintos. O primeiro conjunto, resultado da revisão da literatura teórica, metodológica e empírica sobre a relação entre governamentalidade neoliberal, empreendedorismo e educação, além da consulta a documentos governamentais, textos oficiais, depoimentos e notícias acerca da inserção (curricular) do empreendedorismo na educação (básica) no Brasil e em Pernambuco. Para análise desse conjunto, optamos por uma análise discursiva de inspiração foucaultiana, tomando suas reflexões sobre termos-chave para análise discursiva como discurso, formações discursivas e regularidades enunciativas como orientadores para a formulação de um modelo de análise adequado para a tese em questão (FOUCAULT, 1987; 2008b; ALVES; PIZZI, 2014).

A partir daí, pudemos concluir que o discurso do empreendedorismo que invadiu as searas educacionais não surge apenas pela emergência das teorias econômicas que exaltam a importância da educação para suprir as demandas produtivas e transformam-na em investimento, como a Teoria do Capital Humano, posteriormente tomada como chave para o sucesso empresarial (DORNELAS, 2007; FILION, 2000) e pessoal (DOLABELA 2003). Apesar dessa trilha discursiva atravessar as recomendações internacionais de impacto nas políticas educacionais nacionais como o Relatório Jacques Delors (1998) e diretrizes publicadas pela Unesco (2016) (cujo peso nas políticas educacionais é inegável), a proposta para análise discursiva apontada por Foucault favoreceu estabelecer o vínculo entre tais estratégias discursivas e a laicização de concepções e valores religiosos cristãos (em especial, protestantes) e sua transposição para princípios pedagógicos modernos e contemporâneos, já

trabalhadas em outras pesquisas (WEBER, 2004; FOUCAULT, 1994; 1995; NOGUERA-RAMÍREZ, 2011; CALIXTO, 2014; CALIXTO; AQUINO, 2015; BALL, 2017).

Foi na dispersão desta trama discursiva que a incorporação das práticas pedagógicas do empreendedorismo e a valorização do perfil empreendedor como exemplo performático não se destacaram como mero resultado da evolução científica, mas do processo de economicização da vida articulada pela e na configuração de um novo campo enunciativo que seculariza as noções de salvação e destino, vinculando-as às noções de liberdade, autonomia, trabalho profissional, protagonismo juvenil (WEBER, 2004; NOGUERA-RODRIGUEZ, 2011; CALIXTO; AQUINO, 2015). Deste modo, a inclusão do empreendedorismo na matriz curricular opera para além da criação de sujeitos economicamente ativos pela aquisição dos conhecimentos técnicos necessários para desempenho profissional: vincula o trabalho profissional à autonomia, ao exercício da liberdade e à salvação de si e dos outros, colocando o sujeito como senhor de seu próprio destino, responsável pelo seu projeto de vida. O empreendedorismo é, portanto, o caminho para a salvação, ou melhor, para adquirir os meios para salvar a si mesma/o. Sua inserção curricular não se restringe à apreensão de um conjunto de técnicas para administração de empresas e de eficácia profissional, mas constitui um sujeito ético, a partir da atualização da moral cristã pela racionalidade econômica. A busca do sonho instigada por Dolabela (2003, 2006, 2009) é o deslocamento do sujeito para o centro de seu próprio destino.

Nesse contexto, a educação empreendedora seculariza a noção de “salvação”, pois mobiliza um efeito de verdade sobre sua concepção ao transferir, para a otimização permanente de si por meio da educação, o mecanismo pelo qual o sujeito pode salvar a si mesmo do inferno da vida mundana. Já não mais (apenas) servir à criação de Deus por meio do trabalho para adorá-lo, como preconiza a ética protestante, mas servir a si e salvar-se do resto do mundo, encontrando no sucesso profissional um mecanismo de autocuidado que, por si só, já é uma contribuição para a sociedade. A ideia de ser bom, justo e caridoso consigo mesma/o justifica-se pela mesma lógica do Estado mínimo: desafogar o conjunto social de uma responsabilidade que deveria ser privada. Todo o esforço empregado em tecer esta trama (majoritariamente) discursiva resultou, especialmente, no nosso terceiro capítulo.

Nossa empreitada nos pareceu inviável a partir de técnicas como a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), uma vez que esta se fundamenta numa equivalência semântica entre discurso e texto, reduzindo o primeiro ao exame exegético do segundo. Aqui, o texto

precisa ser vasculhado para ter o seu sentido revelado, descoberto, pelo rigor metodológico que minimiza uma contaminação das interpretações pela subjetividade da pesquisadora. Ora, se tomamos o discurso como uma construção social, ele é sempre uma interpretação. O delineamento de uma verdade não está na exegese textual, mas nas relações sociais que elegem certos instrumentos de verificação, certos sistemas de validação e certas produções textuais como verdadeiros (FOUCAULT, 1987, 2008).

Seguindo a mesma trilha, demos continuidade à reconstrução de uma trajetória da inclusão do empreendedorismo como componente curricular no ensino médio no Brasil. Com o avanço global da governamentalidade neoliberal, as mudanças graduais na administração pública brasileira para um modelo gerencial de meados da década de 1990 coexistiu com a consolidação do empreendedorismo no Brasil como um conteúdo educativo, um conjunto de premissas e técnicas para aumentar a competitividade das empresas, focado sobretudo nas habilidades e aptidões do empreendedor de sucesso. Não apenas técnicas para organização empresarial, mas, cada vez mais, detalhamentos das características desse sujeito-chave da prosperidade do empreendimento e recomendações de como de ser o seu comportamento. Ao longo capítulo 4, tentamos demonstrar que a popularidade das obras produzidas por Degen e Dolabela (2003, 2004, 2006, 2009) refletiram a generalização do modo de ser empreendedor como o modo de ser no mundo, no caso de se querer bem viver nele, ao modo como Dardot e Laval (2016) delinearão a emergência da racionalidade neoliberal como a nova razão de mundo.

Dando continuidade, buscamos apresentar um movimento de capilarização do modo de ser empreendedor por meio da inserção diuturna do empreendedorismo como componente curricular, inicialmente, em cursos para graduados e profissionais, passando pelos cursos superiores para, por fim, adentrarem a Educação Básica, iniciando pelas séries finais (Ensino Médio) até chegar na educação infantil e até mesmo domiciliar. Procuramos nos deter ao Ensino Médio, dando especial ênfase à introdução do empreendedorismo como disciplina obrigatória para escolas participantes do Programa de Educação Integral de Pernambuco, destacando a importância das parcerias público-privadas nesse processo, anunciada como resultado do espírito empreendedor de um grupo de empresários preocupados com a deterioração do prédio histórico do Ginásio Pernambucano.

A partir daí, surgiram as Escolas de Referência em Ensino Médio e a disciplina Projeto de Empreendedorismo foi incorporada ao seu currículo (PERNAMBUCO, 2011), em

substituição à antiga eletiva Educação e Trabalho. Essa transição foi analisada a partir das expectativas de aprendizagem e conteúdo programático das duas disciplinas, o que permitiu concluir que há uma mudança significativa, em termos curriculares, de uma educação para o trabalho para uma educação para o mercado de trabalho. O debate sobre a dimensão sociocultural da categoria trabalho foi suplantado pela análise diagnóstica do mercado de trabalho e pelo ensino de um regime de procedimentos e comportamentos necessários para promover soluções individuais para a inserção profissional. A questão central já não é mais o desemprego, mas a empregabilidade; não mais a juventude (especialmente a pobre e negra) à margem da sociedade pelas barreiras socialmente impostas para sua qualificação e ascensão profissionais, mas a/o jovem e seu suposto campo ilimitado de esforços individuais que indubitavelmente podem levá-lo ao sucesso profissional. Assim, há uma tendência a eliminar a reflexão acerca dos mecanismos sociais responsáveis pelos problemas atrelados ao desemprego e à desvalorização do trabalho profissional ao aumentar a responsabilização individual pela conquista do emprego e pelo exercício digno de uma profissão.

A questão da iniciativa individual também foi discutida quando apresentamos outras iniciativas para a educação para o empreendedorismo nas Escolas de Referência em Ensino Médio, como o Curso Despertar e o Programa Microempresa da *Junior Achievement (JA)*. O primeiro, uma contrapartida obrigatória oferecida por professoras e professores participantes do Projeto Despertar, uma formação para o ensino do empreendedorismo ministrada pelo Sebrae; o último, como sugere o nome, transforma um grupo de estudantes em uma microempresa e, através de seu desenvolvimento, vão aprendendo conceitos e práticas da administração empresarial e empreendedorismo. Sendo o trabalho da JA conduzido por pessoas voluntárias, confiantes no potencial transformador do empreendedorismo para a vida das e dos jovens em idade escolar, concluímos que essas propostas estão alicerçadas no enfoque salvífico do empreendedorismo, evidente na dedicação voluntária de participantes individuais nesta causa.

Mais adiante, adentramos a análise de dispositivos pedagógicos oriundos do universo analisado – as Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco - e a identificação de seus possíveis efeitos. Para tanto, foi necessário produzir mais dados, recorrendo a outras técnicas de coleta como a observação direta e a realização de entrevistas. Seguindo as diretrizes da Abordagem do Ciclo de Políticas, recorreremos à observação direta no intuito de identificar o contexto das práticas pedagógicas empregadas nas aulas de Projeto de

Empreendedorismo e o processo de “encenação” da nova política curricular, ao acompanharmos a relação entre as diretrizes curriculares de Projeto de Empreendedorismo e as atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo das aulas da disciplina. Para tanto, recorreremos ao que Marconi e Lakatos (2010) denominam observação direta intensiva, realizada pela combinação de duas técnicas distintas: a observação e a entrevista. Ainda segundo a classificação dessas autoras, iniciamos com uma observação assistemática, e, posteriormente, sistemática. Assistemáticas porque as primeiras visitas às escolas e às aulas foram exploratórias, com o objetivo de identificar horário das aulas, as/os docentes responsáveis pela disciplina e as atividades realizadas em sala. Em um segundo momento, as observações tornaram-se sistemáticas, ou seja, focamos no conteúdo programático das aulas e nas estratégias pedagógicas empregadas. Todas as observações foram devidamente anotadas em diários de campo, para análise posterior.

