

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

Os Sentidos de Uma Nova Formação:
análise do empreendedorismo nos currículos paulista e paraense para o
Novo Ensino Médio

Autor: Matheus Rolim Florentino de Paiva

Brasília, 2024

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

Os Sentidos de Uma Nova Formação:

análise do empreendedorismo nos currículos paulista e paraense para o
Novo Ensino Médio

Autor: Matheus Rolim Florentino de Paiva

Dissertação apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília/UnB
como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Brasília, dezembro de 2024

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

Os Sentidos de Uma Nova Formação:
análise do empreendedorismo nos currículos paulista e paraense para o
Novo Ensino Médio

Autor: Matheus Rolim Florentino de Paiva

Orientador: Sergio Barreira de Faria Tavolaro

Banca: Prof. Doutor Marcelo Pinheiro Cigales
(UnB)

Prof. Doutor Gabriel Peters

Agradecimentos

A presente dissertação foi um verdadeiro processo (marcado, portanto, como tal, por diferentes momentos), o qual, sem o apoio de diversas pessoas atenciosas que se fizeram companheiras, não seria possível de ser consumado. Alternativamente, seria, ao menos, sem dúvidas, muito mais árduo e menos divertido do que de fato foi.

Assim, cabe expressar agradecimento a, ao menos, algumas das pessoas que fizeram dessa jornada mais interessante, intrigante e possível.

Agradeço, primeiro, a minha família. Sou grato a meus pais, Marcus Aurélio Dias de Paiva, recém anistiado político em razão de perseguição que sofrera por sua luta contra a Ditadura Militar, e Eneida Rolim Florentino de Paiva, que sempre me apoiaram e incentivaram na leitura, no esforço e, principalmente, no interesse e na curiosidade com a vida. Obrigado, também, aos meus (diversos - seis) irmãos e irmãs (em especial, Arthur Rolim e Hayanne Rolim) e aos/às caros/as amigos e amigas que proporcionaram conversas, acolhidas e momentos de motivação e ânimo diante de desabafos e descobertas que vivenciei no processo da pesquisa. Cito, em particular, Luiza Habib, Marina Rolo e Ricardo Ferreira, aos quais sou profundamente grato.

São fundamentais, ainda, agradecimentos ao meu orientador, Sergio Barreira Tavolaro, o qual se fez sempre disponível, oferecendo análises, comentários, reflexões, bem como indicando autores e debates pertinentes e instigantes ao processo da pesquisa, de forma que esta se mantivesse viável, metódica e, sobretudo, interessante ao longo do tempo.

Agradeço também aos membros da banca de defesa da dissertação, Marcelo Cigales e Gabriel Peters, os quais integraram também a banca de qualificação da presente investigação, na qual realizaram fundamentais reflexões e sugestões as quais procurei retomar, na medida possível, na realização da pesquisa que se seguiu.

Presto, ainda, agradecimentos ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, aos e às colegas de pós-graduação, cujo acompanhamento e companhia foram, repetidas vezes, fundamentais, bem como a seus diferentes professores e professoras, cujas aulas, pesquisas e grupos de pesquisa (em especial o grupo Trabalho e Teoria Social, coordenado pelo professor Ricardo Festi) constituíram fontes para aprendizados de grande valor.

Por fim, teço agradecimentos à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo apoio financeiro nas bolsas recebidas durante o curso da pesquisa tornaram possível a realização desta.

Resumo

O presente trabalho busca investigar a caracterização da temática empreendedora no início da vigência de sua obrigatoriedade, que vem à tona com a instituição de fato do novo Ensino Médio, a partir de 2022. De forma comparativa, são analisados os primeiros currículos produzidos por dois estados selecionados de modo a compor uma amostra potencialmente composta por convergências e divergências entre os seus elementos. Assim, foram selecionados os currículos disponibilizados para São Paulo e pelo Pará para o ano de 2022 e voltados a contemplar, pela primeira vez, a reforma da última etapa da educação básica. Por meio de uma análise documental, buscou-se evidenciar continuidades e descontinuidades no que tange à contemplação da temática empreendedora pelos estados. A investigação dos materiais revelou um núcleo comum de compreensão do empreendedorismo, definido pela preocupação com o mundo do trabalho e, sobretudo, com a dimensão subjetiva dos jovens, com foco no desenvolvimento de competências de autorregulação comportamental e emocional dos educandos bem como de habilidades de planejamento individual. Por outro lado, foram observadas também algumas diferenças significativas na amostra, indicando combinações pedagógicas, filosóficas e argumentativas distintas no que tange à sustentação da temática empreendedora como objeto da formação dos jovens. O currículo do estado de São Paulo, assim, demonstra vincular o empreendedorismo a inserção dos estudantes em um mundo do trabalho novo, marcado pela presença da tecnologia e principalmente pela flexibilização dos vínculos e funções no trabalho. Por sua vez, o documento paraense se centra mais na conquista de objetivos e projetos de natureza diversa, sendo estes voltados a mitigação de problemáticas coletivas e, sobretudo, projetos pessoais. Tais dados indicam a pertinência da consideração do empreendedor como modelo atrelado ao avanço do neoliberalismo, atrelado, ainda, a ampliação de uma ética da autenticidade.

Palavras-chave: empreendedorismo; subjetividade neoliberal; empreendedor de si; neoliberalismo e educação.

Abstract

The aim of this study is to investigate the characterization of the entrepreneurial theme at the beginning of its compulsory nature, which comes to the fore with the de facto institution of the Novo Ensino Médio, starting in 2022. In a comparative way, the first curricula produced by two selected states are analyzed in order to compose a sample potentially composed of convergences and divergences between their elements. Thus, the curricula made available

by São Paulo and Pará for 2022 aimed to contemplate, for the first time, the reform of the last stage of basic education were selected. Through a documentary analysis, we sought to highlight continuities and discontinuities with regard to the inclusion of the entrepreneurial theme by the states. The investigation of the materials revealed a common core understanding of entrepreneurship, defined by concern for the world of work and, above all, the subjective dimension of young people, with a focus on developing students' behavioral and emotional self-regulation skills, as well as individual planning skills. On the other hand, some significant differences were also observed in the sample, indicating different pedagogical, philosophical and argumentative combinations in terms of supporting the entrepreneurial theme as an object of training for young people. The curriculum for the state of São Paulo thus links entrepreneurship to the inclusion of students in a new world of work, marked by the presence of technology and, above all, by the flexibilization of employment relationships and roles. In turn, the Pará document focuses more on the achievement of objectives and projects of a different nature, which are aimed at mitigating collective problems and, above all, personal projects. This data indicates the relevance of considering the entrepreneur as a model linked to the advance of neoliberalism, also linked to the expansion of an ethic of authenticity.

Keywords: entrepreneurship; neoliberal subjectivity; self-entrepreneur; neoliberalism and education.

Lista de Tabelas

Tabela 1	33
Tabela 2	50
Tabela 3	52
Tabela 4	132

Sumário

1. Introdução.....	6
2. Capítulo 1 – Entre economia, comportamento e neoliberalismo: uma breve história e discussão teórica do empreendedorismo e da figura do empreendedor.....	26
2.1 Empreendedorismo e empreendedor: do modelo economicista até o comportamentalista do empreendedor.....	28
2.2 Entre o empreendedorismo e o empreendedorismo social.....	29
2.3 Empreendedorismo como modelo de subjetividade generalizado.....	34
2.3.1 Do “neoliberalismo” ao “sujeito neoliberal”: Os estudos foucaulteanos sobre o neoliberalismo.....	37
Governamentalidade e governamentalidade neoliberal em Foucault.....	39
Governamentalidade e biopoder: o caráter positivo do poder em Foucault	40
2.3.2 A retomada da tese de Foucault (neoliberalismo e subjetividade) em Dardot e Laval.....	41
3. Capítulo 2 - Educação e Empreendedorismo	46
3.1 O currículo como objeto de pesquisa sociológica: as contribuições de Goodson e de Popkewitz.....	46
3.2 Estado da arte.....	49
4. Capítulo 3 – O empreendedorismo nos currículos do Novo Ensino Médio.....	67
4.1 O caso de São Paulo.....	67
Introdução.....	67
Evidenciando alguns pressupostos - educação integral, a preocupação com o “contexto” e a educação por competências.....	68
Competências e habilidades socioemocionais no currículo paulista.....	71
A leitura do “contexto” dos jovens (ou, na verdade, o diagnóstico a seu respeito).....	74
O eixo de empreendedorismo nos itinerários formativos.....	82
Empreendedorismo produtivo e empreendedorismo pessoal: entre o lucro e a autorrealização do self.....	87

Considerações finais a respeito do currículo paulista.....	88
4.2 O caso paraense – uma análise do Documento Curricular do Estado do Pará para o NEM.....	92
Elementos gerais e pressupostos do currículo paraense.....	94
Da dimensão histórico-crítica.....	94
Da perspectiva histórico-crítica à formação integral humana e ao trabalho.....	97
Educação integral e papel do ensino médio.....	97
Das diferentes dimensões do trabalho na formação integral paraense.....	102
O eixo de empreendedorismo e suas dimensões.....	105
O empreendedorismo “pessoal” e a ética da autenticidade.....	111
Considerações finais a respeito do currículo paraense.....	114
4.3 Comparação entre os estados.....	123
5. Conclusão.....	136
Referências Bibliográficas.....	145

1. Introdução

O presente trabalho se insere no campo da sociologia da educação e, mais precisamente, no subcampo da sociologia do currículo. Partindo, sobretudo, da teoria social, pretende-se pautar a adoção do empreendedorismo enquanto temática tornada obrigatória no ensino médio a partir de uma reforma desta etapa da educação básica no Brasil, cuja efetivação ocorreu no ano de 2022, após ao menos 5 anos de inovações em legislações e documentos norteadores da educação no país.

Em termos estruturais, a dissertação foi organizada em três capítulos, além da presente introdução e da conclusão da pesquisa.

No primeiro capítulo, foi realizada uma revisão de literatura, na qual se buscou reunir algumas das principais abordagens e significados atribuídos ao empreendedorismo, sobretudo nos campos da Administração e da Sociologia. Aí, destacou-se, sobretudo, a emergência de uma abordagem comportamentalista do empreendedorismo e, mais a frente, o entendimento do empreendedor como modelo neoliberal de subjetividade, abordagem discutida sobretudo a partir dos trabalhos de Foucault (2008a) e de Dardot e Laval (2016; 2017), os quais vinculam tal modelo a gestão de si enquanto capital humano. Ambas as perspectivas se mostraram relevantes para a análise dos dados obtidos a partir das análises curriculares.

No capítulo dois, por sua vez, apresenta-se uma investigação do estado da arte sobre a inserção da temática empreendedora no novo ensino médio, ou, de forma mais ampla, no modelo anterior desta etapa educacional no Brasil ou até mesmo na educação como um todo. Essa etapa foi fundamental para revelar a existência de uma lacuna no campo formada pela ausência de trabalhos comparativos com foco na constituição do eixo empreendedor em diferentes documentos curriculares estaduais, com a qual pretendeu-se lidar.

No capítulo três, procedeu-se à análise dos documentos curriculares paulista e paraense, em busca de analisar as características comuns e específicas entre esses materiais no que tange a significação do empreendedorismo como tema da formação dos jovens destes estados.

Enfim, apresenta-se uma conclusão a respeito da dissertação, com o fim central de sintetizar os resultados encontrados, já citados acima.

Além desses pontos, a título introdutório, uma breve retrospectiva é pertinente para contextualizar melhor o objeto de pesquisa em questão - a caracterização da temática do “empreendedorismo” nos currículos selecionados -, o qual vem à tona especificamente no contexto da reestruturação da última etapa da educação básica brasileira. Assim, cabe tecer rapidamente uma retomada dos acontecimentos que dão à luz esse objeto.

A instituição do Novo Ensino Médio se deu em um contexto histórico e político um tanto particular, marcado pela ascensão, não pouco conturbada em termos institucionais e democráticos, ao poder por parte do então vice-presidente, Michel Temer, em seguida ao impeachment de Dilma Roussef.

Após dois mandatos presidenciais consecutivos do Partido dos Trabalhadores, com Luiz Inácio Lula da Silva no governo, foi eleita em 2010, em uma acirrada disputa, Dilma Roussef, primeira presidenta do Brasil. Em 2014, em uma época particularmente marcada pela disputa de projetos políticos e sociais distintos e com uma votação ainda mais acirrada do que a anterior, novamente ela foi eleita.

O segundo mandato da presidenta foi marcado por uma crise econômica e por enfraquecimento da articulação política de seu governo com membros do parlamento, culminando na ocorrência de seu *impeachment*, finalizado em 31 de agosto de 2016. Assumiu, então, o poder, Michel Temer, anteriormente eleito vice-presidente de Dilma Roussef.

O governo que se estabeleceu foi marcado por uma série de reformas apoiadas por fortes grupos privados politicamente articulados e submetidas e aprovadas em ritmo emergencial. Dentre elas, situam-se a reforma educacional que traz à tona o NEM, a qual, inclusive, fora inaugurada por meio da Medida Provisória nº 746/2016, vinte e dois dias após a posse do novo presidente, dispensando diálogos mais detidos com a sociedade civil e mesmo com parlamentares, bem como, vale destacar, a reforma trabalhista. Colocava-se, assim, em movimento as pautas de reformulação curricular e de flexibilização trabalhista, temática que não por acaso parece se articular profundamente com o próprio NEM.

Em ambas as reformas, pôde-se observar forte apoio de agentes empresariais privados, que se articularam de modo a favorecer o acontecimento de ambas as reformas. No caso do NEM, foi realizado um acordo de empréstimo entre o Ministério da Educação e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)/Banco Mundial (BM)

no valor de 250 milhões de dólares para a instauração do NEM (Brasil, 2018a), nos termos do qual se previa a possibilidade de parcerias público-privadas. Ademais, após a aprovação, diversas entidades e grupos tais como Instituto Ayrton Senna, Bradesco, Santander, Vivo e Fundação Lemann (Kuenzer, 2017; Caetano, 2018; Costa e Caetano, 2021) participaram efetivamente junto ao Governo Federal, seja instituindo cursos à distância ou mesmo elaborando currículos de fato assimilados por diferentes estados.

Diante de tais novidades vultuosas, de outro lado, se seguiram movimentos de resistência diversos organizados por diferentes segmentos da sociedade. No caso do NEM, particularmente, estudantes secundaristas ocuparam escolas em todo o país, organizando palestras e debates acerca do contexto político-educacional, durante praticamente todo o ano de 2016. Após longos meses, no entanto, não obstante a resistência de alunos e professores da educação básica, diante de sucessivos episódios truculentos, com ações de forças policiais, e de decisões de reintegração de posse de escolas públicas, as ocupações diminuíram e, pouco a pouco, cessaram.

Já no ano de 2017, a Medida Provisória nº 746/2016, a qual já previa uma bifurcação do ensino médio em uma etapa comum e outra flexível, é transformada na Lei nº 13.415 de 2017.

Em 2018, dando sequência às transformações que viriam a instituir, finalmente, o chamado Novo Ensino Médio, é publicada a Portaria 1.432 (Brasil, 2018b), a qual se destaca, sobretudo, por apresentar uma nova divisão curricular dessa etapa educacional. Segundo esse documento, dois “núcleos” comporiam o NEM. De um lado, encontra-se uma parte com conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidas igualmente por todos os estados e instituições de ensino do país, de contemplação obrigatória e ligada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De outro lado, tem-se os chamados itinerários formativos (IFs), que representam a chamada parte “flexível” do currículo (como a própria Portaria 1.432, apontada acima, os descreve, bem como diversos documentos elaborados na sequência), cujas atividades e conteúdos devem ser elaborados pelos estados ou escolas de modo a contemplar a realidade local e os interesses potencialmente particulares de seu próprio corpo discente.

A despeito dessa suposta “flexibilidade” que estaria atrelada aos itinerários formativos, os conteúdos desenvolvidos no âmbito destes têm de se pautar por, ao menos,

um de quatro parâmetros pré-definidos (e “preferencialmente” por todos eles, segundo a mesma Portaria), sendo estes os chamados *eixos estruturantes*, que são: investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, processos criativos e empreendedorismo (precisamente nesta ordem). Esta temática passa, assim, a ser descrita como parte obrigatória dos currículos de ensino médio no país, sendo trabalhada tanto enquanto “eixo estruturante” como, sendo recepcionada para, em muitos casos, ser trabalhada como uma temática transversal, abordada em diferentes unidades didáticas e momentos curriculares, como evidenciaram os currículos objetos da presente investigação.

Finalmente, é a partir de 2022 que a contemplação do novo modelo curricular se torna obrigatória em todos os estados do país, os quais precisam apresentar currículos estaduais de acordo com os novos parâmetros estabelecidos.

A presente dissertação delimita, por sua vez, como objeto de pesquisa, os sentidos e as justificativas que são atribuídos à temática empreendedora e a sua inserção no ensino médio *nos primeiros* documentos curriculares produzidos pelos estados de São Paulo e do Pará com o propósito de contemplar a reforma do Novo Ensino Médio (NEM) a partir do ano de 2022, data de início da presente investigação. Trata-se, nesse sentido, de investigar comparativamente os sentidos e os encaminhamentos atribuídos à temática do “empreendedorismo”, cuja contemplação é tornada obrigatória pelo Novo Ensino Médio (NEM), nos dois currículos estaduais. Pretende-se, assim, evidenciar algumas das significações e encaminhamentos que a noção de empreendedorismo primeiro assume no processo de reestruturação curricular engendrado no bojo dessa reforma educacional.

Vale apontar, ainda, que, ao longo da investigação, o próprio NEM passou por rediscussões diversas, tendo sido realizada em 2024 uma espécie de “reforma da reforma”. Sobre estas discussões, que não consistem no objeto de fato da presente investigação, circunscrito temporalmente, vale destacar, no entanto, que não parecem ter atribuído contornos novos à temática empreendedora, mas se restringido a redefinir a carga horária dos núcleos comum e flexível da formação, no tange ao objeto visado, pelo menos.

Uma vez apontado e situado o objeto da análise desta dissertação, cabe indicarmos, em algumas linhas introdutórias, como se deu a estruturação do *corpus* da investigação realizada, os métodos empregados na pesquisa bem como os principais aportes teóricos mobilizados.

Quanto ao *corpus* de análise proposto para a investigação, foram selecionados, especificamente, os primeiros currículos elaborados pelos estados de São Paulo e Pará para a contemplação do Novo Ensino Médio.

A seleção destes estados, por sua vez, se deu com o objetivo de tentar captar perspectivas distintas no tocante à compreensão e estruturação da noção de “empreendedorismo”, seja enquanto um “eixo estruturante” ou uma temática transversal no contexto da educação básica. Buscou-se, portanto, captar um par relevante para a compreensão de continuidades, mas também de rupturas no que tange ao objeto investigado dentre estados distintos do país, a fim de elucidar de modo mais abrangente a estruturação da temática empreendedora no contexto inicial da instauração do NEM.

A delimitação de tais materiais curriculares como objetos selecionados para a investigação ocorreu, nesse sentido, como desdobramento de algumas etapas anteriores. Assim, conforme já apontado ao tratarmos da estrutura da dissertação, foi realizada, de antemão, uma pesquisa do estado da arte tanto no campo da Sociologia como na Educação, bem como uma leitura inicial ou flutuante de materiais curriculares estaduais diversos, a partir do que se procedeu à seleção mais precisa de documentos curriculares, processo que culminou na seleção dos materiais paulista e paraense, em específico.

Na literatura revisada para esclarecimento do estado da arte, analisada no segundo capítulo da dissertação, pôde se perceber que certos trabalhos retratavam o estado de São Paulo como marcado por uma trajetória um tanto mais profunda na adoção do empreendedorismo como mote educacional. Desse modo, foram observadas análises que definiam a adoção da temática empreendedora no NEM como um momento de aprofundamento e sistematização de políticas regionais preexistentes que já vinham, em verdade, abordando-a na formação de jovens. Adicionalmente, segundo a maior parte da literatura analisada, o empreendedorismo viria sendo tratado pelo estado, historicamente, em uma perspectiva primordialmente “mercadológica”.

O estado do Pará, por sua vez, foi selecionado a partir de parâmetro diverso. A partir de uma leitura flutuante dos currículos de diversos estados, constatou-se, de forma ainda inicial, a presença de termos e justificativas que indicavam a presença de concepções próprias acerca do conteúdo e do caráter do empreendedorismo enquanto eixo ou enquanto elemento curricular mais amplo. Assim, observou-se que o Pará irá, por exemplo, servir-se não do termo “empreendedorismo” puro e simples conforme trazido na Portaria 1432 do

Ministério da Educação do Ministério da Educação (MEC), que define os eixos do NEM, mas empregará, em sua substituição, a ideia de “empreendedorismo social”, a partir do qual busca trazer facetas próprias para a contemplação da temática empreendedora ao articulá-la com problemas e soluções *sociais* ou comunitárias, como o tratamento de resíduos sólidos, a obtenção de água filtrada etc.

Nessa senda, o *corpus* da análise desta dissertação, composto pelo chamado “currículo oficial” dos estados escolhidos, foi definido de modo a tentar criar um material de análise não homogêneo, e, por isto, capaz de ilustrar diferentes maneiras pelas quais vem sendo pensada a inserção do empreendedorismo como um dos elementos centrais da formação no âmbito do Novo Ensino Médio. Tentou-se, assim, contribuir com o desenvolvimento do campo ao focar no delineamento atribuído ao empreendedorismo em dois currículos estaduais diversos, seja enquanto temática transversal, seja enquanto “eixo estruturante” dos itinerários formativos.

No que diz respeito aos métodos utilizados, já apontados em parte, realizou-se, portanto, como uma das etapas iniciais da pesquisa, uma leitura flutuante de diversos materiais curriculares estaduais, bem como uma investigação mais detida do estado da arte sobre a temática escolhida, selecionando e revisando artigos, dissertações e teses produzidas nos campos da Educação e da Sociologia da Educação que abordavam a inserção da temática do empreendedorismo na educação básica.

Nesses procedimentos, constatou-se que, embora fossem facilmente encontradas pesquisas que debatiam a adoção do empreendedorismo como mote educacional no Brasil, seja antes ou após o início da reforma do ensino médio, poucas investigações se concentravam na contemplação específica do empreendedorismo no NEM¹, onde, inclusive, se apresenta na forma estruturalmente significativa de “eixo estruturante”. Percebeu-se, assim, à época, uma hegemonia de pesquisas que discutiam o emprego do empreendedorismo como tema educacional tratando-o de maneira um tanto mais abrangente, isto é, não restrita a sua contemplação no NEM.

Ademais, constatou-se existir ainda uma outra lacuna significativa nos campos da Educação e da Sociologia da Educação, frente à qual o presente trabalho pretende avançar.

¹ No primeiro ano da presente pesquisa, ou seja, em 2022, constatou-se a pouca presença de trabalhos que abordassem o empreendedorismo no NEM. Ao longo do percurso da dissertação, no entanto, verificou-se o surgimento de cada vez mais trabalhos focados nessa temática, seja na educação ou na sociologia.

Ao se observar a grande maior parte das publicações analisadas (Nóbrega, 2019; Alvez, Klaus e Bueira, 2021; Pinto e Melo, 2021; Ivo, 2022), notou-se que, até então, pouca atenção tem sido dada para as diferentes formas de mobilização da noção de empreendedorismo no NEM em uma perspectiva *comparativa*, sendo este o caso sobretudo no que diz respeito a investigações mais extensas, como em trabalhos de dissertações de mestrado ou em teses de doutorado.

Essa reflexão é importante, sobretudo, ao se ter em mente que a adoção do eixo em questão consiste em uma medida federal que, enquanto tal, propõe a reverberação a *nível nacional* da inserção do empreendedorismo como objeto da formação no ensino médio, etapa educacional na qual, até então, essa temática vinha sendo trabalhada apenas por projetos mais pontuais e conduzidos tão somente a nível estadual ou municipal (Nóbrega, 2019; Pinto e Melo, 2021). Faz-se, assim, no contexto da reforma que origina o chamado NEM, a temática empreendedora alcançar horizontes novos, de modo a adentrar, inclusive, em estados que até então mostravam-se mais refratários a sua inserção na educação básica, gerando, possivelmente, contornos diversos em sua mobilização, uma vez que esta passa a ser conduzida por parte de agentes sociais inseridos em contextos históricos, políticos, culturais etc. distintos entre si, nos quais, inclusive, a abordagem do tema poderia se distanciar da interpretação desta temática que até então ocorria naqueles locais mais específicos onde ele já vinha sendo trabalhado nos currículos e em sala de aula.

Ainda, os resultados dessa etapa inicial de investigação indicaram que parte significativa dos trabalhos desenvolvidos sobre o tema se concentra em um dos dois grupos seguintes: a investigação de unidades curriculares específicas que mobilizam, na prática (i), atividades ligadas ao empreendedorismo; ou, alternativamente, trabalhos que focam em debater o empreendedorismo como ideia norteadora de currículos ou legislações que os fundamentam (ii), realizando, sobretudo, uma análise documental de materiais desses tipos.

Tratando, no mesmo passo, dos métodos empregados, a presente investigação, por sua vez, centrou-se em uma análise documental (como na vertente “ii”), analisando documentos constantes da instauração do NEM, sendo estes, mais precisamente e sobretudo, os currículos estaduais de São Paulo e do Pará, respectivamente².

² Cumpre apontar que foram analisados, ainda, documentos norteadores da educação e do Novo Ensino Médio, tal como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Portaria 1.432, que institui o NEM e seus eixos estruturantes, dentre os quais o de empreendedorismo.

A seleção especificamente destes documentos em suas versões primeiras, por sua vez, diz respeito ao recorte temporal escolhido na presente pesquisa, ponto igualmente digno de nota.

Sabe-se que, desde a sua implementação, iniciada em 2018, o chamado Novo Ensino Médio passou por (re)discussões e mesmo por alterações mais ou menos substantivas. Atravessando, inclusive, a eleição e o mandato de presidentes da República de vieses políticos notadamente distintos, o NEM passa, desde sua instauração, por momentos diversos. Contemplar as variações e as continuidades que acompanham essa reestruturação educacional, no entanto, consiste em conteúdo diverso do objetivo visado na presente investigação. Nessa senda, optou-se especificamente por delimitar a investigação ora realizada para abordar, somente, documentos curriculares produzidos *no início* da instauração efetiva do NEM, pelo que se justifica a seleção dos materiais curriculares primeiramente produzidos por cada um dos estados escolhidos frente à reforma curricular em questão, estabelecendo, aí, o recorte temporal desta dissertação.

Sobre os diferentes momentos do NEM e da própria temática do empreendedorismo em seu bojo, por outro lado, ao menos uma nota é cabida. Mais próximo ao fim da realização desta dissertação, em 2024, foi sancionada a Lei 14.945, a qual reforma o Novo Ensino Médio (fazendo a “reforma da reforma”). As mudanças realizadas, por sua vez, centram-se sobretudo na definição da carga horária curricular e na sua redistribuição entre a parte básica e a parte “flexível” do currículo. Embora aí se possa verificar o aumento da carga horária da primeira e a diminuição das horas da segunda parte curricular, não são observadas mudanças diretamente relacionadas ao objeto da presente pesquisa³.

Apesar de marcado por discussões e debates posteriores a sua inserção inicial na última etapa da educação básica, o empreendedorismo, portanto, se mantém como eixo da nova formação, sobrevivendo sua obrigatoriedade como tal, bem como sua presença enquanto tema transversal no NEM, mesmo diante da eleição presidencial do presidente Luiz Inácio (Lula) em 2022. Dessa forma, a despeito de o NEM e a obrigatoriedade de contemplação do empreendedorismo virem à tona durante o exercício de governo de Michel Temer e sua implementação ganhar força normativa, na prática, durante o mandato de Jair

³ No início de sua vigência obrigatória, o NEM deveria ter carga horária de 1800h em sua parte básica e de pelo menos 800h destinadas à parte “flexível”. Com a nova lei, a distribuição passou a ser de 2400h para a parte básica e de 600h para a segunda parte curricular.

Bolsonaro, em 2020, essa inserção do empreendedorismo como tema obrigatório no ensino médio evidencia-se tratar de algo além de mera manobra política unilateral e de um elemento, ao que tudo indica até o momento, com certa permanência.

A presença do empreendedorismo no ensino médio, portanto, mantém, desde o início da vigência do NEM, sua obrigatoriedade, mostrando resistir a governos de vieses políticos distintos.

O presente trabalho, portanto, elege como problema de pesquisa a investigação dos sentidos e das características vinculados ao empreendedorismo, temática cuja abordagem se torna obrigatória a partir da instauração do NEM, nos currículos oficiais de São Paulo e do Pará, ou, mais precisamente, no primeiro documento curricular produzido por cada um desses estados para contemplar a recente reforma da última etapa da educação básica do país. O objeto de pesquisa vislumbrado na presente dissertação, nesse contexto, é a caracterização da temática do empreendedorismo, em perspectiva comparativa, na primeira edição do Currículo Paulista para a Etapa do Ensino Médio, datada de 2020, bem como no Documento Curricular do Estado do Pará da Etapa do Ensino Médio, publicado em 2021.

No que tange ao recorte teórico, foram retomados sobretudo debates da teoria social que concebem o empreendedorismo ou o empreendedor como um modelo de subjetividade mais ou menos específico, preocupando-se com o reconhecimento de discursos e mecanismos voltados a constituição de sujeitos marcados por valores, narrativas e identidades mais ou menos precisos e correlacionados, em última instância, ao neoliberalismo.

Assim, o próprio “neoliberalismo” (que, à primeira vista, possui sentidos diversos) ocupa lugar fundamental nesta dissertação. Por sua vez, este termo foi tomado na presente investigação, de modo mais ou menos preciso, como uma mentalidade ou como um discurso dotado de poder no sentido “positivo”, de acordo com Foucault (2008a).

São centrais para o trabalho, nesse sentido, discussões que pautam uma suposta governamentalidade neoliberal, em linha foucaultiana, e que apontam, ligados a ela, finalmente, alguns predicados supostamente característicos do sujeito empreendedor ou, ao menos, do surgimento desta figura como um novo ideal. Vale apontar, nessa linha, além do trabalho de Foucault (2008a), dentre outros, os debates desenvolvidos por Dardot e Laval (2016; 2017), a partir dos quais se pretendeu refletir acerca do empreendedorismo

concebendo-o como um modelo de subjetividade ligado à ascensão de um discurso neoliberal na sociedade em geral e, em particular, na educação.

Quanto a natureza dos documentos analisados (ponto relacionado ao mesmo tempo ao tópico dos elementos teóricos empregados e ao do *corpus* da investigação), os materiais curriculares oficiais e escritos dos estados de SP e do PA, vale tecer certas considerações, uma vez que múltiplas abordagens teórico-metodológicas se constituem na sociologia do currículo (Forquin, 1996).

Na década de 1980, na França, a partir de Perrenoud (1984), distingue-se o currículo “formal” ou “oficial”, que consiste nos documentos curriculares oficialmente produzidos e disponibilizados pelas organizações educacionais, do currículo “real”, que se refere ao conjunto de práticas (inclusive as não oficiais) de fato manejadas no ambiente escolar, em acordo ou não com o currículo oficial. Já no contexto britânico ou estado-unidense, a sociologia do currículo se refere, ainda, ao chamado “currículo oculto”, tomando como tarefa sociológica, essencialmente, a busca por desvelar a existência de elementos não integralmente expressos nos documentos e práticas escolares (Forquin, 1996).

Frente a essas perspectivas, que estabelecem com propósitos e características distintas, o presente projeto pretende tratar somente de currículos oficiais, realizando uma análise documental destes. Vejamos, assim, em que sentido pretende-se tomá-los como objeto de estudo da sociologia.

De um lado, partimos de um diálogo com Goodson (2015), do qual retiramos a noção do currículo como objeto de disputa social, por meio do qual diferentes visões de mundo e conhecimentos socialmente disponíveis pretendem efetivar a própria legitimação e reprodução, em detrimento de outras visões e conhecimentos existentes. Em seguida, a partir de Popkewitz (1994), passamos a pensar o currículo como objeto mobilizador não apenas de “conhecimentos”, mas de “saberes”, de modo a transformar e produzir sujeitos.

A tomada de currículos e mesmo de reformas curriculares como objeto de estudos sociológicos, por sua vez, não é nenhuma novidade. Assim, dentro do campo da sociologia da educação, encontra-se a sociologia do currículo, que, segundo Goodson (2005), se ocupa de analisar, através de pistas diversas, as complexas relações entre a escola e a sociedade, evidenciando como as escolas reproduzem, selecionam e excluem de seu repertório conhecimentos específicos presentes no mundo social em detrimento de outros igualmente

disponíveis. Ainda, retoma-se de Goodson (2015) a concepção do currículo como objeto de disputa pela legitimação de saberes e discursos em disputa na vida social. A partir disso, coloca-se a hipótese de que pode haver visões destoantes e em disputa acerca do empreendedorismo, ou do significado de sua inserção como mote da educação básica.

No que tange a investigação sociológica a partir de currículos, um segundo aspecto do qual se partiu para estruturar a presente dissertação diz respeito à consideração do currículo como projeto normativo, capaz de produzir, em última instância, não só conhecimentos, subjetividades. Assim, partimos do trabalho de Popkewitz (1994), sociólogo da educação que, retomando Foucault, entende o currículo como projeto normativo precisamente na medida em que o currículo fornece não apenas "conhecimentos", mas "saberes", categorias retomadas do autor francês. Enquanto os primeiros se referem a discursos e interpretações realizados pelo sujeito cognoscente em relação a objetos externos a ele e (supostamente) objetivamente cognoscíveis, os segundos dizem respeito à maneira pela qual certas crenças a respeito de um dado objeto, ao serem mobilizadas, *fundamentam condutas e transformam os sujeitos* que os mobilizam, produzindo novas formas de subjetivação. Entende-se, assim, que os currículos, ao articularem "saberes", têm o condão de fundamentar processos de subjetivação específicos, encaminhando os sujeitos em formação para modelos mais ou menos específicos de subjetivação e, assim, fundando sujeitos mais ou menos específicos.

Nesse contexto, reconhece-se na sociologia do currículo a existência de investigações sobre a educação escolar, sobre as reformas realizadas em seu bojo, e, mais especificamente, acerca de alterações curriculares implementadas (Forquin, 1996). Dentro destas, a partir de autores como Popkewitz (1994), supracitado, elege-se como objeto de investigação as injunções direcionadas à subjetividade daqueles cuja formação e desenvolvimento pessoal pauta-se em conhecimentos, saberes e valores adotados em um dado currículo.

Toda esta perspectiva teórica da sociologia do currículo que combina currículos e produção de sujeitos, por sua vez, encontrará novos desdobramentos em trabalhos mais recentes da sociologia que vêm reconhecendo em reformas educacionais diversas a presença de uma busca pelo desenvolvimento de modelos de subjetividade mais ou menos precisos e ligados ao neoliberalismo.

Destacam-se, nesse sentido, Dardot e Laval (2016; 2017). Ao debaterem a ocorrência de reformas educacionais vigentes na França, inclusive de caráter curricular, os autores

reconhecem, aí, uma busca de adequação da formação de jovens a novos ideais de ordem subjetiva, supostamente atrelados ao neoliberalismo. Embora este seja tantas vezes referido de modo abstrato e pouco definido na teoria social (Venugopal, 2015), é entendido pelos autores de maneira mais ou menos precisa: a partir de uma retomada de Foucault (2008), entende-se o neoliberalismo não fundamentalmente como uma política econômica, mas como um tipo de governamentalidade ou um discurso dotado da capacidade de produção de sujeitos.

Os autores se destacam, ainda, porque, indo além do que já fora discutido por Foucault acerca do surgimento e proliferação de modelos neoliberais de subjetivação, vão definir um pouco mais diretamente o sujeito em questão. Dardot e Laval (2016 e 2017) apontam como modelo de subjetividade da contemporaneidade o que concebem como “empreendedor de si”, figura subjetiva calcada essencialmente por dois marcadores: a generalização do “princípio da concorrência” como modelo de conduta na relação do indivíduo com os demais e da interiorização da empresa como modelo de subjetivação, pautando-se por uma relação para consigo como a de um gestor de seu capital humano. Se a primeira pautaria a relação com os demais indivíduos, a segunda representa o desenvolvimento de uma relação consigo mesmo de busca pela maximização do próprio valor frente ao mercado.

A articulação entre educação, subjetividade e neoliberalismo, portanto, é fundamental para a presente pesquisa. Em suma, pode-se dizer, falar de “neoliberalismo”, nesse sentido que vai de Foucault à Dardot e Laval, perpassando também autores como Han (2010; 2014) ou Ehrenberg (2019), por exemplo, é falar de transformações subjetivas mais ou menos específicas, remetendo a um plano de fundo que articula vida social (e, aí, dentre outros, o mundo do trabalho e a primazia do indivíduo) e subjetividade. Além disso, para o segundo e o terceiro, a escola e séries de reformas educacionais vivenciadas em diversos países ocidentais na atualidade são apontadas, em suma, como ambientes de estímulo ao desenvolvimento de subjetividades neoliberais, estruturadas a partir de valores específicos, tais como “flexibilidade”, “responsabilidade” e “criatividade”.

No contexto brasileiro, podem igualmente ser percebidos trabalhos que vinculam neoliberalismo e subjetividades (Peters, 2021), assim como, mais especificamente, a educação escolar e a promoção de subjetividades marcadas pela interiorização de elementos caros ao discurso neoliberal, marcadamente em relação ao mundo do trabalho (o qual ocupa

lugar de grande relevância para a presente pesquisa, sobretudo na análise do currículo paulista), seja em discussões primordialmente teóricas (Venugopal, 2015), seja em trabalhos que tomam como objeto de investigação empírica as recentes reformas educacionais em movimento no país, das quais o Novo Ensino Médio faz parte (Muniz, 2022; Bernardes e Voigt, 2022; Costa e Caetano, 2022, etc.).

A respeito do NEM, pode-se perceber que este, por um lado, coloca-se expressamente com a pretensão de tornar mais atraente o currículo juvenil, apostando na flexibilização dos percursos formativos e, supostamente, na escolha dos estudantes, que poderiam decidir cursar atividades mais afins a seus interesses, mas, por outro, traz de antemão certo horizonte e margens, trazendo à tona com mais força, em detrimento de outras possibilidades, pautas particularmente próximas ao mundo do trabalho e ao empreendedorismo.

Nesse sentido, embora não seja este o foco, cabe reconhecer, nesta dissertação, que a inserção do empreendedorismo no campo educacional, bem como o surgimento do NEM, se inserem em meio a um histórico marcado pela atuação do setor privado na formação da agenda das políticas educacionais no Brasil, bem como pelas relações entre a educação básica e o propósito de formação para o mundo do trabalho.

Poderíamos apontar, como um breve indicativo desse histórico de relações entre a educação pública e o setor privado, com foco mais recente, as atuações de empresas e grupos corporativos que constituíram o Movimento pela Base Nacional Comum, iniciado em 2013, e atuaram na formação da BNCC, em um processo apontado por Caetano e Peroni (2016), ou, ainda, a atuação de grupos de mesma natureza na constituição do Movimento Todos Pela Educação, apontada, por exemplo, por Martins e Krawczyk (2016).

Também no caso da reformulação curricular que dá origem ao NEM, pode-se perceber a presença de tais relações por meio da atuação de grupos privados ligados à área educacional, conforme indicam Caetano e Peroni, 2014.

Além disso, a educação básica brasileira e, sobretudo, a sua última etapa, isto é, o ensino médio, possuem um considerável histórico de relação com o mundo do trabalho.

Em uma breve e um tanto mais retomada análise histórica, pode-se ressaltar a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por meio da Lei 9394, a qual se dá em 1996 e permanece vigente. Em seu artigo 35, referente às “finalidades” da educação básica, encontra-se “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar

aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil, 1996). Segundo Ramos (2003), buscava-se então romper com a dualidade entre uma formação propedêutica e outra profissionalizante, admitida desde 1971 pela Lei 5692. Assim, segundo a autora, lançou-se mão de uma preparação “básica” para o mundo do trabalho no sentido de que fosse geral, a fim de adaptar a formação dos jovens à realidade pós-industrial desse campo, o qual seria marcado, por sua vez, pela necessidade de flexibilidade.

Mais tarde, a temática reaparece sucessivamente. Assim, a preocupação com o que se reconhece como um novo mundo do trabalho, demandador de novas competências, reemerge nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 1998. Em seu 1º parágrafo, o documento afirma ter em vista “vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social” (Brasil, 1998). Mais à frente, sustenta que as escolas devem ser responsáveis pela “constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho”.

Em 2012 e 2018, as diretrizes curriculares para o ensino médio são atualizadas, primeiro pela Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, e segundo pela Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de novembro de 2018 (Brasil, 2018c), seguindo em ambos os casos a vinculação entre a última etapa da educação básica e o mundo do trabalho.

Nesse sentido, a própria constituição do NEM e, particularmente, do empreendedorismo, sobretudo na perspectiva exibida no documento curricular paulista, se mostra, ao menos em partes, como se verá à frente, como um capítulo desse processo.

Autores como Muniz (2022) e Bernardes e Voigt (2022), cujos trabalhos são retomados, por sua vez, ao refletir sobre a constituição do NEM, irão identificá-la como uma tentativa de produzir sujeitos adaptados às demandas colocadas pela emergência de um cenário marcado pelo enfraquecimento da regulação estatal do mundo do trabalho, que, além de ser atravessado por evoluções tecnológicas, centra no indivíduo a responsabilidade por sua realização financeira, segurança previdenciária, etc.

Dentro desse debate que interconecta currículo, subjetividade e neoliberalismo, a categoria do “empreendedor” apresenta-se como um dos marcos desse projeto de transformação dos ideais educacionais, indicando uma aproximação a marcadores e valores

vinculados à formação de disposições e, enfim, de mão de obra associadas às demandas que marcam o mundo do trabalho contemporâneo.

Paralelamente, pode-se verificar que o empreendedorismo ocupa lugar central nos debates colocados por autores que problematizam a reforma educacional que o institui. Assim, a inserção da temática empreendedora passa a ser reconhecida como um dos motes da formação dos estudantes no NEM. Seja no caso dos livros didáticos produzidos pelo Ministério da Educação (Muniz, 2022), seja através da leitura de ao menos um currículo estadual específico - o de Santa Catarina - (Bernardes e Voigt, 2022), identificam a noção de empreendedorismo como matriz de diversas atividades sugeridas. Se reconhece, assim, um lugar fundamental na reforma à figura do “empreendedor”, categoria que, em sintonia semelhante à de autores como Dardot e Laval (2017), passa a ser pensada pelos autores como uma espécie de tipo subjetivo correspondente à incorporação de preceitos atrelados a demandas colocadas pelo avanço do neoliberalismo, tais como "autonomia", "autoconhecimento", “criatividade”, "flexibilidade" e "responsabilidade", firmando como diretriz da educação a “empregabilidade individual” (LAVAL, 2019).

A presente pesquisa se vale de todo esse debate, retomando discussões de tais autores sobre a inserção do empreendedorismo na educação básica brasileira e refletindo sobre a convergência de diagnósticos curriculares que reconhecem a existência de transformações no mundo do trabalho contemporâneo e as vinculam a novas demandas subjetivas. Diante desse quadro, buscou-se refletir sobre as interligações entre educação e empreendedorismo segundo debates da educação ou da sociologia da educação, com o fim de retirar parâmetros teóricos pertinentes para a análise de fato dos materiais curriculares selecionados, realizada no terceiro capítulo da dissertação.

2. Capítulo 1 – Entre economia, comportamento e neoliberalismo: uma breve história e discussão teórica do empreendedorismo e da figura do empreendedor

O objetivo da presente pesquisa, conforme exposto, é lançar luz sobre os contornos atribuídos ao eixo de empreendedorismo em dois currículos estaduais, bem como em documentos federais relativos ao Novo Ensino Médio. Assim, optou-se por realizar uma revisão bibliográfica acerca da noção de empreendedorismo, a fim de evidenciar, ainda que em partes, alguns dos aspectos que assume em debates interdisciplinares e na perspectiva das ciências sociais e, particularmente, da sociologia.

Nessa senda, exploraremos nesse primeiro capítulo, duas noções: a categoria de “empreendedorismo”, por um lado, e a de neoliberalismo, por outro, uma vez que este é debatido por autores como Dardot e Laval (2016) como atrelado ao modelo de subjetivação em que aquele consistiria.

Na primeira dessas temáticas, procurou-se resgatar os contornos que, segundo certa bibliografia acadêmica, caracterizaria o “empreendedorismo”, por um lado, e o “empreendedorismo social”, por outro, uma vez que ambas as nomenclaturas se encontram presentes nos materiais curriculares analisados. Pretende-se, com isso, evidenciar alguns dos aspectos que as demarcam, a fim de obter alguns parâmetros para a análise documental realizada posteriormente, de modo a verificar se, na prática, as nomenclaturas utilizadas demarcam contextos semânticos e pedagógicos distintos, bem como se, ao menos em alguns pontos específicos, convergem entre si.

Por fim, será discutida a relação entre empreendedorismo e neoliberalismo com mais detalhes do que se fez na introdução. Com essa etapa, pretende-se apresentar, ainda que inicialmente, uma chave para a observação do “empreendedorismo” como objetivo da formação discente de jovens do ensino médio, aproximando-o a um modelo comportamental e situado, mais especificamente, em meio aos estudos acerca do neoliberalismo.

Nesse sentido, reconhecendo que, além do “empreendedorismo”, o próprio “neoliberalismo”, apresenta-se igualmente como um conceito heterogêneo e ainda em disputa, optou-se por realizar uma revisão de seus significados centrais, empreitada auxiliada pelas discussões de Reinhardt. Passa-se, então, a discutir-se o neoliberalismo como fenômeno produtor de subjetividades, a partir dos estudos que o encaram por meio da noção

de governamentalidade. Serão abordados, nesse sentido, o trabalho de Foucault (1997) e de Dardot e Laval (2016).

Conforme destaca Tavolaro (2007), a modernidade, cara ao surgimento e estabelecimento da sociologia enquanto ciência social, é caracterizada por esta a partir de certas questões e categorias. Nesse contexto, insere-se a investigação das relações (de diferentes tipos) entre “‘indivíduo’ (sujeito, ator, agente) e ‘sociedade’ (contexto social, estrutura, condições objetivas)”, bem como o debate, que se faz central, acerca da individuação como um dos marcos da modernidade. O presente trabalho, embora não se ocupe diretamente, por exemplo, da temática “ação e estrutura”, um dos principais debates acerca das relações entre “indivíduo” e “sociedade”, se ocupa destas de certa maneira. Assim, são trazidas à tona categorias centrais como governamentalidade ou o próprio poder pastoral, a fim de esboçar o plano de fundo teórico no qual o empreendedorismo passa a ser problematizado enquanto modelo subjetivo socialmente situado, atravessado por técnicas de poder, e daí por diante.

Em suma, entende-se, assim, ser fundamental o trabalho de classificação conceitual de do “empreendedorismo” e “neoliberalismo”, ainda que de maneira inicial. Embora o primeiro destes seja justamente o objeto do presente artigo, explorar algumas das noções que o envolvem em discussões dos diferentes campos, principalmente da economia, da sociologia e da educação, pode servir-nos de auxílio, trazendo à tona parte do discurso que envolve essa noção e fornecendo-nos alguns marcadores para a análise curricular. Ainda, pretendemos, nesse diapasão, explorar a classificação teórica do “empreendedorismo” como modelo de subjetivação ligado, em última instância, ao “neoliberalismo”, entendido particularmente sob a perspectiva da governamentalidade. Desse modo, buscou-se esclarecer em que consiste, na teoria social, tal enquadramento, sendo fundamental, assim, a realização de uma discussão acerca das características e dos significados do neoliberalismo como plano de fundo.

Dentre as diferentes concepções de neoliberalismo revisadas, destacamos, portanto, uma linha que o compreende essencialmente como fenômeno capaz de produzir subjetividades e sujeitos, na qual são centrais as contribuições de Foucault (1997), bem como, mais à frente, de Dardot e Laval (2016), autores que além de retomar o debate do primeiro e produzir discussões de grande circulação, fornecem categorias mais precisas para

problematizar uma suposta subjetividade neoliberal e debruçam-se sobre o campo educacional, preocupação central dessa dissertação.

Finalmente, passamos a esquadrihar em que sentido autores do campo da sociologia da educação vêm compreendendo a ascensão do empreendedorismo como mote educacional ligado a um contexto de ascensão do neoliberalismo, considerando a educação como espaço estratégico para a formação de sujeitos.

2.1 Empreendedorismo e empreendedor: do modelo economicista até o comportamentalista do empreendedor

Embora datada de, ao menos, um século, e sendo recorrentemente empregada, inclusive em revistas acadêmicas nacionais e internacionais, a noção de empreendedorismo consiste ainda em uma expressão pouco delimitada e evidente, marcada por diferentes perspectivas (Martes, 2010). Assim, por exemplo, atualmente, diferentes autores passam a problematizar o seu emprego para aqueles sujeitos que, movidos por circunstâncias sociais controversas, se lançam em atividades autônomas, trabalhando, por exemplo, como entregadores ou motoristas de aplicativos, apontando, em última instância a noção de empreendedorismo como um discurso que oculta a precarização de ocupações em ascensão (Moraes, Oliveira & Accorsi, 2019; Casagrande, Zamora & Torres, 2022). Não obstante, pode-se contemplar um certo *núcleo comum* a seu respeito.

Um dos marcos de origem do emprego do termo "empreendedorismo" data do início do século XX, quando Schumpeter o emprega em seu livro *A teoria do Desenvolvimento Econômico* (1911). Nessa obra, o autor, que, apresenta-se ainda como um dos paradigmas do entendimento do termo em questão, o utiliza para se referir a iniciativas que, por meio da inovação, buscam assumir um lugar de prestígio dentro da disputa econômica entre os agentes de um dado mercado. Cabe destacar que, em seu estudo, o autor elege como categoria fundamental de análise o indivíduo, focando não apenas no empreendedorismo, mas no sujeito que o realiza como um projeto individual, o chamado "empreendedor". Trata-se daqueles sujeitos que, por meio de sua iniciativa individual e da criatividade, sucediam em criar bens ou serviços rentáveis, marcados por grande utilidade e demanda, lançando-se à superação de seus concorrentes.

Uma importante virada que cabe destacar é que, resgatando uma dimensão já presente em Schumpeter, autores diversos passam a discutir o empreendedorismo não detendo-se nele

como modelo econômico ou nas consequências de desenvolvimento que ele seria capaz de promover em certo mercado ou dada sociedade, mas, fundamentalmente, dando ênfase a ele enquanto um modelo comportamental. Foca-se, assim, nele como um modelo a que correspondem práticas externas e internas de um dado agente individual.

Assim, autores como Zarpellon (2010) concebem duas abordagens centrais para a compreensão do empreendedorismo. A primeira, denominada economista, diz respeito a autores do campo econômico, como Schumpeter, que focariam primordialmente, segundo essa perspectiva, na promoção do desenvolvimento econômico por meio de atividades inovadoras, denominadas de empreendedorismo, e as quais consistiriam na exploração criativa de oportunidades. A segunda abordagem, chamada de comportamentalista, por sua vez, enfatiza "os aspectos atitudinais, como a criatividade e a intuição (Zarpellon, 2010, p. 49). Para Zarpellon (2010), enquanto na abordagem schumpeteriana (ou "economista", como é chamada por vezes) a figura central era Schumpeter e a preocupação essencial seria a de entender novas formas de emprego de recursos e de fomentar o desenvolvimento de uma nação ou dado espaço ou sociedade, é David C. McClelland, psicólogo norte-americano quem aparece agora como figura central, focando sobre os aspectos psíquicos e comportamentais dos empreendedores, fazendo destes um tipo de sujeito mais ou menos delimitado.

Nessa senda, o empreendedorismo paulatinamente passa a ser entendido enquanto modelo comportamental, nos mais diversos campos acadêmicos, sendo focado, principalmente, sob tal aspecto. Pode-se apontar, nesse sentido, o trabalho de Martes, 2010, que se propõe a resgatar nas discussões de Schumpeter acerca do empreendedorismo uma suposta dimensão "cognitiva e comportamental", sustentando que o autor toma de Weber a perspectiva do individualismo metodológico, fazendo do indivíduo o seu objeto de preocupação; são vistos também diversos trabalhos de revisão que mapeiam na literatura acadêmica supostas características do sujeito empreendedor e, ainda, aqueles que buscam verificar o perfil de empresários e contrastá-lo com a bibliografia acadêmica (DINIZ, 1992; DUTRA, 2002; RAMOS, 2003; GREATTI, 2003). Outra produção interessante no tema, ainda, é aquela trazida por Brancher, Oliveira & Roncon (2012), que, por meio de um estudo bibliométrico, concluem que a maior parte das produções nacionais acerca do empreendedorismo focam nas características comportamentais do empreendedor.

2.2 Empreendedorismo social

A qualificação de social atribuída aos termos empreendedor e empreendedorismo, por sua vez, é uma fronteira à parte. Trata-se de um adjetivo que começa a ser associado a iniciativas diversas, como organizações ou empresas, lucrativas ou não, dedicadas a negócios de vertente social, incorporando atividades que, a despeito de suas distinções, buscam defender os negócios como promotores de inovação e têm como propósito a “superação de desafios sociais”, colocando-se como uma alternativa à inação do Estado ou mesmo do Mercado como instâncias de resolução de tais desafios (Parente e Quintão, 2014).

Em outras palavras, o empreendedorismo social se refere, quase consensualmente, a um tipo de atividade desenvolvida por agentes mais ou menos autônomos em relação ao Estado e voltada essencialmente à mitigação de alguma problemática social (Idem). Assim, reconhece-se como principal característica diferenciadora do empreendedorismo social (em relação à noção de empreendedorismo) a busca pela criação e maximização do “valor social” por meio de “práticas inovadoras”, ao invés do lucro que caracterizaria o empreendedorismo. Nas palavras de Quintão e Parente (2014),

Enquanto no empreendedorismo social, o compromisso é a criação de valor social (Peredo & Maclean, 2006), o empreendedorismo tem uma proposta de valor antecipada e organizada em volta de uma empresa e de um mercado onde se espera um retorno financeiro, isto é, a criação de lucro económico.

Por outro lado, o empreendedorismo social está longe de se diferenciar integralmente do “empreendedorismo”. Por meio de uma interessante retrospectiva, Parente e Quintão (2014) nos apresentam um panorama da conceituação do chamado “empreendedorismo social”, o qual se insere em uma série de outros termos e representações, como o Terceiro Setor ou a Economia Solidária, que buscam dar conta de modelos de negócios e práticas que atrelam o sujeito empreendedor de um lado e a busca pela resolução ou melhoria de alguma problemática social do outro. Na reconstrução feita pelas autoras, pode-se ver como as noções de empreendedorismo social e do empreendedorismo se aproximam, seja em relação à perpetuação de práticas voltadas ao mercado, do cultivo de um conjunto de práticas empresariais ou mesmo no que concerne aos predicados atribuídos ao sujeito empreendedor.

Segundo as autoras, destacam-se atualmente duas matrizes de conceituação do empreendedorismo social: a anglófona ou norte-americana e a francófona ou europeia.

Abordagem anglófona/norte-americana

A abordagem norte-americana ou anglófona do empreendedorismo social divide-se em duas escolas distintas, as quais enfatizam aspectos diferentes em suas análises: a escola da gestão empresarial e a escola da inovação social.

Durante as décadas de 1970 e 1980, destacam Boschee e McClurg (2003), o contexto norte-americano era de retração da economia e das formas tradicionais de financiamento para os empreendimentos sem fins lucrativos, pelo que se teria colocado paulatinamente uma orientação do setor para o emprego de atividades comerciais, que serviriam como meio para a busca pelos seus objetivos sociais (Defourny & Nyssens, 2010, *apud* Parente e Quintão, 2014).

Nesse contexto coloca-se a escola da gestão empresarial, uma perspectiva teórico-prática que privilegia em sua análise o uso de estratégias organizacionais e administrativas adequadas para a gestão de um empreendimento, preocupando-se primeiramente com a sustentabilidade econômica de atividades não lucrativas e fundando-a em uma “forte orientação para o mercado e na eficácia dos métodos empresariais, considerados ferramentas eficientes para sobreviver e/ou prosperar” (Parente e Quintão, 2014). Em sua revisão, as autoras destacam um ponto fundamental, que cabe retomarmos. De maneira inovadora, essa abordagem ressalta o aspecto econômico e empresarial dos empreendimentos sociais, primando pelo emprego de práticas empresariais “com forte orientação de mercado – disciplina de mercado eficiência na gestão de recursos, ferramentas de planeamento e gestão”, atribuindo a estas o caráter de técnicas de geração das receitas próprias necessárias para a persecução da finalidade social de um empreendimento.

Por sua vez, a escola da inovação social centra-se sobre a figura do empreendedor social enquanto agente, detendo-se sobre as características de pensamento e comportamento que o definem. Assim, foca-se nas “qualidades pessoais intrínsecas que fazem dele um agente de mudança sistêmica” (Idem). Em outras palavras, tem-se “como unidade de análise primordial o empreendedor social, o qual tem uma capacidade de ação que depende das suas competências individuais”.

Em síntese, essa escola irá focar no sujeito empreendedor (social) como um agente promovedor de mudanças, isto é, que transforma a sociedade por meio do emprego de inovações diversas, seja abordando novos mercados, seja fornecendo novos serviços ou utilizando novas formas de produção, etc. (Dees & Anderson, 2006). Nesse sentido, Dees (2001), um dos principais autores a discutir a temática do empreendedorismo social, sugere

considerar os empreendedores sociais como um tipo de empreendedor. Assim como este, o empreendedor social será caracterizado como um sujeito apto a explorar oportunidades - noção destacada por Parente e Quintão (2014), que a reconhecem como elemento central “em todas as escolas do empreendedorismo social” -, as quais surgem da “exploração de descontinuidades ou mudanças” (Idem).

Abordagem europeia/francófona

Na matriz francófona, as autoras identificam como fundamentais os conceitos de economia social, advindo do fim do século XIX, e da economia solidária, que se colocou no século seguinte, em uma retomada da primeira. Ambas consistiriam em alternativas ao capitalismo, de um lado, e ao socialismo, de outro, bem como se colocariam de maneira crítica frente ao Estado Providência, colocando-se como possibilidades em um “contexto de busca de novos modelos de desenvolvimento sustentável” (Idem, p. 18).

Nesse sentido, as configurações de tais modelos não podem ser compreendidas sem nos atentarmos para os papéis desempenhados pelo Estado e pelo Mercado, bem como pela relação destes com os cidadãos e os indivíduos (Parente e Quintão, 2014).

A abordagem europeia, então, seria marcada, desde o seu surgimento, por um contexto histórico e social distinto do norte-americano. É em meio a críticas e à percepção de incapacidade do Estado de bem-estar social, ou o chamado Estado Providência, que o empreendedorismo social se estabelece como elemento de relevância no contexto europeu, sobretudo a partir da ascensão das empresas sociais, às quais normalmente é vinculado, como um adjetivo ou mesmo um termo sinônimo a elas.

As empresas sociais surgem, portanto, como modelo de organização econômico e social que se pretende alternativo ao modelo do Estado de bem-estar social, modelo que vinha sendo percebido como insustentável economicamente, e, ainda, em meio à ascensão de problemáticas sociais como crises financeiras, desemprego, etc. (Parente e Quintão, 2014).

Vale, assim, perceber, conforme destacam as autoras, que a abordagem europeia ao empreendedorismo social se insere em contexto social distinto à norte-americana, tendo como foco outro tipo de relação entre indivíduo e Estado e mesmo entre indivíduo e o Mercado.

De qualquer forma, as características centrais dessa abordagem segundo as autoras seriam, em linhas gerais:

Tabela 1 - Critérios do empreendedorismo social na abordagem francófona

Critério	Definição
Critérios sociais	“Em que se integram os objetivos específicos de benefício à comunidade ou a um determinado grupo, a criação voluntária por parte de um grupo de cidadãos e a distribuição limitada do excedente económico, o que evidencia o carácter central dos objetivos sociais ao impor constrangimentos na distribuição de lucros e desincentivando comportamentos típicos do retorno financeiro”;
Critérios Econômicos	“Em que se define a dedicação a uma atividade contínua de provisão de produtos e/ou serviços (...), que implica assumir um nível significativo de risco econômico (fazendo depender a viabilidade financeira da capacidade dos seus membros e trabalhadores assegurarem os recursos adequados) (...)”
Critérios de governança participativa	“que remetem para um elevado grau de autonomia, segundo as bases de um projeto independente de diretrizes de organismos públicos ou privados, bem como para a democraticidade dos processos de decisão (o poder de voto não é distribuído de acordo com as participações de capital, mas por princípios democráticos), com a participação e envolvimento de stakeholders ou partes interessadas”.

Fonte: Parente e Quintão, 2014.

Assim, por um lado, as autoras sustentam, a abordagem europeia ao empreendedorismo social se diferenciaria da norte-americana por focar primordialmente na finalidade social a que se dedicam tais iniciativas, bem como na maior participação das partes interessadas nas decisões e atividades realizadas por um dado empreendimento, em detrimento de lógicas empresariais, como a busca pela maximização do lucro (Parente e Quintão, 2014). Por outro lado, Parente e Quintão reconhecem a manutenção do emprego de estratégias empresariais e de gestão como um dos elementos centrais para essa abordagem.

Em síntese, pode-se dizer que, para as autoras, a abordagem europeia se coloca em meio à defesa em torno do Terceiro Setor como objeto de interesse social e articula diferentes realidades presentes no território europeu. Além disso, reconhece a relevância dos movimentos sociais e de iniciativas da sociedade civil como ferramentas para a construção de formas econômicas e sociais alternativas ao capitalismo e complementares ao Estado Providência. Destacam as autoras, nessa senda, a presença de uma maior preocupação com o papel da sociedade civil, que passa a exercer funções antes desempenhadas pelo Estado de bem-estar social, então em crise.

Por sua vez, a abordagem norte-americana do empreendedorismo social se mostra muito mais próxima do mercado e a interlocução entre o Estado e os agentes empreendedores apresenta-se de modo mais ínfimo se comparado com o caso europeu (Parente e Quintão, 2014).

Entre o empreendedorismo e o empreendedorismo social

Diante da sistematização breve dessas abordagens sobre empreendedorismo social, cabe, de início, reconhecermos que, a despeito de suas divergências, certo núcleo comum pode ser percebido, seja entre as diferentes abordagens e escolas ao empreendedorismo social, seja entre estas, como um todo, e a contemplação da noção de empreendedorismo, já brevemente discutida, sobretudo no que concerne às características psicológicas e comportamentais que definiriam o sujeito empreendedor tanto no empreendedorismo “puro”, quanto naquele chamado de social.

Após apresentarem as diferentes abordagens do empreendedorismo social como modelos com focos distintos, Quintão e Parente (2014) passam a sustentar uma definição mista, “ecclética”, a essa noção. O empreendedorismo social, de modo geral, passa a ser,

essencialmente, definido pelas autoras, mais à frente, a partir da sua missão de “criar e maximizar valor social, por intermédio de atividades inovadoras, ao invés da geração de lucro inerente ao empreendedorismo”. Assim, definem-no, até certo ponto, em contraposição ao empreendedorismo e citando indiretamente, nesse sentido, Davis (2002); Austin, Weiskillern & Stevenson (2006) e Certo & Miller (2008).

Não obstante, o empreendedorismo social está longe de consistir em uma ruptura total com o empreendedorismo. Ao analisar cada uma das abordagens ou escolas de pensamento apresentadas pelas autoras, parece ser possível percebermos na definição do empreendedorismo social a *permanência de elementos centrais ao empreendedorismo*, os quais parecem ligar este àquele, indicando, caso se olhe sobre tal aspecto, não apenas distinções, mas certa continuidade entre eles. Assim, vale destacar: o emprego de técnicas de gestão empresarial, que aparece em ambas as abordagens ao empreendedorismo social discutidas; o emprego da inovação, apontado na abordagem europeia e, principalmente, na escola da inovação social norte-americana; e, por fim, a preocupação com aspectos concernentes ao *sujeito* que empreende, explorados sobretudo na escola da inovação social. Cada um destes três pontos fazia-se igualmente presente nas definições do empreendedorismo evidenciadas no debate por sua definição, conforme exposto. De um lado, a inovação aparecia já como marco do empreendedorismo desde Schumpeter. Além disso, a preocupação com estratégias de gestão e organizacionais parece evidenciar a manutenção de um apelo à racionalidade empresarial, seja nos empreendimentos clássicos, que seriam voltados à busca de um excedente econômico e do lucro individual do empreendedor, seja na busca pela resolução de problemáticas sociais buscando sempre a maior eficácia dos resultados almejados. Por fim – e é isto o que parece ter mais relevância para a discussão aqui pretendida –, a preocupação com as características do sujeito empreendedor, destacada no caso do empreendedorismo social, sobretudo, pela escola norte-americana da inovação social, na breve revisão sobre essa noção, também se faz presente nos debates acerca do empreendedorismo, sendo uma temática já explorada em Schumpeter ou, pelo menos, na abordagem comportamentalista do empreendedorismo.

Nesse contexto, as noções de empreendedorismo social e empreendedorismo parecem, apesar de constituírem preocupações ou finalidades distintas, se aproximar. Para o presente trabalho, pretende-se destacar, de início, além da exigência de criatividade e de uma racionalidade empresarial, a presença de uma preocupação com o sujeito empreendedor, de

forma que ambas as noções esboçam para esse sujeito certo modelo comportamental mais ou menos bem delimitado.

Com essa breve revisão, pretendeu-se destacar a existência de diferentes perspectivas a respeito da natureza do empreendedorismo, bem como a presença de um certo enunciado comum a seu respeito, marcado pela racionalização de processos em busca de máxima eficácia, pela criatividade e pela agência de um sujeito marcado por um conjunto de predicados mais ou menos definido, que aponta para uma compreensão do empreendedorismo como modelo comportamental. Ao mesmo tempo, pretendeu-se explorar, ainda que de maneira inicial, a existência de divergências, mas também de continuidades entre a noção de empreendedorismo e de empreendedorismo social na literatura a seu respeito. Diante desse quadro, pretende-se a colocação de alguns parâmetros para a investigação do sentido do empreendedorismo nos estados analisados. Assim, não se pretendeu, evidentemente, esgotar o tema, mas somente delinear algumas das principais abordagens e perspectivas acerca do empreendedorismo e do empreendedorismo social, a fim de colocar parâmetros para análise do conteúdo e do discurso mobilizado nos materiais curriculares a serem analisados.

2.3 Empreendedorismo como modelo de subjetividade generalizado

De qualquer forma, retomando a discussão do empreendedorismo como modelo comportamental, bem como passando a focar mais particularmente no campo da sociologia, cabe destacar que tal perspectiva passa por diversas ênfases e autores, dentre os quais analisa-se, a seguir, centralmente, os debates realizados por Foucault (1997) e Dardot e Laval (2016).

Para além da ascensão de uma preocupação com o empreendedorismo como modelo comportamental de agentes individuais, cumpre destacar outra virada no tratamento da temática em questão. Trazida à tona por Schumpeter e outros autores em seguida, seja na abordagem economista, seja na comportamentalista, a noção de empreendedorismo era utilizada inicialmente para referir-se às empreitadas e às qualificações exibidas por indivíduos industriais (Dardot e Laval, 2016; Fillion, 1999), situados em posições de prestígio no processo produtivo e na geração de capital.

Aos poucos, no entanto, cada vez mais autores passam a contemplar o empreendedorismo – e também a figura do empreendedor – de maneira distinta, concebendo-

o não apenas como um conjunto de características e práticas capazes de gerar robusto valor econômico e exibido por *determinados e poucos indivíduos industriais*, tidos como especiais, de algum modo, mas como um conjunto de características que *deve* ser interiorizado e praticado por *todo e qualquer sujeito*, como discurso social (ou, em alguns casos, “ideologia”) que se projeta sobremodo na sociedade contemporânea, instando não apenas sujeitos daqueles lugares privilegiados no mundo econômico, mas *todos* a se engajarem em uma espécie de jornada empreendedora (Foucault, 1997; Brown, 2015, apud Martin & Waring, 2018).

Dardot e Laval (2016) destacam esse processo de generalização do empreendedorismo como modelo de subjetividade. Ao realizar uma retrospectiva histórica da centralidade teórica da figura do empreendedor, os autores ressaltam que, apesar de Schumpeter ter se dedicado consideravelmente a tratar dele, até então falava-se não de qualidades dispostas a todos, mas de qualidades que diferenciariam e legitimariam o empreendedor (Dardot e Laval, p. 152). Von Mises, autor neoliberal da escola austríaca, é quem teria destacado a figura do empreendedor a ponto de generalizá-la como um ideal disponível a todos os indivíduos. Mises retoma a figura do empreendedor de Schumpeter, mas opera um importante giro: resalta menos a importância do empreendedor no processo econômico do que o empreendedorismo como “faculdade” que existe em todo sujeito.

Ao discutir a perspectiva trazida à baila por autores como Foucault ou Dardot e Laval, segundo a qual o empreendedorismo consiste em um modelo de sujeito generalizado, colocado em um contexto de ascensão do neoliberalismo, é necessário, antes, discutirmos em que consiste o próprio neoliberalismo na perspectiva desses autores. Assim, a seguir, traça-se uma retomada do argumento colocado por Foucault acerca do neoliberalismo como produtor de subjetividades, discussão encadeada pela noção de governamentalidade, perspectiva retomada, posteriormente, por Dardot e Laval.

Retomamos, portanto, a discussão de Foucault acerca do neoliberalismo, bem como de Dardot e Laval, que compreendem o empreendedorismo enquanto modelo de subjetividade que se generaliza a partir do neoliberalismo

2.3.1 Do “neoliberalismo” ao “sujeito neoliberal”: Os estudos foucaulteanos sobre o neoliberalismo:

Essa dissertação almeja compreender e situar os marcos (crenças, valores, comportamentos tidos como adequados etc.) que circundam a estruturação do eixo de empreendedorismo, adotado no NEM.

Em uma breve revisão de literatura, rapidamente se nota que autores diversos que se propõem a debater a noção de empreendedorismo e seu caráter discursivo, sobretudo no campo sociológico ou no campo educacional, a compreendem, se não como um sinônimo do “neoliberalismo”, como, pelo menos, uma característica ligada a ele, como um de seus desdobramentos (Krawczyk, 2014; Dardot e Laval, 2016; Nobrega, 2019; Caetano, 2022). A presente pesquisa parte de um vislumbre de que essa perspectiva teórica, embora certamente não esgote a temática da formação proposta no contexto do NEM, pode servir para pensar o modelo de sujeito pretendido pela educação empreendedora adotada no quadro curricular que a reforma do ensino médio propõe. Nesse diapasão, colocam-se ao menos duas questões mais imediatas, às quais pretendemos responder em alguma medida: “o que é o neoliberalismo?”, ou, em outros termos, “do que se fala quando falamos, aqui, em neoliberalismo?” e, por fim, “como o neoliberalismo se relaciona com o discurso de empreendedorismo?”, para o que recorreremos às perspectivas teóricas de Foucault e de Dardot e Laval.