Ao longo desse período, observou-se que a realização de certas atividades das aulas de empreendedorismo constituem-se, muitas vezes, como práticas para a educação moral, além de práticas de educação moral. Segundo Larrosa (1993), as práticas de educação moral são práticas pedagógicas, presentes no currículo escolar, destinadas explicitamente ao tratamento de questões morais, sendo exemplo atividades de autoexpressão, debates, autoavaliações, estudos de caso e encenações. No entanto, mesmo sem o objetivo declarado de tratar assuntos de ordem moral, algumas práticas pedagógicas observadas nas aulas de Projeto de Empreendedorismo introduziam discussões e julgamentos envolvendo tal domínio por parte das e dos docentes. Por exemplo, em uma aula sobre *marketing* comercial<sup>77</sup>, Professor Edvaldo<sup>78</sup>, que vinha utilizando o empreendimento de uma aluna da turma (venda de brigadeiros) para propor estratégias de marketing, também o aproveitou para ilustrar como a questão do desemprego é um problema de falta de iniciativa individual. Neste ponto, tornou-se particularmente pertinente o modelo teórico desenvolvido por Larrosa (1994) para análise das dimensões do que ele denomina como um dispositivo pedagógico: qualquer experiência que constitua ou transforme a relação do sujeito consigo mesmo, ou seja, operem na construção de uma experiência de si.

Segundo o modelo teórico proposto, existem cinco dimensões fundamentais atreladas aos dispositivos pedagógicos: a dimensão ótica (concerne o regime de visibilidade acerca de

---

77 Aula realizada na turma do 2º Ano A da EREM 2, no dia 07 de novembro de 2017.

78 Edvaldo é um pseudônimo para preservar anônima a identidade do professor, o que procede com todas/os entrevistadas/os desta pesquisa.

quem somos e de como vemos o mundo ao nosso redor), a dimensão discursiva (estabelece o modo como o sujeito pode se expressar discursivamente), a dimensão narrativa (introduz na dimensão discursiva a questão temporal, criando uma expressão histórica de si: quem sou, quem fui e quem serei), a dimensão jurídica (constitui o regime moral do indivíduos e as tecnologias utilizadas para delimitá-lo) e a dimensão prática (imprime o modo como o indivíduo deve agir sobre si e sobre os outros). Como apresentamos ao longo da tese, essas dimensões são complementares e podem ter maior ou menor destaque em um dispositivo.

As visitas às escolas foram seguidas de conversas informais e entrevistas semiestruturadas, uma vez que esta se mostrou, já em pesquisa anterior (NÓBREGA, 2015) a melhor modalidade, pois a flexibilidade das perguntas permite o aprofundamento em tópicos que, por ventura, sejam levantados pelas e pelos entrevistados, seja em suas perguntas ou em suas respostas, ainda que contando com um roteiro de entrevistas pré-formulado com os tópicos e questões que deveriam ser contempladas.

Com o aporte teórico-metodológico apresentado, foi possível realizar a coleta dos novos dados e identificar que os processos de subjetivação relativos à inserção curricular do empreendedorismo têm início antes mesmo do início das aulas, na autoformação de professoras e professores para ministrar a disciplina Projeto de Empreendedorismo. Nas escolas visitadas, a disciplina fica sob a responsabilidade de docentes com carga horária a ser preenchida, independentemente da área de formação acadêmica. Não há nenhuma preparação (curso ou formação) obrigatória nem material didático oferecidos pelas instituições ou pela Secretaria de Educação, o que impulsiona uma autoformação em empreendedorismo.

Estimulado/a pela capacidade de lidar com as adversidades (resiliência) – articulada ao elogio ao autoaperfeiçoamento constante (aprendizado ao longo da vida) - o/a professor/a trilha seu caminho autônomo de aprendizagem para suprir a carência formativa, tornando-se individualmente responsável pela qualidade do ensino da disciplina. No caso das e dos docentes que participaram do Curso Despertar, o respaldo pedagógico, aliado ao reconhecimento dos alunos participantes do curso ou que se sentem beneficiados pela metodologia e conteúdos dominados pelo professor, faz com que ele valorize o atendimento a tais demandas e assumam essa (auto)responsabilidade atribuída como valor moral e conduta profissional obrigatória. Antes mesmo do contato da/do estudante com a disciplina, a política educacional, ao designar profissionais para atuação diversa de sua formação original, o constroem a uma ação performática coerente com uma subjetividade empreendedora.

A observação das aulas, junto aos relatos e conversas com estudantes e docentes, permitiu a identificação de cinco grupos principais de dispositivos pedagógicos nas aulas de Projeto de Empreendedorismo: 1) atividades de autoconhecimento (matriz FOFA e Roda da Vida®); 2) exercícios de autonarrativa (currículo profissional); 3) estudos de casos, 4) performances profissionais e 5) criação de um projeto de vida.

No primeiro grupo, as atividades funcionam como uma matriz de reflexão a partir da qual as e os estudantes aprendem as categorias de análise sobre si e sobre o mundo ao seu redor, estabelecendo também como se separam dele.

Transposta da análise de empresas, produtos e serviços, a tabela FOFA estabelece um sistema de diferenciação a partir do qual o sujeito compreende a si mesmo a partir daquilo que tem como uma vantagem competitiva no grande mercado concorrencial que é a sociedade, ao induzir a pessoa que preenche a tabela a pensar quais são suas fraquezas e forças, em geral, direciona para que identifiquem o que significa uma fraqueza e uma força em seu desenvolvimento profissional, frente ao cenário de disputas por uma inserção no mercado de trabalho. Ao identificarem as ameaças e oportunidades do ambiente externo, estudantes são incentivadas/os a estabelecerem uma relação com um mundo ancorada naquilo que se apresenta contra e a favor de seu desenvolvimento individual. Ao mesmo tempo, não se estimula uma ação sobre a realidade, mas uma relação de esquivas ou usufruto de seu “ambiente externo”.

Assim como na tabela FOFA, a Roda da Vida® oferece a superfície de reflexão sobre o sujeito, sendo sua totalidade reduzida às categorias apresentadas no exercício. Ela apresenta quais aspectos representam uma boa vida e devem ser avaliados quantitativamente. Mesmo quando demonstram satisfação com certo aspecto da vida, pode haver um direcionamento para continuar buscando modos de melhorar ainda mais tal esfera da sua existência. Esse autoaperfeiçoamento é constantemente estimulado pelas e pelos docentes de Projeto de Empreendedorismo, geralmente associado a uma demanda por criatividade e inovação, não apenas como requisitos necessários para a sobrevivência de um empreendimento e de si mesma/o.

A ideia de uma representação gráfica dos aspectos da vida humana não foi uma inovação da Roda da Vida®. Como discutido, ela atualiza aquilo que no budismo tibetano já recebia o mesmo nome e um sentido completamente distinto. Se a configuração budista remete aos elementos da existência humana (samsara) que devem ser transcendidos para que o

sujeito seja livre e liberto do seu ego, a versão marca registrada (trademark) incentiva uma intensificação dos aspectos mundanos referentes às relações interpessoais, desenvolvimento pessoal, profissional e espiritual para o máximo desenvolvimento individual. É fazer com que todos os aspectos da vida convirjam a favor do indivíduo.

A reflexão proporcionada pelos dispositivos de autoconhecimento atravessa os dispositivos de autonarrativa, como a elaboração de um currículo profissional (reconstrução da própria trajetória pregressa). O currículo marca a relação do indivíduo com o tempo já transcorrido de vida no tocante aos investimentos realizados sobre si para constituir-se como sujeito produtivo. Ao longo desse exercício, são sinalizados os aspectos que devem ser aperfeiçoados: habilidades a serem aprendidas, experiências que devem ser atravessadas e certificações a serem adquiridas para ser aquele que se deseja ser no futuro. É um monumento à história que se quer contar sobre seu passado e um instrumento de verificação de quão longe se está do seu desejado eu futuro.

Sobre os estudos de caso, podemos dizer que, em tese, são exercícios de julgamento a partir dos quais tentam analisar os elementos de sucesso ou fracasso de uma situação. No entanto, são frequentemente utilizados antes como recursos retóricos para conferir legitimidade a algo que está sendo dito. Muitas vezes, o caso analisado é uma história ficcional, servindo apenas para ilustrar o ponto de vista daquele que julga o caso, mas as relações de causalidade adquirem status de verdade devido à autoridade da figura docente, fazendo parecer que as consequências analisadas seriam as únicas possíveis. Isso chega ao máximo de serem empregadas fábulas, como foi o caso da apresentação da obra *A revolução dos bichos* (1954) para explicar o que é o socialismo.

Existiram, ainda, dois tipos de casos estudados em sala de aula: análises de situações experienciadas por estudantes e os casos de docentes exemplares. Nos primeiros casos, estudantes eram apontados por suas experiências como comerciantes dentro da própria escola (vendendo doces). Nessas situações, suas habilidades eram analisadas a partir do seu comportamento empreendedor. Isso acabou por criar uma distinção entre estudantes, pois aqueles que vendiam doces já estavam na trilha da profissionalização. Além disso, também era uma oportunidade da professora ou do professor incentivar a ou o estudante a seguir como empreendedor/a individual, dando dicas de como ampliar a lucratividade de seus negócios.

O segundo grupo de casos é composto por situações vividas por professoras e professores. Experiências exitosas ou fracassos: não importa, pois a/o docente sabe já

aprendeu com seus erros e ensina como evitá-los. Deste modo, a/o mestre exemplar torna-se a imagem do próprio empreendedor.

O quarto grupo de dispositivos pedagógicos do empreendedorismo envolve as performances profissionais presentes na realização de feiras de profissões e feiras de empreendedorismo, onde estudantes vestem-se como profissionais, realizando procedimentos simples próprios de diferentes ocupações e até criando pequenas empresas e vendendo seus produtos e serviços, como na Feira de Empreendedorismo da EREM 1. Na Feira de Profissões, estudantes se caracterizavam com indumentária análoga à utilizada pelos profissionais e até mesmo praticavam procedimentos próprios da profissão que desejavam apresentar. Contudo, o foco recaía sobre a apresentação das diferentes carreiras profissionais.

As Feiras de Empreendedorismo assemelham-se mais a feiras de oferta de produtos e serviços, nas quais os estudantes apresentam pelo próprio exercício do empreendimento comercial aquilo que aprenderam com a disciplina e esse é o produto que conta como avaliação final. Não é preciso expressar verbalmente os aspectos do empreendedorismo empregados, mas performar como um/a empresário/a para mostrar, na prática, a aquisição das competências necessárias para conduzir seu próprio negócio. Assim, demanda da ou do estudante incorporar os aspectos comportamentais (proatividade, persistência, criatividade), estéticos (apresentação pessoal adequada) e técnicos (planejamento, plano de negócios, projeto de marketing) para sua avaliação sobre os conteúdos trabalhados.

Por fim, o Projeto de Vida se apresenta como um quinto dispositivo pedagógico do empreendedorismo. Curiosamente, atividades voltadas explicitamente para o desenvolvimento de um projeto de vida só foram observadas na EREM 2. Contudo, todos os dispositivos anteriormente articulados operam no direcionamento dos planos para o futuro, atuando sobretudo no desejo de constituir uma realização profissional e independência financeira. O projeto de vida vai sendo traçado sem que seja necessária uma atividade específica para delineá-lo. São questionamentos e sugestões dadas ao longo das aulas, a valorização do exercício profissional como objetivo de vida de qualquer pessoa, que vão contribuindo para a criação de um exercício profissional. Há encantamento e medo no futuro desenhado pelos dispositivos pedagógicos do empreendedorismo.

Nosso esforço para identificar e analisar dispositivos pedagógicos do empreendedorismo não teve como objetivo um mapeamento de todas as articulações possíveis engajadas na produção de uma experiência empreendedora de si, criadas a partir da inserção

curricular de Projeto de Empreendedorismo nas escolas do Programa de Educação Integral de Pernambuco. Contudo, consideramos bem-sucedida nossa empreitada ao reconhecermos dispositivos atuantes em um modo de condução de si análogo ao da empresa, guiada pelo estabelecimento de missões, metas e valores, orientados por planos de metas. Eles reforçam a visão de que as relações sociais são análogas à concepção neoliberal do mercado: uma dinâmica fundamentada na instabilidade e na competição generalizada, tão bem sintetizada na frase “é preciso matar um leão por dia”.

Deste modo, os dispositivos pedagógicos têm desempenhado importante papel na construção de uma experiência de si como um sujeito-empREENDEDOR (de si), evidente na continuidade entre os modos de reflexão empregados por eles e aqueles apresentados por estudantes em suas autoanálises, destacando a (auto)determinação, a persistência e a capacidade de planejamento como características louváveis e a importância dada desde já a ter um projeto de vida orientado para uma profissão futura, aliados a uma grande ansiedade pelo que o futuro reserva e angústia decorrente da incapacidade de definir um projeto de vida, evidente em vasto número de entrevistas com estudantes de todas as escolas. Isso é coerente com formas de subjetividade que Noguera-Ramírez (2011) tem chamado de *Homo Discentis* e Popkewitz (2008) denomina cosmopolita inacabado: um aprendiz permanente, em busca constante por autoaperfeiçoamento, por inovar a si mesmo. Na contramão do que defende Fernando Dolabela, concordamos com Alain Ehrenberg (2010) quando conclui que essa incompletude basilar do sujeito empreendedor (de si) está relacionada ao aumento dos casos de depressão nervosa, o que nos permite indagar se o fim da emoção motivadora sinaliza mesmo a realização do sonho, pois reflete, antes, o esgotamento físico e mental devido à busca de uma plenitude inalcançável.

Seria um grande equívoco dizer que as aulas de Projeto de Empreendedorismo articulam dispositivos apenas engajados na produção de uma subjetividade empreendedora (e, se me permitem dizer, nesta última seção da tese: ainda bem!). Afinal, se viemos com Foucault até aqui, precisamos reconhecer as resistências nas relações de poder que foram apresentadas até então. E, na verdade, não tão difíceis de observar, como procuramos apresentar sob a forma de movimentos de contraconduta no capítulo 6.

Com ajuda das proposições acerca de noções como performatividade e ato performativo oferecidas por Stephen Ball, John Austin, Judith Butler e Jacques Derrida, pudemos identificar processos de ressignificação de outras noções como protagonismo

juvenil, autonomia e até mesmo escola, criando novas experiências de si centradas na coletividade e na cooperação, em contraste à individualização e competitividade do empreendedorismo.

As resistências podem vir em movimentos sutis de negação por parte de estudantes, manifestos no ato de “matar aula” ou da desatenção em sala de aula, assim como na negociação do currículo realizada por professoras e professores. Discordantes de uma concepção competitiva e individualizante das relações sociais, procuram abordar tópicos do currículo de modo a questionar tal perspectiva, incluindo, como a Professora Gislaine (EREM 4) que, ao enfatizar aspectos colaborativos da experiência em sociedade, fez emergir a entrevista e o questionário como ferramentas para reflexão e debate dos diferentes pontos de vista acerca de problemas sociais. Ao planejar a realização de uma exposição sobre empreendedorismo social (em substituição a uma feira de empreendedorismo), na qual estudantes exporiam o resultado de uma pesquisa para propor soluções para problemas sociais presentes na comunidade escolar, Gislaine trocou a competitividade entre empresas pela colaboração entre pesquisadoras/es.

Estratégia semelhante foi utilizada pela Professora Fabiana (EREM 1), que não deixou a discussão sobre ética restrita às questões de impacto ambiental e responsabilidade fiscal das empresas, como descrito das diretrizes curriculares da disciplina (PERNAMBUCO, 2017a; PERNAMBUCO, 2017b), mas propôs uma discussão sobre a responsabilidade do Estado na fiscalização das empresas e sobre a efetivação dos direitos trabalhistas, a partir de estudos de casos de empresas reais.

A pesquisa indicou, ainda, que a própria abertura para o debate entre estudantes e docentes sobre questões de âmbito social é fator mobilizador de movimentos de contraconduta, fato ocorrido, por exemplo, na EREM 4, quando a iminente aprovação da Reforma do Ensino Médio entrou nas discussões nas salas de aula, desencadeando na adesão da escola ao movimento nacional de ocupações escolares de 2016.

Os novos movimentos estudantis, em ascensão desde as Jornadas de Junho de 2013, pautados em novos modelos organizativos e novas técnicas de enfrentamento também revelam uma disputa em torno da noção de protagonismo juvenil, cooptada por uma discursividade empreendedora que centrava no fazer coisas sem interromper a ordem cotidiana, de modo voluntário e individualizado, primando pelo consenso o potencial transformador da e do jovem, apagando a indissociabilidade entre contestação e juventude que

caracterizou as décadas de 1960 e 1970. As novas formas de ação coletiva resgatam esse espírito combativo ao performar um novo fazer coisas. Ao tomarem os espaços escolares sem a mediação de adultos, puderam experimentar novas formas de se relacionarem com ele: propuseram uma nova organização escolar, esboçaram diferentes rotinas escolares, promoveram atividades educativas e culturais de acordo com seus interesses. Como Luís (EREM 4) destacou, era um “fazer tudo por todo mundo”. Foram hortas, apresentações musicais, debates sobre racismo e homofobia, oficinas de artes circenses, cinedebate sobre movimento estudantil, palestras sobre a Reforma do Ensino Médio e muitas “assembleias todo dia”. Coletivamente, assumiram a limpeza, as refeições coletivas e a segurança das escolas. Quem entrou em escola ocupada dificilmente vai associá-la a uma empresa: é uma comunidade.

Após lançarem *Uma nova razão de mundo* (2016, p 402), descrevendo as raízes e consequências da instauração de uma racionalidade neoliberal como a razão de mundo, (re)produtora de desigualdades sociais, isolamento e excessiva responsabilização individual que tem levado o planeta e a humanidade ao esgotamento físico e mental, Dardot e Laval concluíram que a única saída possível seriam exatamente esses movimentos de “comunização”, baseados na cooperação, para delinear uma razão de mundo alternativa – “uma razão do comum”. Desconfiamos que esse novo protagonismo juvenil faça parte desse novo movimento, uma ruptura que possa nos apontar para outras formas de existências e resistências, em uma aprendizagem mobilizada pela satisfação (e não pela falta), em um prazeroso modo de autodesenvolvimento, em relações de trabalho focadas na colaboração e crescimento coletivo.

Assim como foi preciso resgatar um sentido de juventude, talvez seja preciso resgatar uma proposta curricular centrada no trabalho como categoria sociológica, sem, contudo, dissociá-la da preparação para o exercício profissional: um desdobramento possível para uma nova pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ADLER, P. A.; ADLER, P. Observational techniques. In: Denzin, N. K.; Lincoln Y. S. (Eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. p. 377-392. AGAMBEN, G. *O que é um dispositivo*. Outra travessia, v. 5, 2005.
- ALVES, J. M. D.; PIZZI, L. C. V. Análise do Discurso em Foucault e o Papel dos Enunciados: ANTUNES, A. Ocupar, lutar, resistir. *Revista POLI*, Rio de Janeiro, n. 44, mar./abr. 2016.
- ARRUDA, A. L. B.; NÓBREGA, C. L. Planejamento educacional e a “modernização” da gestão educacional em Pernambuco: alguns apontamentos. *Revista Brasileira de política e Administração da Educação*, Recife, v. 29, n. 03, p. 525-536, set./dez. 2013.
- AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.
- BALL, S. J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, v. 13, n. 2, p. 10-17, abr. 1993.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em 12 jun 2014.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p.539-564, set./dez. 2005.
- BALL, S. J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, ago./set. 2010.
- BALL, S. J. In: MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em 14 dez 2013.
- BALL, S. J. *Foucault as educator*. Cham: Springer, 2017.
- BENITTES, V. L. A. *A política de ensino médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral*. 2014. 118 f. Dissertação (mestrado). Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.
- BRASIL Senado. *Projeto de lei nº 772, de 08 de dezembro de 2015*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir o tema do empreendedorismo no currículo da educação básica. Disponível em <http://twixar.me/KJ3K>. Último acesso em 18 mar 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de lei 1.673, 28 de junho de 2011*. Acrescenta o § 7º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, nos currículos do ensino fundamental e médio, o tema do empreendedorismo. Disponível em <https://www.camara.leg.br/sileg/MostrarIntegra.asp?CodTeor=1333961>. Último acesso em 18 mar 2019.