Com a preocupação de responder inicialmente à primeira dessas perguntas, é interessante retomarmos o trabalho de Reinhardt (2021). O autor situa o neoliberalismo ao lado de conceitos como “pós-modernidade, globalização ou capitalismo tardio”, entendendo que “o neoliberalismo” se tornou um conceito demasiadamente amplo, assumindo certa vagarosidade, constituindo-se como uma “espécie de guarda-chuva semântico de extensão quase ilimitada”. Justamente por reconhecer o neoliberalismo como um termo muitas vezes opaco, é que importa um esforço para defini-lo minimamente (Reinhardt, 2021). Não se tratando de negar a utilidade dessa noção, Reinhardt se esforça para evidenciar três das principais perspectivas acerca de sua tomada como objeto de estudos.

Assim, por meio de uma revisão sistemática de estudos sociológicos que debatem o neoliberalismo, o autor propõe a existência de ao menos três perspectivas centrais de pensamento a seu respeito no âmbito da sociologia: economia política (1); cultura neoliberal (2); e governamentalidade (3). A seguir, retomamos cada uma dessas dimensões, sem, no entanto, buscarmos defini-las como perspectivas estanques ou independentes entre si. Aponta-se, por fim, a governamentalidade como noção útil para a presente dissertação, uma

vez que ela opera um enquadramento do neoliberalismo como fenômeno produtor de modelos específicos de subjetivação.

Primeiramente, portanto, o autor destaca aqueles estudos que concebem o neoliberalismo como uma teoria e abordagem empírica situada na *economia política*, dizendo respeito primordialmente a crenças e práticas ligadas a um modo específico de gestão dos recursos estatais e da eleição das ocupações a serem desenvolvidas pelo Estado frente à população e à vida econômica. O neoliberalismo, assim, consistiria em uma “doutrina macroeconômica” (Reinhardt, 2021) baseada na defesa da desoneração do Estado da prestação de serviços de assistência social em níveis diversos.

Para o autor, a esse modelo macroeconômico, por sua vez, corresponderia uma “ideologia política” (Reinhardt, p. 3). O autor refere-se, assim, a uma nova dimensão para além da economia política: a *cultura neoliberal*. Com esse termo, Reinhardt refere-se, de maneira ampla, a “conjuntos compartilhados de crenças, práticas e instituições geradoras de disposições e atitudes valorativa singulares”, como, por exemplo, a apresentação do empreendedor como “risk-taker” ou a valoração negativa da estabilidade profissional como “acomodação”, etc. Nessa perspectiva, o autor situa, dentre outros, o trabalho de Boltanski e Chiapello (2009) acerca de discursos presentes em manuais de literatura empresarial e na forma como estes envolvem justificativas morais que servem de fundamento para o engajamento dos sujeitos em empreendimentos característicos no “novo espírito do capitalismo”.

Por fim, o autor aponta uma terceira perspectiva de discussão do neoliberalismo: a *governamentalidade*, abordagem trazida à tona por Foucault em articulação das dimensões anteriores e a qual a presente dissertação concebe como útil para pensar o objeto aqui investigado, sobretudo por, dentre outras coisas, sustentar a existência de um caráter positivo do poder, que passa a ser compreendido como produtor de modos específicos de subjetivação.

Governamentalidade e governamentalidade neoliberal em Foucault

Debruçando-se sobre a questão de como e por que espaços e tempos distintos produzem formas distintas de subjetivação e preocupando-se, centralmente, em entender e situar os modos de subjetivação característicos na história do Ocidente, ou, em suma, preocupando-se com a “questão do sujeito” (Souza, P. F. de ., & Furlan, R., 2018) mais do

que com o poder, o Estado, etc., Foucault (2008a) coloca luz sobre o caráter “positivo” do poder, lançando mão da noção de governamentalidade, que cabe, então, esclarecermos. Essa empreitada é necessária, sobretudo, porque por meio desta noção o autor se dedicou, em alguns de seus últimos cursos, a investigar o próprio neoliberalismo, entendido por ele, nesse contexto, como fenômeno produtor de subjetividades mais ou menos específicas, referindo-se, assim, ao que chamou de “governamentalidade neoliberal”.

A seguir, então, retomamos a discussão de Foucault, bem como de alguns de seus comentadores, acerca da noção de governamentalidade, utilizada para pensar o neoliberalismo e articulada, por sua vez, à ideia de biopoder. Com esta retomada, pretende-se expor de que maneira a perspectiva trazida à tona por Foucault situa uma “questão do sujeito” frente ao neoliberalismo – perspectiva retomada, posteriormente, por outros autores⁴ para pensar o empreendedor, que aparece como uma espécie de sujeito neoliberal – ao articular duas esferas: a produção da subjetividade pelo próprio sujeito, que desempenha uma agência em meio a um contexto do cuidado de si; a produção subjetiva por meio da sujeição do indivíduo a uma exigência ou discurso originalmente externo a ele.

Nesse contexto, pretende-se introduzir uma hipótese para a análise dos currículos: a de que tais documentos procuram lançar bases para a subjetivação dos indivíduos de maneira dupla: 1) atuando enquanto um discurso externo, histórico e anterior aos indivíduos (o do empreendedorismo); 2) e instando-os a assumir uma agência relevante em sua própria formação, que se dá, no entanto, em um sentido próprio, delimitado por tal discurso (neoliberal) e encaminhado para a introjeção de um ideal de empreendedorismo e da figura do empreendedor.

Governamentalidade e biopoder: o caráter positivo do poder em Foucault

Entre 1977 e 1978, em seu curso realizado na *Collège de France* e intitulado de *Segurança, território, população*, o autor francês passa a debruçar-se sobre o que chamou de governamentalidade. Utilizando-a inicialmente para demarcar uma nova forma de governo utilizada pelo Estado moderno, Foucault distingue a história do Estado em três momentos, sendo cada um ligado a formas específicas de exercício do poder. Assim, explora-se uma progressiva transição de um *Estado de Justiça*, baseado no exercício do poder soberano, para um *Estado administrativo* fundado no poder disciplinar e, por fim, para

⁴ Como Dardot e Laval (2016), conforme será tratado à frente.

um *Estado de governo*, no qual o poder se daria sob a forma do *biopoder* (Gallo, 2017), noção que nos interessa destacar.

Centralmente, interessa o caráter duplo e misto apresentado pelo autor ao tratar dessa última forma de poder (o biopoder), que seria central à contemporaneidade e, mais especificamente, à governamentalidade e, ainda mais especificamente, como consequência, à governamentalidade neoliberal.

Inicialmente – nos cursos proferidos em 1978 – utilizada por Foucault para se referir à governamentalização do Estado Moderno, a noção de governamentalidade passa, nos anos seguintes, a se alargar, referindo-se de maneira mais ampla à “condução” dos comportamentos de um sujeito em uma relação de poder não puramente coercitiva (Senellart, 2007, apud Oksala, 2013). Nesse contexto, o autor francês vai, então, se debruçar sobre o que tratou como *governamentalidade neoliberal*. Cabe lembrar que, assim como no poder pastoral, do qual seria, para Foucault, legatária, a governamentalidade se refere ao controle tanto da população (ou do rebanho) quanto dos indivíduos (de cada ovelha, considerada individualmente) em nome do seu bem-estar e do cuidado (Oksala, 2013, p. 328).

Assim, após uma breve discussão em torno do biopoder no final do primeiro volume de *A História da Sexualidade* (1984), Foucault realiza, em 1978 e 1979, o curso *O Nascimento da Biopolítica*. Embora seu título possa sugerir tratar-se de uma sistematização mais direta da noção de biopolítica, esta só aparece pouquíssimas vezes no livro elaborado a partir do curso, que, na verdade, se concentra em discutir o liberalismo e o neoliberalismo (Oksala, 2013), abordando o segundo destes, sobretudo, como um modelo de governamentalidade e tentando a partir dele esclarecer a própria biopolítica e o biopoder.

O que se quer destacar, aqui, é o fato de que, para além do já há muito debatido poder disciplinar, que incide sobre o corpo, ao discutir o biopoder (e a governamentalidade) Foucault abrange, ainda, o poder pastoral, que, por sua vez, se dirigiria à *alma* dos indivíduos, procurando, por meio de técnicas confessionais, a direção de suas *consciências*. O biopoder seria, assim, em certa medida, a “reativação” desse poder pastoral (Gallo, 2017).

Opera-se, dessa forma, por meio da noção de biopoder, uma importante virada na discussão sobre o poder, introduzindo nesta o reconhecimento de uma faceta de positividade. Isto é, o autor concebe o poder não apenas como uma força externa que oprime e constrange o indivíduo, negando-o, submetendo-o a certos comportamentos pela subjugação. Além

desse aspecto, Foucault destaca, por meio da noção de biopoder, que o poder se apresenta, em verdade, com certa faceta de “positividade”, *produzindo vida*, gerando não apenas comportamentos, mas formas de subjetivação e, em último plano, sujeitos específicos. A subjetividade desses sujeitos, por sua vez, não é simplesmente oprimida pelo poder, como colocando-se em choque contra uma força constrangedora e alheia, mas *produzida* por meio do poder, que, assim, é interiorizado e incorporado pelo próprio indivíduo, que passa então a portar-se de acordo com ele.

Ademais, o biopoder, nesse sentido, lida com 2 dimensões imbrincadas: governo dos outros e governo de si, aspecto mais tarde ressaltado por Dardot e Laval (2016). No contexto da governamentalidade e do biopoder, o indivíduo é governado imprescindivelmente junto ao seu trabalho sobre si (Oksala, 2013). Entende-se que essa perspectiva pode ser útil para pensar o objeto investigado na presente dissertação, no qual o empreendedorismo se liga a uma série de chamados para a assunção de protagonismo, autonomia, etc., por parte dos jovens em formação (Krawczyk, 2014; Dardot e Laval, 2016; Nobrega, 2019; Caetano, 2022).

Em suma, portanto, a noção de governamentalidade refere-se a uma dupla dimensão do poder em geral, e, também, particularmente, do neoliberalismo. Este passa, assim, a partir de Foucault, a ser entendido não meramente enquanto fenômeno de caráter negativo, isto é, gerador de restrições e constrangimentos externos que se impõem ao indivíduo contra a sua vontade; mas, de maneira inversa, vislumbra-se um fenômeno capaz de operar justamente *a partir* da vontade dos indivíduos, estruturando, em último ponto, a própria subjetividade desses sujeitos de certa maneira que ela incorpore, justamente em articulação com a vontade e as crenças do indivíduo, valores e práticas determinadas, em detrimento de outros e outras possíveis. Em outras palavras, o neoliberalismo passa a ser compreendido enquanto fenômeno produtor de formas de subjetivação mais ou menos precisas, de modelos de sujeitos mais ou menos específicos.

O neoliberalismo, assim, seria uma forma de governamentalidade, de exercício do biopoder e, como este, legatário do poder pastoral. Portanto, é justamente a partir do aspecto positivo do poder que o neoliberalismo será compreendido pelo autor francês. Assim, por fim, entende-se o neoliberalismo como fenômeno produtor de subjetividades. Além disso, tem-se que essa produção envolve não apenas práticas de poder sobre terceiros, mas o

próprio trabalho do indivíduo sobre si, produzindo discursos sobre si mesmo e se subjetivando no processo (as chamadas técnicas de si).

2.3.2 A retomada da tese de Foucault (neoliberalismo e subjetividade) em Dardot e Laval

A discussão elaborada por Foucault, acima apresentada, é resgatada, mais tarde, por diversos autores, que partem do trabalho do autor francês e propõem pensar a maneira pela qual o neoliberalismo implica em transformações no campo da subjetividade na contemporaneidade. Nesse contexto, destacam-se, para a presente dissertação, as contribuições apresentadas por Dardot e Laval (2016).

Se partem da discussão foucaultiana, Dardot e Laval, por outro lado, a ultrapassam, apresentando de forma mais expressa as interpelações entre neoliberalismo e subjetividade (Leonardi, 2014).

Dardot e Laval identificam nos autores do neoliberalismo, sobretudo nos austro-húngaros, uma questão do “modo de governo de si”. Para os autores, essa questão se coloca na medida em que se problematiza a prática (a praxeologia, colocada por Von Mises) dos indivíduos em um contexto de mercado. A forma desse “autogoverno”, sustentada pelos autores neoliberais, por sua vez, na visão de Dardot e Laval, é o que chamam de “entrepreneurship”. Trata-se da ideia de que *todos nós* somos empreendedores em potencial. O empreendedorismo não depende, dessa forma, de um acúmulo original de capital, nem se confunde, aí, apontam os autores, com a inovação schumpeteriana dos processos produtivos, mas, antes, consiste nas características pessoais de estar sempre “à procura” de qualquer oportunidade de lucro que se possa aproveitar em razão da detenção de informações que os outros não possuem, bem como de outras características do sujeito empreendedor.

Nesse contexto, há, finalmente, a promoção do empreendedorismo como modelo de sujeito acessível a *todos*, uma vez que não preso a um acúmulo primitivo de capital ou à capacidade de inovar processos de produção material, mas ligado, antes, à vontade (ao *desejo*, nas palavras de Dardot e Laval) e ao esforço subjetivo (de qualquer um) para explorar oportunidades de lucro por meio das informações que se detém.

Servindo-se da discussão de Foucault acerca da governamentalidade neoliberal, Dardot e Laval (2016) identificam como criação central do neoliberalismo (ou, em outros termos, “a grande inovação da tecnologia neoliberal”, p. 332 e 333) a combinação entre o

governo da sociedade e o governo de si. Aliás, sustentam não apenas que o governo de si se faz presente no exercício do poder voltado à sociedade, mas que é parte fundamental a este no contexto neoliberal. Nesse sentido, reconhecem justamente na máxima “ajuda-te a ti mesmo” (a máxima do “self-help”, da autoajuda) o primeiro mandamento da ética do empreendedor (p. 332). Essa, aliás, é apenas uma dentre outras máximas, que, segundo os autores, o sujeito é convocado a corresponder e a subjetivar-se de acordo no neoliberalismo, realizando sobre si uma série de trabalhos para tanto:

(...) injuge-se o sujeito a conformar-se intimamente, por um trabalho interior constante, à seguinte imagem: ele deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, **empreendedor de si mesmo**: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição. (p. 331. Destaque meu.)

Além disso, Dardot e Laval vão além do que discutira Foucault (Leonardi, 2014) e lançam luz em algumas características subjetivas específicas que, no neoliberalismo, seriam demandadas dos sujeitos, ou, em outros termos, características fundantes do chamado sujeito neoliberal. Essencialmente, para os autores, a “racionalidade neoliberal” consistiria na “generalização da concorrência como modo de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (Dardot e Laval, 2016).

Vale apontar que, mais recentemente, pode-se ver todo um conjunto de debates da teoria social que se ocupa em discutir essa relação entre neoliberalismo e subjetividades. Diversos autores, estrangeiros e brasileiros, têm se dedicado a debater, por exemplo, as articulações entre formas de sofrimento psíquico como a depressão ou ansiedade e os imperativos trazidos pelo neoliberalismo aos sujeitos da contemporaneidade. Exemplos particularmente pertinentes podem ser Han (2015; 2018) ou Gabriel Peters (2021), o qual discute a relação entre o aumento no número de diagnósticos de depressão na atualidade e os “imperativos de autorrealização” trazidos pelo avanço do neoliberalismo, relacionando-os, inclusive, à “ética da autenticidade” que, segundo Taylor (1991), teria sido imposta na contemporaneidade, passando de um direito a uma demanda.

Temos, assim, um plano de fundo que situa o neoliberalismo e o empreendedorismo como formas de ser, de subjetivação ligadas, em última instância, a primados que vêm {a tona a partir do neoliberalismo, fundando uma nova racionalidade. Novamente, percebe-se que essa racionalidade demandada do sujeito contemporâneo não é natural, mas deve ser construída, elaborada. É justamente a *escola* que Dardot e Laval identificam como espaço central para a promoção dessa subjetividade requerida no contexto neoliberal, como *locus* do ensinamento e do reforço, inclusive, fundamentalmente, do “trabalho interior” que o próprio sujeito deve desempenhar para adequar-se subjetivamente.

3. Capítulo 2 - Educação e Empreendedorismo

Até aqui, foram apresentados aspectos históricos, a partir de diferentes áreas do conhecimento, tendo como foco a teoria social, acerca da tomada do empreendedorismo e, talvez mais centralmente ainda, da figura do empreendedor, como objetos de estudo. A presente dissertação, no entanto, se concentra sobre a tomada dessa temática e dessa figura como parâmetros precisamente no campo educacional, não devendo este, assim, ser perdido de vista. De maneira mais delimitada, é o currículo o objeto central para a nossa investigação.

Nesse diapasão, o presente capítulo se propõe a apresentar discussões de autores do campo da educação e da sociologia da educação (ou, mais especificamente, do currículo) e divide-se em dois momentos distintos. Primeiramente, são apresentadas as perspectivas teóricas acerca do currículo e de sua constituição como objeto de investigação, sendo centrais os trabalhos de Goodson (2005; 2015) e de Popkewitz (1994), autores a partir dos quais pretendemos situar a preocupação com os currículos ao entendê-los enquanto documentos que retomam discursos sociais, por um lado, e que se ligam a promoção de comportamentos e subjetividades específicas, por outro. Em seguida, será apresentada, com maior extensão, uma pesquisa do estado da arte, realizada com o propósito de mapear alguns dos principais argumentos, autores e perspectivas teóricas acerca da adoção do empreendedorismo como mote educacional no contexto do ensino médio brasileiro.

3.1 O currículo como objeto de pesquisa sociológica: as contribuições de Goodson e de Popkewitz

Conforme apresentado na introdução dessa dissertação, foram eleitos como objeto de análise os currículos oficiais de SP e do PA. Assim, trata-se, evidentemente, da análise de “currículos oficiais”, no sentido apresentado por Perrenoud (1984), o qual distingue estes – ou o “currículo formal” – do currículo “real”, que diria respeito às práticas efetivamente realizadas no contexto escolar, para além do que se encontraria formalmente sintetizado nos documentos curriculares propriamente ditos. É essa a escolha da presente pesquisa.

Diante disso, podemos passar a apresentar em que bases a tomada dos currículos oficiais como objeto de pesquisa pode ser justificada, bem como em que sentido essa tomada de tais documentos se liga às reflexões da teoria social já apresentadas – as quais, rememore-se, dizem respeito à concepção do empreendedor(ismo) como um modelo de subjetivação,

um modelo de subjetividade não natural, mas desenvolvido e articulado em discursos e práticas mais ou menos específicas.

Segundo Goodson (2005), a sociologia do currículo consiste em um subcampo da sociologia da educação que se ocupa de refletir e analisar, por diferentes maneiras, as complexas relações entre a escola e a sociedade. De acordo com o autor, uma das principais preocupações desse subcampo se centra na percepção de que as instituições escolares, inseridas necessariamente no tecido social, selecionam para seu repertório de ensino conhecimentos *específicos* dispostos no mundo social, realizando um processo de seleção que implica igualmente a exclusão de *outros* conhecimentos socialmente disponíveis.

Partindo dessas constatações, Goodson (2015) sustenta uma concepção do currículo como objeto de disputa pela legitimação de saberes e discursos em disputa na vida social. Esse processo consistiria em uma espécie de legitimação daqueles conhecimentos selecionados e em uma deslegitimação daqueles deixados de fora, uma vez que implica no reforço e reprodução das crenças, valores e dos conhecimentos escolhidos e transmitidos, em detrimento de outros igualmente disponíveis em um dado contexto histórico e social. A presente pesquisa propõe a retomada dessa perspectiva, concebendo, através dela, a reforma do ensino médio como uma tentativa de redefinição não apenas da estrutura curricular tida como a mais apropriada para a formação dos jovens (com a divisão entre parte comum e parte “flexível” do currículo, a definição da carga horária destinada a cada uma destas, etc.), mas, como uma redefinição dos *conteúdos* que interessariam, ou, mais corretamente, seriam supostamente apropriados, adequados aos alunos em formação na etapa do ensino médio.

Nesse sentido, entendemos, aponta uma série de justificativas presentes tanto em documentos como a Portaria 1.432 (Brasil, 2018b), como em currículos estaduais, que se pretendem a contextualizar a reforma como uma resposta a transformações sociais de natureza diversa (produtiva, tecnológica, etc.), sustentando que se o mundo se transformara, também a educação deveria transformar-se. Ora, isto que se apresenta como uma desinteressada constatação, não consiste, evidentemente, apenas nisto. Isto é, podem ser colocadas perguntas como “quem reconhece essas transformações como centrais, e não outras?”; ou, ainda, “uma vez reconhecida realmente a centralidade de tais transformações sociais, deve, de fato, a escola, *corresponder* a elas?”, dentre outras.

Nesse sentido, a partir da perspectiva de Goodson (2005; 2015), podemos problematizar a reforma do ensino médio e, especificamente, a inserção do

empreendedorismo como um eixo estruturante no chamado NEM, como a escolha de uma resposta *específica* a transformações sociais de natureza diversa que são reconhecidas como uma nova realidade pelo legislador e pelos curriculistas que se veem incumbidos de dar voz e fundamento ao NEM. Isto é, podemos identificar essa *escolha*, sobretudo, como a apresentação de um repertório específico (o do empreendedor(ismo)) como relevante ou útil para a formação de jovens inseridos em um suposto contexto histórico em transformação, em detrimento, evidentemente, de outros repertórios socialmente disponíveis, que não foram alçados à condição de “eixo estruturante”.

Passando, então, para o trabalho de Popkewitz (1994), o que se pretende resgatar é, em síntese, a compreensão do currículo como objeto ligado à formação de sujeitos. Essa perspectiva se mostra particularmente interessante por estar em sintonia com os autores da teoria social já mobilizados.

Assim como tais autores, Popkewitz (1994), sociólogo da educação, ao elaborar sua perspectiva teórica em relação à tomada do currículo como objeto de preocupação sociológica, recorre justamente a Foucault e seus estudos acerca dos processos de subjetivação, considerando o currículo como um projeto normativo.

Centralmente, o argumento de Popkewitz se concentra na distinção entre “conhecimentos” e “saberes”, operada pelo autor francês. Os primeiros dizem respeito a discursos e interpretações que seriam realizados por um sujeito tido como cognoscente em relação a objetos supostamente externos a ele e objetivamente cognoscíveis por ele, em uma perspectiva em que sujeito e objeto não se misturam, os segundos dizem respeito ao processo no qual certas crenças e discursos a respeito de um dado objeto, ao serem mobilizados por um dado sujeito, *fundamentam condutas e transformam os sujeitos* que os mobilizam, produzindo formas específicas de subjetivação.

Nesse contexto, considerando ambos os autores, Goodson e Popkewitz, destacamos que se constituem diversas investigações sobre a educação escolar, sobre as reformas realizadas em seu bojo, e, mais especificamente, acerca de alterações curriculares implementadas (Forquin, 1996), seja no campo da educação, seja na sociologia da educação. Um subcampo mais específico ainda elege como objeto de suas investigações, como vimos em Popkewitz (1994), as injunções supostamente direcionadas à subjetividade daqueles que se encontram no contexto de formação escolar, pautando conhecimentos, saberes e valores adotados em um dado currículo.

Em direção semelhante, autores mais recentes, por sua vez, vêm reconhecendo em reformas educacionais contemporâneas uma busca pelo desenvolvimento de modelos de subjetividades mais ou menos precisos. De maneira particular, interessa-nos aqueles autores que reconhecem nessas reformas a busca pela difusão de um modelo de sujeito marcado pela figura do empreendedor(ismo) e supostamente ligado ao “neoliberalismo”.

3.2 Estado da arte

Até então apresentamos algumas das abordagens e caracterizações desenvolvidas na teoria social acerca da ideia de empreendedorismo, de seu surgimento, expansão e generalização para diversas esferas da vida. Pretendeu-se, assim, a despeito das diferentes perspectivas suscitadas, situar o empreendedorismo, de um modo ainda um tanto introdutório, como um conjunto de crenças e valores acerca das capacidades e objetivos dos indivíduos. A esfera profissional mostrou-se como um elemento central, mas, talvez, não o único atrelado a esse discurso. Além disso, situamos, em seguida, em que sentido o currículo formal pode ser tomado como objeto de estudo sociológico. Com Goodson, pretendeu-se sustentar a perspectiva de que o currículo retoma da sociedade certos “conhecimentos”, legitimando-os, em detrimento de outros. A eleição da temática do empreendedorismo, assim, pode ser compreendida como um recorte, uma seleção e legitimação de um (empreendedorismo) dentre outros discursos igualmente disponíveis na vida social, privilegiando-o no campo educacional. Em seguida, resgatou-se a discussão de Perrenoud, com o objetivo de, a partir da noção de “saberes”, ressaltar o caráter de subjetivação envolvido no processo educacional.

Ao pautar a tomada do empreendedor(ismo) como mote educacional, além de abordar debates da teoria social sobre a ascensão da figura do empreendedor e do empreendedorismo na contemporaneidade, bem como do currículo, é necessário debruçar-nos especificamente sobre a maneira com que o debate em torno do primeiro desses temas tem se inserido no campo da educação (ou da sociologia da educação), particularmente, vereda na qual a realização de um estado da arte sobre esse objeto pode ser de grande auxílio.

Alguns diferentes caminhos se apresentaram como possibilidade para a realização da investigação pretendida: poder-se-ia, por exemplo, investigar as diferentes correntes de pensamento a respeito dessa temática em diversos países, ou, então, os principais autores no Brasil que versam a seu respeito (uma discussão importante, assim, talvez, fosse centrar-se nos trabalhos de Fernando Dolabela, provavelmente o principal nome acerca de uma

“pedagogia empreendedora” no contexto nacional). Diante do tempo limitado que se impõe a um trabalho de dissertação, porém, foi necessário escolher uma opção um tanto mais delimitada.

Inicialmente, optou-se, assim, pela realização de uma pesquisa do estado da arte acerca da adoção do empreendedorismo como eixo da formação nos itinerários formativos, no NEM, o que consiste precisamente no objeto da presente dissertação.

Na prática, no entanto, essa pretensão inicial teve de ser flexibilizada rapidamente. Ao ser iniciada essa etapa da pesquisa, percebeu-se que esse foco não encontrou correspondência em trabalhos suficientes. Em sua maioria, os trabalhos localizados se centravam sobre a presença da temática do empreendedorismo no ensino médio antes do início da reforma educacional que inaugura o NEM. Uma minoria, por sua vez, aproximou-se mais da temática inicialmente visada, mas não totalmente, tratando sobre o NEM, de fato, mas sem preocupações em focar na constituição do empreendedorismo nos itinerários formativos, onde se constitui enquanto eixo, propriamente. Diante disso, operou-se uma abertura do foco inicial, alargando o escopo da busca e abrangendo, além de trabalhos dedicados a investigar a caracterização do empreendedorismo nos itinerários formativos, alguns trabalhos que debatiam a inserção dessa temática no ensino médio de modo mais amplo, se debruçando sobre momentos após e anteriores à instituição do NEM.

Foram selecionados, assim, os seguintes trabalhos, com os respectivos focos:

Tabela 2 – Foco temporal das obras analisadas no estado da arte

Trabalho	Foco
Nobrega, 2019 (Tese)	Antes da Reforma
Alves, Klaus e Bueira, 2021 (Artigo)	Antes da Reforma
Pinto e Melo, 2021 (Artigo)	Depois da Reforma (BNCC)
Costa e Caetano, 2021 (Artigo)	Depois da Reforma (Itinerários Formativos)
Ivo, 2022 (Tese)	Depois da Reforma (Itinerários Formativos)

Fonte: Elaboração própria, a partir do estado da arte, 2022.

Procedimentos Metodológicos:

Em busca de levantar, assim, o “estado da arte” acerca da adoção, no Novo Ensino Médio, do “empreendedorismo” como um dos quatro eixos estruturantes que compõem os

itinerários formativos, a parte “flexível” do currículo, ou mesmo da inserção dessa temática no ensino médio em contextos anteriores ao NEM, recorreremos a três bancos de dados distintos: a plataforma Scielo, que envolve materiais de diferentes áreas do conhecimento, a plataforma Educ@, centrada em produções da Educação e, ainda, o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Em linhas gerais, o procedimento de seleção dos documentos deu-se da seguinte maneira: 1) pesquisa de materiais relacionados ao tema por meio de palavras-chave. As mesmas palavras-chave foram utilizadas nas três plataformas, de forma a tentar garantir uma simetria dos procedimentos empregados e dos resultados obtidos; 2) leitura de títulos a fim de identificar pertinências; 3) leitura de resumo e, em caso de aparente relevância do documento, da introdução dos materiais; 4) seleção de documentos que, após as etapas anteriores, indicavam ser pertinentes, reunindo-os e formando um *corpus*; 5) leitura completa de artigos e de passagens centrais no caso da tese e da dissertação encontradas (introdução, metodologia e conclusão).

Ao ser realizada a primeira dessas etapas, investigando, inicialmente, a presença de trabalhos que ligassem empreendedorismo e itinerários formativos, percebeu-se pouco retorno das buscas. O mesmo ocorreu ao investigar a presença de pesquisas direcionadas a investigar as aproximações entre o NEM e a temática do empreendedorismo, indicando uma necessidade de ampliação do escopo pretendido.

Inicialmente, assim, as palavras-chave utilizadas foram “empreendedorismo e itinerários formativos”, na qual nenhum conteúdo foi localizado; em seguida, “empreendedorismo e Novo Ensino Médio”; e, por fim, “empreendedorismo e ensino médio”.

Na plataforma Scielo, ao se inserir o segundo conjunto de palavras-chave, foi encontrado um artigo, o qual foi selecionado (*Mudanças nas Políticas Curriculares...*). Ao se inserir o terceiro grupo de palavras-chave, foram encontrados quatro resultados, dos quais um mostrou-se pertinente (*Do Sonho à Realização...*). Na Educ@, o segundo agregado de palavras encontrou o mesmo artigo da plataforma anterior. O terceiro agregado gerou dois artigos, dos quais um foi selecionado (*Um Novo Ethos Educacional...*). Por fim, no Catálogo, o segundo agregado de palavras-chave gerou 32.818 resultados. Em uma leitura inicial dos títulos e, ocasionalmente, dos resumos de cerca de 50 desses trabalhos, nenhum foi selecionado. O último agregado de palavras na mesma plataforma gerou 32.981 resultados.

Ao se proceder de mesmo modo que anteriormente, foram selecionadas duas teses que apresentavam convergência com a temática de interesse, tendo uma delas sido produzida no campo da Sociologia da Educação (*Dispositivos pedagógicos do empreendedorismo...*) e outra na área da Educação (“*O empreendedorismo e os itinerários...*”).

Por meio desses procedimentos, chegou-se à seleção de cinco documentos distintos produzidos no campo da educação ou da sociologia. Dois artigos foram selecionados no Scielo, outro artigo na Educ@ e, no caso do Catálogo, foram selecionadas duas teses, conforme a tabela abaixo. Como pode ser visto a seguir, cada material foi analisado de modo a evidenciar os seguintes pontos: os objetivos/o problema aos quais o trabalho pretende responder, a metodologia utilizada, os referenciais teóricos e as conclusões apresentadas.

Tabela 3 – Obras analisadas no estado da arte e informações a seu respeito

TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO DO DOCUMENTO	FONTE	ANO
Dispositivos pedagógicos do empreendedorismo: a construção de uma experiência de si empreendedora em escolas do ensino médio em Pernambuco	Gabriela Carvalho da Nobrega	Tese	Catálogo de testes e dissertações CAPES	2019
Do sonho à realização: pedagogia empreendedora	Alexandre Alves; Viviane Klaus e Carine Bueira	Artigo	Scielo	2021

empresariamen to da educação e racionalidade neoliberal				
Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro	Samilla Nayara dos Santos Pinto; Savanna Diniz Gomes Melo	Artigo	Scielo	2021
UM NOVO ETHOS EDUCACION AL NO ENSINO MÉDIO: da formação integral ao empreendedor ismo	Marilda de Oliveira Costa; Maria Raquel Caetano	Artigo	Educ@	2021
O empreendedor ismo e os itinerários formativos: estudo de uma proposta nas 1^{as} séries do Ensino Médio	Maurício Ceroni Ivo	Tese	Catálogo de testes e dissertações CAPES	2022

Fonte: Elaboração própria, a partir de investigação do estado da arte, 2022.

Nobrega, 2019: Dispositivos pedagógicos do empreendedorismo: a construção de uma experiência de si empreendedora em escolas do ensino médio em Pernambuco (Tese de Doutorado em Sociologia)

Essa tese debate a adoção do empreendedorismo como mote educacional em um contexto anterior à implementação do NEM e investiga a existência e operação de discursividades e dispositivos pedagógicos do empreendedorismo colocados a partir da inserção da disciplina “Projeto de Empreendedorismo” na matriz curricular obrigatória das escolas integrantes do Programa de Educação Integral (PEI) do estado de Pernambuco, a partir do ano de 2011. Sustenta-se que, a partir de tais dispositivos, a disciplina em questão concorre para a formação de um tipo particular de sujeito, o “sujeito empreendedor (de si)” (Nobrega, 2019).

Portanto, embora não discuta o empreendedorismo particularmente no Novo Ensino Médio, a tese discute a adoção da temática em questão nesta etapa de ensino, além de analisá-la sobre a perspectiva de um modelo de subjetivação. Ademais, a autora ressalta que a inserção do empreendedorismo como objeto educacional se insere no Brasil, de início, no ensino superior, para então adentrar o ensino básico. Nóbrega concebe esse processo como uma generalização do empreendedorismo de um contexto voltado ao mercado profissional e ao sucesso empresarial para a sua defesa enquanto “comportamento humano por excelência, necessário para qualquer indivíduo bem viver” (Nobrega, 2019). Assim, entende-se que a presente publicação pode lançar luz para a compreensão de como o empreendedorismo vem adentrando a etapa do ensino médio brasileiro e a o que essa inserção se propõe a nível das práticas bem como dos discursos que instaura.

Como aporte teórico, são utilizados os estudos de Foucault (1994; 2008a; 2008b), bem como de Dardot e Laval (2010) acerca do neoliberalismo, que é concebido pelos autores, para além de um conjunto de ideias econômicas, como governamentalidade, ou seja, discursos e práticas produtores de formas específicas de subjetivação. Assim, a autora explora – detidamente – a noção de governamentalidade neoliberal, que é discutida como uma retomada do poder pastoral, também apresentado por Foucault (2008a), bem como a apresenta enquanto o plano de fundo da perpetração do “sujeito empreendedor (de si). O empreendedorismo, por sua vez, é situado enquanto “dispositivo da governamentalidade neoliberal”.

Além disso, são apontados como centrais os estudos do sociólogo do currículo Popkewitz (1994; 2014), o qual compreende o currículo como instrumento normativo, isto é, de regulação social. O autor reconhece no currículo, além de um plano de fundo de disputas sociais acerca do que deve ser conhecido, a forma pela qual tais conhecimentos são mobilizados pelos estudantes para problematizarem ao mundo e a si de maneiras específicas, transformando, assim, tais sujeitos. Dardot e Laval (2010), por sua vez, como já apontado, sustentam que na contemporaneidade assiste-se à formação de sujeitos dotados de uma racionalidade neoliberal no interior das escolas.