BRASIL. *Leiº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Último acesso em 18 de mar de 2019.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado do Estado*. Brasília, 1995. Disponível em <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Último acesso em 20 fev 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Último acesso em 18 mar 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. *Projeto de lei nº 273, de 11 de outubro de 2006*. Inclui parágrafo no art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de incluir o empreendedorismo como componente curricular dos ensinos fundamental e médio. Disponível em <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=2915793&ts=1548962327746&disposition=inline>. Último acesso em 18 mar 2019.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público*, v. 47, n. 1, jan-abr 1996, p. 1-28.

BUTLER, J. *Bodies that matters: on the discursive limit of sex*. New York; London: Routledge, 1993.

CALIXTO, C. R. *Querer, obedecer e empreender: o governo de si e dos outros nos discursos pedagógicos (final do século XVIII e início do século XIX)*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CALIXTO, C. R.; AQUINO, J. G. Empreendedorismo e a racionalidade pedagógica moderna: imbricações. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 433-444, set./dez. 2015. Disponível em

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/17091/14126>. Último acesso em 16 jan 2017.

CANDIOTTO, Cesar. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. *Filosofia Unisinos*, v. 11, n. 1, 2010.

CIAVATTA, M.; RAMOS. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>. Último acesso em 11 ago 2019.

COAN, Marival. *Educação para o empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas*. 2011. 540 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

COSTA, A. C. G. Por uma educação interdimensional. In: GOMES, C. A (org.) *Abrindo espaços: múltiplos olhares*. Brasília: UNESCO/Fundação Vale, 2008.

COSTA; A. C. G.; VIEIRA, M. A. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. São Paulo: FDT; Salvador: Fundação Odebrecht, 2009.  
CUNHA, L. A. Ensino Médio: atalho para o passado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p.373-384, abr./jun., 2017.

DARDOT P; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEGEN, Ronald. J. *O empreendedor: fundamentos da iniciativa empresarial*. São Paulo: Makron Books, 1989.

DEGEN, Ronald. J. Curso de empreendedorismo: Para promover o desenvolvimento sustentável e a redução da pobreza. *Working Paper nº 32*. Portugal: global Advantage, 2009a.

DEGEN, Ronald. J. *O empreendedor: empreender como opção de carreira*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009b.

DEGEN, Ronald. J. Curso de empreendedorismo para promover o desenvolvimento sustentável e a redução da pobreza. In: LOPES, R. M. A. (org.) *Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas*. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010.

DERRIDA, J. *Limited Inc*. Campinas: Papirus, 1991.

DOLABELA, F. *Pedagogia empreendedora*. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

DOLABELA, F. *O segredo de Luísa*. São Paulo: Editora de Cultura, 2006.

DOLABELA, F. *Quero construir a minha história*. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

DOLABELA, F. Pedagogia Empreendedora, *Revista de Negócios*, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 127-130, abril/junho 2004.

DOLABELA, F.; FILION, L. J. Fazendo revolução no brasil: a introdução da pedagogia empreendedora nos estágios iniciais da educação. *REGEPE*, v. 2, n. 3, p. 134-181, maio 2013. Disponível em: <http://www.regepe.org.br/regepe/article/view/137/84>. Acesso em 14 mar. 2019.

DORNELAS, J. C. A. *Empreendedorismo: transformando ideias em negócios*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

DUTRA, P. F. V. *Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio*. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Faculdade de Educação, Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

DORNELAS, J. C. A. *Empreendedorismo na prática: mitos e verdades do empreendedor de sucesso*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

DRUCKER, Peter. *Inovação e espírito empreendedor: práticas e princípios*. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

EDITORIAL. Uma reforma apressada, falha e antidemocrática. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 137, p. 921-925, dec. 2016.

EHRENBERG, Alain. *O culto da performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa*. São Paulo: Ideias e Letras, 2010.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M.; TARTUCE, G. L. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de pesquisa*, v. 3, n. 122, p. 411-423. maio/ ago. 2004;

FILION, L. J. Empreendedorismo e gerenciamento: processos distintos, porém complementares. *RAE*, v. 7, n. 3, p. 2-7. Jul./Set. 2000

FINE, Lawrence G. The SWOT analysis: using your strengths to overcome weakness, using opportunities to overcome threats. Scotts Valley: Createspace, 2009. Disponível em <http://lawrencefine.com/downloads/SWOT%20-%20PDF.pdf>. Último acesso: 06 mai 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p.197-223, nov. 2001.

FLICK, U. Making use of the literature in the qualitative research. In: \_\_\_\_\_. *An introduction to qualitative research*. 4 ed. London: SAGE, 2009. p. 47-55.

FORQUIN, J. C. As abordagens sociológicas do currículo. *Educação e realidade*, v. 21, n. 1, p. 187-198, jan./jun. 1996.

FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 4.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984a.

FOUCAULT, M. Verdade e poder. In:\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 4.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984b.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber*. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1987a.  
FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987b.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade de saber*. v. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1988.

FOUCAULT, M. Técnicas de si. In: FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, p. 783-813. Disponível em [http://cognitiveenhancement.weebly.com/uploads/1/8/5/1/18518906/as\\_tcnicas\\_do\\_si\\_michel\\_foucault.pdf](http://cognitiveenhancement.weebly.com/uploads/1/8/5/1/18518906/as_tcnicas_do_si_michel_foucault.pdf). Acesso em: 18 janeiro 2015.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. & RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a. p. 231-249.

FOUCAULT, M. . *História da Sexualidade, vol 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, M. *Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 17 ed. São Paulo: Loyola, 2008.

FOUCAULT, M. *Segurança, território e população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. *O nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FREY, K. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, n. 21, p. 211-259, 2000.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e liberdade*. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

FRIEDMAN, Milton.; FRIEDMAN, Rose. *Livre para escolher: uma reflexão sobre a relação entre liberdade e economia*. Rio de Janeiro: Record, 2015.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educ. Soc.*, v. 26, n. 92, 2005, p. 1087- 1113.

GADELHA S. S. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.171-186, maio/ago. 2009.

GAULEJAC, V. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Aparecida: Ideias & Letras, 2007.

GIL, Antonio Carlos. Amostragem da pesquisa social. In GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERRA, M. J.; GRAZZIONTIN, Z. J. Educação empreendedora nas universidades brasileiras. In: LOPES, R. M. A. (org). *Educação empreendedora*. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010.

GUTIERREZ, Patricia Liz. *Curso Despertar: manual do aluno*. Brasília: Sebrae, 2016.

HUMPHREY, A. SWOT Analysis for Management Consulting, *SRI Alumni Newsletter*, dec. 2005. jan./jun. 2014.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educ. Soc.*, v. 35, n. 126, p. 21-41, 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

LARROSA, J. The Pedagogic Construction of the Moral Domain and the Moral Subject: an exploratory description of three pedagogic practices in moral education, *Curriculum Studies*, v. 1, n. 1, p. 105-125, 1993. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0965975930010107>. Acesso em 30 abr 2017.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LEITE, M. S. Performatividade: inscrições, contextos, disseminações. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p.141-165, jan./jun. 2014.

LIMA, I. A. A. P. *TEAR* Gestão. Disponível em [http://www.teargestao.com.br/?page\\_id=334](http://www.teargestao.com.br/?page_id=334). Acesso em 11 set 2016.

LIMA, I. A. A. P. *TEAR: Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação*. Olinda: Livro Rápido, 2009.

LOCH, Ruth E. N. Cartografia Tátil: mapas para deficientes visuais. *Portal da Cartografia*. Londrina, v.1, n.1, maio/ago., p. 35 - 58, 2008. Disponível in; <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia>. Acesso em 01 mai 2019.

LOPES, A. C. *The theory of enactment by Stephen Ball: And what if the notion of discourse was different?* *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 25, fev. 2016.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Nota introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo*. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.5-9, Jul/Dez 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, p. 248-282, 2011.

LOPES, R. M. A. Introdução. In:\_\_\_\_\_. *Educação empreendedora*. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010.

LOPES, R. M. A. Referências para uma educação empreendedora. In:\_(Org.) *Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010. p. 208-230.

LOPES, P. C. Educação, sociologia da educação e correntes sociológicas clássicas. Marx, Durkheim e Weber, *BOCC*, p. 1-12, 2012. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopes-paula-educacao-sociologia-da-educacao-e-teorias-sociologicas.pdf>. Acesso em 13 jan 2018.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez.2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/04.pdf>. Último acesso em 18 mai. 2017.

MACHADO, Roberto. *Foucault, a ciência e o saber*. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar,2007.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2007b. p. VII-XXIII.

MAINARDES, J; GANDIN, L. A. Contributions of Stephen J. Ball to the research on educational and curriculum policies in Brazil. *London Review of Education*, v. 11, n. 3, p. 256-264, 2013.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contraponto*, Itajaí, v. 9, n. 1, jan. / abr. 2009.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, 2017.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em 10 dez 2013.

MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. Neo-institucionalismo: fatores organizacionais na vida política, *Revista de Sociologia e Política*, Paraná, v. 16, n. 31, p. 121-142, nov. 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 157-197.

MARIOTTO, F. L.; ZANNI, P. P.; MORAES, G. H. S. M. What is the use of a single-case study in management research? *Revista de Administração de Empresas*, v. 54, n. 4, p. 358-369, 2014.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. *Carreira, Incentivo e Estruturas Salariais Docentes*. Rio de Janeiro: PREAL Brasil, 2013. Disponível em: [https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/carreras\\_incentivos\\_estructuras\\_salariales\\_docentes\\_morduchowicz\\_portugues.pdf](https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/carreras_incentivos_estructuras_salariales_docentes_morduchowicz_portugues.pdf). Último acesso em 04 fev 2019.

MOREIRA, F. A. B. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e Contribuições, *Em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 46, p. 72-83, abr./jun. 1990. Disponível em [www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/1776/1747](http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/1776/1747). Acesso em: 22 nov. 2017.

MOREIRA, F. A. B.; SILVA JÚNIOR, P. M. Conhecimento escolar nos currículos das escolas públicas: reflexões e apostas, *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 489-500, set./dez. 2017. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/moreira-silva.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2018.

NÓBREGA, G. C. *Dispositivos tecnológicos como política educacional: uma análise a partir do Programa Aluno Conectado*. 108 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2015.

NOGUEIRA-RAMÍREZ, C. E. *Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PARAÍSO, M. A.; SILVA, S. K. Apresentação da Seção Temática: perspectivas teóricas das pesquisas em currículo, *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 380-387, set./dez. 2016. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/apresentacao.pdf>. Acesso em 12 mai 2018.

PEREIRA, Sonia Maria. *A formação do empreendedor*. 2001. 191f.. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

PERNAMBUCO, *Lei nº 12.588, de 21 de maio de 2004*. Cria a Unidade Técnica de Coordenação do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental, e dá outras providências. Disponível em <http://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=F66715173C34B0E203256E7B0080836A>. Acesso em 10 ago 2019.

PERNAMBUCO. *Decreto nº 27.928, de 17 de maio de 2005*. Regulamenta o processo para provimento na função de representação de diretor junto às escolas públicas estaduais, e dá outras providências.

PERNAMBUCO. *Educação Integral*. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>. Acesso em 11 set 2016.

PERNAMBUCO. *Programa de modernização da gestão pública/Metas para educação*, 2007. Disponível em [www.educacao.pe.gov.br/upload/.../programa\\_de\\_modernizacao.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/upload/.../programa_de_modernizacao.pdf). Último acesso em 20 janeiro 2015.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado. *Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008*. 2008a. Institui o Bônus de Desempenho Educacional – BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e

PERNAMBUCO. *Instrução Normativa nº 03, de 04 de março de 2008*. 2008b.

PERNAMBUCO. *Lei complementar nº 125*, de 10 de julho de 2008. 2008c. Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências. Disponível em [legis.alepe.pe.gov.br/?lc1252008](http://legis.alepe.pe.gov.br/?lc1252008). Acesso em 15 nov 2014.

PERNAMBUCO. Secretaria Executiva de Educação Profissional. *Empreendedorismo nas Escolas de Referência em Ensino Médio*. Recife: Secretaria de Educação, 2017a.

PERNAMBUCO. Secretaria Executiva de Educação Profissional. *Projeto de Empreendedorismo nas Escolas de Referência em Ensino Médio*. Recife: Secretaria de Educação, 2017b.

PINHEIRO, O. G. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, M. J. (org.) *Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 2000, p.183-214.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. *O sujeito e o poder*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173-210.

POPKEWITZ, T. S. Social Epistemology, the Reason of “Reason” and the Curriculum Studies, *Education Policy Analysis Archives*, v. 22, n. 22, p 1-20, 2014. Disponível em <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1691>. Último acesso em 09 jun 2016.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert; *Michel Foucault: uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

REVEL, J. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIZVI, F.; LINGARD, B. A OCDE e as mudanças globais nas políticas de educação. In: COWEN, R. at al. *Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas*. v.1. Brasília: UNESCO/CAPES, 2012. 2v. p. 531-553.

ROCHA, Paula Rejane Lisboa da; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Governamentalidade e o projeto EDUCAR/PE: neoliberalismo e capital humano em discussão. *Debates em educação*, Maceió, v.2, n. 4, p. 19-37, jul./dez. 2010.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHULTZ, T. W. Capital Formation by Education, *Journal of Political Economy*, v. 68, n. 6, p. 571-583, dez. 1960. Disponível em <http://www-jstor-org.ez16.periodicos.capes.gov.br/stable/pdf/1829945.pdf>. Acesso em 10 jul 2017

SILVA, A. F. S. Reforma do aparelho do Estado e políticas educacionais: um estudo sobre o processo de descentralização na educação no estado de Pernambuco entre os anos de 1995 e 1998. IN: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26, 2013, João Pessoa. *Anais eletrônicos...*João Pessoa: UFPB, 2013.

Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/AlisonFagnerdeSouzaeSilva-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em 23 jan 2015.

SILVA, F. G. *Ensino do empreendedorismo na educação básica: a formação do cidadão empreendedor em questão*. 2015. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale da Sapucaí, 2015.

SILVA, R. R. D. Investir, inovar, empreender: uma nova prática curricular para o Ensino Médio brasileiro? *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 2, p. 178-196, maio/ago. 2016. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss2articles/silva.pdf>. Acesso em 23 mar 2018.

SOUZA, R. M. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009.

VENCO, S. B.; CARNEIRO, R. F. “Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. *Horizontes*, v. 36, n. 1, p. 7-15, abr. 2018. Disponível em <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/660>. Acesso em: 10 maio 2018.

VOSS, J. *O Conceito de formação discursiva de Foucault e o tratamento de objetos da mídia: sobre a responsabilidade social na publicidade impressa brasileira*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras). Maringá / PR: Universidade Estadual de Maringá, 2011.

WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

WEISHEIMER, Nilson. Marialice Foracchi e a Formação da Sociologia da Juventude no Brasil. In: Encontro anual da anpocs, 39., 2015, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPOCS, 2015.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em 10 out 2016.

YOUNG, M. F. D. *Bringing knowledge back in: theoretical and applied studies in sociology of education*. London: Routledge, 2007.

YOUNG, M. F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?, *Cadernos de pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00018.pdf> Último acesso em 10 out 2016.

## **ANEXO A – DIRETRIZES CURRICULARES DA DISCIPLINA *EDUCAÇÃO E TRABALHO***



SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

### **Componente Curricular: Educação e Trabalho**

**Ementa:** As relações entre Educação e Trabalho, compreendidas nas formas contemporâneas de organização do trabalho e seus diferentes significados para a juventude brasileira no exercício da cidadania, diante do desenvolvimento das novas tecnologias e novas demandas profissionais.

**Objetivo :** Compreender o mundo do trabalho, as transformações pelas quais vem passando na sociedade atual, identificando o perfil da juventude brasileira diante das práticas de inclusão e exclusão no trabalho e na escola.

### **I. Unidade**

#### **A relação da juventude com o trabalho**

**O objetivo da unidade:** Discutir a relação dos jovens com o trabalho, os múltiplos significados do trabalho em suas vidas, levando-os a perceber as várias dimensões do trabalho.

- Os diferentes significados do trabalho para a juventude
- As experiências pessoais dos jovens no mundo do trabalho
- As várias condições de trabalho: todo trabalho dignifica a pessoa humana?

- Emprego e mercado informal de trabalho.

### **Orientações metodológicas:**

- Discutir as experiências dos alunos no mundo do trabalho, percebendo os diferentes significados do trabalho para as suas vidas: o primeiro trabalho, as dificuldades, as satisfações, as mudanças ocorridas em suas vidas;
- Promover discussão sobre a crise do emprego formal (carteira assinada), o mercado informal de trabalho;
- Prosseguir discussão sobre as condições de trabalho: trabalho assalariado, trabalho infantil, condições precárias de trabalho, direitos do trabalhador (13º salário, FGTS, carteira de trabalho, férias remuneradas, seguro-desemprego).

## **II. Unidade**

### **As transformações no mundo do trabalho e as novas tecnologias no Brasil**

**O objetivo da unidade:** Compreender as transformações pelas quais vem passando o trabalho na sociedade contemporânea a partir do desenvolvimento de novas tecnologias, identificando as novas profissões e as novas demandas para o profissional.

- As mudanças nas formas de trabalho frente às novas tecnologias
- Novas profissões e ocupações no Brasil
- O perfil profissional no atual mercado de trabalho

### **Sugestões metodológicas:**

- Promover análise sobre as mudanças no mundo do trabalho frente às novas tecnologias, levando o aluno a refletir como estas inovações interferem em sua vida cotidiana;

- Promover discussão sobre a dimensão subjetiva do trabalho que remete ao desenvolvimento de habilidades (uso de tecnologias, elaboração de currículo vitae, etc), ao autoconhecimento, à sociabilidade (capacidade de trabalhar em equipe, cooperação, solidariedade) e à realização pessoal, de modo a favorecer a preparação para uma inserção no mercado de trabalho.

### **III. Unidade**

#### **Juventude e Educação: desafios e possibilidades**

**O objetivo da unidade:** Refletir sobre o papel da educação na vida dos jovens frente aos desafios do mundo do trabalho

- O papel da escola na formação para a vida e para o mundo do trabalho
- As experiências educacionais e de qualificação profissional dos jovens
- Os itinerários formativos: a escolha da profissão
- O acesso aos cursos técnicos profissionais e ao ensino superior

#### **Sugestões metodológicas:**

- Promover debates sobre as práticas de inclusão e exclusão do jovem na escola e no mundo do trabalho
- Estimular o jovem a falar sobre suas experiências educacionais e as primeiras experiências no mundo do trabalho
- Incentivar o jovem a expressar seus sonhos: que profissão ele gostaria de ter?
- Promover debates sobre os possíveis caminhos a escolher: cursos técnicos profissionais, cursos universitários.