Quanto à metodologia, a autora utilizou-se de revisão bibliográfica, análises documentais, bem como de coleta de dados por meio de observação direta em escolas, além de entrevistas com professores e alunos de instituições de ensino médio de Pernambuco, analisadas, por sua vez, por meio de uma análise de discurso de influência de Foucault (2009). A Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball, 2009, que reconhece a política “como discurso” gerador de discursos e efeitos de verdade, de influência, portanto, foucaultiana, também é empregada.

Ademais, toma-se por base para a investigação de dispositivos pedagógicos a proposta analítica de Jorge Larrosa (1994), autor que, influenciado por debates de Foucault acerca da produção de sujeitos, discute a formação de subjetividades como uma das consequências da atividade pedagógica, ressaltando que “a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos (pedagógicos, terapêuticos...) de subjetivação” (LARROSA, 1994, p. 37, apud Nobrega, 2019). Nessa senda, o autor, retomando Foucault, toma como objeto de análise a “experiência de si”, entendendo-a como histórica e culturalmente produzida. Além disso, considera que, assim como os discursos terapêuticos, os discursos pedagógicos expõem tipos de relação consigo próprio, de maneira, além de descritiva, normativa, descrevendo uma série de características subjetivas a serem alcançadas, abandonadas ou aprimoradas por meio de estratégias diversas. Larrossa, portanto, aponta para a possibilidade de investigação da experiência de si enquanto produzida por discursos e técnicas historicamente situados e concebe as práticas pedagógicas como um dos campos de sua produção.

A partir dessa perspectiva, a autora categorizou os dispositivos pedagógicos do empreendedorismo em cinco grupos: a) atividades de autoconhecimento; b) exercícios de

autonarrativa; c) técnicas de julgamentos de si e dos outros; d) exercícios de performance profissional; e f) Projetos de Vida.

A hipótese inicialmente levantada é a de que a introdução da disciplina Projeto de Empreendedorismo em escolas de Pernambuco articula dispositivos pedagógicos específicos, engendrando práticas pedagógicas capazes de alterar 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)” (Nobrega, 2019).

A título de conclusão, sustenta-se que cada um dos dispositivos reconhecidos na pesquisa compete para a formação dos jovens em torno de uma identidade empreendedora, “configurando a transfiguração do indivíduo à sua semelhança como uma nova estratégia de ‘salvação da alma’” (Idem.). Por sua vez, essa possibilidade de “salvação” se centraria em um senso de responsabilidade individual e de um arrefecimento da dimensão socioeconômica e cultural que envolvem o sucesso profissional. Ainda, reconheceu-se a existência de contracondutas no interior das escolas, por meio das quais profissionais da educação resistem ao debate e à implementação do empreendedorismo enquanto objeto e objetivo educacional-escolar.

Alves, Klaus e Bueira, 2021: Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal (Artigo)

Trata-se de um artigo escrito em conjunto por professores do campo da educação. A sua estrutura consiste na de um ensaio, marcado por mais liberdade. Assim, a única metodologia apresentada é a revisão bibliográfica de textos acadêmicos sobre empreendedorismo na educação, discutindo a temática com destaque em um de seus maiores expoentes no contexto nacional, Fernando Dolabela, bem como o “mapeamento” de algumas iniciativas presentes no Brasil com o propósito de formação de crianças e jovens empreendedores.

Vale destacar que durante o levantamento realizado pelos autores, estes recorreram ao Banco de Teses e Dissertações da Capes, também utilizado no presente levantamento do estado da arte. Ao inserirem os termos “educação empreendedora” e selecionarem documentos que aparentavam ser mais pertinentes, localizaram 13 trabalhos, agrupando um material cujo conteúdo mostrou-se interessantemente diverso daquele encontrado no esforço de sistematização dessa dissertação. Diferente daquilo com que nos deparamos, onde a maior

parte dos trabalhos pareceu criticar a entrada do empreendedorismo na educação básica, dos 13 trabalhos encontrados pelos autores, 11 seriam defensores da promoção da chamada “educação empreendedora”, o que parece indicar o crescimento recente de um discurso crítico em relação a esse objeto.

Em razão de seu formato, já de início o texto indica algumas pontuações centrais elencadas pelos autores. Inicialmente, cita-se que recentemente (“nas últimas décadas...”) as reformas educacionais têm se pautado cada vez mais “na lógica de mercado e na norma neoliberal de um sujeito autorregulado, flexível e empreendedor”. Apresenta-se, assim, um quadro teórico geral onde o empreendedorismo é uma característica atribuída aos sujeitos e próxima de uma ascensão do neoliberalismo. Pode-se perceber uma forte crítica à educação pautada em habilidades e competências, às quais são reconhecidas pelos autores como características da responsabilização dos estudantes por sua própria formação e como fortemente atrelada aos interesses do mercado.

Os autores perpassam Schumpeter, neoliberais como Mises e Hayek, nos quais discutem as características atribuídas ao sujeito empreendedor e ao mercado, que, na visão dos autores, emerge como instância ideal da formação de sujeitos competitivos, e, por fim, discutem a noção de empreendedorismo na contemporaneidade a partir de trabalhos mais recentes e da sociologia.

Como aporte teórico mais bem delimitado, os autores recorrem ao trabalho de Foucault (2018). A partir deste, sustentam que os enunciados e os discursos presentes nos materiais que analisaram produzem um “efeito de verdade” na vida escolar, em busca de naturalizar uma visão específica da formação e reduzir o espaço para visões alternativas. Recorrem, ainda, a Dardot e Laval (2016), por meio do qual apontam que, sendo o conhecimento uma importante ferramenta para o sucesso no mercado segundo o discurso neoliberal, a inserção de conhecimentos econômicos e mercadológicos na educação formal mostra-se uma atitude estratégica, supostamente com o papel de acelerar a formação e a capacidade empreendedora dos jovens e seu potencial de sucesso.

O caso brasileiro, então, passa a ser discutido. Os autores reconhecem o surgimento e o crescimento da chamada “pedagogia empreendedora”, proposta por Fernando Dolabela (Dolabela, 2003). Reconhecem nesta uma preocupação excessiva com a vida particular dos indivíduos, acusando a abordagem de dissolver as dimensões públicas da vida social e, assim, opor-se à cidadania, que se dá no “mundo comum”. Ademais, problematizam

parcerias entre escolas e empresas ou outras organizações realizadas no Rio Grande do Sul (embora sua discussão extrapole por vezes as práticas do estado). Destacam que a maior parte dessas parcerias se deu com as organizações Junior Achievement (JA) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). Por fim, apresentam alguns programas desenvolvidos por participantes do Movimento Todos Pela Educação. Essas discussões a respeito de tais instituições, no entanto, são curtas. Em suma, os autores reconhecem que a maior parte dos programas de parceria propostos no estado por tais entidades são justamente voltados à formação de jovens empreendedores, o que passa a ser problematizado a partir das discussões teóricas apresentadas.

Pinto e Melo, 2021: Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro (Artigo)

O artigo discute algumas transformações implementadas no contexto da reforma do ensino médio, buscando compreender os sentidos envolvidos na reforma como um todo, tanto a nível de regulamentações federais, particularmente a Lei n. 13.415/2017, que institui a Base Curricular do ensino médio (BNCCEM), como estadual, abordando para tanto o Currículo Referência de Minas Gerais, aprovado no fim de 2020.

Em termos metodológicos, aponta-se a realização de pesquisas bibliográficas no campo da educação, além da leitura de documentos voltados a políticas curriculares, de 1995 até 2020, com destaque à BNCCEM e ao Currículo Referência de Minas Gerais. O referencial teórico utilizado, por sua vez, centra-se em Apple (2006), o qual se enquadra na chamada teoria crítica do currículo, corrente que se ocupa fundamentalmente de apontar os pressupostos de arranjos educacionais, questionando o privilégio de alguns conteúdos em detrimento de outros disponíveis no mundo social e relacionando a seleção de conteúdo à esfera do poder. Recorre-se, ainda, a Krawczyk (2014), que reconhece na série de reformas da etapa do ensino médio iniciadas na década de 1990 e aprofundadas nos anos 2000 uma aproximação entre “projeto educacional e setor privado”.

Inicialmente, as autoras afirmam que órgãos estratégicos na economia mundial, como Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) vêm desde a década de 1990 sendo responsáveis por transformações educacionais, o que, concluem, se daria com o objetivo de “fomentar os requerimentos exigidos pelo processo de globalização econômica”. O empreendedorismo, então, é compreendido como fruto desse contexto. Vale destacar, para além deste, que as autoras apontam na adoção da formação por “competências” um sinal

claro da aproximação entre educação e economia, de maneira que as “competências” seriam demandadas na educação consistiriam nos “requisitos das atividades produtivas”.

No que diz respeito ao empreendedorismo, este é discutido não enquanto eixo estruturante, especificamente, mas como noção norteadora do modelo curricular e educacional adotado, como um todo, sendo atrelado, inclusive, à parte básica do currículo, ligada à BNCCEM, e é entendido como um fruto do contexto de inserção de organismos privados e de seus interesses e perspectivas no campo educacional. Sobretudo, é referenciado pelas autoras, ao sustentarem que a Base propõe como ideal de professores aqueles sujeitos empreendedores, que, supostamente, estariam aptos a formar jovens igualmente empreendedores, que internalizassem valores como “flexibilidade” e “criatividade”. No entanto, as autoras não citam expressamente trechos do documento que sustentem seu diagnóstico, o que gera certa dificuldade de apreensão do caminho de sua análise. Na mesma senda, o artigo indica ter havido pressão de empresas privadas na reforma do ensino médio e constata que a adoção do empreendedorismo como modelo de formação dos jovens serviria aos interesses de tais empresas.

Costa e Caetano, 2021: Um novo *ethos* educacional no ensino médio: da formação integral ao empreendedorismo (Artigo)

Publicado em 2021, o artigo investiga a emergência do empreendedorismo como um eixo central na formação dos estudantes de ensino médio a partir da Reforma dessa etapa conforme implementada por dois estados do Brasil: Mato Grosso e Rio Grande do Sul. A problematização central da publicação diz respeito à relação entre a ideia de “educação integral”, reconhecida, inclusive, normativamente como fundamental à formação na etapa educacional em questão, e a adoção do empreendedorismo como eixo nos estados mencionados, o que, conforme identificam as autoras, se deu em atendimento à reforma implementada a nível federal (que, à época, já havia sido iniciada, embora não fosse ainda obrigatória a nível nacional, o que se deu somente em 2022). Enquadram, ainda, a adoção do empreendedorismo na reforma em um contexto de “disputa do conteúdo educacional”.

As autoras sustentam que a noção de “formação integral” não dialoga com a adoção do empreendedorismo enquanto eixo, a qual, segundo elas, consistiria na penetração de interesses empresariais na escola, onde buscariam sustentar a “permanente formação” dos indivíduos para atender aos interesses do mercado. Por fim, a tese das autoras consiste na afirmação do surgimento de um “novo *ethos* educacional”, marcado pela ascensão do

empreendedorismo como objetivo educacional do século XXI, e, em última instância, diretamente relacionado às transformações do mundo do trabalho e da economia trazidas pelo neoliberalismo, das quais pretenderia dar conta.

Como metodologia, as autoras utilizam a pesquisa bibliográfica, de um lado, a partir da qual lançam mão de um arcabouço teórico, bem como a análise documental de documentos oficiais, institucionais e de relatórios. Por sua vez, como referencial teórico, recorrem, sobretudo, a Puello-Socarrás (2008; 2010), Dardot e Laval (2016), Abdala e Puello-Socarrás (2019), Frigotto; Ciavatta e Ramos, (2014). A partir destes últimos, reconhecem a etapa do ensino médio como historicamente em tensão entre uma formação propedêutica e outra para o trabalho. Sustentam, ainda, que a educação integral e o currículo integrado (Ciavatta, 2008) consistem em perspectivas capazes de superar essa tensão, integrando educação em geral e educação profissional, concebendo-as ambas como fundamentais e relacionadas, “indissociáveis”. No entanto, afirmam que a reforma se dá em contramão dessas perspectivas, privilegiando o aspecto econômico e não crítico na formação dos jovens.

A partir de Puello-Sacarrás (2008; 2010), dentre outros, as autoras refletem sobre os debates acadêmicos e educacionais em torno do empreendedorismo. Apontam, assim, que o tema ganha grande relevância na década de 1990, no contexto da reformulação produtiva, de aumento do desemprego e da diminuição da responsabilidade estatal em torno da economia e dos direitos trabalhistas. Além disso, lembram que em 2000, a Unesco inclui como pilar para a educação para América Latina e caribe um quinto pilar: “aprender a empreender”. Nesse contexto, sustentam que “a educação passa a ser a forma encontrada para produzir uma nova cultura”, ligada às demandas econômicas e mercantis. Afirmam, em suma, que “o indivíduo deixa de ser visto como cidadão, passando a ser compreendido como cliente, surgindo um novo *ethos*, o sujeito empresário/empreendedor”, referenciando novamente Puello-Sacarrás (2010). Apontam, ainda, a convergência com o diagnóstico de Dardot e Laval (2016) ao reconhecerem o surgimento do “empreendedor de si” e a sua perpetração como ideal na educação. Ou seja, “a nova cultura” demandada da escola seria a de formação de um modelo específico de sujeito, o “sujeito empresário/empreendedor” ou o “empreendedor de si”.

Em seguida, Costa e Caetano (2021) passam a analisar o enquadramento do empreendedorismo no Mato Grosso. Antes de realizar a análise documental, as autoras

reconhecem a preexistência de um contexto estadual que já vinha introduzindo o empreendedorismo na educação, sobretudo por meio de palestras sobre o tema realizadas para professores e estudantes em parcerias com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae).

Em sua análise documental, as autoras discutem o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT) para o Ensino Médio, elaborado em uma retomada da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, focando sobretudo, nos Itinerários Formativos e, mais especificamente, dentro destes, nas Eletivas e Trilhas de Aprofundamento (excluindo-se, assim, o “projeto de vida”). Costa e Caetano observam que, ao empregar o empreendedorismo como um dos eixos estruturantes desses componentes curriculares, o estado parte de um diagnóstico exposto da sociedade contemporânea e do mundo do trabalho como marcados: “pela incerteza, volatilidade e mudança permanente”, ou, ainda, pelo “trabalho intermitente e uberização”. Aponta-se, ainda, que o estudante deve “se adaptar a diferentes contextos para que seja capaz de criar novas oportunidades para si e para os demais”. Nessa linha, o documento (MATO GROSSO, 2020) indica “uma possibilidade de sequência e/ou atividades educativas a serem desenvolvidas para o trabalho pedagógico com unidades curriculares desse eixo estruturante”.

Em relação ao Rio Grande do Sul, senda semelhante é percorrida. As autoras analisam artigos da Lei nº 15.410, de 19 de dezembro de 2019, que institui a Política Estadual de Educação Empreendedora a ser desenvolvida no âmbito das escolas técnicas e das escolas de nível médio do estado. Por meio dessa lei, as autoras apontam a presença de normativas que pautam a instauração de uma “cultura empreendedora” nas escolas de nível médio do RS. Além disso, novamente reconhecem a presença de iniciativas conduzidas por entidades privadas, bem como pelo Sebrae.

Em síntese, as autoras afirmam que o Novo Ensino Médio vem sendo implementado por meio de normas e currículos estaduais de maneira semelhante nos dois estados. A participação do Sebrae, bem como de organizações privadas e empresariais na insaturação do empreendedorismo como objetivo educacional no nível médio é condenada pelas autoras, que identificam tais órgãos como dotados de interesse econômico na educação, em nome dos quais se inseririam na educação pública, impondo a esta interesses privados. Nesse quadro, entendem que tais organizações preconizam a criação de um novo *ethos* educacional, que se consolida com a reforma do ensino médio. Esse *ethos* significaria o desenvolvimento

de “práticas comportamentais” e “socioemocionais” ligadas ao empreendedorismo. Este, por sua vez, é compreendido como um modelo ético adequado a uma “nova ordem do trabalho”. Criticam, assim, o que reconhecem ser um afastamento de qualquer perspectiva histórico-cultural e crítica, que passaria a ser substituída por uma naturalização do mundo do trabalho atual.

Ivo, 2022: O empreendedorismo e os itinerários formativos: estudo de uma proposta nas 1^{as} séries do Ensino Médio (Tese de Doutorado em Educação)

Essa tese apresenta uma perspectiva distinta daquelas que integram os demais trabalhos aqui elencados, conforme se apreende desde o seu resumo, no qual aponta-se o empreendedorismo como modelo de formação educacional relevante e útil, atrelado à formação integral e ao desenvolvimento de valores universais. Justamente por isso, o trabalho foi selecionado. A partir da leitura dos trabalhos anteriormente expostos, pôde-se perceber uma convergência de certos referenciais teóricos, bem como de uma perspectiva crítica no que tange a inserção do empreendedorismo na educação básica e, ainda, de certas constatações, como a compreensão de que tal inserção representaria um modelo educacional de maior aproximação aos interesses do mercado do que à criticidade e ideia de uma formação humana e cidadã dos jovens. Assim, a presente tese serve como um contraponto a tais interpretações, ilustrando uma perspectiva teórica e acadêmica que se coloca na contramão daquelas já apresentadas.

Em sua tese, o autor informa que é formado em gestão de empresas e com uma considerável trajetória no campo da educação, ao longo da qual teria se dedicado sobretudo ao trabalho com alunos de baixa renda. Indica que esse perfil, bem como as vivências que tivera nesse contexto, o despertaram para refletir acerca das formas com que se pode buscar o engajamento dos estudantes e o estímulo de sua criatividade, preparando-os para a vida além do espaço escolar. Nesse sentido, a educação por competências, presente no NEM, é defendida por Ivo, que reconhece como fundamental o preparo dos jovens para lidar com o mundo após a formação escolar, concebendo essa concepção de formação como um interessante caminho para a aptidão dos jovens à vida adulta e à inserção no mundo do trabalho.

O autor parte do reconhecimento da reforma do ensino médio, na qual o empreendedorismo ocupa um importante lugar e aponta a existência de oposições sobre o seu significado e de divergências quanto a seguinte questão: “como construir um currículo

adequado para sua contemplação?”. Assim, a fim de compreender o sentido de tal modelo formativo, Ivo realiza uma análise de caso, investigando uma disciplina de empreendedorismo adotada em uma escola técnica particular de Porto Seguro, voltada a estudantes de alto poder aquisitivo. Por fim, o autor propõe um modelo de formação empreendedora, sugerindo-o como modelo afim ao NEM.

Como aporte teórico central, a tese utiliza as discussões de Perrenoud (2013) acerca da educação por competências, bem como os trabalhos de Dolabela, autor brasileiro anteriormente citado que propôs um modelo de formação empreendedora.

Em termos metodológicos, foram utilizados diversos documentos disponíveis, como o projeto pedagógico da instituição, planos de ensino homologados pela Diretoria de Ensino, os quais foram comparados a planos de uma disciplina anterior, bem como foram acessados conteúdos de reuniões de professores e vídeos da realização da disciplina.

Por fim, o autor conclui que a iniciativa realizada de fato operou transformações no currículo dos jovens, ainda que tenha sido aplicada a partir da substituição de unidades curriculares anteriores, cujo currículo foi aproveitado em parte, mas consideravelmente transformado. Ivo reconhece na iniciativa, ainda, o sucesso em relação à promoção de uma formação integral e marcada pela efetivação de habilidades e competências tidas como úteis para a vida “depois da escola”, dentre as quais uma quantidade considerável se relaciona expressamente com o mercado de trabalho. Assim, seriam desenvolvidas habilidades tais como autonomia, criatividade, diálogo, participação e criticidade, ou competências como “saber se orientar no mundo do trabalho (...)” ou “saber se posicionar em uma ação coletiva; saber se fazer ouvir, negociar acordos ou construir estratégias; saber assumir responsabilidades ou lideranças”.

Considerações finais

Essa pesquisa do “estado da arte” acerca da inserção do empreendedorismo como mote educacional no âmbito do Novo Ensino Médio e, mais particularmente, dos itinerários formativos, não pretende, evidentemente, esgotar o campo investigado. Não obstante, a revisão da bibliografia visitada revelou interessantes resultados, fazendo com que seja pertinente realizarmos algumas considerações.

Ao realizar uma investigação sobre a produção acadêmica acerca da instauração do empreendedorismo enquanto um eixo estruturante nos Itinerários Formativos, parte

“flexível” do NEM, percebeu-se que boa parte das discussões já realizadas, na verdade, focam sobre momentos antecedentes à reforma que a origina.

Por um lado, esse fato revela que tanto o fenômeno de penetração da temática do empreendedorismo no ensino médio brasileiro, bem como a preocupação de campos como a sociologia e a educação em compreenderem-na, antecedem a instauração do chamado Novo Ensino Médio. Por outro lado, chama atenção também a relativamente baixa presença de trabalhos que se ocupam em debater direta e especificamente o empreendedorismo no NEM, no qual essa temática passa a ser vinculada às escolas de toda a federação e se alça à condição de eixo estruturante do conjunto de atividades a serem desenvolvidas nos Itinerários Formativos, que passaram, no momento inicial da reforma, a representar quase a metade da carga horária do currículo na etapa do ensino médio (1200 horas no mínimo para os IFs, contra 1800 horas no máximo, no que diz respeito à chamada formação básica).

Revisitamos, assim, uma série - um tanto mais enxuta do que, vale confessar, esperado inicialmente - de autores e trabalhos que abordam o empreendedorismo na educação brasileira. Destes, nos interessamos mais precisamente por aqueles que discutem a entrada dessa temática na etapa do ensino médio, foco dessa dissertação e da qual dão conta cada vez mais trabalhos (ainda que estes não constituam um número abundante, aparentemente). Percebeu-se, então, após a pesquisa nos bancos de dados escolhidos, que, dos trabalhos que se concentram sobre a inserção da temática do empreendedorismo na última etapa da educação básica, uma parte relevante não ressalta a sua instauração enquanto eixo ou mesmo sua relação direta com o chamado NEM, mas tão “somente” o fato de que a temática passa a ser mobilizada recorrentemente como um dos focos da formação pretendida para os jovens.

Pôde-se perceber, no momento de realização do levantamento em questão, que as discussões acerca do empreendedorismo enquanto eixo estruturante do Novo Ensino Médio, objeto inicialmente eleito para a presente pesquisa do estado da arte, ainda se mostravam em construção⁵. Nesse sentido, nem todas as pesquisas selecionadas no estado da arte abordam diretamente este objeto. Dos cinco trabalhos selecionados, dois abordam o desenvolvimento

⁵ Sobre tal ponto, vale uma observação. A presente dissertação teve início em meados de 2022, quando se começou a realizar o levantamento para o estado da arte ora apresentado, etapa que durou até o início de 2023. Com o passar dos meses, ainda durante a escrita desta pesquisa, no entanto, percebeu-se que mais e mais estudos surgiam sobre o objeto aqui investigado, possivelmente em razão de quão recente o NEM ainda é e era, ainda mais, no momento de escrita da pesquisa do estado da arte.

de atividades ligadas ao empreendedorismo antes do NEM; um discute o empreendedorismo na BNCC do ensino médio; por fim, dois focam sobre o empreendedorismo enquanto um eixo central nos Itinerários Formativos do NEM. Variamos, assim, entre objetos mais ou menos imediatamente próximos daquele inicialmente eleito (a instituição do empreendedorismo como eixo estruturante no Novo Ensino Médio), que acabou por servir como um centro em relação ao qual as investigações analisadas orbitavam, mais ou menos distantes.

Dentre os trabalhos lidos, foi possível perceber, ainda, uma forte convergência de perspectivas teóricas e metodológicas, além da semelhança, inclusive, de resultados encontrados.

Nessa senda, destaca-se a teoria de uma nova racionalidade neoliberal, colocada por Dardot e Laval (2016), cujo diagnóstico consiste, em contornos gerais, na tese de que a educação estaria passando por um processo de recepção de modelos explicativos e propositivos direcionado a qualidades fundamentais ao “mercado”, estruturando uma formação voltada a suprir as demandas deste e fundando sujeitos marcados por noções como “flexibilidade” ou “adaptabilidade” e “criatividade”. Se encaixam nesta perspectiva 3 dos 5 trabalhos analisados, com exceção da tese de Ivo (2022) e do artigo “*Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio...*”.

Por outro lado, a tese de Ivo (2022), sobretudo, elaborada no campo da educação, revelou-se uma perspectiva consideravelmente distinta daquela empregada nos demais trabalhos analisados, defendendo a importância da educação por competências e a utilidade do empreendedorismo como perspectiva formativa, indicando, assim, a existência de divergências no campo acadêmico em relação à forma de compreender e qualificar a inserção do empreendedorismo como mote educacional, revelando-se como um interessante contraponto.

O desenvolvimento de análises documentais de normativas educacionais e de currículos estaduais foi observado em dois trabalhos, estando presente na tese “Dispositivos pedagógicos do empreendedorismo...” e no artigo “Um novo *ethos* educacional no ensino médio: da formação integral ao empreendedorismo”.

Além disso, a realização de estudos de caso acerca da aplicação empírica de disciplinas voltadas à promoção de aprendizagens de empreendedorismo sob influência

direta da Reforma do Ensino Médio foi observada nas duas teses analisadas. Essa perspectiva se mostrou particularmente interessante para revelar potencialidades, dificuldades e, ainda, resistências no que se refere à inserção efetiva do eixo de empreendedorismo como fundamento de disciplinas, projetos e afins no contexto do NEM.

4. Capítulo 3 – O empreendedorismo nos currículos do Novo Ensino Médio

A análise dos currículos estaduais selecionados será centrada, essencialmente, em cada caso, em duas partes. Essa divisão foi elaborada a partir de uma leitura inicial dos materiais, na qual se constatou haver um tratamento de questões relativas ao objeto da pesquisa de maneira não tão circunscrita, em ambos os documentos curriculares analisados.

Os materiais apresentam uma introdução ou capítulo inicial no qual são apresentados alguns dos pressupostos e fundamentos do currículo em questão. O eixo de empreendedorismo, por sua vez, é diretamente discutido, essencialmente, ao se tratar dos itinerários formativos.

Assim, a análise buscou lidar com ambas as dimensões, tentando expressar e articular as falas diretamente relacionadas ao eixo investigado com os pressupostos e objetivos curriculares, que, embora sejam mais amplos, reverberam também no próprio significado do empreendedorismo nos documentos. D início, portanto, procurou-se, em cada documento, lidar com aquilo que diz respeito aos elementos gerais e básicos do currículo. Aí, serão analisados aspectos referentes ao currículo como um todo, com o objetivo de tentar esclarecer as premissas e os objetivos que o documento registra. A atenção a esse elemento se dará com a busca de investigar uma continuidade de sentido entre tais aspectos e a inserção do empreendedorismo, objeto último da presente análise, como mote educacional, isto é, em que contexto principiológico e em que horizonte de objetivos essa inserção aparece, sob quais justificativas etc. Em seguida, buscou-se concentrar sobre os fragmentos que versam diretamente sobre o eixo de empreendedorismo, indicando a sua presença em unidades curriculares específicas e delimitadas, expressando características deste eixo, justificativas a sua adoção, contribuições/utilidades suas etc.

4.1 O caso de São Paulo

Introdução

A presente análise se deu a partir do documento chamado de “Currículo Paulista da etapa do ensino médio”, elaborado pelo estado para a última etapa da educação básica. Embora aprovado oficialmente em 2020 (ano, portanto, anterior à obrigatoriedade do NEM,

estabelecida em 2022), o documento curricular já contemplava os elementos colocados pela chamada reforma do ensino médio, tratando, assim, da Formação Geral Básica, bem como dos Itinerários Formativos, isto porque embora tornados obrigatórios em 2022, esses elementos já haviam sido descritos em documentos anteriores, como a Portaria 1.432, de 2018, e seus respectivos eixos estruturantes, dentre os quais se encontra o de empreendedorismo, objeto da presente dissertação.

Procurou-se partir, na análise, da própria forma de estruturação do currículo em questão, a fim de elucidar argumentos e constatações que ocupam lugar de centralidade no texto do próprio documento.

Nesse sentido, o presente capítulo busca se guiar de modo a sintetizar e evidenciar a perspectiva que o documento exhibe acerca: da realidade social atual, do papel da escola e do ensino médio diante do diagnóstico operado no tópico passado, bem como, por fim, do sentido que o eixo de empreendedorismo, particularmente, ocupa, comunicando-se, de forma relevante, com a perspectiva dos pontos anteriores, isto é, a que serviria (supostamente) tal eixo diante das respostas às questões anteriores.

Nesse percurso, pôde-se reconhecer como dimensão central da proposta curricular analisada a sua preocupação acerca do campo do trabalho, que aparece como objeto central no currículo como um todo, bem como ao ser discutido particularmente o eixo de empreendedorismo. Servindo de base para a forma exibida pelo documento para entender e encarar o trabalho e outros elementos, como o próprio empreendedorismo, o currículo mobiliza, ainda, as noções de educação integral, a preocupação com o “contexto” dos jovens e a educação por competências, as quais o presente capítulo pretende apresentar e discutir, evidenciando de que maneira cada um desses elementos é utilizado para atribuir certos significados e nuances à noção do empreendedorismo.

Evidenciando alguns pressupostos - educação integral, a preocupação com o “contexto” e a educação por competências

De início, em um capítulo intitulado de “Os Fundamentos Pedagógicos do Currículo Paulista”, este apresenta algumas das perspectivas e correntes teóricas que influenciariam o seu desenvolvimento como um todo.

Nesse contexto, vem à tona rapidamente a preocupação exibida pelo documento em relação a pautar-se por uma perspectiva educacional que se ocupe de diferentes aspectos dos

sujeitos em formação. Lança-se mão, assim, da noção de “educação integral” (que nomeia o subtítulo inicial desse primeiro capítulo: “O Compromisso com a educação Integral”), a partir da qual concebe-se como objetivos da formação educacional a apreensão e o desenvolvimento de diferentes dimensões da vida dos sujeitos, sendo elas: intelectual, física, socioemocional e cultural.

Assim como diversos elementos curriculares analisados na presente pesquisa, a ideia de formação integral possui diversas conexões e desdobramentos no currículo, ligando-se a um grande número de elementos curriculares. No que toca ao nosso objeto de pesquisa, isto é, o sentido atribuído ao eixo de empreendedorismo no currículo em questão, no entanto, podemos nos limitar a destacar algo um tanto mais preciso.

Das diferentes dimensões da educação integral, parece ser mais relevante, tendo em vista o objeto almejado, o fato de que a educação integral, conforme descrita no documento paulista, traz à tona a dimensão “socioemocional”, a qual nomeia e delimita como campo da formação escolar elementos comportamentais e emocionais, psíquicos, dimensão para a qual parece se encaminhar o eixo do empreendedorismo, conforme pretende-se evidenciar mais à frente. Isso tudo posto, vale dizer que dentre os elementos da educação integral, que envolve essas diferentes dimensões, nos interessa particularmente a socioemocional, pois parece se ligar mais diretamente que as demais a aspectos subjetivos (emocionais) dos jovens, apontando para a existência de uma preocupação central do modelo de empreendedorismo adotado com a vida comportamental e interior dos jovens.

Outro elemento rapidamente apresentado ao leitor do currículo nesse capítulo inicial e que permeará todo o documento paulista para o ensino médio é a preocupação com a realidade de fato vivenciada pelos educandos para além dos muros escolares, instância a que o currículo irá se referir chamando-a de “contexto”.

Para além da existência de uma preocupação com a formação dos jovens que ultrapasse qualquer perspectiva técnica e circunscrita à instituição escolar, o documento paulista destaca-se pela maneira particular com que lidará com essa dimensão do “contexto”, da vida prática, dos sujeitos formandos. Para além da mera constatação de que o contexto social dos jovens vem à tona como uma importante referência para o processo educacional, destaca-se a maneira com que o estado lida com essa dimensão, tanto no que diz respeito a sua caracterização, seu diagnóstico, quanto no que tange a consideração a respeito da maneira pela qual o estudante deve posicionar-se frente a essa realidade que é descrita no

diagnóstico realizado a seu respeito. No caso, o documento paulista parece mobilizar o contexto essencialmente como horizonte da formação dos jovens. As características desse horizonte e a maneira de pautá-lo, por sua vez, serão problematizadas mais a fundo adiante.

Vale destacar, a respeito dos aspectos gerais do currículo, das principais ideias que o norteiam, ainda, que os elementos do “contexto” e da educação integral, aí articulados, se encontram, supostamente, segundo o próprio texto curricular, no centro da organização pedagógica do documento, servindo, por sua vez, de fundamento para a apresentação e estruturação de um terceiro elemento relevante à discussão pretendida acerca do eixo de empreendedorismo: a adoção da perspectiva da educação por competências. Nessa linha, afirma o documento que “a partir” da perspectiva da educação integral conforme apresentada, serão elencadas “as competências e as habilidades *essenciais* para sua [do jovem] *atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos*” (p. 23, itálicos nossos).

O aspecto “integral” dos sujeitos, compreendido em suas dimensões física, intelectual, cultural e socioemocional, é colocado como ponto de partida. Entendemos, no entanto, haver uma primazia de atenção ao aspecto socioemocional no tocante à dimensão do empreendedorismo, que emerge, assim, como modelo de regulação dos próprios comportamentos (internos e externos) e da relação do indivíduo com os demais. Por outro lado, a dimensão do “contexto” aparece como ambiente e fim, sendo o cenário no qual os jovens irão aplicar as “habilidades e competências” aprendidas e, dessa forma, o destino para a sua prática. O horizonte das competências e habilidades será o contexto.

Revela-se, assim, a preocupação com formar jovens para o mundo social além da instituição escolar, focando no desenvolvimento de múltiplas dimensões desses jovens, com a preocupação específica de desenvolver, em tais dimensões, competências e habilidades que correspondam ao contexto no qual tais sujeitos se encontram ou se encontrarão inseridos.

Eis aí, já, pontos centrais. O currículo paulista apresenta-se como fortemente pautado pela ideia de competências e habilidades educacionais, sendo o desenvolvimento destas o propósito central da formação dos jovens educandos. Reconhece, ainda, a relevância, para o novo ensino médio, expressamente, dos elementos da educação integral (contemplação de diferentes dimensões dos jovens para o processo de formação) e da atenção ao contexto no qual, para além do espaço escolar, os jovens de fato se inserem, isto é, os espaços e

fenômenos

que

vivenciarão.

Competências e habilidades socioemocionais no currículo paulista

Mostrando-se alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um dos principais documentos para a reforma que inaugura o chamado Novo Ensino Médio, o currículo paulista irá retomar algumas noções que estruturaram a mais recente reforma dessa etapa educacional, dentre as quais destaca-se a defesa de uma formação educacional pautada no desenvolvimento de habilidades e competências.

Segundo Albino (2019), a noção de educação por competência surge nos Estados Unidos, na década de 1960, diante da preocupação com a formação dos educandos para além da escola, de sua rotina e suas métricas e exigências. Desde então, o modelo em questão teria se expandido, contando na Europa com o apoio de organizações como Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Organização do Comércio e Desenvolvimento econômico (OCDE). No Brasil, por sua vez, podemos reconhecer a sua presença principalmente partir dos anos de 1990, quando é possível reconhecer influência da formação por competências em alguns documentos curriculares, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (1999).