### **IV. Unidade**

## **Trabalho e cidadania: que relação é essa?**

**O objetivo da unidade:** Refletir sobre o trabalho como direito, como valor, como necessidade e fonte de realização pessoal e profissional.

- O Trabalho como necessidade social e como valor prático-criativo
- Condições de vida e trabalho: as desigualdades sociais, concentração de riqueza
- O jovem trabalhador: exclusão e inclusão no mercado de trabalho
- O trabalho como realização pessoal e profissional

### **Sugestões metodológicas:**

- Promover debates utilizando músicas como: “Cidadão” (Intérprete: Zé Geraldo); “Meu País” (Zezé Di Camargo e Luciano); “Construção” (Chico Buarque).
- Incentivar a discussão sobre as condições de vida no Brasil; Pernambuco e Recife: desigualdades sociais, distribuição de riqueza, concentração de renda.
- Realizar pesquisas através do Mapa de Desenvolvimento Humano e Social da Cidade do Recife (Prefeitura da Cidade do Recife).

### **Referências Bibliográficas**

CORTI, A. P; SOUZA, R. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

DEL PINO, M. A. B. *Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital*. Pelotas, editora Universitária, UFPel.

D'OLIVEIRA, E. *Novos horizontes de inclusão social de jovens: um estudo de caso da Vila Olímpica da Mangueira*. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado em Engenharia da Produção. Coppe, UFRJ, 1999.

NASCIMENTO, A. E. e BARBOSA, J. P. *Trabalho: história e tendências*. São Paulo: Ática, 1996.

NOVAES, R. *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. . São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004.

SOUSA, V. de. *Juventude, Solidariedade e Voluntariado*. Salvador: Fundação Odebrecht; Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego e Secretaria de Direitos Humanos, 2003.

LUIZ, A. E. C. *Memórias do Trabalho: depoimentos sobre Profissões em extinção*. São Paulo: Confederação Nacional dos Metalúrgicos, 1999.

## SITES

[www.acaodacidadania.com.br](http://www.acaodacidadania.com.br)

[www.ecosol.org.br](http://www.ecosol.org.br)

[www.comerciosolidariobrasil.com.br](http://www.comerciosolidariobrasil.com.br)

[www.projetojuventude.org.br](http://www.projetojuventude.org.br)

[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

[www.mte.gov.br](http://www.mte.gov.br)

**ANEXO B – DIRETRIZES CURRICULARES DA DISCIPLINA PROJETO DE EMPREENDEDORISMO**



## REFLEXÃO INICIAL

Em Pernambuco, as Escolas de Referência em Ensino Médio, na Parte Diversificada do Currículo, possuem carga horária específica destinada ao Componente Curricular Projeto de Empreendedorismo.

A proposta, desse material, elaborado com a participação ativa dos(as) educadores(as) das Escolas de Referência em Ensino Médio e das Escolas Técnicas Estaduais, é reunir de modo estruturado a sequência de conteúdos/expectativas de aprendizagem que devem ser vivenciados, nas aulas de Projeto de Empreendedorismo ao longo do ensino médio.

Além dos conceitos básicos do Empreendedorismo, de extrema importância na formação dos jovens que empreendem na vida, foram contemplados temas como: identidade e projeto de vida, em consonância com a proposta filosófica de Educação Interdimensional, concebidos pelo Pedagogo Mineiro Antônio Carlos Gomes da Costa, que fundamentam o trabalho educativo das Escolas de Educação Integral do estado.

Durante as discussões, para construção deste material, tivemos a Secretaria da Fazenda do Estado de Pernambuco como importante parceiro técnico. Ouvimos especialistas da área, inserimos os conteúdos de Educação Fiscal, a fim de promovermos uma ampla reflexão acerca da relação entre o estado, os contribuintes e a efetivação dos direitos sociais.

Longe de ter um fim, em si mesmo, o presente documento abre possibilidades para futuras discussões e deve ser, permanentemente, revisitado à luz das experiências daqueles(as) que materializam, nas nossas escolas, a oferta de uma educação pública de qualidade social - os(as) educadores(as).

Paulo Fernando de Vasconcelos Dutra  
Secretário Executivo de Educação Profissional

## 1º ANO – ENSINO MÉDIO

1º BIMESTRE	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
-------------	-----------------------	------------------------------

3º BIMESTRE	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
3º BIMESTRE	Descrição da Empresa / Definição de Produtos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar produtos viáveis para o mercado desejado.</li> <li>2. Caracterizar a empresa dentro do mercado que atua.</li> </ol>
3º BIMESTRE	Empreendimento - Missão, Visão e Valores / Processo de Criação de Empresa	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecer os elementos necessários para a elaboração do planejamento estratégico da empresa.</li> <li>2. Compreender a importância da definição: missão, visão e valores da empresa.</li> </ol>
3º BIMESTRE	Gestão Pública - Acompanhamento dos Gastos Públicos / Denúncias	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhecer os órgãos fiscalizadores das ações do poder público.</li> <li>2. Desenvolver características de agente multiplicador das principais formas de acompanhamento e fiscalização dos gastos públicos.</li> </ol>
3º BIMESTRE	Planejamento do Cidadão Empreendedor - Orçamento Familiar / Empresarial / Orçamento Público	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhecer os conceitos e tipos de orçamento público, familiar e empresarial.</li> <li>2. Criar noções comparativas entre planejamento governamental X planejamento familiar e empresarial.</li> </ol>

4º BIMESTRE	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
4º BIMESTRE	Relações de Consumo no Âmbito Público / Licitação e Empenho	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entender o conceito de ciclo orçamentário.</li> <li>2. Compreender as etapas do processo de aquisição de bens e serviços pela administração pública.</li> </ol>
4º BIMESTRE	Função Social do Tributo – Benfeitorias / Nota Fiscal	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecer a necessidade da existência dos tributos e a importância da sua função social.</li> <li>2. Compreender o funcionamento da nota fiscal e sua importância na sociedade.</li> </ol>
4º BIMESTRE	Impostos Diretos e Indiretos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar os tributos e sua caracterização, em especial, os de incidência sobre os custos.</li> <li>2. Compreender a importância do pagamento de impostos para a regularidade do empreendimento.</li> </ol>
4º BIMESTRE	Legalização de uma Empresa	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreender as vantagens e desvantagens de uma empresa legalizada.</li> <li>2. Conhecer a tributação diferenciada para microempresas, empresas de pequeno porte e para Microempreendedor Individual - MEI.</li> </ol>

## 2º ANO – ENSINO MÉDIO

1º	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
----	-----------------------	------------------------------

3º BIMESTRE	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
3º BIMESTRE	Estrutura do Plano de Negócios	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhecer as etapas de um plano de negócios.</li> <li>2. Desenvolver competências para a estruturação de um plano de negócios.</li> </ol>
3º BIMESTRE	Estratégia e Planejamento Estratégico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreender as etapas de um planejamento estratégico.</li> <li>2. Criar estratégias de vendas previstas no planejamento estratégico.</li> </ol>
3º BIMESTRE	Estratégias Competitivas, Crescimento e Estabilidade	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar as estratégias competitivas dentro do mercado.</li> <li>2. Conhecer o perfil competitivo do mercado empreendedor para o crescimento do negócio.</li> </ol>
3º BIMESTRE	Planejamento - Análise SWOT - Viabilidade do Plano de Negócios.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar os pontos fortes e fracos de um empreendimento.</li> <li>2. Reconhecer as influências positivas e negativas dos ambientes internos e externos de uma empresa.</li> </ol>

4º BIMESTRE	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
4º BIMESTRE	Plano de Marketing	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreender a importância de um plano de marketing para um empreendimento.</li> <li>2. Identificar as estratégias de marketing que envolvem o produto no mercado.</li> </ol>
4º BIMESTRE	4 Ps do Marketing	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analisar os fatores que influenciam a venda do produto no mercado.</li> <li>2. Elaborar um plano de marketing que favoreça a venda do produto no mercado.</li> </ol>
4º BIMESTRE	Qualidade no Mercado Empreendedor	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreender a importância do conceito de qualidade dentro das empresas.</li> <li>2. Conhecer os diversos tipos de selos e órgãos de qualidade.</li> </ol>

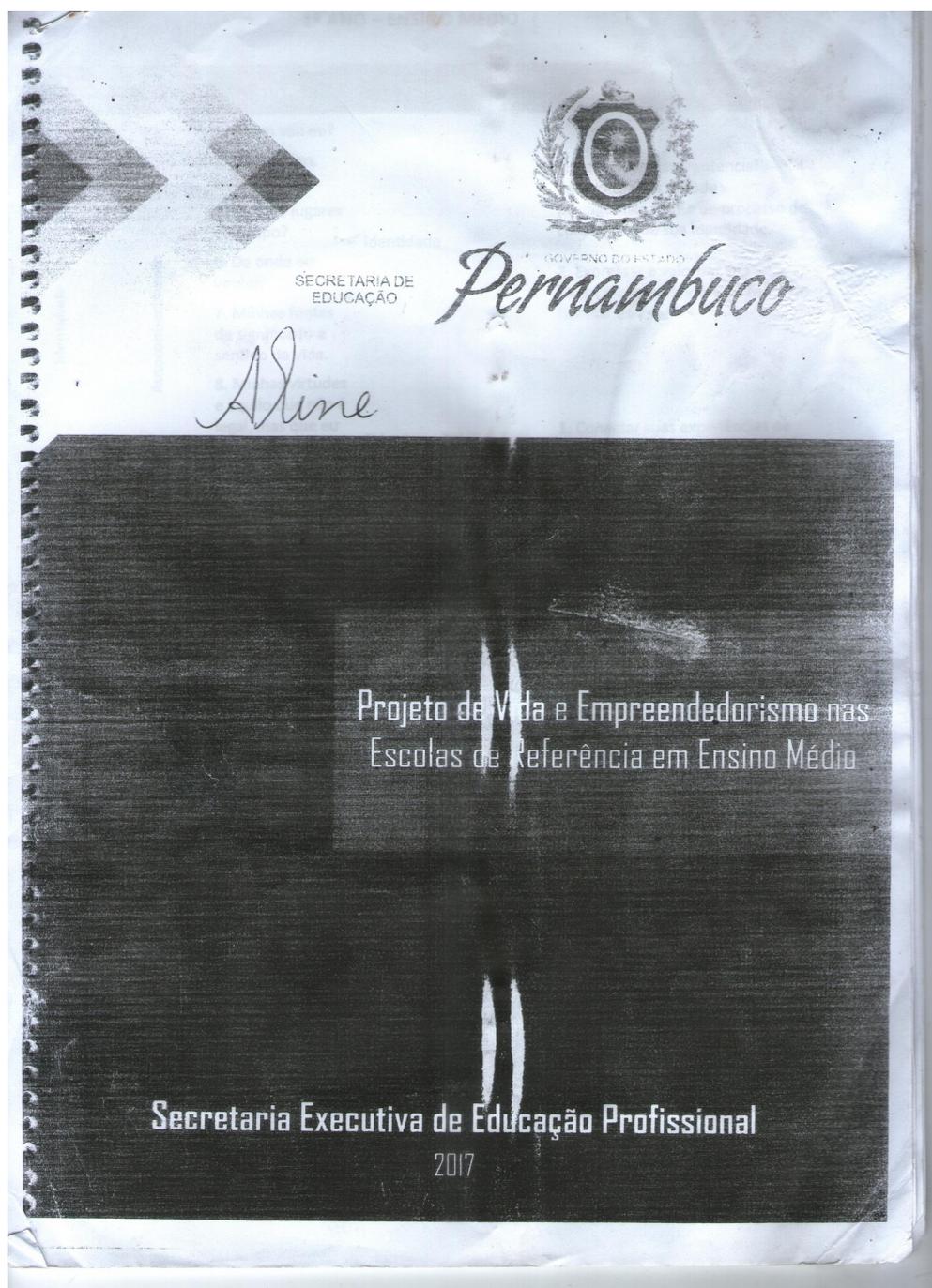
### 3º ANO – ENSINO MÉDIO

1º	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
----	-----------------------	------------------------------

3º BIMESTRE	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
3º BIMESTRE	Relações de Trabalho X Empreendimento	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhecer as noções básicas de relações de trabalho.</li> <li>2. Identificar os principais tributos da legislação trabalhista.</li> </ol>
3º BIMESTRE	Intraempreendedorismo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar as características e os fatores do surgimento do intraempreendedorismo.</li> </ol>
3º BIMESTRE	Liderança	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Caracterizar os elementos do perfil de liderança: proatividade, empatia, capacidades interpessoais, entre outras.</li> <li>2. Conhecer as características do perfil de liderança.</li> </ol>

4º BIMESTRE	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
4º BIMESTRE	Elaboração de um Currículo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar a importância de um currículo bem elaborado para a inserção no mercado de trabalho.</li> <li>2. Confeccionar um currículo profissional claro e objetivo.</li> </ol>
4º BIMESTRE	Processo Seletivo de Emprego – Etapas, Avaliação do Processo de Seleção	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar as etapas de um processo seletivo de emprego.</li> <li>2. Compreender as formas de apresentação pessoal e os vários tipos de avaliação no processo de seleção.</li> </ol>
4º BIMESTRE	Plano de Negócios - Análise de Resultados	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analisar os dados do plano de negócios para correção de pontos falhos.</li> <li>2. Construir um plano de negócios a partir de conhecimentos teóricos e da análise de resultados.</li> </ol>

**ANEXO C – DIRETRIZES CURRICULARES DA DISCIPLINA PROJETO DE VIDA E EMPREENDEDORISMO**



## REFLEXÃO INICIAL

Em Pernambuco, desde 2011, o currículo das Escolas de Referência em Ensino Médio possui, na sua Parte Diversificada do Currículo, carga horária específica destinada ao Componente Curricular Projeto de Empreendedorismo.

O currículo vivenciado nas aulas de Projeto de Empreendedorismo é fruto de uma construção dialógica com os (as) professores (as) das Escolas de Referência em Ensino Médio, Escolas Técnicas Estaduais e equipe técnica da Secretaria da Fazenda do Estado para inserção dos conteúdos de Educação Fiscal.

A Secretaria Estadual de Educação, em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE e Instituto Sonho Grande, dentro do Projeto Gestão da Qualidade Integral, revisita o currículo de Empreendedorismo e, numa perspectiva inovadora, propõe o estudo de temáticas que visam à ampliação de competências para formar jovens capazes de empreender na vida.

Nesse sentido, aprofundamos a abordagem de temas como Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida, em consonância com a proposta filosófica de Educação Interdimensional concebida pelo Pedagogo Mineiro Antônio Carlos Gomes da Costa, que fundamenta o trabalho educativo das Escolas de Educação Integral do Estado. Dessa forma, é com satisfação que apresentamos esse novo material intitulado **Projeto de Vida e Empreendedorismo nas Escolas de Referência em Ensino Médio**.

Longe de ter um fim em si mesmo, o presente documento abre possibilidades para futuras discussões e deve ser, permanentemente, revisitado à luz das experiências daqueles (as) que materializam, em nossas escolas, a oferta de uma educação pública de qualidade social - os(as) educadores(as).

Paulo Fernando de Vasconcelos Dutra  
Secretário Executivo de Educação Profissional

## 1º ANO – ENSINO MÉDIO

Módulo temático	Habilidade Foco	AULAS	CONTEÚDOS	Expectativas de Aprendizagem				
Identidade	Autoconhecimento	1. Quem sou eu?	Identidade	1. Reconhecer seu potencial adotando uma atitude protagonista frente ao processo de construção de sua identidade.				
		2 e 3. Espelho, espelho meu...						
		4 e 5. Que lugares eu ocupo?						
		6. De onde eu venho?						
		7. Minhas fontes de significado e sentido da vida.						
		8. Minhas virtudes e aquilo que não é legal, mas que eu posso melhorar.						
		9. Eu e os meus talentos no palco da vida.			Talentos e habilidades pessoais.	2. Expressar e valorizar sua biografia, integrando-a ao contexto familiar e social.		
		10. Eu, meus amigos e o mundo.			Importância dos amigos na direção e sentido da vida.	1. Conectar suas experiências de vida às possibilidades de realização pessoal e profissional.		
		Valores			Relacionamento interpessoal e social	11. Amizade é quando você não faz questão de você e se apresenta para os outros.	Atos de companheirismo e seus diferentes atores.	1. Compreender a importância das relações interpessoais para a construção de uma convivência saudável.  2. Empreender atitudes dialógicas que favoreçam escolhas em prol de relações construtivas.
						12. E a conversa começa: a arte de dialogar.	Escutar e falar de forma articulada.	
13. Um mundo melhor depende de mim e de você.	O diálogo a partir de situações problemáticas.							
14. Respeito é bom e nós gostamos!	A cultura do respeito indispensável à promoção dos direitos humanos.							

Relacionamento  
interpessoal e social

- |   |   |  |
|---|---|--|
| 15. Sinceridade: um bem querer!   | Valores para convivência social.  | 1. Compreender a importância das relações interpessoais para a construção de uma convivência saudável.               |
| 16. Quando as nossas regras resolvem se encontrar: os valores na convivência. | Responsabilidade individual para uma convivência saudável.  | 2. Empreender atitudes dialógicas que favoreçam escolhas em prol de relações construtivas.                           |
| 17 e 18. Ética e moral são coisas da Filosofia?                               | A importância de estabelecer valores para a condução da própria vida e para a convivência saudável. | 1: Conceber atitudes éticas inspiradas por valores morais que fortaleçam a convivência social.                       |
| 19 e 20. A vida em paz e o "melhor mundo do mundo".                           | Relação entre conflitos violentos, as desigualdades sociais e a necessidade de paz.                 | 2. Reconhecer que o seu comportamento como empreendedor ético contribuirá para a equidade social.                    |
| 21. Viver entre gerações.   | Troca de experiências entre gerações.   | 1. Perceber a importância da troca de experiências entre gerações como fonte de fortalecimento das escolhas éticas.  |
| 22 e 23. Diz a canção: "É preciso saber viver".                               | Resolução de conflitos contidos na ideia de mediação.   | 1. Identificar e mobilizar recursos facilitadores para a resolução de conflitos.                                     |
| 24. Eu sou o que penso, como, falo e faço.                                    | Saúde física que levam ao bem-estar pessoal.  |  |
| 25. Solidariedade: um bem querer!   | Ações solidárias no próprio contexto social.  | 1. Incentivar o desenvolvimento de ações que contribuam para a transformação social por meio do trabalho voluntário. |
| 26. Da intenção à ação: o jovem voluntário.                                   | Voluntariado como afirmação da cidadania.   |  |

## Autogestão

- |   |                             |   |
|---|-----------------------------|---|
| 27. Projeto é a memória do que ainda não é. | A construção de um projeto. | <p>1. Direcionar o processo de tomada de decisão visando ao planejamento, organização pessoal, autodesenvolvimento e autoavaliação.</p> <p>2. Estimular o potencial criativo do estudante, bem como atitudes de determinação, convicção e persistência.</p> <p>3. Desenvolver o espírito empreendedor e habilidades de liderança, a partir do estudo de experiências que obtiveram êxito.</p> <p>4. Iniciar a construção do Projeto de Vida e Empreendedorismo.</p> |
|---|-----------------------------|---|

28. Organização da vida e das coisas começa em mim!	Organização pessoal.	
29. Razão sensível e encantamento do mundo.	Pensamento racional e sensibilidade como atributo para o encantamento do mundo.	
30. O maravilhoso mundo da percepção e da sensibilidade.	Sensibilidade como expressão criadora das ideias, das experiências e das emoções sob diversas formas.	1. Direcionar o processo de tomada de decisão visando ao planejamento, organização pessoal, autodesenvolvimento e autoavaliação.
31 e 32. Decisão: o que precisa ser feito!	Processo de tomada de decisão.	2. Estimular o potencial criativo do estudante, bem como atitudes de determinação, convicção e persistência.
33. Cabeça e coração para realizar.	Elementos essenciais para viabilizar uma realização.	
34. Para uma navegação segura o Ministério das Boas Decisões recomenda: converse com você mesmo.	Autoavaliação.	3. Desenvolver o espírito empreendedor e habilidades de liderança, a partir do estudo de experiências que obtiveram êxito.
35 e 36. É preciso saber sobre o saber!	Aperfeiçoamento pessoal.	
37. Ouse ser você mesmo!	Liderança.	
38 e 39. Sociedade do afeto e da sustentabilidade.	Hábitos e relações interpessoais alternativos à cultura do consumo.	1. Conhecer a realidade do profissional em diferentes áreas do estado de Pernambuco.
40. Ação! Sou o sujeito da minha própria vida.	Construção e realização do próprio Projeto de Vida e Empreendedorismo.	2. Identificar as profissões que surgem como promissoras para um futuro próximo.
		3. Conhecer o perfil e a história de sucessão de algumas pessoas que cresceram a partir de pequenas empresas.
		4. Desenvolver o espírito empreendedor a partir do estudo de experiências que obtiveram êxito.