Atualmente, a educação baseada em competência é compreendida de diferentes formas, apresentando-se como uma nomenclatura educacional polissêmica (Albino, 2019). Não obstante, a ideia central dessa perspectiva parece descrever um modelo no qual se acredita que o educando deve desenvolver não apenas habilidades e conhecimentos específicos, mas ser capaz de articulá-los a fim de os aplicar a situações concretas e complexas de sua vida. Nesse sentido, a própria BNCC, ao explicar a noção de educação por competência que pretende aplicar ao ensino médio, esclarece entendê-la como: “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais⁶), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Ao tentar compreender o significado da noção de competências na atualidade, Canettiéri, Parahyba e Santos (2021) chamam atenção para o contexto de sua maior difusão,

⁶ Vem à tona, aí, a esfera “socioemocional”, apresentada e abordada já por meio da ideia de uma formação integral como uma das esferas que compõem a “integralidade” dos sujeitos em formação.

destacando que essa noção remontaria a um contexto de mudanças quanto à consideração das ferramentas tidas como úteis para o mundo do trabalho.

Segundo as autoras, a partir da década de 1980, começa a perder força uma visão de preparação para o trabalho baseada em uma ideia de “qualificação”, voltada principalmente ao desenvolvimento de capacidades técnicas e operacionais, e ascende, em seu lugar, a noção de “capacidades subjetivas”, as quais pautariam centralmente as características comportamentais e emocionais que permitiriam a adaptação do sujeito trabalhador a um cenário marcado pela tecnologia e por variações sucessivas na rotina, nas atividades, etc.:

O vínculo entre os novos currículos e as emergentes demandas do mundo do trabalho é inegável, tanto que a adoção do termo “competência”, hoje incorporada aos currículos escolares, remonta à década de 1980, quando a noção de qualificação para o trabalho foi gradualmente sendo substituída pela noção de capacidades subjetivas, que garantiriam a permanência do trabalhador em um mundo de produção flexível e tecnológico.

Trata-se, portanto, de uma inovação no campo educacional articulada a transformações no mundo do trabalho. Uma vez que a educação é encarada, seja de modo mais ou menos direto, como campo de preparação dos jovens para o mundo do trabalho, as transformações neste, ou ao menos a percepção social de que estas existem, implicará em novas demandas na educação. Nesse sentido, a noção de competência se faria presente, historicamente, na tentativa de qualificar aquilo que se mostrava, então, em uma virada de atenção para as características subjetivas pertinentes ao mercado de trabalho da contemporaneidade e especificamente no contexto da educação. Em meio a transformações no mundo do trabalho, cada vez mais marcado pela tecnologia e novas técnicas de gestão, apresentam-se, como um desdobramento, transformações na formação para o mundo do trabalho e, por fim, transformações na educação, propriamente dita, que passará a se ocupar não mais essencialmente de desenvolver capacidades técnicas, mas capacidades subjetivas, sintetizadas nas noções de habilidades e competências.

Dessa forma, pretende-se, aqui, ressaltar a relação da educação por competências com dois elementos específicos: a assunção de uma preocupação educacional com o trabalho, que se apresenta como objeto e objetivo da formação de educandos e, o que seria a forma específica de abordar o campo do trabalho, a preocupação com a formação para o

mundo do trabalho especificamente pelo viés de uma formação comportamental, emocional ou subjetiva.

Próximas e, na verdade, inseridas no interior da noção de competências estão as habilidades. Em outras palavras, a ideia de competências pretende descrever a capacidade de um sujeito de lidar com situações práticas da vida mobilizando diferentes aprendizados. Estes, por sua vez, são organizados em “conhecimentos”, “habilidades”, que devem ser aprendidos e desenvolvidos pelos jovens em sua formação. Enquanto as competências pressupõem a articulação de diferentes aprendizagens a situações complexas, as “habilidades”, por sua vez, descreveriam capacidades um tanto mais precisas e delimitadas, sendo, no entanto, fundamentais para a estruturação das competências e para a formação como um todo do educando.

No que diz respeito às habilidades, a BNCC apresentará uma distinção particularmente relevante ao referir-se às chamadas “habilidades socioemocionais”, que diriam respeito ao aspecto subjetivo dos sujeitos, descrevendo emoções, processos emocionais e de autoconhecimento e formas de se comportar e de interagir com os demais.

A respeito das habilidades socioemocionais, Canetti, Paranaíba e Santos (2021) também nos lançam luz. As autoras nos explicam que se trata de uma categoria trazida à tona pela BNCC, que a emprega para qualificar três das 10 competências gerais que prevê para o ensino médio⁷. Embora a BNCC não evidencie diretamente o que são tais habilidades e os diferentes campos que se articulam a ela, essa categoria liga-se, segundo análise de ocorrências textuais na BNCC realizada pelas autoras, a termos tais como “emoção”, “sentimento” e “empatia”.

Outro importante apontamento das autoras é pertinente, podendo auxiliar-nos nessa discussão. Tratando não mais da BNCC, mas de materiais curriculares produzidos a partir

⁷ Tais competências são: “8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p. 10).

dela, as autoras identificam um direcionamento para o mundo do trabalho, bem como para o planejamento de vida, sendo este centralmente ligado ao mundo do trabalho, mas não limitado a ele.

Nesse sentido, por meio da ideia de uma educação por competências, bem como, dentro desta, no caso da BNCC, ao menos, nas chamadas habilidades socioemocionais, parece vir à tona todo um conjunto de elementos a partir dos quais se passa a pautar na educação básica, de maneira fortemente atrelada ao mundo do trabalho, a subjetividade dos sujeitos educandos, buscando desenvolver precisamente nela elementos supostamente necessários no mundo do trabalho.

Diante da ausência de definições concisas acerca do empreendedorismo, seja em documentos normativos como a BNCC, seja nos currículos estaduais, pensar a emergência dessa temática significa pensar o contexto no qual ela vem à tona, quais pressupostos, crenças e discursos lhe dão suporte, auxiliando a estruturar o seu sentido. Quanto à ideia de uma formação por competência, bem como em relação às habilidades socioemocionais, noções mobilizadas pelo currículo, parecem, assim, estruturar um contexto que estabelece condições de possibilidade para abordar, finalmente, subjetividade, discutindo comportamentos internos e externos supostamente ideais, e mundo do trabalho, com as suas demandas frente à subjetividade.

A leitura do “contexto” dos jovens (ou, na verdade, o diagnóstico a seu respeito)

Como procurou-se já ressaltar anteriormente, pode-se observar um grande número de interconexões entre os diferentes elementos curriculares adotados pelo estado. Se pode-se reconhecer um tanto de correspondências nesse sentido, devemos ver, ainda, que essas correspondências servirão para encaminhar certos conteúdos, construindo percursos mais ou menos específicos ao currículo paulista. É esse o caso de uma outra dimensão destacada no currículo paulista, o “contexto” dos jovens educandos.

A emergência de certos campos como objeto de preocupação educacional e curricular não se faz, de maneira alguma, em um vácuo. Nesse ponto, além da existência de relações entre o mundo social e o pedagógico, entre o mundo “real” e o mundo da escola, encontra-se também a existência de correspondências internas ao currículo entre temáticas curriculares, que se apresentam interligadas entre si. Buscamos mostrar isso, por exemplo, ao tratar da adoção da perspectiva da educação integral pelo estado e da emergência da dimensão socioemocional ou, ainda, ao falarmos anteriormente da formação por

competência e de sua relação com o mundo do trabalho. Igualmente evocando a existência desse tipo de correlações vem à tona, ainda, um outro elemento que se mostra central no currículo paulista: o “contexto” dos educandos.

De início, a preocupação com o “contexto” dos educandos parece corresponder a uma atenção à realidade na qual de fato os sujeitos se inserem em suas vidas pessoais e sociais para além do espaço escolar e de sua sociabilidade. No entanto, pouco a pouco essa preocupação com amplitude aparentemente quase ilimitada irá, a partir de sua combinação com outros elementos curriculares, centrar-se sobre elementos específicos dessa “realidade” ou desse “contexto” supostamente vivenciado pelos educandos para, afinando-se, centrar-se sobre alguns aspectos específicos da vida social.

Assim, são trazidas à baila para estruturar a noção do “contexto” no currículo elementos como a busca de uma formação integral, a preocupação com o mundo do trabalho ou a eleição, como campo educacional, da vida subjetiva dos formandos, a partir dos quais certas dimensões da vida serão recortadas e eleitas para a formação em detrimento de outras dimensões possíveis, evidenciando um jogo circular no discurso curricular que revela uma estrutura mais básica deste.

A emergência da dimensão do contexto no currículo, portanto, deve ser compreendida em meio a esse jogo e nas conexões que estabelece ainda com demais elementos curriculares. Ressaltando a relação entre educação e preparação dos educandos para a realidade social na qual se encontram inseridos, o currículo paulista buscará, a seu modo, pautar-se pela preocupação curricular com essa realidade. Vejamos, assim, do que trata a ideia de “contexto” adotada pelo estado, os movimentos de interpretação e descrição da realidade que ela implica e o diagnóstico que traz à tona ao ser mobilizada.

Desde suas páginas iniciais, o currículo do estado de São Paulo indica estar preocupado com a realidade na qual os estudantes ou os egressos se encontram ou encontrarão de fato inseridos em suas vidas, para além do espaço e do contexto escolar. A essa realidade, o documento irá chamar de “contexto”. Pauta-se, portanto, uma retórica na qual o documento curricular paulista se apresenta como atento à “realidade” na qual os jovens se encontram ou se encontrarão inseridos após sua formação.

Não obstante o currículo paulista aborde sua preocupação com o mundo social referindo-se a este como um “contexto” consideravelmente concreto, essa “realidade” à qual,

segundo o discurso curricular, a formação deveria ser direcionada, só é de fato acessível (se é que ela o é) a partir um diagnóstico desse mundo. Além disso, como já colocado, será justamente *em função* desse diagnóstico que serão definidas aquelas habilidades e competências tidas como “essenciais”³ aos jovens, às vidas destes.

Realiza-se, nessa linha, a elaboração de certo diagnóstico acerca da realidade do mundo social atual (e é precisamente aí, no diagnóstico, que se encontra o verdadeiro significado do “contexto”), muitas vezes referido no documento por termos abstratos como, por exemplo, a expressão “sociedade contemporânea”. E é justamente tal diagnóstico que servirá como fundamento argumentativo para a estruturação de certos temas e conteúdos, parecendo ser este o caso especialmente da eleição do empreendedorismo enquanto mote educacional. Assim, é central que compreendamos essa leitura de realidade operada no currículo, que se desenvolverá, nesse diapasão, fortemente direcionado a contemplar essa leitura do mundo que opera, a fim de preparar os estudantes para ela, conforme expressamente revela o documento.

Repetidamente, o documento analisado traz à tona apreensões da realidade atual como marcada por “transformações” e “mudanças”⁴ as quais alterariam abruptamente o estado de coisas da realidade vigente até então, substituindo de maneira disruptiva uma realidade anterior por outra fundamentalmente distinta. Frente a esse paradigma de que o mundo social, o “contexto” da educação, se apresenta como palco de relevantes rupturas, sustenta-se, centralmente, que à educação, às escolas, por sua vez, caberia transformar-se na mesma medida que essa realidade, atualizando-se para lidar com essa “nova realidade” emergente⁵. Em palavras do próprio documento:

Considerando os aspectos sociais e contemporâneos aportados pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, fez-se necessário construir um novo tipo de escola para atender às necessidades de formação geral desse novo perfil de estudantes. (São Paulo, 2020, p. 31)

Essa atualização que se tem em mente, a qual permitiria à educação, supostamente, contemplar essas questões que estariam a emergir, será, aliás, apresentada no documento paulista como uma das bases para a sustentação da reforma curricular do estado e, em sentido mais abrangente, da própria reforma que origina o NEM.

Toda essa estrutura lógica percorre o documento como um todo, colocando-se de maneira recorrente. As reformas curriculares de que trata o NEM e as respectivas transformações a nível do estado aparecem, assim, como uma tentativa de “atualização” educacional, a fim de corresponder àquilo que se reconhece como novas demandas da “sociedade contemporânea”. Nesse diapasão, vemos, então, ainda que em algumas linhas gerais – mas relevantes e fundamentais! –, quais, as transformações sociais são apreendidas e sustentadas no documento.

Ainda em seus parágrafos iniciais, quando apresenta os seus “Fundamentos Pedagógicos”, o documento versa assim:

O Currículo Paulista considera a Educação Integral como a base da formação do estudante no Estado, independentemente da rede de ensino que frequenta e da jornada que cumpre. Dessa maneira, afirma o compromisso com o desenvolvimento do estudante em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação *na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos* (itálicos meus). (São Paulo, 2020, p. 23)

E, em seguida, acrescenta-se, no parágrafo seguinte:

Viver, aprender e se relacionar *nesse novo contexto* tem exigido, cada vez mais, maior autonomia e mobilização de competências dos sujeitos para acessar, selecionar e construir pontos de vista frente ao volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis, para *buscar soluções criativas e fazer escolhas coerentes com seus projetos de vida e com o impacto dessas escolhas*. (São Paulo, 2020, p. 23, Destaques meus.)

Sustenta-se, assim, que “a sociedade contemporânea” engendraria um “novo contexto”. Este, por sua vez, será definido, no primeiro parágrafo desse capítulo inicial, como marcado por “cenários complexos, multifacetados e incertos”. Por sua vez, tal configuração supostamente original de coisas, implicaria em demandas igualmente novas por parte “*dos sujeitos*”, exigindo destes cada vez mais “maior autonomia e mobilização de competências” “para *buscar soluções criativas e fazer escolhas coerentes com seus projetos de vida e com o impacto dessas escolhas*” (itálicos meus).

Descreve-se, portanto, a emergência de um “novo contexto”, trazido à tona ou sintetizado, dentre outros, na ideia de “sociedade contemporânea”, e que, assim, não apenas promove mudanças, mas, segundo o currículo do estado, coloca em movimento mudanças que implicam especificamente e diretamente em demandas de novas competências *dos sujeitos*, que assim entram em pauta no documento.

Se, segundo o diagnóstico que então se mobiliza, a sociedade vem transformando-se e demandando dos sujeitos novas competências, a escola, por sua vez, deverá assumir o papel de atuar como promotora da adaptação dos jovens a esse “novo contexto”, auxiliando-os no desenvolvimento daqueles elementos que teriam passado a ser demandados, de certas capacidades subjetivas que passaram a ser solicitadas. Assim, à página 23 do documento, refere-se a “os desafios do século XXI” e afirma-se, então, que estes requerem “deliberado esforço para *cultivar, desde sempre, no estudante, a compreensão da importância de cumprir com as suas responsabilidades pessoais e sociais*” (p. 23, itálico meu). Ou ainda, para apontarmos uma outra passagem do documento curricular em comento, pouco mais à frente de forma bastante evidente, expressa o seguinte: “*O Ensino Médio deve atender às demandas da contemporaneidade e aos anseios do estudante, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo*” (São Paulo, 2020, itálico meu).

Apesar de apresentar-se, de início, como um largo guarda-chuva, pouco a pouco essa preocupação com o “contexto” dos estudantes do ensino médio paulista, instância que, como exposto, é constituída fundamentalmente sob o aspecto de uma preocupação com a ascensão de um novo estado de coisas, de uma nova realidade, irá restringir-se, de forma que, ao nos determos nessa apresentação introdutória do documento, um tópico em específico do contexto será bastante destacado, sendo abordado com uma considerável regularidade ao longo de todo o documento. Ao tratar das transformações que comporiam o quadro da contemporaneidade, à qual o currículo busca corresponder, este irá chamar atenção especial para a instância do “mundo do trabalho”, retomada da própria BNCC e colocada como um dos principais campos do mundo para o qual a formação pretendida no currículo busca preparar os jovens.

Assim, em meio à preocupação com o contexto, isto é, com a realidade vivenciada pelos jovens em suas vidas para além do ambiente e das demandas escolares ou institucionais, vem à tona a preocupação específica com o campo do trabalho e com a preparação dos jovens para aí se inserirem.

Por um lado, o recorte educativo acerca do mundo do trabalho não é uma novidade por si só, estando previsto em documentos diversos como, por exemplo, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), datada de 1996 e ainda em vigor, que, no parágrafo segundo de seu primeiro artigo já atesta: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. A etapa do ensino médio, por sua vez, sendo a última da educação básica, se aproxima, historicamente, mais diretamente da temática do mundo laboral.

Seguindo essa mesma senda, também o vínculo entre a educação em geral ou, em particular, o ensino médio e o empreendedorismo, que pouco a pouco desponta como um ideal central a se tratar, principalmente, acerca do campo do trabalho, não é uma novidade tão recente. Podemos, nesse sentido, apontar como exemplo as publicações de Dolabela *Pedagogia Empreendedora* (2003a) e *Empreendedorismo, uma forma de ser* (2003b), ou, ainda, a existência de iniciativas locais a partir de projetos propostos pela Junior Achievement (JA) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), desenvolvidos em estados diversos desde o início dos anos 2000, conforme visto brevemente no segundo capítulo da dissertação.

Não obstante, embora o tratamento da temática do trabalho ou mesmo do empreendedorismo na formação no ensino médio não seja por si só uma inovação do Novo Ensino Médio ou dos currículos analisados na presente dissertação, o empreendedorismo constitui-se como um objeto central da reforma do ensino médio, na qual a contemplação da temática empreendedora é nacionalizada e encaminhada por novos atores sociais, podendo, por sua vez, adquirir novos contornos. Em outras palavras, uma série de constatações e pressupostos irão subsidiar o discurso de cada um dos documentos analisados, trazendo à tona argumentos e revelando como tais temáticas encontram nos primeiros currículos adaptados à reforma do ensino médio pelos respectivos estados descrições e justificativas mais ou menos precisas acerca de sua contemplação na educação, na formação de jovens no momento atual. Nesse diapasão, o currículo paulista coloca:

Especificamente sobre a educação para o mundo do trabalho, faz-se necessário combinar as demandas dos setores produtivos, os interesses dos indivíduos e os interesses coletivos, preparando, assim, o cidadão para o desempenho de “profissões”, cada vez mais fluidas, intangíveis e mutantes. O trabalhador deve estar habituado e preparado para a adaptação contínua das relações profissionais, dos

objetivos da produção, da gestão, e das tecnologias, inovações e integrações. rupturas subjacentes, do posicionamento intelectual, político e filosófico dos atores sociais, incluindo concepções e visões de mundo, comportamento, condutas e valores. (São Paulo, 2020, p. 28)

Fala-se, assim, no currículo paulista, em uma “educação para o mundo do trabalho”, contemplando a instância do trabalho na formação dos jovens. Este, por sua vez, é referido sob a perspectiva específica da necessidade de uma formação e preparação dos jovens a um mundo do trabalho *novo* e cada vez mais marcado – como, aparentemente, estariam, para o documento, outras esferas diversas da sociedade na “contemporaneidade” – por transformações abruptas, mas constantes, frente às quais os jovens devem *adaptar-se*. Nessa senda, situa-se, como consequência, um dos principais objetivos visados no modelo curricular adotado: o estar “preparando, assim, o cidadão para o desempenho de ‘profissões’, cada vez mais fluidas, intangíveis e mutantes”.

Uma vez descrita a realidade que se mostra como novidade, passam a ser objetos do discurso curricular o sujeito em formação e como adaptá-lo a tal realidade emergente.

Como exposto anteriormente no documento ao se reconhecer a emergência de uma nova realidade social, em geral, na contemporaneidade, também no mercado de trabalho – e, na verdade, particularmente aí – entende-se que mudanças trazem à tona um novo contexto.

A nova realidade do trabalho que se assistiria então vir à baila é descrita como marcada por uma flexibilização da noção de profissão, a qual pressupõe uma certa estabilidade tanto das tarefas executadas quanto do próprio vínculo com um empregador, com colegas etc. No lugar das “profissões”, surgiria um mundo trabalhista marcado pela flexibilização de todos esses laços, cabendo ao trabalhador (que seria um antigo profissional) ocupar atividades cada vez mais “fluidas” e “intangíveis”, um tanto desconectadas tanto umas das outras como do próprio trabalhador e de sua subjetividade. Esta, aliás, deve acomodar-se a esse estado de coisas ainda de forma mais profunda, acompanhando as variações ambientais. Frente a um mundo marcado por “rupturas subjacentes” das representações sociais e de identidades, indo desde “o posicionamento intelectual, político e filosófico dos atores sociais” e “incluindo concepções e visões de mundo, comportamento, condutas e valores” (São Paulo, 2020, p. 28), resta ao sujeito trabalhador “estar habituado e preparado para a adaptação contínua”.

Opera-se, portanto, em relação à contemplação do mundo do trabalho, um jogo entre o diagnóstico acerca dele e a discussão acerca dos elementos necessários aos sujeitos em formação para que possam adaptar-se a esse contexto. Frente a este, é sobre o sujeito humano que vivencia essa realidade, sujeito este reconhecido como dotado tanto de comportamentos práticos quanto de uma vida interior, “emocional”, que o currículo irá fixar, em um nível considerável, seu foco. Segundo o documento, assim, em síntese, novidades no campo do trabalho implicarão em novas demandas aos sujeitos.

De um lado, é interessante, em um primeiro momento, repararmos na existência de uma significativa convergência entre o diagnóstico da contemporaneidade e do mundo do trabalho nesta e elementos reconhecidos por sociólogos diversos que refletem sobre o mundo do trabalho e suas particularidades na contemporaneidade (ou outras categorias utilizadas para se referir a um mais ou menos novo - ainda que a novidade seja um aprofundamento daquilo até então vigente - estado de coisas subsequente aos padrões de produção, valores e pensamento, etc., vinculados à modernidade). Aqui, por exemplo, poderíamos perceber a convergência com Sennett (1999). A flexibilidade que marca as relações de trabalho, conforme destacada pelo autor, realmente vai ao encontro do reconhecimento de “profissões’ cada vez mais fluidas, intangíveis e mutantes”, conforme indicam, além dos adjetivos empregados pelo curricularista, as aspas utilizadas no termo “profissões”.

Sennett (1999) nos apresenta que a própria vivência e significação do mundo do trabalho transformara-se, realmente, na contemporaneidade. Junto à emergência de novas tecnologias, à mitigação das legislações trabalhistas e das formas de vínculo nas relações de trabalho, a própria noção de “carreira” ou mesmo de “profissão” como um conjunto de atividades regulares, previsíveis e estáveis, a serem aprofundadas e aprimoradas por um mesmo profissional que as exerce ao longo de amplo tempo, especializando-se nelas ao longo de anos, é “flexibilizada”, perdendo força e sendo, paulatinamente, segundo o autor, substituída e até desmerecida. No lugar de tais elementos, segundo o autor, insere-se um caráter de transitoriedade e imprevisibilidade no mundo do trabalho, com a fragilidade dos vínculos de trabalho, das habilidades demandadas e úteis aos trabalhadores etc., sendo cada vez menos possível falar-se em “profissão” enquanto categoria estável e ligada a um senso de identidade mais ou menos permanente e larga no tempo. Atividade e identidade se afastam, uma vez que a primeira recorrentemente muda, sendo atributo demais ligeiro para

definir a segunda. “O padeiro” transforma-se em alguém temporariamente ocupado de fazer pães, até adentrar um próximo trabalho, e daí por diante.

As semelhanças entre o documento curricular e a teoria social de Sennett, por exemplo, ou de outros autores, como pretende-se explorar mais à frente ao falarmos de Rosa, parecem estar aí. No entanto, as diferenças também têm relevância grande, sobretudo ao retomarmos um ponto que há pouco foi dito: interessa, também, entendermos o lugar atribuído aos jovens em formação. Tudo parece indicar, sobre isto, que se trata menos de problematizar criticamente um estado de coisas, do que de reconhecê-lo e atribuí-lo o lugar de cenário e campo de vivência naturalizado dos jovens, a quem cabe somente viver conforme tal estado de coisas, adaptando-se a ele.

O eixo de empreendedorismo nos itinerários formativos

A temática do empreendedorismo emerge no documento de diferentes maneiras, de modo que para rastreá-la e expor o seu núcleo de sentido é necessário adentrar não apenas nas menções diretas a ela, mas nos mais diversos elementos que, no discurso curricular, se conectam a ela, evidenciando, assim, a estrutura de sentido que lhe dá suporte. Viemos, por isso, discutindo o diagnóstico que o currículo traz acerca daquilo que chamou de “contexto” dos jovens. Não obstante, o documento, seguindo as normas nacionais para o NEM, irá fazer do empreendedorismo não apenas uma temática transversal à formação que propõe, mas um eixo estruturante dos itinerários formativos. Nesse processo, além de fazer do empreendedorismo uma temática central para a formação proposta, opera uma discussão mais sistematizada (ainda que nem tanto, infelizmente) da temática empreendedora, de forma que irá descrever a sua relevância, seja de forma mais geral, seja no tocante a sua relação com as diferentes áreas do conhecimento trabalhadas nos itinerários formativos.

O eixo de empreendedorismo é abordado em diferentes momentos no currículo paulista. Inicialmente, ele é apresentado junto aos demais eixos, a partir de cópias ou paráfrases do que dispõem documentos oficiais e nacionais, como as Diretrizes Curriculares do Novo Ensino Médio ou a Portaria 1.432 (Brasil, 2018b), evidenciando o processo da instituição do eixo em questão a nível federal e sua decorrente retomada a nível dos diferentes estados brasileiros.

Nesse contexto, o eixo é essencialmente apontado, em um primeiro momento, em uma retomada direta da BNCC, como voltado à constituição de “organizações” fornecedoras de produtos ou serviços e com variadas missões:

empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões, voltadas ao desenvolvimento de produtos ou à prestação de serviços inovadores⁸ com o uso das tecnologias. (São Paulo, p. 197 *apud* Brasil, 2018)

Após a apresentação do eixo de forma geral, em seguida serão trabalhados no documento curricular os objetivos e a relevância do empreendedorismo ligando-o de maneira distinta a cada uma das quatro áreas do conhecimento.

A primeira área a ser abordada é a de “Linguagens e Suas Tecnologias”. Embora a intenção, agora, seja tratarmos do eixo de empreendedorismo propriamente dito, novamente cumpre reconhecer que a sua descrição se encontra esparsa no documento, de modo que seu núcleo de sentido se liga àquele de outros elementos curriculares correlacionados a ele em razão da estrutura curricular desenvolvida. Assim, vale pontuar que, antes de tratar exclusivamente de cada um dos eixos, diz-se, sobre os itinerários formativos (dos quais o empreendedorismo é um dos quatro eixos estruturantes e, assim, onde ele se concentrará em termos curriculares), como um todo, que:

Os itinerários formativos para a área de Linguagens consideram a construção de todo o repertório sociocultural desenvolvido e a desenvolver pelo estudante. Para tanto, são fundamentais a flexibilização curricular, o aprofundamento da formação básica e *o atendimento das demandas do mercado de trabalho*. (São Paulo, p. 199)

Passemos, então, especificamente ao eixo de empreendedorismo, um dos quatro campos temáticos que devem nortear os itinerários formativos. Particularmente, será atribuído a ele o seguinte propósito:

O empreendedorismo tem como ênfase ampliar a capacidade do estudante de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para desenvolver projetos pessoais e produtivos articulados ao seu projeto de vida. As

⁸ Mais uma vez se encontram unidos, então, inovação e empreendedorismo.

competências socioemocionais que trazem orientações de como lidar com os outros, consigo mesmo e com os desafios serão desenvolvidas nesse eixo. (São Paulo, p. 199)

Além disso, o eixo é abordado como uma espécie de instância do desenvolvimento para o protagonismo dos jovens, convocados a atuarem como protagonistas de suas jornadas individuais. Diz-se: “O estudante deve ser estimulado a criar empreendimentos pessoais e produtivos para se fortalecer em sua atuação como protagonista da sua própria trajetória” (p. 202). Para conquistar tal protagonismo, por sua vez, afirma-se, o eixo buscará desenvolver no estudante “autonomia, foco e determinação, a fim de que consiga planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias” (Idem.).

Aponta-se, portanto, uma bifurcação dos tipos de atividades a serem focadas pelo eixo de empreendedorismo. De um lado, tem-se os empreendimentos produtivos, ligados à geração de renda por meio da “oferta de produtos e serviços”. De outro, o empreendedorismo seria mobilizado para o planejamento e a conquista de objetivos pessoais, que, por sua vez, restam amplos, sem maiores delimitações, parecendo se estender para os mais diversos campos da vida pessoal dos sujeitos.

Atribui-se, assim, ao eixo de empreendedorismo, por outro lado e apesar da bifurcação criada, o papel de tornar possível ao estudante: “mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para desenvolver projetos”, sejam estes pessoais ou produtivos, “articulados ao seu projeto de vida” (São Paulo, p. 202). Uma importante ressalva, ainda, é feita, destacando que “as competências socioemocionais que trazem orientações de como lidar com os outros, consigo mesmo e com os desafios serão desenvolvidas nesse eixo” (Idem.).

Pretende-se destacar, assim, que, a despeito da divisão dos objetivos pretendidos, seja para o caso de “empreendimentos pessoais”, seja para o de “empreendimentos produtivos”, independente do fato de que na nomenclatura da segunda destas modalidades se foque somente na dimensão econômica, que acaba por caracterizá-la, parecem ambas vincular-se igualmente à dimensão subjetiva, “pessoal”, do empreendedor enquanto aquele sujeito que empreende. Esta dimensão, aliás, não apenas é reconhecida, como, segundo o documento, deve ser reconhecida e investigada por todos aqueles em formação. Dessa forma, afirma o currículo:

O processo pressupõe a identificação de potenciais, desafios, interesses e aspirações pessoais; a análise do contexto externo, inclusive em relação ao mundo do trabalho; a elaboração de um projeto pessoal e produtivo; a realização de ações-piloto para testagem e aprimoramento do projeto elaborado; e o desenvolvimento ou aprimoramento do projeto de vida do estudante. (São Paulo, 2021, p. 202, apud Brasil, 2018. Destaques meus.)

Todo esse processo de aprendizado culminaria, supostamente, por fim, naquelas tais capacidades de planejamento e de conquista de objetivos pessoais ou produtivos etc., para o qual o empreendedorismo parece ser apresentado como um meio. Este ponto, enfim, demanda uma análise mais detida.

O currículo paulista retoma a BNCC para atrelar o empreendedorismo ou o trabalho desta temática no ensino médio, a dois elementos: o desenvolvimento de empreendimentos produtivos, atrelados a criação de bens e serviços comercializados em busca do lucro; e o desenvolvimento de empreendimentos pessoais, aparentemente indicando atividades ligadas à conquista de objetivos pessoais de diferentes naturezas. Esta divisão, no entanto, embora signifique a distinção dos objetivos almejados em cada tipo de “empreendimento”, não afasta qualquer um dos dois da ideia de empreendedorismo, que abarca ambos. A divisão entre empreendimentos pessoais e produtivos, assim, ao invés de indicar a oposição entre ambos os tipos, pode ser vista como apontando, também, o núcleo da ideia de empreendedorismo, que estaria presente nos “empreendimentos” de ambos os tipos. Tem-se, aí, justamente, o desenvolvimento do potencial do sujeito para o planejamento e a conquista de objetivos pessoais ou produtivos.

Aborda-se, ainda, “a análise do contexto externo, inclusive em relação ao mundo do trabalho”. Esse tópico parece apontar para a atenção ao contexto externo ao ambiente escolar, o qual o currículo pretende alcançar, ponto já bastante abordado até aqui. Interessante, no entanto, ressaltar que o único campo do “mundo externo” a ser destacado pelo trecho, ao menos em relação ao eixo do empreendedorismo, é o do trabalho. Este, assim, senão consiste na única dimensão ligada ao eixo, que engloba, também, os “empreendimentos *pessoais*”, é, ao menos, central, conforme depreende-se de sua repetição e centralidade no discurso apresentado no currículo.

Por fim, seguindo os argumentos do documento curricular, demanda-se do eixo de empreendedorismo “a elaboração de um projeto pessoal e produtivo; a realização de ações-

piloto para testagem e aprimoramento do projeto elaborado; e o desenvolvimento ou aprimoramento do projeto de vida do estudante”, em uma sequência que poderia ser resumida na elaboração de projeto, na testagem por meio de ações-piloto e por fim no desenvolvimento ou aprimoramento do projeto de vida do estudante a partir dos resultados anteriores acerca de seu projeto pessoal ou produtivo, posto à prova.

Todas essas etapas em conjunto, segundo o documento curricular, pretendem, por fim, a consolidação de alguns objetivos característicos do eixo de empreendedorismo, tais como: “espera-se que o estudante (...) aprimore um perfil que esteja em consonância com seu projeto de vida, e lhe proporcione uma formação para a inserção e permanência no mundo do trabalho” (p. 202 e 203), novamente trazido, assim, à tona.

Outros esclarecimentos e explicações em sentidos semelhantes a esses são fornecidos ainda ao longo da caracterização do eixo de empreendedorismo na área de Linguagens. Vale destacar, dentre esses, apenas para ressaltar esses dois aspectos já apontados, a afirmação de que as chamadas competências socioemocionais, que são caracterizadas por trazerem “orientações de como lidar com os outros, consigo mesmo e com os desafios” serão desenvolvidas nesse eixo, bem como o fato de que o documento afirma que os jovens poderão atuar, nos próximos anos, em carreiras “que ainda não existem”, de maneira que “a *capacidade de adaptação ao novo* será um *elemento fundamental em sua formação*” (p. 203).

Nas demais áreas, mais ou menos os mesmos elementos são apresentados pelos curriculistas. No entanto, na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT), uma distinção mais clara e direta do que fora feito até então vem à tona:

(...) é importante propiciar situações que permitam ao estudante ter clareza que *empreender não está atrelado apenas a desenvolver um produto ou abrir uma empresa*. Trata-se de *traçar e executar metas* de modo a *colocar em prática seu projeto de vida*. (p. 219. Destaques meus.)

O empreendedorismo, assim, é vinculado não necessariamente às práticas produtivas, comerciais ou empresariais, mas, antes, ao processo de elaborar e executar metas, colocando em prática o projeto de vida dos sujeitos. Trata-se de um repertório não exclusivamente voltado ao mundo produtivo, mas à autorrealização, mais ampla, que se daria por meio da

efetivação de um projeto de vida, sendo esta conquistada através do desenvolvimento e da conquista de metas.

Não obstante, embora abra-se, na temática do empreendedorismo, espaço para contemplar aspectos mais amplos dos sujeitos, não diretamente relacionados à sua vida profissional ou ao campo produtivo, em um movimento pendular, logo parecem retornar ao centro das preocupações aqueles empreendimentos ligados ao campo do trabalho. Assim, ainda na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, ao defender que os estudantes devem vivenciar em sua formação espaços que os auxiliem a desenvolver sua capacidade empreendedora, são apresentados somente exemplos mais próximos da dimensão produtiva ou mesmo, mais especificamente, empresarial: “(...) é importante que o estudante conheça modelos de ambientes empreendedores (incubadoras, aceleradoras, feiras de negócios, startups e outros)” (Idem.).

Empreendedorismo produtivo e empreendedorismo pessoal: entre o lucro e a autorrealização do self

Pode-se observar no currículo paulista a emergência, um tanto pontual, em verdade, de uma cisão entre dois tipos de empreendedorismo a serem abordados pela formação escolar. De um lado, o empreendedorismo produtivo foca no desenvolvimento de projetos direcionados à oferta de produtos ou serviços com o fim de gerar lucro econômico ou à inserção no mundo do trabalho já vigente, com todas as transformações e instabilidades que o estado reconhece marcá-lo na contemporaneidade. De outro, o empreendedorismo pessoal se ligará aos objetivos pessoalmente almejados por cada sujeito.