## 2º ANO – ENSINO MÉDIO

Núcleo Formativo	Habilidade Foco	AULAS	CONTEUDOS	Expectativas de Aprendizagem
Competências para o século XXI	Autoconhecimento	1. A vida pode ser fácil, mas não é algodão doce.	Construção do Projeto de Vida e Empreendedorismo.	1. Compreender a importância estratégica de escolhas responsáveis para a construção do Projeto de Vida e Empreendedorismo.
		2 e 3. Tudo pode mudar.	Adaptação (resiliência).	2. Refletir sobre a necessidade de autoadaptação face às constantes mudanças sociais, políticas e econômicas.
		4. Quando é o meu tempo?	Uso automatizado do tempo e ócio criativo.	1. Desenvolver a capacidade de perceber novas oportunidades no mundo, por meio do espírito criativo e empreendedor. 2. Valorizar a contribuição do esforço criativo para o desenvolvimento da capacidade produtiva, rompendo com o uso automatizado do tempo.
		5 e 6. Uma viagem rumo a Ítaca	Estrutura para a elaboração do Projeto de Vida e Empreendedorismo.	1. Reconhecer que o alcance de oportunidades envolve desejos, conhecimentos, empenho, organização e esforços.
		7 e 8. Ter ambição é bom, mas é importante saber o que fazer com ela.	Ambição x esforços.	2. Compreender o percurso e os recursos necessários para a elaboração do Projeto de Vida e Empreendedorismo.
	Autogestão	9 e 10. Do sonho à realidade: a arte do planejamento.		1. Refletir sobre a necessidade estratégica de planejamento para qualquer tipo de empreendimento. 2. Compreender as etapas de elaboração de um planejamento estratégico, com foco na transformação.
		11 e 12. Minhas premissas, meus pontos de partida.	Planejamento e definição das premissas do Projeto de Vida e Empreendedorismo.	3. Definir as premissas do Projeto de Vida e Empreendedorismo: missão, visão e valores. 4. Identificar forças e fraquezas, ameaças e oportunidades na estruturação do Projeto de Vida e Empreendedorismo.

## Autogestão

13 e 14.

Objetivos:  
você não pode  
viver sem eles.

15 e 16. Tenho  
um sonho e um  
plano. Mas aonde  
quero chegar?

17 e 18. Estou no  
caminho certo?

19 e 20. Tudo  
depende do que  
faço: minhas  
ações.

21 e 22. Acertar no  
alvo: a importân-  
cia das estratégias.

23 e 24. O espera-  
do encontro com  
os resultados.

25 e 26. Onde es-  
tou neste momen-  
to? Indicadores de  
processo.

27 e 28. Para onde  
vou? Indicadores  
de resultado.

29 e 30. Decifre-  
os ou seu sonho  
não se realiza:  
fatores críticos de  
sucesso.

Definição dos objetivos  
e metas para a constru-  
ção do Projeto de Vida e  
Empreendedorismo.

Definição das estraté-  
gias do Projeto de Vida  
e Empreendedorismo.

Resultados alcançados  
e a relação destes  
com a elaboração do  
Projeto de Vida e  
Empreendedorismo.

Indicadores de processo  
e resultado.

Fatores críticos de  
sucesso.

1. Compreender a relação entre  
objetivos, metas e o processo de  
formulação de estratégias.

2. Definir e articular objetivos  
e metas do Projeto de Vida e  
Empreendedorismo.

3. Estabelecer estratégias e ações  
para o alcance das metas do  
projeto.

1. Construir uma visão crítica e  
ampla do processo de gestão.

2. Entender a importância do  
uso de indicadores de processo  
e de resultados como elementos  
integrantes da boa execução e da  
conquista dos objetivos traçados.

3. Identificar fatores críticos  
de sucesso para a realização  
do Projeto de Vida e  
Empreendedorismo.

4. Compreender a importância do  
acompanhamento dos resultados.

31 e 32. O Projeto de Vida não tem fim: a importância do monitoramento.

33 e 34. Crescimento de melhoria do desempenho sempre.

35 e 36. Como saber se deu certo antes de dar errado?

37 e 38. Quem não avalia, não sabe de nada.

39 e 40. Começar de novo, sempre em frente: a ilusão do definitivo.

Monitoramento e as fases de execução do Plano de Ação.

Ciclo da melhoria contínua.

1. Fortalecer a importância da gestão do projeto, estimulando a adoção de práticas sistemáticas de acompanhamento e controle.

2. Compreender as contribuições diretas do processo de avaliação para o alcance do sucesso do projeto.

3. Utilizar ferramentas de monitoramento e controle dos resultados.

4. Reconhecer a importância do aperfeiçoamento contínuo, aplicando o ciclo PDCA ao projeto e controlar novas ações.

5. Perceber e analisar riscos.

6. Lidar com imprevistos e ter abertura para promover mudanças ao longo do processo.

7. Saber retroalimentar o Plano de Ação para planejar, executar

## 3º ANO – ENSINO MÉDIO

Núcleo temático	Habilidade Foco	CONTEÚDOS	Expectativas de Aprendizagem
Empreendedorismo	Produtiva	Pequenas e Microempresas e Empreendedor individual: conceito, definições e aspectos relevantes.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entender a diferença entre Pequena Empresa, Microempresa e Micro Empresa Individual.</li> <li>2. Conhecer as vantagens e desvantagens das Pequenas Empresas, Microempresas e Micro Empresas Individuais.</li> </ol>
		Processo de abertura de empresas e tipos de sociedade empresarial.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar as diferentes etapas necessárias para abertura de uma empresa.</li> <li>2. Conhecer os diferentes tipos de formação societária.</li> </ol>
		Empresas familiares.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreender os fatores peculiares que fazem parte de uma empresa familiar.</li> <li>2. Analisar os desafios de uma empresa familiar.</li> </ol>
		Descrição da empresa e definição dos produtos.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar produtos viáveis para o mercado desejado.</li> <li>2. Caracterizar a empresa dentro do mercado que atua.</li> </ol>
		Planejamento do cidadão empreendedor (orçamento familiar/empresarial).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhecer os conceitos e tipos de orçamento público e familiar/empresarial.</li> <li>2. Criar noções comparativas entre planejamento governamental e planejamento familiar/empresarial.</li> </ol>
		Relações de consumo no âmbito público (Licitação e empenho).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entender o conceito de ciclo orçamentário.</li> <li>2. Compreender as peculiaridades do processo de aquisição de bens e serviços pela administração pública.</li> </ol>
		Função social do tributo (benefícios) e Nota Fiscal (importância).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar a necessidade da existência dos tributos e reconhecer a sua função social.</li> <li>2. Compreender o significado da nota fiscal e sua importância na sociedade.</li> </ol>
		Impostos Diretos e Indiretos.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar e caracterizar os tributos, em especial os que incidem sobre os custos, faturamento e lucro.</li> <li>2. Compreender a importância do pagamento de impostos para a regularidade do empreendimento.</li> </ol>

Empreendedorismo	Produtiva	A importância da legalização de uma empresa.	1. Compreender as vantagens e desvantagens de uma empresa legalizada.
			2. Conhecer a tributação diferenciada para microempresas, empresas de pequeno porte e para Microempreendedor Individual-MEI.
		Custos fixos e variáveis.	1. Identificar as diferenças entre custos fixos e custos variáveis.
			2. Conhecer os tipos e características dos produtos bancários.
		Plano de Marketing.	1. Compreender a importância de um plano de marketing para um empreendimento.
			2. Identificar as estratégias de marketing que envolvem o produto no mercado.
		4 Ps do Marketing.	1. Analisar os fatores que influenciam a venda do produto no mercado.
			2. Elaborar um plano de marketing que favoreça a venda do produto no mercado.
		Noções de gestão de pessoas.	1. Conhecer o processo seletivo de pessoas.
			2. Desenvolver uma visão humanizada durante o processo de seleção e desligamento de pessoas.
		Relações de trabalho em um empreendimento.	1. Conhecer noções básicas de relações de trabalho.
			2. Identificar os principais tributos da legislação trabalhista.
		Preparando-se para um processo seletivo de emprego.	1. Identificar as etapas de um processo seletivo de emprego.
			2. Compreender as formas de apresentação pessoal e os tipos de avaliação que compõem um processo de seleção.
		Empreendedores Éticos/ Sustentabilidade	1. Compreender a importância da ética e sua relação com o combate à sonegação fiscal e à corrupção.
			2. Entender a importância do empreendedor ético para a geração de riquezas, empregos e renda.