Assim, temos duas caracterizações do empreendedorismo, que se constituem a partir de preocupações distintas, as quais, por sua vez, podem ambas ser relacionadas com dimensões caras aos estudos acerca do neoliberalismo e do modelo individualista do empreendedor de si, isto é, o lucro individual e a autorrealização.

Os chamados empreendimentos pessoais se diferenciam dos ditos produtivos por estarem atrelados a uma dimensão de fato distinta, relacionada fundamentalmente aos desejos e preocupações individuais de cada um, remetendo a uma autorrealização e uma maior centralidade da figura do indivíduo, do reconhecimento e legitimação de seus desejos, bem como do seu esforço, ou, mais do que isto, de sua responsabilidade, por construir caminhos para a sua efetivação.

Ademais, não obstante esta cisão, a temática do trabalho emerge regularmente em ambos os casos, recebendo, no entanto, encaminhamentos um tanto distintos. Enquanto na dimensão produtiva o foco é o desenvolvimento de um negócio rentável, no segundo caso, o “mundo do trabalho” aparece como campo em relação ao qual os sujeitos devem desenvolver (i) habilidades de planejamento e (ii) capacidades comportamentais ou emocionais supostamente correspondentes a demandas de uma nova realidade, tais como “autonomia, foco e determinação” (São Paulo, p. 202).

Nesse sentido, justamente no eixo de empreendedorismo, segundo o material curricular paulista, serão desenvolvidas práticas de autoinvestigação, autoconhecimento etc. Assim, não por acaso, conforme o documento: “O processo pressupõe a identificação de potenciais, desafios, interesses e aspirações pessoais; (São Paulo, 2021, p. 202, apud Brasil, 2018).

Cabe, assim, reconhecer que o trabalho é uma dimensão central no que tange ao empreendedorismo para o currículo paulista, emergindo recorrentemente. Esse tema será abordado tanto na realização de negócios lucrativos, quanto na dimensão mais ampla da autorrealização do sujeito que, na posição de reflexividade, deve investigar-se, conhecer-se e, a partir disto, construir e concretizar um projeto de vida que envolva as suas aspirações pessoais.

É precisamente no interior da discussão que vincula o trabalho e o projeto de vida de cada estudante que podemos observar a preocupação do estado com preparar os jovens para sua inserção naquela nova realidade, buscando adaptar os sujeitos a um mundo do trabalho novo, no qual se demanda constantemente a autonomia e a capacidade de adaptação dos trabalhadores.

Considerações finais a respeito do currículo paulista

Diante da leitura do currículo paulista, fica claro que o eixo estruturante de empreendedorismo se insere em meio a todo um sistema argumentativo e pedagógico, de modo que a identificação das características e das potenciais contribuições à formação atribuídas a esse eixo passa necessariamente pelo esclarecimento de alguns outros elementos curriculares e principalmente das conexões estabelecidas entre tais elementos e o empreendedorismo enquanto temática vislumbrada como útil à formação dos jovens.

Destacam-se para a presente investigação, sobretudo, as discussões acerca do trabalho, contemplado ao se falar no “contexto” vigente na contemporaneidade, bem como em diversas passagens distintas do documento, e os aspectos socioemocionais dos jovens educandos, abordados de forma central ao se tratar das competências a serem desenvolvidas pelos sujeitos formandos no contexto de uma abordagem da educação integral. Sobre esses pontos, algumas notas mais interessam.

O currículo paulista traz à tona uma estrutura discursiva que rapidamente se centra no apontamento do “contexto” dos jovens do país e da região na atualidade. Opera-se, frente à realidade, um diagnóstico, o qual irá se estender por grande parte do documento, constituindo-se como base para alicerçar uma série de argumentos curriculares a respeito daquilo que o estado entende ser o papel da educação básica e do ensino médio na formação dos jovens.

O estado reconhece e descreve o tempo presente como um tempo *novo*, marcado, portanto, por rupturas com o estado de coisas até então vigente, trazendo à tona novidades no mundo social e, sobretudo, no campo do trabalho. Estas, por sua vez, demandariam dos jovens novas competências subjetivas e de planejamento. Diante de um novo mundo do trabalho, o estado propõe “um novo tipo de escola”. Justifica-se assim a reforma curricular e o processo de reorganização trazidos pelo novo currículo paulista e pela reforma do NEM.

O papel da educação e do ensino médio, por sua vez, posiciona-se no currículo paulista justamente frente a esse diagnóstico da realidade, que por isto consiste em um dos pontos-chaves para a compreensão do modelo educacional proposto. Diante de um mundo em transformação, sustentará o documento curricular que também os *sujeitos* diante desse mundo devem transformar-se, a fim de se inserirem devidamente na realidade emergente.

De forma geral, o contexto do “mundo do trabalho” é reconhecido como marcado pela flexibilização do modelo de trabalho até então vigente, de modo a resultar em um enfraquecimento do aspecto estável e duradouro que definiria as profissões e em uma substituição destas por trabalhos marcados pela variabilidade e imprevisibilidade das tarefas a serem desempenhadas pelo trabalhador, pelo rebaixamento do tempo de permanência em determinado local ou com certo empregador. Neste sentido, fala-se de “‘profissões’ cada vez mais fluidas, intangíveis e mutantes” (São Paulo, 2020, p. 28).

Trata-se, em verdade, segundo o documento, da descrição de um contexto no qual não apenas haveria grandes rupturas com um estado de coisas anterior, mas no qual a emergência de novidades, de rupturas, se faz uma constante. As mudanças se tornam o estado permanente. A respeito dessa leitura do mundo, o diagnóstico curricular parece ir ao encontro da noção de “adaptabilidade” (Rosa, 2013).

Elege-se, portanto, como papel da educação, a correspondência a essa nova realidade que estaria vindo à tona, preparando os jovens para ela. O currículo paulista buscará não apenas contemplar essa realidade, mas, naturalizando-a, propõe como ideal a *correspondência* a ela, contemplando-a particularmente de modo a preparar os jovens para sua devida inserção nela. Nas palavras do próprio documento, “o Ensino Médio deve atender às demandas da contemporaneidade” (São Paulo, 2020, p. 23).

Mais especificamente, mais uma vez, trata-se de pensar no currículo as demandas colocadas “aos sujeitos”. Vem à tona, assim, no currículo, a dimensão subjetiva.

A preocupação de preparar os jovens para a nova realidade que estaria a marcar a atualidade encontra nas competências socioemocionais um campo primordial. Segundo explicita o próprio documento curricular paulista, é precisamente no eixo de empreendedorismo que serão trabalhadas as chamadas competências socioemocionais, que dizem respeito a “orientações de como lidar com os outros, consigo mesmo e com os desafios” (São Paulo, 2020, p. 202). Nessa senda, são eleitas como objeto educacional a ser trabalhado sobremodo no eixo de empreendedorismo as dimensões comportamental e emocional dos estudantes, as diferentes formas de ocupar-se e de lidar consigo próprio, vindo à tona a mobilização da reflexividade dos sujeitos.

Finalmente, embora a dimensão profissional seja destacada ao longo de todo o documento ao se referenciar o eixo de empreendedorismo, este será formalmente descrito como não necessariamente vinculado a ela. Ao invés disto, o eixo de empreendedorismo é compreendido como não exclusivamente voltado ao mundo produtivo (embora fortemente marcado por este, que recorrentemente emerge no documento curricular), mas à autorrealização, mais ampla, que se daria por meio da efetivação de um projeto de vida realizado por cada um, sendo esta efetivação alcançada através do desenvolvimento e da conquista de metas pessoais.

(...) é importante propiciar situações que permitam ao estudante ter clareza que *empreender não está atrelado apenas a desenvolver um produto ou abrir uma empresa*. Trata-se de *traçar e executar metas* de modo a *colocar em prática seu projeto de vida*. (p. 219. Destaques meus.)

Cria-se, portanto, uma estrutura argumentativa que concebe a reforma do ensino médio e, particularmente, o tema do empreendedorismo como úteis e até necessários diante do imperativo de atualizar o modelo educacional para novos tempos e, principalmente, um novo mundo do trabalho. Se o Novo Ensino Médio é, assim, acolhido e apresentado pelo currículo do estado como uma pertinente atualização, feita em buscas de corresponder, sobretudo, a novas demandas laborais, o eixo empreendedorismo exercerá um papel que é central nesse processo, desenvolvendo competências socioemocionais e de planejamento que seriam demandadas pela nova realidade profissional e ligando-se ao mundo do trabalho de forma mais direta do que os demais eixos estruturantes dos Itinerários Formativos.

Tem-se, no currículo do estado, um certo esforço, ainda expresso de modo um tanto pontual, para explicitar o que seriam dois tipos de empreendedorismo. O empreendedorismo produtivo, de um lado, diz respeito a iniciativas que visam a geração de lucro por meio da oferta de bens e serviços. O empreendedorismo pessoal, por sua vez, se refere à gestão ou à racionalização de campos diversos da vida dos estudantes, tratando da realização de aspirações pessoais de natureza distintas, mas, sobretudo, daquelas relacionadas ao mundo do trabalho.

Se o objeto vislumbrado por cada um desses tipos de empreendedorismo é, portanto, distinto, por outro lado, em ambos os casos a temática empreendedora se apresenta como um campo mais ou menos comum, no qual serão desenvolvidas, essencialmente, habilidades de *planejamento* para que os estudantes alcancem seus objetivos, sejam eles produtivos ou pessoais, bem como *características comportamentais* consideradas adequadas às novas demandas da contemporaneidade, como “autonomia”, “responsabilidade”, “foco” e adaptação a variações ambientais. sobretudo no que diz respeito a mudanças no mundo do trabalho.

No que diz respeito ao *conteúdo* do empreendedorismo, assim, seja nos empreendimentos mais produtivos, seja naqueles mais pessoais, é possível reconhecer um mesmo núcleo vindo à tona. Em ambos os casos, emerge com centralidade a consideração do empreendedor como aquele que planeja meticulosamente formas de alcançar objetivos

de médio ou de longo prazo e, em razão de tais habilidades de planejamento, torna-se, supostamente, capaz de alcançar os fins pretendidos. Paralelamente ao desenvolvimento da capacidade de planejamento, a partir do tema do empreendedorismo explora-se ainda o desenvolvimento de capacidades psicológicas e emocionais, tanto para a consumação de objetivos ou metas profissionais, as quais são debatidas com maior centralidade, como para a conquista do projeto de vida ou objetivos pessoais variados de cada estudante.

Nessa senda, vemos emergir, seja no campo produtivo, seja no pessoal, uma estrutura semelhante. O empreendedorismo se ligará no currículo paulista fundamentalmente ao planejamento de metas de médio e longo prazo, auxiliando supostamente o indivíduo, assim, a conquistar seus objetivos. Além disso, atrela-se esse processo, ainda, ao desenvolvimento de capacidades subjetivas ou comportamentais, tais como “autonomia, foco e determinação (p. 202).

Destacam-se para a presente investigação, assim, no currículo paulista, sobretudo, como *objetos* do empreendedorismo, a dimensão do trabalho, que aparece em primazia e é contemplada ao se falar no “contexto” vigente na contemporaneidade bem como em diversas passagens distintas do documento, e, ainda, a dimensão dos empreendimentos pessoais, mais amplos e genéricos, atrelados fundamentalmente à auto investigação por parte dos indivíduos, em busca do “autoconhecimento” e da autorrealização. Temos, assim, no que diz respeito ao objeto do empreendedorismo, o empreendedorismo produtivo e o pessoal, respectivamente.

Por outro lado, como *conteúdos* do empreendedorismo, tem-se, para ambos os “objetos” mencionados, o desenvolvimento das capacidades de planejamento, bem como de competências subjetivas supostamente mais adequadas a uma nova realidade que vem à tona na contemporaneidade.

Sugere-se, aqui, organizar os elementos encontrados focando em duas partes da contemplação da temática empreendedora: o *conteúdo* que integra esta, o seu significado essencial, na visão do estado; e os *objetos* que se ligam a ela, isto é, os fins para os quais o empreendedorismo se apresenta como meio.

4.2 O caso paraense – uma análise do Documento Curricular do Estado do Pará para o NEM

Nesse capítulo, analisaremos o atual currículo produzido pelo estado do Pará direcionado para a etapa do ensino médio no estado. Mais precisamente, o documento analisado consistiu no volume 3 do *Documento Curricular do Estado do Pará*, produzido em 2021, o qual busca dar conta, de maneira original, a nível estadual, das transformações trazidas à tona pela reforma do ensino médio.

De maneira semelhante à análise do currículo anteriormente analisado, ainda, pretende-se abordar questões que, em razão da argumentação empregada no documento curricular, parecem servir de influência e constituir balizas para a compreensão da noção de “empreendedorismo”, à qual cabe aos estados mobilizarem. Nesse sentido, embora de início se amplie o objeto da análise para questões como abordagem pedagógica, por exemplo, trate-se de uma operação intencional, apreendida como útil para revelar a estrutura argumentativa que racionaliza e justifica a pertinência - ou não - do eixo de empreendedorismo, objeto visado nesta dissertação.

No capítulo anterior, o currículo paulista foi analisado de modo que buscamos destacar, centralmente, o entendimento que o documento exhibe acerca do papel da escola e do ensino médio, em geral, bem como, particularmente, do eixo de empreendedorismo na formação dos jovens. Nesse sentido, exploramos de que maneira o estado toma como objeto de interesse o “contexto” dos jovens e o modo como essa perspectiva representa um modelo específico de lidar com o campo do trabalho dos educandos, lidando com o mercado de trabalho imediatamente existente e aproximando o empreendedorismo de um modelo de inserção nesse universo tal como se encontra. Pretende-se realizar, agora, percurso semelhante em relação ao currículo paraense, evidenciando sobretudo a maneira pela qual o trabalho é entendido no eixo de empreendedorismo e a compreensão deste.

Assim, de início, focaremos nos elementos gerais que o estado exhibe acerca do currículo desenvolvido, como um todo, com enfoque acerca de suas perspectivas pedagógicas e do papel que sustentam caber à escola e ao ensino médio. Em seguida, então, em busca de explicitar e problematizar a maneira que o estado concebe a adoção do eixo estruturante de empreendedorismo, a pertinência e utilidade concebidos – ou não – a este campo temático enquanto eixo que pautará parte essencial da formação dos estudantes de ensino médio na parte “flexível” do currículo, pretende-se evidenciar de que maneira o estado tematiza a dimensão do trabalho e, ligado a esta, o empreendedorismo.

Procurou-se, na análise do presente estado, ainda, observar a recorrência de certas temáticas frente ao primeiro estado analisado (São Paulo). Assim, focamos, por exemplo, em compreender como a realidade social e histórica na qual se encontram os estudantes vem à tona, frente à discussão do “contexto” pelo currículo paulista, ou, ainda, a contemplação da dimensão do trabalho na formação dos jovens.

Não obstante essa busca por recorrências, foi percebida, ainda, a relevância de analisarmos elementos que estruturam o texto do currículo paraense, mesmo que sejam particulares ao estado. Nesse sentido, nesse capítulo, procura-se destacar alguns termos que consideramos ter primazia na fundamentação da estrutura do discurso presente no documento curricular paraense. Assim, debateremos a noção de formação humana integral adotada pelo estado; em seguida, procura-se mostrar a forma pela qual, a partir da discussão que faz desta noção, problematizará a dimensão do trabalho na formação dos jovens do NEM, passando a discuti-la de maneira particular. Enfim, discutiremos o entendimento do eixo de empreendedorismo pelo estado. Começamos, assim, a elucidar alguns pontos fundamentais e gerais do currículo do Pará.

Elementos gerais e pressupostos do currículo paraense

Da dimensão histórico-crítica

Ao iniciar, ainda na primeira página de seu texto, o currículo paraense apresenta já uma importante pista para a compreensão das perspectivas que lhe dão suporte. Diferentemente do caso anterior, aqui há um nítido esforço de inovação, com críticas ao histórico das políticas educacionais federais para o ensino médio, sobretudo no tocante ao modo pelo qual a dimensão do trabalho seria encarada, descrita no documento como marcada por um “cunho neoliberal” (Pará, p. 60), o que será utilizado para embasar uma perspectiva própria, inclusive acerca do empreendedorismo.

Apresenta-se, portanto, uma versão do histórico, por meio de uma retrospectiva, bem como do presente do ensino médio nacional, trazendo, ainda, uma descrição da própria perspectiva adotada pelo estado do Pará, que ora se aproximaria do contexto federalmente instituído, mas ora teria significativas distinções em relação a este, trazendo à discussão alguns pontos que valem destacarmos.

Nesse sentido, afirma-se que se trata de um documento que buscou “garantir não só o cumprimento legal-normativo” de normas e requisitos oficialmente prescritos pelo Estado

brasileiro em diversos documentos, como “pela Lei nº 13.415/2017, as Resoluções CNE/CEB nº 02/2012 e 03/2018, o Documento de Referência da BNCC e as Portarias MEC nº 649/2018 e nº 1.432/2018”, mas, também, “propor um ensino médio compatível com a realidade do Estado do Pará” (Pará, p. 21). Trata-se, aí, da introdução de um jogo de recepção, crítica e inovação entre o estado e os elementos constantes de tais documentos, produzidos e veiculados pelo governo federal.

Ainda em sua introdução, o currículo do estado afirma ter tido sua construção baseada na perspectiva pedagógica histórico-crítica da educação, de onde retira uma noção própria de educação integral – como veremos à frente –, buscando, por meio destas, justamente, lidar com os sujeitos do seu estado. À primeira vista, parece ser adotada, assim, uma visão convergente com aquela presente no estado de São Paulo, descrita anteriormente, na qual se adotou a perspectiva da educação integral, marcada, no caso em questão, por uma atenção ao “contexto” dos estudantes e uma tentativa de prepará-los para os desafios que ele apresenta. Não obstante, ao contemplarmos com mais atenção os dois materiais curriculares, percebemos que elementos distintos são destacados acerca do que entendem ser objetivo da educação formal em geral e do ensino médio, particularmente.

O currículo paulista, como vimos, chamou atenção ao “contexto”, definindo este fundamentalmente como marcado por “uma nova realidade”, caracterizada por “cenários (...) incertos” e “‘profissões’ cada vez mais fluidas, intangíveis e mutantes”. Esse novo estado de coisas, por sua vez, geraria novas demandas frente aos sujeitos. Diante dessa apreciação do mundo social atual, atribuiu-se, então, ao ensino o papel de “corresponder às demandas da contemporaneidade”, buscando, para tanto, desenvolver as habilidades que passaram a ser demandadas dos jovens em tal contexto emergente.

De igual sorte, o currículo paraense clama também o reconhecimento e uma preocupação com a realidade social para além das escolas e, nessa medida, sustenta o propósito de desenvolver nos estudantes de sua rede habilidades e competências pertinentes a seus contextos de existência e vivência para além dos muros escolares. Não obstante, para o estado do Pará, irá tratar-se, fundamentalmente, de reconhecer um contexto local marcado pela “pluridiversidade” de juventudes e, de maneira ainda mais expressiva, de promover a formação do pensamento *crítico* diante da realidade e a *transformação* consciente dela, sendo essa promoção o principal papel atribuído à escola.

Por um lado, seja no currículo paulista, seja no currículo paraense, é claro o intuito de que a educação não se limite a uma transmissão de conhecimentos cujo valor e utilidade se restrinjam às avaliações ou mesmo ao ambiente escolar no qual os alunos encontram-se inseridos certo tempo de seu dia, ou seja, um esforço para que a educação ultrapasse os “muros da escola”. Por outro lado, são distintos os aspectos ressaltados nesse “espaço além da escola” e, sobretudo, a *postura* que cabe ao jovem em formação, ao aluno, diante desse mundo.

Uma interessante distinção vem, assim, à tona. Embora adote nominalmente perspectiva pedagógica semelhante àquela adotada no currículo paulista, não são os mesmos elementos que vêm à tona, ou, ao menos, não na mesma medida. O estado do PA recorre à perspectiva histórico-crítica, a qual é adotada não apenas para trazer à tona o “contexto” que circunda os jovens em formação, mas, antes, para apresentar as circunstâncias que os rodeiam como sendo constituídas a partir de processos históricos e, por isso, mutáveis. Além disso, na medida em que é percebida como uma construção fruto do acúmulo de ações humanas, também os sujeitos em formação escolar são inquiridos a se verem como agentes em potencial da realidade e da história. Não é, portanto, apenas o reconhecimento passivo ou a adaptação à realidade em volta dos jovens o que se encontra em primeiro plano. No lugar disso, trata-se de perceber que tal realidade é uma construção histórica e humana, cabendo, por isto, ser submetida a questionamentos e ações transformadoras.

Destaca-se, assim, a ênfase atribuída pelo documento ao aspecto “crítico” da formação que seria dispensada aos jovens. A dimensão da criticidade, conforme inscrita no currículo paraense, demanda dos jovens um *afastamento* diante de sua realidade, *estranhando-a* e problematizando-a, tornando possível o seu *questionamento*. Mais ainda, diante dessa possibilidade de questionamento do estado das coisas, o jovem é chamado a assumir papel de *agente* da “transformação” social.

Cumprir dizer que, não obstante, também agora vem à tona o reconhecimento da sociedade contemporânea como disruptiva de uma velha ordem, que precisa, enquanto tal, ser superada. Assim, diz-se: “A sociedade contemporânea vive um tempo de intensas mudanças: a dinâmica do trabalho, a maneira como as pessoas interagem, a vida cotidiana e até mesmo formas de pensar”. Também é sobre as implicações e demandas que este novo quadro traz aos sujeitos que irá se direcionar o olhar do curriculista. No entanto, o que se

demandaria “aos sujeitos” seriam “maneiras diferentes de observar, *atuar no mundo e transformá-lo*” (Pará, p. 38).

Assim, não mais o contexto, como dado, é o objeto colocado à formação dos estudantes, mas, essencialmente, o seu aspecto de constructo histórico e humano, não natural. O contexto, agora, é, portanto, objeto de *questionamento*, não mais apenas de *reconhecimento* ou *adaptação*. Ainda, à medida que é questionável, a realidade é também apresentada como passível de ser *transformada* pelos sujeitos.

Da perspectiva histórico-crítica à formação integral humana e ao trabalho

Pretendemos mostrar, até aqui, de que maneira o caráter com que o mundo social é compreendido no documento a partir de sua concepção da perspectiva histórico-crítica, que se apresenta como uma ferramenta discursiva que busca encaminhar a formação para um estranhamento do mundo social, uma não naturalização da realidade circundante à vida dos sujeitos em formação, bem como ao reconhecimento da capacidade de agir sobre tal mundo e uma capacitação para tanto. A seguir, pretendemos mostrar, então, de que maneira, na senda de promover um estranhamento do mundo social como histórico e socialmente constituído, o estado defende mobilizar uma perspectiva própria de educação integral, com implicações para a sua forma de vislumbrar inserção da temática do trabalho na formação do ensino médio, em geral, e em particular no eixo de empreendedorismo, no qual ela aparece como central.

Tudo isso passa pela forma pela qual o currículo paraense reivindica uma noção própria de educação integral, a partir da qual denunciará o que chama de “cunho neoliberal” (Pará, p. 60) do histórico do ensino médio brasileiro e, sobretudo, como essa problematização realiza uma abertura para compreender o trabalho como campo educacional pertinente à formação dos jovens, mas em sentido próprio, oposto a uma formação essencialmente voltada para a empregabilidade.

Educação Integral e Papel do Ensino Médio

Assim, de início, discutiremos a concepção que o documento apresenta acerca da “educação integral”, que adota não em sentido genérico, mas em uma oposição ao que reconhece constituir o histórico nacional do E.M..

Toda essa perspectiva acerca da educação integral no currículo paraense nos interessa na medida em que consistirá em uma das bases para a forma pela qual o trabalho será contemplado no documento curricular aqui analisado, sendo fundamental para a maneira pela qual a relação entre escola e trabalho será compreendida.

Acerca do conceito de educação integral, segundo Silva e Boutin (2018), é possível distinguirmos fundamentalmente dois polos, que não apenas se diferenciam, mas se constituem em oposição um ao outro. No primeiro destes, se encontrariam “perspectivas que visam romper com o modelo de produção e organização social vigente”. No segundo, por sua vez, que seria expressão da concepção hegemônica, se encontrariam “perspectivas que buscam manter e reformar a atual forma de sociabilidade”.

No primeiro destes polos, ainda segundo as autoras, o conceito de educação integral seria marcado sob a perspectiva da omnilateralidade. Esta se apresenta em oposição à noção de unilateralidade, atribuída à formação escolar essencialmente preocupada com a contemplação das demandas imediatas do campo do trabalho, entendidas como dominadas pelo capital na contemporaneidade. Em contrapartida, a omnilateralidade buscaria formar o ser humano em suas diferentes dimensões, para além do campo do trabalho, e, mesmo dentro deste se distinguiria, na medida em que abordaria “as múltiplas possibilidades de conhecimento desenvolvidas pelo gênero humano”.

Essa leitura pode consistir em uma interessante pista inicial para a compreensão do currículo paraense. Bardin (1977) nos mostra a relevância de observarmos a ausência, bem como a presença e o grau de repetição de termos específicos, que indicam os núcleos de sentido ou eixos temáticos em dado texto escrito. Nessa senda, vale dizer, a noção de omnilateralidade emerge no currículo paraense em 13 ocorrências, enquanto jamais vem à tona, por exemplo, no currículo paulista.

Vejamos, então, um pouco mais a fundo que questões mais se ligam à oposição a que se chamou, por ora, de “omnilateralidade e unilateralidade”. Segundo o currículo agora contemplado, é somente nos anos 2000 que a etapa final da educação básica passa a ocupar lugar de centralidade no projeto de educação federal (Pará, p.60). Durante essa virada, os principais documentos normativos teriam passado a prezar uma “educação integral” (Idem). No entanto, para o estado, esse termo não possuía, na prática, então, o caráter “progressista e teórico” que originalmente seria a ele atrelado.

Na senda dessa tese, o documento curricular paraense sustenta o argumento de que o termo em questão, a “educação integral”, nas políticas educacionais brasileiras do início do presente século, teria seu uso acoplado a uma perspectiva “neoliberal” (Idem) da educação, na qual aquele caráter original seria mitigado em nome da priorização de uma formação centrada, sobretudo, no desenvolvimento de competências pautadas na lógica do capital (Idem). Em outras palavras, o Estado agiria em busca da incrementação do valor de seu capital humano. Assim, diz-se:

É importante ressaltar que apesar de um salto qualitativo no discurso oficial em empregar conceitos como qualidade social da educação e educação integral, estes não podem ser compreendidos apenas pelo viés teórico e progressista que ontologicamente esses termos possuem, tendo em vista que as diretrizes do Governo seguiam as orientações da política neoliberal, na perspectiva de um Estado Empresarial, sob a lógica gerencialista (Pará, p. 60)

O estado do Pará, assim, irá atribuir, de maneira clara, às políticas nacionais para o ensino médio dos últimos vinte anos uma preocupação essencialmente “empresarial”, na qual o Estado buscaria gerenciar seus ativos/sujeitos em busca de uma maior produtividade e desenvolvimento econômico em um contexto de correspondência às demandas do capital.

Em oposição a esse estado de coisas que descreve, o currículo paraense privilegiará, por sua vez, uma “formação humana integral do indivíduo”, buscando desenvolver os jovens como “sujeitos históricos e protagonistas”, elaborando um currículo que integrasse os aspectos “intelectual e o técnico-profissional”:

Buscando romper com a perspectiva historicamente instaurada no Ensino Médio, a partir da dimensão socioeconômica neoliberal, que reduz a formação do jovem exclusivamente aos conteúdos voltados a lógica do capital, aos exames de acesso à Educação Superior e a racionalidade instrumental para o mercado de trabalho centrada em competências para empregabilidade, deve-se pensar para além desse panorama, buscando superar as lacunas desta etapa da educação básica com vistas à construção de uma concepção de Ensino Médio mediante a uma formação humana integral do indivíduo, tendo os jovens como sujeitos históricos e protagonistas, a partir de um currículo integrado entre o intelectual e o técnico-profissional. (Pará, p. 61)

Assim, opera-se uma distinção entre a o modelo de “educação integral” que teria sido adotado pelo Estado brasileiro para contemplar, no ensino médio, na visão paraense, o trabalho fundamentalmente sob a perspectiva de objeto vinculado às demandas do capital e a perspectiva adotada pelo estado. A noção de *formação humana integral*, que se insere ao lado de outras expressões utilizadas pelo documento que remetem ao aspecto integral da formação que se pretende proporcionar aos educandos é, dessa forma, marcada, para os curriculistas, sob um aspecto de oposição em relação ao histórico nacional, marcado supostamente por um caráter “neoliberal”, definido este, por sua vez, pelo foco em uma formação para inserção no mercado de trabalho vigente.

Discutir tais pontos, embora possa parecer, eventualmente, tangencial, nos interessa precisamente à medida em que o documento reconhece no empreendedorismo certo lastro neoliberal e, ainda, que tais pontos (à cerca ora da educação integral, ora do trabalho, etc.) evidenciam o sentido atribuído ao "neoliberalismo", bem como uma crítica a este, que se revelam ao longo da estrutura do currículo.

Por sua vez, então, o documento estadual afirma possuir uma visão própria sobre o caráter integral da formação, citando, assim, uma “concepção de Educação Integral do estado do Pará” (Pará, p. 328). Esta, por sua vez, será descrita como focada “na formação global do sujeito abrangendo as dimensões cognitiva, afetiva, ética, política, cultural e estética” (Pará, p. 319). Compreender as relações e os limites entre cada uma dessas dimensões, os seus significados individuais e as formas que se vislumbra correlacioná-los, infelizmente, não está ao alcance do presente trabalho, limitado à duração e aos demais elementos que formam o contexto de uma dissertação. Não obstante, cabe chamar atenção ao fato de que por meio dessa perspectiva o estado pretende posicionar-se em *oposição* ao modelo de educação integral do país, ao qual atribui o caráter de neoliberal. Nesse sentido, pode-se tentar recompor o quadro que essa descrição, junto a outros elementos apresentados no currículo paraense, forma.

Dentre os principais autores mobilizados nesse sentido estão Freire (1967) e Gramsci.

O documento recorre a Freire (1967) para afirmar que integra a sua visão de educação integral o trabalho de temáticas e problemas pertinentes ao contexto de seus estudantes. Alinhando-se ao aspecto histórico-crítico, conforme apresentamos anteriormente, atribui-se como papel da educação a preparação para que os alunos consigam, interligando suas vivências e os diferentes conteúdos vistos na escola, problematizar a realidade e agir sobre

ela. Assim, aos professores caberia “ensinar levando o aluno à reflexão para a ação no mundo que o rodeia” (Pará, p. 332). Diz-se, assim, que “com base em uma educação freireana, emancipatória e libertadora é que a educação integral far-se-á” (Pará, p. 333). Nessa senda, cita-se:

Uma educação que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. A análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. (Freire, 1967, apud Pará, 2021)

Outro autor mobilizado é Gramsci (1982; 1991; 2004, apud Pará, 2021), do qual será extraída a perspectiva histórico-dialética como chave de análise da sociedade (e, ainda, a ideia do trabalho como princípio educacional, em oposição à formação para empregabilidade, como veremos à frente). Trata-se, em resumo, de sustentar que as relações materialmente existentes na sociedade devem ser primordialmente encaradas para que possam ser compreendidas as relações sociais estabelecidas e suas contradições.

O currículo paraense se apresentará recorrentemente, assim, em uma certa postura de *desvio* frente à perspectiva educacional federal no tocante à concepção de educação integral que teria sido promovida desde os anos 2000. O documento, no entanto, não se detém aí, tecendo uma relação de oposição mesmo frente à perspectiva de educação integral utilizada pelo Governo Federal para embasar a instituição do próprio NEM. Se, inicialmente, buscou se diferenciar da perspectiva de formação integral que reconheceu no histórico do ensino médio brasileiro desde os anos 2000, mais à frente, afirma o mesmo afastamento em relação à perspectiva homônima adotada, então, na lei 13.415/2017, que trouxe o projeto de reforma do Ensino Médio:

Para a definição da base teórica do “Novo” Ensino Médio no Pará, partiu-se de um recorte histórico-dialético, a partir de pressupostos epistemológico-ontológicos das abordagens Histórico-Dialética Gramsciana e da Pedagogia Humanista-Libertadora Freireana, por meio de categorias conceituais que visam fundamentar a concepção de Formação Humana Integral, que se

diferencia da “Formação Integral”, prevista no projeto oficial da Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017. (Pará, p. 62)

Dessa maneira, o estado do Pará atribui ao Estado brasileiro uma perspectiva neoliberal frente ao ensino médio, a qual teria sido estabelecida desde os anos 2000 e encontraria na atual reforma do ensino médio uma oportunidade de sua atualização. Busca, ainda, explicitamente adotar um modelo de educação integral próprio e oposto àquele modelo nacional. Não é, no entanto, apenas a dimensão de “integralidade” da formação que se insere nesse embate. O campo do *trabalho* será igualmente objeto dessa busca por diferenciação. Vejamos, assim, de que maneira este é descrito pelo currículo paraense, empreitada fundamental para entendermos em que sentido o empreendedorismo, por fim, será encarado.

Das diferentes dimensões do trabalho na formação integral paraense

No que diz respeito ao currículo estadual ora analisado, procuramos mostrar anteriormente como a educação integral, em sua perspectiva, fala de uma totalidade do sujeito para além de sua capacitação para inserção no mundo do trabalho vigente. Nesse sentido, frisamos, por exemplo, a noção de “omnilateralidade”. Objetivamos, ainda, mostrar que o estado considera que seus educandos devem, necessariamente, ser formados para lidar com o mundo, chamando atenção ao fato de que esse relação com o mundo deve se dar, para o estado, problematizando-o criticamente e buscando agir sobre ele, em oposição a uma naturalização da realidade social que circunda a vida dos jovens no espaço escolar e além deste, indo além, assim, da noção de “contexto” conforme vista no currículo anterior e alinhando-se a uma visão histórico-crítico da educação, adotada pelo estado (apontamos, assim, por exemplo, a perspectiva de Freire, citado diretamente no currículo).

Agora, procuraremos mostrar que essa perspectiva de educação e de formação adotada pelo estado, por sua vez, servirá de fundamento para estruturar um modo específico de contemplar o trabalho na formação dos jovens, temática recorrente no eixo de empreendedorismo.

A relação entre ensino médio e mundo do trabalho não é nova, se encontrando prevista, por exemplo, na Constituição Federal e reafirmada, ainda, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. O estado do Pará, por sua vez, não se apartará dessa

lógica. Não obstante, reivindicará o propósito de abordar o campo do trabalho de maneira própria.

Como vimos, o currículo paraense sustenta que ao menos desde os anos 2000 até a elaboração do atual NEM, o Estado brasileiro dispensa ao ensino médio uma preocupação e uma série de políticas cujo fundamento se encontraria em uma lógica neoliberal. Ao denunciar o modelo de formação integral então adotado pelo Estado, uma das principais críticas, como apontamos brevemente até o momento, recai justamente sobre a forma pela qual o *trabalho* apareceria como objeto da formação centralmente a partir da preocupação com o desenvolvimento de competências para empregabilidade, caracterizando, assim, aquilo ao que o documento paraense chamou de um Estado Gerencialista, atrelado a um modelo de atuação neoliberal. Diante disso, o estado buscará não abandonar a contemplação da dimensão do trabalho na formação no ensino médio, mas encaminhá-la por rumos diversos.

Se, por um lado, então, critica-se a forma pela qual o trabalho é contemplado nos normativos federais da educação, onde assumiria na formação dos jovens primordialmente a forma de um tema educacional em buscas de corresponder às “demandas do capital”, voltando-se essencialmente ao desenvolvimento de competências úteis à empregabilidade dos jovens e não à promoção de um estranhamento crítico do contexto social circundante ou à capacitação para mudá-lo, contudo, o estado não deixará de buscar lidar com a dimensão do trabalho, que também emerge em seu currículo. Por outro lado, ainda, procurará, a nível de seu currículo oficial, afirmar o propósito de contemplá-lo de maneira diversa daquela que atribui ao Governo Federal. O que vem à tona é a defesa de um *estranhamento*, que aparece primeiro em geral, ao se discutir a perspectiva histórico-crítica e, depois, particularmente, também, em relação ao mundo do trabalho na contemporaneidade, que o estado reivindica e afirma mobilizar.

Na senda de diferenciar-se do modelo nacional, que considera neoliberal e que marcaria, assim, o histórico das políticas nacionais para o ensino médio, bem como o próprio NEM, o documento curricular do Pará irá trazer uma série de categorias que servirão como fundamento de sua concepção própria de formação integral. Estas são, por vezes, acompanhadas de definições elaboradas pelo estado, com o objetivo de estruturar a sua perspectiva de educação integral em oposição à caracterização do histórico federal.

Indo além de documentos nacionais, como a BNCC (que traz à baila competências gerais, habilidades específicas para as áreas do conhecimento, além de temas contemporâneos transversais), por exemplo, o currículo paraense se baseia, ainda, no que chama de *categorias conceituais da Formação Humana Integral do Novo Ensino Médio do Pará*, desenvolvidas pelo próprio estado, as quais “sintetizam essa reconfiguração teórica” (Idem) acerca do aspecto “integral” da formação oferecida. A primeira dessas categorias a ser apresentada é, justamente, a do *trabalho*.

Assim, dentro dessa discussão sobre o aspecto integral, o trabalho aparece como campo particular, delimitado e objeto explícito da formação dos jovens, por um lado, mas, ao mesmo tempo, como objeto por meio do qual o estado do Pará irá estabelecer uma oposição deliberada frente ao modelo federal. Vimos, então, que, em um giro, o estado do Pará explicitamente afirmará que pretende entender o trabalho em oposição ao caráter "neoliberal" que apareceria na perspectiva de educação integral historicamente adotada pelo Estado brasileiro. Uma questão fundamental que se coloca, assim, é: de que maneira contemplar o trabalho no Novo Ensino Médio - já que não se abandona a sua abordagem? Como, então, trabalhá-lo no NEM, mas afastando-se de uma formação voltada essencialmente ao desenvolvimento de competências úteis basicamente à empregabilidade dos jovens no mundo contemporâneo?

Talvez a principal qualificação de que se apropria o estado para explicitar a sua forma de lidar com a dimensão do trabalho, nesse contexto, seja a de “princípio educacional”, trazida a partir de discussões de Gramsci (2004, apud Pará, 2021, p. 223), na qual o trabalho é tratado, sobretudo, em duas dimensões centrais: *ontológica e histórica*.

Segundo o estado, a dimensão ontológica diz respeito às relações entre seres humanos e natureza por meio das quais os primeiros (re)produzem sua vida material. Por sua vez, o aspecto histórico diz respeito às condições sociais e materiais nas quais esse processo de (re)produção material da existência se dá, considerando-o, assim, em seu aspecto variável no tempo e no espaço. A primeira dessas formas, então, se refere à “mediação primeira entre o homem e a natureza e, portanto, elemento central na produção da existência humana” (Pará, p. 62), tratando-se de um aspecto intrínseco, universal e constante, enquanto a segunda trata das “diversas formas e significados que o trabalho vem assumindo nas sociedades humanas [servil/feudal, escravo, assalariado]” (Idem).

A dimensão do desenvolvimento de competências práticas, demandadas pelo mundo do trabalho mais imediato, atribuída pelo estado ao histórico do Governo Federal, dá espaço a um afastamento e estranhamento da realidade vigente.

Nessa linha, então, o estado não irá se afastar de um direcionamento dos IFs para o campo do trabalho. Por outro lado, pretende abordá-lo em seu currículo não apenas como objetivo da formação dos jovens no sentido de preparar nestes competências úteis a sua empregabilidade. No lugar disso, afirma-se buscar tratar o trabalho a partir de certo estranhamento, compreendendo-o como elemento ontológico, de um lado, bem como histórico e mutável, de outro.

Em suma, pretendemos, nesse tópico, evidenciar que, por um lado, a primazia do trabalho, como talvez o principal elemento do núcleo “flexível” da formação, se mantém no currículo do estado do Pará. Buscou-se ressaltar, ainda, que, por outro lado, o estado reivindica uma abordagem particular para contemplar o “trabalho” como temática da formação no ensino médio, pretendendo estruturar uma abordagem desse objeto deliberadamente divergente da que reconhece no histórico das políticas educacionais federais. O estado do Pará, assim, se esforça para se opor àquilo que nomeiam como uma perspectiva “neoliberal” da contemplação do trabalho, que seria voltada ao desenvolvimento de competências para empregabilidade. Desenvolve-se, assim, uma maneira específica de contemplar o campo do trabalho, consideravelmente divergente daquela observada no currículo paulista, por exemplo. Verificar esse processo é fundamental para compreendermos o significado do “empreendedorismo” para o documento.

O eixo de empreendedorismo e suas dimensões

Até agora, vínhamos discutindo dois aspectos centrais para o currículo paraense: a formação integral e a sua abordagem do mundo do trabalho no ensino médio. É, não obstante, o eixo de empreendedorismo o objeto desta dissertação. Assim, tais elementos nos interessam, em última instância, à medida em que se relacionam com esse eixo.

A despeito de qualquer concepção de educação própria e distinta das perspectivas trazidas por documentos federais instituidores e balizadores do NEM, como foi o caso em relação à formação integral e à contemplação do trabalho na formação de seus estudantes, fato é que cabe ao currículo paraense, igualmente aos demais estados da federação, contemplar os elementos trazidos à baila pela reforma do ensino médio, incluindo os eixos

que devem balizar as unidades curriculares dos itinerários formativos e, aí, em particular, o eixo de empreendedorismo.

Há, não obstante, certa margem de autonomia para a atuação do estado. Nesse sentido, o currículo paraense não irá simplesmente copiar dos documentos federais normativos todos os elementos apresentados. Em relação aos eixos estruturantes, especificamente, descritos em documentos tais como a Portaria 1.432, de 2018 (Brasil, 2018b), do Ministério da Educação, o currículo do estado expressamente se afasta de sua recepção direta, indicando que, assim como ocorrido com aqueles elementos que analisamos até então (o trabalho e a ideia de formação integral), também os próprios eixos estruturantes dos IFs “foram *adequados* a concepção” de formação pedagógica do estado (Pará, p. 265, destaque meu).

Assim, de sua vez, os eixos estruturantes mobilizados pelo currículo do estado passam a ser “investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo *social*” (Idem, *itálico* meu), sendo este último o único eixo a ter sua nomenclatura original alterada, passando a incluir agora a palavra “social” como um adjetivo que qualifica o tipo de empreendedorismo pretendido.

Vimos, nas partes iniciais desta dissertação, como a noção de “empreendedorismo social” vem à tona e se coloca como uma das principais abordagens ao empreendedorismo, passando a ser compreendida pela literatura administrativa acadêmica como uma combinação de elementos empresariais ligados à ideia clássica de empreendedorismo (técnicas de gestão, aspectos comportamentais do empreendedor, etc.) e a eleição, como fim da aplicação desses elementos, da resolução de problemáticas sociais, comunitárias, comuns a um grande grupo de pessoas ou a pessoas particularmente vulneráveis na sociedade. Resgatando isso, vejamos em que sentido o termo em questão é trazido à tona pelo estado do Pará e se essa nomenclatura que o estado adotou representa de fato, à luz de seu currículo, algum giro relevante no tocante ao significado do empreendedorismo e à compreensão quanto a sua contribuição na formação dos jovens de ensino médio.

Na busca de compreendermos o sentido que o estado atribui ao eixo de empreendedorismo (“social”), uma importante pista nos é dada quando, à certa altura (Pará, p. 266), o documento curricular paraense apresenta um quadro no qual expressa a “descrição dos eixos estruturantes das itinerâncias da Nucleação da Formação para o Mundo do

Trabalho no PA”. Acerca do eixo de empreendedorismo – ou, aqui, “empreendedorismo social” –, se diz o seguinte:

Apesar do termo ter sido importado de uma lógica empresarial, voltado a empregabilidade, ao mercado de trabalho e a profissionalização, sua raiz enquanto ação de empreender, idealizar e decidir realizar alinha-se à concepção e aos princípios curriculares paraenses em direção de uma prática educativa emancipatória, dialógica e gnosiológica, capaz de estabelecer ações e ideias inovadoras, úteis a mediação de problemas sociais, combinando práticas e conhecimentos de inovação, originando assim novas formas crítica/reflexiva/transformadora da realidade.

A partir daí, podemos ressaltar alguns elementos. Primeiro, cabe chamar atenção ao fato de que o documento curricular reconhece no termo “empreendedorismo”, originalmente, uma vinculação a uma lógica empresarial e à eleição da empregabilidade como problema central. Assim, também o empreendedorismo se insere na série de críticas que o estado faz frente à forma pela qual o governo federal vem lidando com o trabalho na etapa do ensino médio, entendida pelo currículo paraense como essencialmente preocupada apenas com a empregabilidade, ou seja, com as demandas econômicas imediatas (aproximando-se, assim, inclusive, da qualificação de “neoliberal” conforme descrita pelo estado anteriormente).

Da mesma forma como ocorreu ao tratarmos da perspectiva que o documento do estado estabelece em relação à dimensão do trabalho, novamente aqui, no caso do empreendedorismo, a crítica que opera em relação ao conteúdo que seria (originalmente) vinculado ao termo não implicará o seu abandono.

Novamente, assim, um jogo de oposição parece se estabelecer. O estado, então, parece recusar a “lógica empresarial e empregatícia” que reconhece na origem do termo empreendedorismo, utilizando-o como se apesar da origem semântica que reconhece.

O que parece mais interessante ainda, no entanto, é que também o reconhecimento de uma semelhança vem à tona. Tão logo se mostra o jogo de oposição frente ao que se reconhece ser o núcleo original da ideia de empreendedorismo, se estabelece, imediatamente, um jogo de aproximação, identificando nos traços comportamentais do empreendedorismo, precisamente, um sentido diante do qual a própria perspectiva pedagógica do estado do Pará se aproximaria.

Assim, é justamente em características ou elementos que dizem respeito ao comportamento, aos sujeitos, que o estado reconhece a “raiz” do empreendedorismo. Embora o estado busque se afastar do caráter “neoliberal” que vinculou ao empreendedorismo em sua origem, é nas características voltadas à estruturação de um tipo de sujeito empreendedor, figura que, como vimos, se fortalece com o neoliberalismo, que irá focar, apontando, não obstante, a seu próprio modo, a relevância da perspectiva comportamental no tema do empreendedorismo, não se tratando, no entanto, mais, em primeiro plano, do lucro individual, mas da mitigação de problemáticas coletivas.

O PA reconhece no empreendedorismo um sentido originalmente voltado à empregabilidade e à lógica “empresarial”. No entanto, ainda assim, recepciona o termo, focando, também, na dimensão comportamental do empreendedor. No caso do empreendedorismo social, particularmente, nota-se, apesar dessa significativa convergência (a legitimação do empreendedorismo como um repertório comportamental aos formandos), uma *ruptura* considerável em comparação com o currículo anterior. A partir do empreendedorismo, não se foca, em um primeiro plano, no lucro individual, mas na mitigação de problemáticas coletivas. O indivíduo, assim, integra a sociedade e suas demandas e não apenas na forma de um agente do mercado ou como aquele que busca a própria inserção profissional no mundo do trabalho já vigente.

Nessa senda, o estado diferencia-se do primeiro caso analisado, ao mesmo tempo que reconhece no termo empreendedorismo uma “raiz” útil, a partir da qual pretende trabalhá-lo, reaproximando-se relativamente daquele. A saída dada para a obrigatoriedade de lidar com o empreendedorismo enquanto um eixo de seu currículo é, além de encaminhá-lo para problemáticas coletivas (eis aí o que chamamos de ruptura), assim, apontar no termo um núcleo com o qual identifica sua perspectiva educacional. Essa raiz (na qual, por sua vez, consideramos um movimento de convergência ou aproximação com as operações do currículo paulista no que tange à caracterização do empreendedor como sujeito empreendedor de si) consiste na “ação de empreender”, em “idealizar e decidir realizar” algo, e é possível trabalhar com ela porque ela convergiria com a perspectiva educacional do estado (educação emancipatória, gnosiológica e dialógica) ora analisado, ligada a ideias e práticas inovadoras.

Por um lado, é notável, também agora, no caso do eixo estruturante do empreendedorismo, todo o aspecto de oposição sintetizado no esforço deliberado do estado

para posicionar-se explicitamente contra ter como foco central da formação a empregabilidade dos jovens. De outro lado, no entanto, é também de relevância o fato de que o estado reconheça certa convergência entre a noção de empreendedorismo e sua perspectiva educacional voltada à emancipação e preocupada com a inovação (ambos elementos em geral caros ao se tratar do empreendedorismo mesmo nas diversas discussões que o vinculam ao neoliberalismo).

Ao reconhecer um “alinhamento” entre a “raiz” que enxerga no empreendedorismo e a perspectiva educacional adotada a nível estadual, o Pará, aparentemente combinando os elementos que identificou (como a autonomia, a inovação etc.), irá atribuir ao eixo ou à noção de empreendedorismo o sentido de produtor de “novas formas crítica/reflexiva/transformadora da realidade”. O empreendedorismo parece tomar, então, um lugar de agência, aparecendo como capaz de desenvolver o potencial de transformação por parte do agente diante da realidade, de forma que o que era explorado antes com outras categorias (a busca da autonomia dos jovens, por exemplo, representada pela “prática educativa emancipatória, dialógica e gnosiológica”) será agora explorado com o empreendedorismo.

Em outra passagem que nos interessa para compreendermos o sentido atribuído ao eixo de empreendedorismo, o currículo continuará abordando o que o eixo propõe na formação:

o Empreendedorismo Social visa desenvolver nos estudantes habilidades que estejam articuladas à criação de empreendimentos pessoais ou produtivos. Por essa razão, tal eixo dialoga com o projeto de vida dos jovens, uma vez que visa fortalecer a *autonomia, o foco e a determinação*, a fim de que consigam *planejar e alcançar os objetivos* voltados, inclusive, a geração de renda. (Pará, p. 298, destaques meus.)

Podemos perceber no fragmento que se resgata novamente a ideia anterior de que o empreendedorismo seria entendido a partir de sua “raiz”, reconhecida nos aspectos de “idealizar e decidir realizar”, como uma preparação para a ação do sujeito no mundo. Tal preparação, por sua vez, consistiria no desenvolvimento de competências como a autonomia, o foco e a determinação, que possibilitariam supostamente ao indivíduo “planejar e alcançar seus objetivos”, inclusive aqueles tocantes à geração de renda. Novamente, identifica-se no empreendedorismo uma raiz que alia valores e pragmatismo, segundo a qual, a partir do

desenvolvimento de valores e comportamentos voltados à autonomia, foco e determinação, o sujeito poderá planejar e conquistar os seus objetivos.

O empreendedorismo seria compreendido, assim, primordialmente, como ferramenta útil para que os jovens possam "planejar a alcançar os objetivos", sejam estes produtivos ou não. Assim, não se tem um abandono do empreendedorismo como repertório comportamental de autorregulação e planejamento, mas, antes, sua generalização, ou, ao menos, seu alargamento. Trata-se, nesse sentido, de sua aplicabilidade para além do processo produtivo, mas como conjunto de técnicas pelas quais o sujeito pode e deve operar (planejando) para aumentar sua eficácia (alcançando seus objetivos) em diferentes campos de sua vida.

Não se trata de desenvolver jovens necessariamente empresários ou algo do gênero. Nesse caso, ao menos, o que ocorre é que o estado não parece vincular um fim específico ao empreendedorismo (por exemplo, uma formação para empresas, negócios, etc). Não à toa, o empreendedorismo, assim, para o estado, pode estar ligado a diferentes fins, como: “a construção de uma carreira, a aquisição de uma microempresa, um curso superior ou outras aspirações pessoais” (Pará, p. 266).

Assim, embora caracterizado como “social” pelo estado, que, em certas passagens de seu currículo, elege problemáticas sociais como alvo do empreendedor, o empreendedorismo aparece, destarte, ainda, como ferramenta aplicável a objetivos e processos de instâncias diversas (novamente abrangendo tanto os “empreendimentos produtivos” como os “pessoais”), ligados ou ao processo produtivo ou à busca de projetos individuais, pessoais, nos quais o empreendedor será responsável por planejar e conquistar objetivos que façam sentido ao *seu* particular projeto de vida.

Alguns exemplos dessas diversas finalidades com as quais o eixo de empreendedorismo poderia contribuir são sintetizadas em objetos do conhecimento específicos do eixo, trazidos pelo currículo, como: “empreendedorismo social e desenvolvimento de oportunidades no campo artístico-cultural” (Pará, p. 508); “empreendedorismo social na resolução de problemas socioambientais” (Pará, p. 513); ou ainda “empreendedorismo social na resolução de problemas, produção de bens e serviços culturais para a comunidade” (Pará, p. 505).

Nessa senda, ora o estado define como “social” o eixo de empreendedorismo, vinculando à formação dos jovens objetos do conhecimento ligados a mazelas sociais, ora o estado irá sustentar que o empreendedorismo de que trata abrange ainda dois outros tipos de empreendimentos: produtivos ou pessoais, tipos que, no entanto, não são explicitamente diferenciados no documento. O primeiro parece estar ligado muito mais ao aspecto produtivo e econômico e se aproxima mais do modelo economicista de empreendedorismo. O segundo parece descrever a aplicação do empreendedorismo como meio para planejar e alcançar objetivos pessoais diversos, representando uma expansão da aplicabilidade em relação ao primeiro, de forma semelhante ao caso paulista.

Nesse diapasão, o estado do Pará atribui a categoria de “social” ao seu eixo de empreendedorismo, trazendo à tona uma nova nomenclatura, referindo-se ao eixo nomeado de “empreendedorismo” na Portaria 1.432 de 2018, do Ministério da Educação, como “empreendedorismo social”. Este ato criativo, por sua vez, parece estabelecer novas possibilidades, expandindo o universo de sentido do empreendedorismo para além de práticas produtivas e econômicas, por um lado, mas, por outro, parece também restar inserido dentro de certas margens, mantendo-se dentro de certos limites. O primeiro destes é a legitimação do empreendedorismo como arcabouço comportamental ligado à autorregulação do indivíduo, a quem cumpre desenvolver o “foco” e “protagonismo”, bem como o planejamento e a racionalização de seus projetos. Merecem destaque, ainda, nessa senda, a reemergência das dimensões “produtiva” e “pessoal”, trazidas à baila pelo estado para qualificar o eixo e os “empreendimentos” de que este se ocupa.

O empreendedorismo “pessoal” e a ética da autenticidade

Embora os “empreendimentos pessoais” tenham se feito presentes também no currículo paulista, é no documento paraense que se tornam particularmente discutidos e explorados. Desse modo, optou-se por fazer a discussão das características desse campo no documento em questão, no qual maiores descrições e predicados são atribuídos explicitamente a tal tipo de empreendimentos. Por um lado, o que será discutido, procurou-se discutir essencialmente a partir do próprio documento. O substrato de tais considerações, no entanto, muitas vezes também pode ser aplicado para o caso curricular paulista, uma vez que este também reconhece tais empreendimentos, embora os explore menos.

O currículo do estado do Pará, como já observado, opera uma significativa inovação, trazendo à baila a dimensão do empreendedorismo “social”, o qual é descrito no documento

como central, chegando inclusive a ocupar o lugar da nomenclatura oficial atribuída pelo Governo Federal ao eixo de “empreendedorismo”. Por outro lado, pouco a pouco esta centralidade parece relativizar-se no material do estado, de forma que o empreendedorismo social se alarga, abrangendo ainda os empreendimentos produtivos e, sobretudo, os chamados empreendimentos pessoais, que se tornam cada vez mais centrais, de forma que se fala, assim, reiteradamente, na relação entre o eixo de empreendedorismo e a efetivação do projeto de vida⁹ de cada estudante.

Esses diferentes “tipos” de empreendedorismo presentes no currículo do estado para o NEM, por sua vez, dizem respeito a diferentes focos. Enquanto os empreendimentos sociais eram vinculados à mitigação de problemáticas comunitárias, que afetavam todo um conjunto de indivíduos; o tipo produtivo diz respeito à geração de renda por meio da oferta de bens e serviços; e o empreendedorismo pessoal diz respeito à consolidação de metas e objetivos pessoais. Neste, cada indivíduo é concebido como um ser dotado de objetivos pessoais e internos, aos quais cumpre a cada um conhecer (fala-se, aí, de autoconhecimento) e consumir (trata-se, assim, da autorrealização), afirmando os seus propósitos únicos e pessoais.

Taylor (1991; 1997) realiza, em sua obra, a retrospectiva daquilo que constituiria o *self* moderno, elemento que se torna central na cultura ocidental. Dentre os elementos destacados pelo autor, vem à tona aquilo que nomeia de uma “ética da autenticidade”, referente à constituição de valores e discursos que tornam central para a constituição de uma “boa vida” a autorrealização do sujeito.

Segundo Peters (2022), é em meio a uma reestruturação neoliberal do capitalismo ocorrida na década de 1970, que se passa a acolher, para fins de legitimação ideológica, a preocupação com elementos subjetivos antes demandados pela chamada “crítica artística” do capitalismo (Boltanski e Chiapello, 2009). Assim, segundo o autor, dimensões tais como “autonomia”, “flexibilidade” e o ideal de realização da própria individualidade passam, em resposta a tais apelos críticos, de direitos reivindicados pelos indivíduos a obrigações

⁹ O “projeto de vida” é uma outra dimensão fundamental do NEM, sobre a qual, no entanto, pouco o presente trabalho conseguiu tratar. No entanto, cabe apontar aqui, ao menos, que ela indica a centralidade do planejamento individual e da racionalização que o sujeito deve fazer da própria vida, constituindo-a tal como um projeto. Assim, ela é significativa para o presente momento da discussão, aproximando-se da figura de um sujeito autorregulador e automaximizador do “empreendedor de si”.

demandadas dos sujeitos. Estabelece-se, assim, uma “cultura da autenticidade”, na qual se assiste à instauração da autorrealização dos sujeitos como uma norma.

Embora também presente no documento paulista e indicando, aliás, ser marca ampla no NEM, a preocupação com a autorrealização de cada indivíduo torna-se particularmente evidente no documento paraense. Isto talvez se dê em razão do fato de que este currículo se vincula com menos força a um só objeto (enquanto, no caso anterior, a dimensão do trabalho era notadamente preponderante).

O currículo paraense questiona a vinculação da prática empreendedora exclusivamente à promoção da empregabilidade dos jovens, atribuindo-lhe outras tantas dimensões (produtiva, social e pessoal). Nesse sentido, não se abandona o empreendedorismo, mas alarga-se o seu campo de atuação.

Como comentado anteriormente, os objetos vinculados pelo estado à atuação do empreendedor, sobretudo na dimensão social, implicam realmente em certas distinções e inovações frente ao currículo paulista e mesmo a documentos normativos federais, principalmente ao considerarmos que o *foco* (não significando, assim, um abandono desta dimensão) atribuído passa do lucro ou das vantagens pessoais a ser obtidas pelo indivíduo para a resolução de problemáticas comunitárias.

Por outro lado, o que se chama de empreendedorismo social, como um todo, no documento, parece sustentar-se, em termos de seu conteúdo, na “raiz” de fornecimento de um repertório de autorregulação individual, desenvolvendo elementos como “foco” e “autonomia”, bem como no aprimoramento da capacidade de planejamento individual de cada um, o que parece aproximar o modelo em questão a uma espécie de “empreendedor de si” que deve autogerir-se e ser o responsável fundamental pela racionalização e planejamento da própria vida como se isto o dispusesse a “alcançar os objetivos” por ele pretendidos.

Ademais, embora o documento trate a princípio de finalidades “sociais”, não se limita a estas. Assim, rapidamente e recorrentemente retorna-se, no campo do empreendedorismo (“social”), a outros objetivos diversos, abrangidos nos chamados empreendimentos “produtivos” e, sobretudo, naqueles reunidos na qualidade de empreendimentos “pessoais”, dimensão a qual não parece tratar de outra coisa senão daquilo que diz respeito a cada indivíduo em sua particularidade ou individualidade, abordando seus valores, desejos, comportamentos e metas “pessoais”, aplicando a “raiz” do empreendedorismo à dimensão

pessoal da vida de cada um. Trata-se, em suma, de planejar e conquistar um “projeto de vida” pessoal e adequado para cada um, isto é, que parta da autenticidade para a autorrealização de cada sujeito.

Em relação ao empreendedorismo do tipo “pessoal”, que cada vez se torna mais central no documento paraense, cabe ainda acrescentarmos que, diferentemente do tratamento dado aos demais “tipos” de empreendedorismo descritos, quase não se define de antemão os objetos a ele relacionados. Essencialmente, parece ser apenas as qualidades e interesses particulares a fonte de onde advêm os múltiplos objetos visados. Assim, a ética da autenticidade ou, mais especificamente, a busca de autorrealização no interior dela, parece ser o elemento capaz de reunir os diferentes objetos atribuídos ao tema do empreendedorismo. São todos objetos “pessoais” precisamente na medida em que estão ligados aos desejos de cada um e que devem ser efetivados em busca de uma autorrealização conduzida pelo próprio sujeito.

Considerações finais a respeito do currículo paraense

Em seu currículo, o estado do Pará apresenta consideráveis particularidades teóricas e pedagógicas, atribuindo um encaminhamento específico ao eixo de empreendedorismo. Assim, devem ser colocados em evidência, para a presente análise, a centralidade do empreendedorismo social”, o que diferencia, ao menos em relação ao “objeto” do empreendedorismo, a abordagem do estado daquela observada no currículo paulista, anteriormente analisado, bem como a forma de abordagem da temática do trabalho realizada pelo estado. Além disso, particularizam o caso em tela as recorrentes críticas feitas ao empreendedorismo enquanto temática que o estado reconhece estar historicamente atrelada à empregabilidade individual dos jovens.

Por outro lado, ao reconhecer uma “raiz” útil na temática empreendedora, ou, mais precisamente, ao afirmar a pertinência educacional do empreendedorismo por promover capacidades de racionalização (de si e dos próprios interesses) e de planejamento, elementos que o estado também considera fundamentais aos jovens da contemporaneidade, vêm à tona certas convergências entre a perspectiva adotada pelo estado, a verificada no currículo paulista e mesmo a ideia do empreendedorismo como campo atrelado à afirmação do “empreendedor de si” como modelo de sujeito.

A título de conclusão ou, ao menos, de recapitulação de pontos centrais, podemos destacar, de início, alguns elementos curriculares.

Ao analisar o documento curricular produzido pelo estado para o NEM, verifica-se, como no caso de São Paulo, a presença de articulações entre o empreendedorismo e elementos curriculares diversos, de forma que se pode dizer que em grande medida estes darão sentido àquele. Assim, vale destacarmos, sobretudo, a perspectiva da formação humana integral adotada pelo estado; a utilização da perspectiva pedagógica da educação histórico-crítica; a tomada do trabalho enquanto objeto ontológico, laboral e histórico; e a ideia de empreendedorismo social como centro de gravidade da abordagem educacional do empreendedorismo realizada pelo estado. Em suma, todos esses elementos serão fundamentais para estruturar, finalmente, um modelo de empreendedorismo e de abordagem do tema do trabalho em sentidos próprios ao estado do Pará.

Nesse sentido, pretende-se evidenciar de que maneira o currículo paraense para o NEM, embora se volte para o mundo do trabalho, o faz de maneira a permitir um *estranhamento* da realidade vigente. Além disso, observa-se a atribuição de novo *objeto* à prática empreendedora ao se falar de “empreendedorismo *social*” (questões que concernem a toda uma coletividade na qual o indivíduo se insere), afastando-a de uma constituição meramente individual. Sustentamos que, apesar disto, quanto ao *conteúdo* do empreendedorismo, vem à tona, a despeito de algumas tentativas de oposição explicitadas no documento curricular paraense, o reconhecimento do empreendedorismo como temática pertinente ao desenvolvimento de capacidades de planejamento já descritas em normativos federais e no currículo paulista, anteriormente analisado, tidas como apropriadas à vida contemporânea, seja no mundo do trabalho, seja para além deste, indicando a centralidade de um modelo comportamental do empreendedorismo.

Vejamos, portanto, cada um desses pontos.

Para destacar alguns elementos que caracterizam e singularizam o currículo do Pará, pode-se citar a persistente presença da perspectiva de educação integral apresentada pelo estado, bem como as suas diferentes maneiras de contemplar o trabalho como objeto da educação na etapa do ensino médio, bem como o fato de que o estado mobilizará esses elementos buscando, precisamente, operar explicitamente uma oposição, ou ao menos uma diferenciação frente ao histórico que atribui às perspectivas educacionais adotadas nas políticas públicas educacionais do governo federal. Em outras palavras, o estado do Pará

coloca-se em posição de resistência. A partir de ambas as dimensões, o estado passa a criticar o histórico de políticas nacionais para a educação básica, classificando-o como neoliberal e voltado essencialmente à empregabilidade dos jovens, posicionando-se de maneira contrária a esse contexto.

Seguindo o trajeto do próprio material curricular, vale destacarmos, para a fundamentação da interpretação aqui proposta, que o documento curricular paraense chama atenção, assim, desde seu início, por operar, de forma explícita, uma série de críticas ao histórico das políticas públicas do governo federal para o ensino médio. Essa crítica se materializará, sobretudo, ao tratar justamente da dimensão do trabalho, reconhecida pelo estado do Pará como historicamente atrelada ao empreendedorismo.

Nesse sentido, o currículo analisado reconhece um histórico do governo federal de direcionamento do ensino médio para o mundo do trabalho e, mais especificamente, para a mera empregabilidade dos sujeitos em formação. Trata-se, segundo o estado, de uma preparação para corresponder às demandas do capital. Ainda mais especificamente, acusa-se o Estado de focar no “desenvolvimento de competências pautadas na lógica do capital” (Pará, p. 60). Sustenta-se, em linhas gerais, que o Estado operaria de forma verdadeiramente “neoliberal”, atuando como um gestor dos estudantes tomando-os enquanto capital humano, a fim de prepará-los para a devida atuação no mercado de trabalho vigente, conduzido pelas chamadas demandas do capital. Assim, diz-se que “as diretrizes do Governo seguiam as orientações da política neoliberal, na perspectiva de um Estado Empresarial, sob a lógica gerencialista” (Pará, p. 60). Ou, ainda, que: se “reduz a formação do jovem exclusivamente aos conteúdos voltados a lógica do capital” (Pará, p. 61).

A esta crítica ao Estado brasileiro, soma-se uma outra. Segundo o documento curricular paraense, a própria noção de empreendedorismo, ao menos em sua origem, vincular-se-ia a senda semelhante àquela atribuída ao histórico das políticas nacionais para o ensino médio. Assim, afirma que o termo foi “importado de uma lógica empresarial, voltado a empregabilidade, ao mercado de trabalho e a profissionalização” (Pará, p. 266).

Dessa forma, tem-se que o currículo elaborado pelo Pará para o NEM critica, sobretudo, a vinculação exclusiva entre ensino médio e empregabilidade, reconhecida tanto no histórico das políticas desenvolvidas pelo governo federal para o ensino médio quanto na adoção do empreendedorismo em seu significado original. A questão que se coloca, então, é, uma vez empreendidas estas críticas, o que vem ao lugar dessa identidade entre formação

e empregabilidade fortemente, recusada pelo estado? A perspectiva de formação humana integral, aliada à ideia de uma educação histórico-crítica e, por fim, à visão do trabalho apresentada pelo estado parecem consistir na resposta a esta pergunta.

O documento paraense inicia-se indicando a adoção de um modelo de educação integral que faz questão de diferenciar daquele adotado pelo governo federal, ao qual reconhece como preocupado essencialmente com a empregabilidade. No lugar deste, o estado apresenta o que chama de formação humana integral, cujo foco consiste no reconhecimento dos indivíduos humanos como sujeitos complexos, atravessados e constituídos por múltiplas dimensões.

A partir dessa classificação de formação integral, o Pará busca posicionar-se em oposição à mera promoção da empregabilidade na educação básica. Nesse sentido, o estado traz à tona a noção de “formação humana integral”, a qual se preocuparia com diferentes dimensões da formação humana, integrando os aspectos “intelectual e o técnico-profissional” e buscando formar “sujeitos históricos e protagonistas” (Pará, p. 61).

Soma-se a tudo isso, ainda, a adoção da perspectiva histórico-crítica, explicitada no documento paraense. Essencialmente, esta pretende encaminhar os estudantes para o reconhecimento da realidade social como historicamente constituída em meio a disputas e projetos políticos e sociais, sendo, paralelamente, potencialmente submissível à crítica e à transformação. Isso, aliás, implicará em um giro no que tange a contemplação em relação à temática do trabalho.

Estimula-se, assim, uma postura mais ativa por parte dos sujeitos em formação. Como no currículo paulista para o NEM, o mundo social vem à tona na formação proposta, que almeja preparar os estudantes para a realidade com a qual se depararão para além da formação escolar. Aqui, no entanto, trata-se não de naturalizar esta realidade vigente, mas, no lugar disto, busca-se promover um estranhamento deste contexto, a fim de realizar sua crítica e potencial e transformação. Destaca-se, aí, uma importante base para uma educação na qual os sujeitos em formação devem pensar as diferentes dimensões da realidade para além da forma imediata pelas quais ela se apresenta, cabendo reafirmar, aqui, como destaque, particularmente, o novo lugar que, com isto, se dá ao próprio campo do trabalho.

A dimensão do trabalho, presente em documentos normativos federais que a vinculam ao ensino médio (como a BNCC ou mesmo a Constituição Federal de 1988), bem

como no tratamento dado no currículo paulista ao empreendedorismo, vem novamente à tona. A abordagem dada ao tema pelo estado do Pará, no entanto, seguirá um caminho próprio.

A fim de afastar-se dos modelos de formação dos estudantes de ensino médio para a empregabilidade, criticados explicitado em seu currículo, o estado aborda o trabalho em três dimensões distintas: laboral e, principalmente, histórica e ontológica. Enquanto a primeira destas abrange a dimensão mais eminente do trabalho, pensando na sua execução no mundo atual, as demais dimensões possibilitam uma contextualização dessa realidade. A dimensão ontológica percebe o trabalho como uma constante das sociedades humanas. A dimensão histórica, por sua vez, evidencia as diferentes formas que o processo de produção material e transformação da natureza assumem ao longo do tempo e em diferentes culturas.

Por meio de cada uma dessas dimensões, assim, o trabalho será pensado como um fenômeno suscetível a transformações. Trata-se, portanto, de um processo não natural, mas que pode ser submetido à crítica e transformação por parte dos sujeitos. Parece constituir-se, dessa forma, uma das principais divergências entre o currículo paraense e o paulista. Como neste, de uma contemplação da vida a ser vivida pelos jovens para além da escola emerge o trabalho. Aqui, no entanto, trata-se não de simplesmente adaptar os sujeitos em formação às demandas vigentes, estando indicada também a possibilidade de questionamento e mudança da realidade imediata.

Por outro lado, como verificado no currículo paulista, essa ideia de integralidade humana permitirá pautar no currículo as chamadas competências socioemocionais, trazendo à baila aspectos emocionais e comportamentais cuja abordagem se dará, principalmente, no eixo de empreendedorismo (ou, agora, “empreendedorismo social”).

Procurou-se, assim, em suma, apontar o percurso da crítica trazida à baila pelo estado frente ao que seria o sentido original do empreendedorismo e a perspectiva adotada pelo Pará em oposição a esse modelo.

Mais especificamente, pretende-se, agora, nessa senda, a título de uma recapitulação dos pontos centrais emanados da análise do estado, destacar os limites que a diferenciação do modelo de encaminhamento do empreendedorismo que o estado propõe encontra. Em outros termos, trata-se, assim, de evidenciar o núcleo de sentido que o próprio estado atribui à temática empreendedora, no qual identifica uma “raiz” útil à formação dos jovens do

estado, e as implicações que essa leitura paraense acarreta em relação à comparação do modelo apresentado pelo estado e aquele observado no currículo paulista, bem como, ainda mais centralmente frente ao marco teórico da figura do empreendedor de si como modelo de subjetivação articulado no campo educacional.

O reconhecimento de uma raiz útil no empreendedorismo revela que o estado, ainda que a seu modo e com certas inquietações evidentes, referenda o empreendedorismo como pertinente justamente por considerar que este é capaz de contribuir às capacidades de racionalização de si, dos próprios interesses e processos internos, bem como às capacidades de planejamento (de vida) e à autorregulação individual, elementos tidos como úteis para os sujeitos no mundo contemporâneo.

Segundo o documento curricular do Pará, reconhece-se, como tratado anteriormente, no sentido original do empreendedorismo, uma preocupação essencialmente voltada à preparação para a inserção individual no mundo do trabalho, focando na empregabilidade em uma perspectiva “empresarial” (Pará, p, 298). Apesar de tais críticas, no entanto, não se abandonará a contemplação curricular da temática empreendedora.

O estado do Pará, além de contemplar a inclusão curricular do empreendedorismo, acabará por referendar a sua adoção no ensino médio, reconhecendo no tema em questão a possibilidade de contribuir com a formação dos jovens. Isto, por sua vez, se dá em uma perspectiva particularmente interessante, que parece convergir com um modelo de autogestão do sujeito, aproximando-se das descrições verificadas, por exemplo, em Dardot e Laval (2016), que tratam do “empreendedor de si”.

Ao reconhecer esse aspecto, pretendemos apontar, aqui, o argumento da pertinência de operar uma distinção do empreendedorismo em duas dimensões, sendo uma relativa a seu “conteúdo” ou à prática que pretende representar e a outra dizendo respeito aos “objetos” ou “fins” sobre os quais as características e práticas empreendedoras devem visar.

Em meio a uma série de críticas à vinculação entre o empreendedorismo e a educação para a empregabilidade no ensino médio, o estado irá operar uma inovação significativa, trazendo à baila um objeto próprio de seu modelo curricular ao tema empreendedorismo, a fim de afastar-se de uma mera formação para a empregabilidade dos jovens. Assim, como instância de aplicação das práticas empreendedoras, vem à tona a resolução de problemáticas sociais, que afetam a coletividade na qual o indivíduo se encontra, apresentando objetos

como o tratamento de resíduos sólidos, a obtenção de água filtrada etc. Nesse sentido, o empreendedorismo, ao invés de se atrelar a uma formação para a empregabilidade dos jovens, permitiria uma formação dos sujeitos para atuação e intervenção na vida comunitária, atuando inventivamente nesta para a melhora da qualidade de vida de todo o grupo do qual o indivíduo faz parte.

Fala-se, assim, em empreendedorismo *social*. Em verdade, não apenas o currículo analisado traz à tona o foco “social” ao tratar do empreendedorismo, como atribui centralidade a esta perspectiva, substituindo a própria nomenclatura do eixo estruturante de “empreendedorismo”, conforme apresenta-se em documentos normativos federais do Ministério da Educação, por exemplo, pelo título de “empreendedorismo social”.

Se, por um lado, vemos, assim, um novo *objeto* ser atribuído ao empreendedorismo, o mesmo não ocorre em relação ao *conteúdo* desse tema.

A despeito de reconhecer na origem do termo um direcionamento às demandas “do capital”, o currículo paraense não apenas retoma o empreendedorismo, como afirma identificar neste uma “raiz” útil, referendando, assim, ao cabo, a sua inserção na educação básica e, mais especificamente, na etapa do ensino médio.

Pretendemos destacar, então, como um aspecto cujo reconhecimento é fundamental para o argumento que pretendemos colocar, justamente o “conteúdo”¹⁰ dessa “raiz”¹¹.

Em suma, o eixo de empreendedorismo será entendido como capaz de contribuir com a formação desejada principalmente porque desenvolveria, segundo o currículo, nos jovens, capacidades de planejamento, atreladas, por sua vez, a características comportamentais e emocionais dos estudantes. Nas palavras do documento curricular, trata-se, em síntese, de “planejar e alcançar os objetivos” (Pará, p. 298) ou então, “idealizar e decidir realizar” (Pará, p. 266).

Aplica-se, assim, a “raiz” aproveitável, da qual se parte, a diferentes contextos, ultrapassando, finalmente, aquelas problemáticas mais sociais. A consideração do empreendedorismo como “idealizar e decidir realizar” introduz a mesma bifurcação verificada na análise do currículo paulista. Fala-se, como se verificou na análise do currículo paulista, nesse sentido, em empreendimentos produtivos e pessoais. Estes, ao invés de serem

¹⁰ Retoma-se, aqui, a bifurcação que a dissertação sugere ser pertinente.

¹¹ Aqui, por sua vez, retomamos o termo exibido no próprio documento curricular paraense.

marcados pela vinculação a algum objeto específico, parecem centrar-se sobre a vida do sujeito como um todo, generalizando para a condução da vida individual, em sua totalidade, a utilidade das práticas de planejamento.

O aspecto comportamental novamente, em comparação com o currículo paulista para o NEM, será focado, de modo a considerar o empreendedorismo como um arcabouço pertinente à formação escolar em razão de desenvolver nos jovens habilidades de planejamento e resiliência, consideradas apropriadas para a jornada de cada sujeito na persecução de seus objetivos pessoais. Fala-se, mais uma vez, também no desenvolvimento de características comportamentais ou emocionais no eixo de empreendedorismo. Nesse contexto, relaciona-se o tema em questão com todo o chamado projeto de vida dos estudantes, no qual se buscaria justamente “fortalecer a autonomia, o foco e a determinação, a fim de que consigam planejar e alcançar os objetivos voltados, inclusive, a geração de renda” (Pará, p. 298).

Um primeiro ponto, então, consiste na existência de certas limitações a diferenciação do modelo paraense frente ao paulista em relação aos objetos do empreendedorismo. O tratamento dado ao eixo de “empreendedorismo social” reconhece e presta homenagem a iniciativas que visam, por meio de soluções criativas, a resolução de problemáticas comunitárias. Não obstante, pouco a pouco, essa preocupação se abrange, criando alianças entre a temática empreendedora e o planejamento e conquista de objetivos de diferentes naturezas (sobretudo “pessoais”, mas, também aqueles voltados “inclusive, a geração de renda” (Idem.). Não há, assim, uma vinculação exclusiva ao campo do trabalho.

Além disso, em relação ao conteúdo do empreendedorismo, estabelece-se como central o fato de que o estado o compreende (e o considera precisamente por isto útil) como capaz de auxiliar os jovens na conquista de seus objetivos justamente por fornecer-lhes habilidades de compreensão de si próprios e, sobretudo, de racionalização e planejamento de seus objetivos, elaborando para a própria vida um projeto constituído por “metas” e planos para alcançá-las.

Em suma, podemos tentar sistematizar os dados em relação ao currículo paraense reconhecendo o seguinte.

O estado critica a vinculação entre empreendedorismo e uma formação meramente para a empregabilidade dos jovens. No lugar disto, tentam dar ênfase ao modelo de

empreendedorismo social, no qual ao invés de buscar-se apenas o lucro individual por meio da oferta de bens e serviços, busca-se a resolução de questões concernentes à coletividade, contribuindo com a qualidade de vida da sociedade (isso se refere ao objeto do empreendedorismo. No entanto, essa diferenciação quanto ao objeto, se quisermos chamar assim a esse ponto, encontrará certos limites. Vê-se surgir, assim, em diferentes partes do documento, a preocupação com os empreendimentos sociais ser deslocada, de modo que o eixo passa a ser organizado em busca da contemplação dos chamados empreendimentos pessoais e produtivos, como se observou ocorrer no currículo paulista.

Enquanto os empreendimentos produtivos e sociais encontram menções mais claras a objetos mais bem definidos, contando, ainda que ocasionalmente, com a presença de exemplos de práticas ou dimensões nas quais estariam presentes, os empreendimentos do tipo pessoal mostram-se particularmente amplos e indefinidos. Em síntese, parecem ser reunidos por nada senão a particularidade de cada sujeito, de seus desejos, propósitos e daquilo que cada um, a seu modo e em sua individualidade, almeja para si.

Nesse sentido, em relação ao eixo de empreendedorismo, ganha certo ar de centralidade no documento paraense também os aspectos da autenticidade e da autorrealização dos indivíduos, a quem cumpre, precisamente no eixo estruturante em questão, investigar a si e conhecer-se (autoconhecimento) e, a partir disto, esforçar para realizar esses propósitos interiores. Fala-se, assim, na autorrealização dos sujeitos.

O foco ainda será os sujeitos. O desenvolvimento de capacidades subjetivas que seriam pertinentes à juventude nos dias atuais, supostamente marcados por uma nova realidade, parece ser o foco do documento curricular ao se tratar do empreendedorismo. Fala-se, assim, em “foco”, “autonomia”, etc. Por outro lado, para além do mundo do trabalho, pensa-se o empreendedorismo como atrelado à consumação do projeto de vida individual de cada estudante, envolvendo o mundo do trabalho mas não resumido a este.

Diante disso tudo, vincular o empreendedorismo e o mundo do trabalho ou ao desenvolvimento de negócios economicamente lucrativos, como observado em alguns dos trabalhos que atribuem o caráter de uma educação “empresarial” à contemplação do empreendedorismo na educação básica, parece não esgotar o tema. Além do mundo do trabalho (ou até em articulação com ele), parece ser fundamental pensar o lugar de preponderância atribuído ao *self*, ao sujeito como ser dotado de uma vida interior e de uma

jornada de autorrealização articulada através da autonomia e da autorregulação, inclusive dos próprios afetos.

Outro ponto a ser destacado, ainda em relação aos objetos atrelados à prática empreendedora, diz respeito à forma de contemplação do mundo do trabalho. De um lado, este não será abandonado, mas observado sob uma dimensão histórica e ontológica que possibilitam a contemplação crítica dessa temática.

O empreendedorismo enquanto prática, ou o seu conteúdo, por sua vez, consistirá basicamente na promoção das capacidades individuais de planejamento, bem como do desenvolvimento de certos traços ou hábitos comportamentais e emocionais, tais como foco, autonomia etc. O estado considera esses elementos fundamentais para a conquista dos objetivos de cada sujeito, seja em relação ao mundo do trabalho, seja para além deste.

4.3 Comparação entre os estados

Nas análises realizadas, foram observadas, em suma, semelhanças e distinções entre ambos os documentos de São Paulo e do Pará no que diz respeito ao objeto de pesquisa vislumbrado, a caracterização do empreendedorismo nos currículos dos estados. Pretende-se, aqui, sistematizá-las, evidenciando a existência de argumentos, linhas de raciocínio e tópicos comuns aos estados, bem como daqueles que são distintos entre eles.

De início, podemos apontar algumas recorrências observadas em ambos os currículos estaduais que foram analisados, de forma a apresentarmos campos comuns aos dois materiais produzidos. Assim, reconhecemos não apenas a presença de temáticas (como o trabalho e a autorrealização) ou pontos de vista comuns entre os estados, mas destacamos, com certa ênfase, a verificação, em ambos os materiais curriculares, de uma estrutura comum caracterizada por um modelo que se organiza entre 1) a parte “prática” ou de comportamentos (interiores e exteriores) do empreendedorismo (o conteúdo empreendedor, mais propriamente dito); 2) os “objetos” aos quais a dimensão anterior deve se dirigir, atuando sobre eles. Esta segunda parte do empreendedorismo, por sua vez, se desdobraria, sobretudo, nos seguintes elementos, considerados como que centros de gravidade em torno dos quais outros elementos mais específicos orbitam: 2.1) a dimensão econômica ou profissional; 2.2) a dimensão pessoal ou da autorrealização.

Nesse sentido, como ponto de partida, vale destacar que ambos os estados contemplam, de fato, ainda que a seu modo, a apresentação de um eixo de

empreendedorismo como um daqueles que irão servir de parâmetro aos conteúdos e às práticas desenvolvidas no âmbito dos chamados IFs, parte “flexível” dos currículos.

Em termos argumentativos, tanto o currículo paulista, primeiro analisado, quanto o paraense apresentam uma leitura do mundo social atual, a partir da qual o definem como sendo marcado por transformações profundas que demandariam, por sua vez, que a educação básica se atualize, a fim de direcionar os jovens para lidarem com esses novos tempos nos quais vivem e viverão sua vida adulta.

Se essa preocupação com essa nova realidade envolve os currículos como um todo, encontrará no eixo de empreendedorismo, por sua vez, um lugar especial. Busca-se, então, neste eixo, partindo do reconhecimento dessa suposta nova realidade, desenvolver nos jovens habilidades comportamentais¹² (práticas) adequadas a essa suposta nova realidade, em diferentes âmbitos de suas vidas (objetos). A seguir, falaremos de cada uma dessas dimensões.

Nos dois documentos curriculares, o empreendedorismo parece organizar-se como o arcabouço de um conjunto de *práticas* (externas ou internas) mais ou menos sistematizadas e direcionadas a certos *objetos*, sendo este o caso tanto no material paulista quanto no paraense. Embora nem as práticas e, principalmente, nem os objetos em questão sejam exatamente os mesmos no caso dos dois estados em tela, esta estrutura, composta por uma dimensão prática que se direciona a diferentes objetos, se repete.

Considerando o empreendedorismo, então, primeiramente, a partir de sua dimensão prática, observa-se que, nos dois materiais produzidos para o NEM, a temática empreendedora encontrará no apontamento de aspectos atitudinais, psicológicos e emocionais dos formandos um lugar central. O empreendedorismo se constitui, nesse sentido, nesta dimensão, como uma espécie de repertório de competências atitudinais e emocionais, as quais caberia à educação desenvolver nos indivíduos que habitam e habitarão a contemporaneidade, compreendida como um tempo dotado de profundas novidades. A formação deve se dirigir a estas, seja para adaptar os jovens a elas ou para que possam posicionar-se criticamente frente a essas novidades. Vejamos, portanto, as principais

¹² “Comportamental”, aqui, se refere a tomadas de atitude ou posicionamentos emocionais ou psicológicos a serem desempenhados pelos indivíduos.

características descritas que irão caracterizar a prática empreendedora ou servir-lhe de conteúdo.

No interior da dimensão do empreendedorismo que chamamos de “prática”, a qual se refere aos “conteúdos” do empreendedorismo em distinção a seus “objetos”, destaca-se, primeiro, tanto no currículo paulista quanto no paraense, a preocupação em desenvolver nos estudantes práticas de racionalização de suas próprias vidas ou trajetórias e, atrelando-se a este processo, a confecção de um projeto a fim de potencializar as chances de alcançar os resultados almejados pelos indivíduos.

Ambos os estados reconhecem na prática empreendedora, assim, uma atitude racionalizadora, atrelada à construção de um projeto ou plano (de negócios ou de vida), que, por sua vez, desdobra-se em metas. Mesmo o estado do Pará, que tece recorrentes críticas ao que considera ser o sentido original do empreendedorismo, supostamente atrelado a uma visão “empresarial” dos sujeitos, legitima a adoção da temática no NEM ao reconhecer nela a raiz de planejar e, assim, conquistar objetivos visados.

Em ambos os casos, o empreendedorismo se apresenta como um arcabouço de qualidades subjetivas úteis ou pertinentes aos sujeitos em formação. Assim, mostra-se central, nos dois estados, a dimensão comportamental (e subjetiva) do empreendedorismo.

São Paulo, como já apontado, define o eixo de empreendedorismo a fim de desenvolver nos jovens características e disposições emocionais, psicológicas e comportamentais que seriam supostamente demandadas por uma nova realidade que atingiria sobremodo o mundo do trabalho. Destaca-se, na abordagem do estado, a preocupação com a flexibilidade, bem como com a criatividade e autonomia dos sujeitos, a fim de que se tornem capazes de se adaptar às constantes variações e rupturas abruptas que o estado reconhece no mundo do trabalho contemporâneo.

O currículo apresentado pelo Pará, por sua vez, reconhece, de um lado, na origem da ideia de empreendedorismo a preponderância de preocupações empresariais, atreladas à empregabilidade a fim de corresponder a demandas do capital, mas, por outro lado, não se encaminha à rejeição da temática empreendedora. O estado em questão irá não somente recepcionar o empreendedorismo enquanto temática integrante de seu currículo, cumprindo as exigências do governo federal e do chamado Novo Ensino Médio, como reconhecer, assim

como verificado no documento paulista, na temática empreendedora um núcleo positivo e útil, referendando a seu modo a sua inserção no currículo do estado.

Como visto anteriormente dentre as diferentes abordagens acerca do empreendedorismo social, vem à tona aquela que o compreende essencialmente como a aplicação do empreendedorismo subjetivo a um tipo específico de objeto (as problemáticas comunitárias).

Sustentamos que parece ser este o caso do currículo paraense. Embora o empreendedor, aí, não concorra com os demais no caro (ao liberalismo) espaço do mercado, com a finalidade de estruturar um empreendimento ou processo produtivo capaz de gerar maior lucro que outros empreendimentos (como se viu ao tratarmos do empreendedorismo em Schumpeter, por exemplo), o sujeito “concorre” com outros indivíduos para gerar soluções inovadoras.

Trata-se, em síntese, de um reconhecimento de que o empreendedorismo seria útil à formação dos jovens no ensino médio por lhes fornecer a capacidade de “idealizar e decidir realizar”. O estado reconhece na temática empreendedora o potencial de auxiliar os estudantes na tarefa de racionalização de suas identidades (falamos, assim, em autoconhecimento como um elemento central) e propósitos (falamos, assim, em autorrealização como outro elemento central), transformando-os em metas e objetivos, que, por sua vez, devem ser buscados por meio da confecção de planos ou “projetos” (de vida) a serem desenvolvidos pelos próprios jovens.

No tocante ao projeto a ser traçado para cada um, ou seja, em relação ao “projeto de vida”, cada indivíduo parece ser cotejado como ser autêntico, dotado de objetivos pessoais próprios a si e, nesta medida, aparece ainda como o único capaz de acessá-los ou descobri-los. Fala-se, assim, em promover o “autoconhecimento” particularmente no eixo de empreendedorismo. Convida-se, nesse sentido, o indivíduo a assumir um lugar de “protagonista” (termo recorrentemente observado tanto no material paraense quanto no paulista). Na mesma senda, cada sujeito é caracterizado como, senão o único, o principal responsável por construir para tais objetivos uma espécie de plano estratégico que o conduziria à sua realização, à autorrealização.

A cada um cabe, no interior do eixo de empreendedorismo, investigar-se para conhecer-se (autoconhecimento), racionalizar a própria vida, fazendo desta um projeto de

forma a traçar para tais objetivos um planejamento ou “projeto de vida” e, por fim, buscar conquistar o que almeja (aproximando-se de sua autorrealização). Em outros termos, é essencialmente o próprio sujeito aquele que será capaz de guiar-se por essas sucessivas etapas que constituem em conjunto a ideia de empreendedorismo na formação.

Além disso, ainda tratando da dimensão prática do empreendedorismo em ambos os materiais curriculares observados na presente dissertação, é neste eixo que se buscará desenvolver qualidades emocionais e comportamentais específicas, embora nem sempre estas sejam as mesmas no caso dos dois estados. Assim, vêm à baila citações diversas que afirmam a busca por desenvolver nos jovens “autonomia”, “flexibilidade”, “resiliência”, etc.

Tudo isto acaba por caracterizar o empreendedorismo como um eixo focado, essencialmente, em desenvolver nos jovens mais características psíquicas e comportamentais do que técnicas, por exemplo. Pode-se, nesse sentido, dizer que ambos os materiais se aproximam consideravelmente da perspectiva comportamental do empreendedorismo, original da psicologia social e discutida anteriormente nesta dissertação. O eixo apresenta-se, dessa forma, como um repertório para que os sujeitos se tornem capazes de racionalizar a própria vida, respectivamente conhecendo-se, construindo metas e um projeto atrelado a suas próprias vontades e peculiaridades, atuando com resiliência, autonomia, etc. em busca de seus objetivos e, por fim, realizando-os.

Se, de um lado, esses elementos práticos parecem convergir consideravelmente no tratamento que recebem do currículo paulista e do paraense para o NEM (não sendo, no entanto, idênticos, conforme se retomará mais à frente ao falar daquilo que chamamos de adaptabilidade), por outro lado, serão direcionados para campos ou objetos diversos, apresentando-se, assim, com certas especificidades em cada um dos casos.

Ao focarmos no empreendedorismo enquanto prática exercida ou direcionada para um ou mais *objetos*, podemos reconhecer que diferentes instâncias vêm à tona para serem vinculadas à prática empreendedora. Nos dois documentos curriculares analisados, não obstante, são abordadas de forma considerável duas dimensões, as quais constituem-se como dois centros de gravidade do tema do empreendedorismo: a) a dimensão econômica ou do trabalho, o qual, embora discutido nos dois estados, recebe destes encaminhamentos diversos; b) a dimensão pessoal ou da autorrealização individual, mais ampla.

Para o estado de São Paulo, verifica-se ser preponderante no tratamento dado ao empreendedorismo a abordagem da dimensão do mercado de trabalho, aparecendo este como objeto central. O empreendedorismo se apresenta, assim, essencialmente, como um bloco de conhecimentos e práticas (ou competências) comportamentais, psicológicas e emocionais, mais do que técnicas, supostamente demandadas pelo novo mundo do trabalho contemporâneo. Tem-se, nesse sentido, um modelo educacional que busca o “atendimento das demandas do mercado de trabalho” (São Paulo, p. 199), focando mais em disposições comportamentais do que em habilidades meramente técnicas.

Junto a disposições como “autonomia” e “flexibilidade”, o estado elege como um de seus objetivos centrais nesse contexto desenvolver a capacidade dos jovens de se adaptarem constantemente, a fim de que possam desempenhar as funções que lhes são demandas em um mundo do trabalho cada vez mais inconstante. Nesse sentido, falamos anteriormente do conceito de adaptabilidade (Rosa, 2013).

Vale apontar que, embora foque no empreendedorismo a partir de sua vinculação, também, a outros tipos de objetos, o Pará não abandona, dentre estes, a contemplação do campo do trabalho, contemplando-o. No entanto, uma distinção vale ser assinalada. A fim de afastar-se de uma perspectiva pedagógica exclusivamente preocupada com a empregabilidade dos formandos, o estado traz à baila o trabalho não apenas como se apresenta imediatamente na sociedade capitalista contemporânea. Abarcando as dimensões ontológica e histórica, propõe-se pensar o trabalho enquanto fenômeno variável e humanamente constituído, sendo, portanto, submissível à crítica. Nesse sentido, visa-se a formação de agentes ativos, ao invés de pessoas “adaptadas” às demandas existentes.

Retomando o currículo paulista, vale ressaltar que, não obstante foque, portanto, na preparação dos jovens para o mundo do trabalho vigente, buscando *adaptá-los* a uma realidade supostamente nova, o currículo paulista não se detém nessa dimensão. Assim, abrange, ainda, em relação ao tema do empreendedorismo, a bifurcação trazida em documentos normativos como a Portaria 1.432, de 2018, do MEC. O estado aborda, nesse sentido, além do campo do trabalho, uma estruturação, também presente no caso paraense, reconhecendo e diferenciando os chamados “empreendimentos produtivos”, que visam a obtenção de renda por meio da oferta de bens ou serviços, bem como aqueles nomeados de “empreendimentos pessoais”, relativos ao projeto de vida de cada estudante e à efetivação de objetivos individuais relacionados às mais diversas áreas da vida de cada um.

Acerca dos empreendimentos pessoais, cabem algumas considerações. Essa vinculação, por um lado, entre empreendedorismo e projetos pessoais representa um afastamento (em certa medida) da exclusividade de preocupações com a empregabilidade ou com a obtenção de lucro dos jovens em formação por meio da oferta de bens ou serviços (e, nessa medida, aparentemente, se afastaria também daquela dimensão “empresarial” tão recorrentemente denunciada nas discussões do empreendedorismo nas pesquisas observadas no início desta dissertação). Por outro lado, a adoção da perspectiva “pessoal” do empreendedorismo representa também a *generalização* de suas práticas ou conteúdo para diferentes esferas da vida de todo e qualquer sujeito. Assim, se, por um lado, supera-se a dimensão da geração de renda ou da estruturação de um negócio capitalista, a ideia de empreendimento pessoal representa a possibilidade de aplicação do empreendedorismo (e suas práticas ou configurações emocionais) à própria vida pessoal de cada um, propondo pensar os desejos e aspirações pessoais enquanto projetos, racionalizando-os e desdobrando-os, por exemplo, em objetivos e metas, bem como direcionando os diferentes elementos comportamentais do empreendedorismo para a condução da própria vida e trajetória de cada um.

São observados, nesse sentido, no campo dos chamados “empreendimentos pessoais”, processos de generalização (ao invés de abandono) do ideal do empreendedorismo, que passa a ser aplicado não apenas ao campo do trabalho, mas para a totalidade da vida individual. Submete-se, nesses termos, a própria vida individual à condição de um empreendimento ou de uma empresa cujas atividades devem ser minuciosamente racionalizadas pelo próprio sujeito, fazendo da sua vida um projeto, ou, nas palavras de Dardot e Laval (2016), atuando como um “empreendedor de si”.

Clama-se, nesse diapasão, que cada um desempenhe perante si e a própria vida, como um todo, uma atitude de automonitoramento e autogoverno constantes, racionalizando os próprios desejos, hábitos e as próprias ambições. Retomando as palavras de Vandenberghe (2013): "Essa 'privatização da vida' abraça não apenas a esfera do trabalho; ela agora invadiu também todas as esferas da vida: consumo, educação, lazer, e daí por diante". No entanto, não apenas abrange-se, um a um, diferentes campos da vida, mas, ao invés disso, em um só movimento, abrange-se a vida “individual”, a dimensão “pessoal” ou do sujeito como um todo.

Todo esse processo de generalização da dinâmica empreendedora para os mais diversos domínios da “vida pessoal”, por sua vez, parece se dar sob *uma só* lógica, um mesmo “guarda-chuva” que abarca os predicados a serem efetivados nos respectivos campos ou domínios da vida de qualquer um. Paralelamente à generalização do empreendedorismo que destacamos, parece-nos emergir, assim, como base do projeto pedagógico o processo de autorrealização do sujeito, que é pensado como ser dotado de vontades e objetivos próprios, aos quais cabe conhecer (fala-se, assim, em “autoconhecimento”) e esforçar-se, com planejamento, “disciplina”, “foco” etc., para alcançar (chamamos, a isto, de “autorrealização”, embora este termo não seja aquele utilizado pelos documentos curriculares em si).

Um ponto que se quer chamar atenção, nesse sentido, e que se mostra fundamental em relação à caracterização do empreendedorismo, assim, é a proeminência, em ambos os materiais curriculares, atribuída àquilo que autores como Taylor (1991) e Peters (2021) vêm chamando de uma ética ou cultura da autenticidade, a partir da qual entende-se cada sujeito como dotado de propósitos particulares aos quais cumpre conhecer e realizar, alçando a autodescoberta e a autorrealização ao *status* de exigências normativas.

Tudo isto, por sua vez, parece indicar que a ideia de empreendedorismo adotada nos materiais curriculares lega a proeminência de uma ética da autenticidade e da autorrealização, de modo que se demanda que o sujeito se engaje na busca da realização de si, com o custo de ter que submeter-se ao mesmo tempo à norma de autorrealização dos sujeitos.

Verificou-se, assim, em ambos os materiais, uma expansão do empreendedorismo para objetos distintos da vida, unidos, por sua vez, por estarem atrelados aos objetivos e desejos pessoais (autênticos, aparentemente) de cada indivíduo, ligando-se a uma reafirmação da ética da autorrealização do *self*, de um lado, e correspondendo, aparentemente, à ideia de fazer dos sujeitos empreendedores de si, conforme apontado por Dardot e Laval (2016).

De fato, embora emerja também no currículo paulista, é principalmente no currículo paraense que a dimensão da amplitude do empreendedorismo, de sua capacidade de generalização para alcançar os mais diferentes campos da vida de cada um, será desenvolvida.

Buscando explicitamente abandonar a empreitada de ligar o eixo e o tema do empreendedorismo somente ao mundo do trabalho, ou mesmo a problemáticas coletivas apontadas na dimensão “social” do empreendedorismo, o estado do Pará opera uma generalização da ideia de empreendedorismo. O currículo do estado reconhece, assim, na temática do empreendedorismo, um núcleo de sentido (uma “raiz”) que o torna mais flexível, fazendo-o capaz de ser aplicado à vida dos jovens em formação como um todo. Falamos, assim, do reconhecimento e legitimação que o estado do Pará atribui ao que chama de uma “raiz” do empreendedorismo, composta, por sua vez, pelas atitudes de “planejar e decidir realizar”. Sustentamos, por fim, que nesta raiz, mais especificamente, de uma compreensão do empreendedorismo que lhe atribui um núcleo de sentido composto pela busca da autorrealização do indivíduo por meio do planejamento e racionalização de sua vida, fazendo desta um projeto.

Além das divergências entre os currículos já apontadas, soma-se uma outra: a contemplação e centralidade do empreendedorismo social pelo estado do Pará.

O currículo paraense para o NEM se estrutura a partir de reiteradas críticas, nas quais o estado considera haver um significativo histórico do governo federal de formulação de políticas públicas para o ensino médio com o foco central repousando tão somente na empregabilidade dos jovens. Identificando na própria origem do termo “empreendedorismo” a busca desse mesmo propósito, o estado opera uma considerável inovação. Ao invés de nomear seu eixo de “empreendedorismo”, o Pará acrescenta a este o adjetivo de “social”.

O Pará traz à tona uma nova dimensão do empreendedorismo (o empreendedorismo social), vinculando-o à mitigação de problemáticas comunitárias. Isto, no entanto, não esgota a questão. Cumpre, por outro lado, reconhecer que, apesar de trazer um novo objeto, o conteúdo atribuído ao empreendedorismo pelo estado permanece o mesmo, de modo que se buscará desenvolver nos jovens o hábito de racionalização e planejamento bem como de certos padrões comportamentais e emocionais, como o ato de “idealizar” antes de “realizar algo” (Pará, p. 266), bem como “autonomia, foco e determinação” (Pará, p. 298) , com a novidade de direcioná-los para problemáticas que atingem a toda uma comunidade.

Finalmente, encaminhando-nos a um encerramento com certa sistematização a comparação entre a caracterização do empreendedorismo em cada estado analisado, sugere-se, a fim de ilustrar a estrutura que parece possibilitar os diferentes encaminhamentos

observados em cada um dos currículos (evidenciando a permanência que subjaz às diferenças), a seguinte estrutura ou desenho:

Tabela 4 – Estrutura básica do empreendedorismo nos estados

Empreendedorismo – para ambos os estados		
Dimensão prática	Elementos comportamentais, como flexibilidade, resiliência, criatividade, bem como o desenvolvimento de projetos e metas;	
Objetos	Esfera econômica	Empreendimentos produtivos / oferta de bens e serviços
		Inserção no mercado de trabalho atual (empregabilidade)
	Esfera pessoal	Atrelada aos processos de autoconhecimento e autorrealização

Fonte: Criação própria, a partir dos currículos dos estados.

Temos, em suma, nos materiais curriculares analisados, diferentes dimensões (ou objetos) frente às quais o empreendedorismo se dirigirá. Destas, destacam-se, por sua vez, por sua recorrência e centralidade nos currículos analisados, o mundo do trabalho, dimensão mais específica, e a autorrealização dos jovens por meio da efetivação de seus projetos de vida, mais amplos. Em conjunto, essas dimensões parecem submeter-se a um conjunto semelhante de práticas e autorregulações emocionais e psicológicas, formado, por sua vez, pela prática da racionalização da própria trajetória, com fomento ao autoconhecimento e à elaboração de projetos, bem como pela autorregulação produtiva das emoções, mantendo-se obstinado na perseguição das metas individuais. Por fim, indica-se uma compreensão do empreendedorismo marcada pela adesão a dois propósitos centrais ou centros de gravidade, sendo estes, respectivamente, o mundo do trabalho e a preocupação com a efetivação dos projetos pessoais de vida, representando a afirmação de uma espécie de ética da autenticidade (Taylor, 1991).

Diante desses dados, podemos tecer algumas reflexões, nos apoiando para tal na teoria social e retomando alguns dos debates já realizados, apresentados, por exemplo, na

investigação do estado da arte. Em outros termos, diante de tudo isso, de todos os dados obtidos, o que podemos apreender?

Em síntese, sustentamos haver uma mesma estrutura comum do empreendedorismo nos dois casos, bem como um entendimento semelhante do conteúdo empreendedor, o qual seria atrelado à racionalização e ao controle das próprias emoções em busca da efetivação de objetivos e metas ligadas a cada um dos tipos de “objetos” supracitados. É isto o que se pretende colocar a seguir.

Diferentes objetos são comentados pelos documentos curriculares paulista e paraense, como é o caso do empreendedorismo “social”, não apenas reconhecido, mas focado no currículo paraense. Apesar do reconhecimento e foco no empreendedorismo “social” por parte do estado do Pará, parece haver, no entanto, tanto neste quanto no currículo paulista, embora com proporções diferentes, a presença de dois centros de gravidade semânticos no que diz respeito à caracterização do empreendedorismo. Em ambos os documentos curriculares analisados, assim, pode-se perceber no tratamento do empreendedorismo a presença primordial de dois elementos: i) econômico, focado essencialmente na capacitação dos sujeitos para atuarem como sujeitos economicamente produtivos no mundo capitalista atual; ii) autorrealização dos indivíduos em formação, considerados como dotados de propósitos pessoais aos quais cumpre conhecer e, por meio do planejamento, conquistá-los.

A dimensão econômica (“i”), além de se relacionar mais diretamente com o aspecto apontado por diversos trabalhos analisados na investigação do estado da arte do objeto vislumbrado na presente dissertação, pode se dar de várias maneiras e se relaciona a diferentes elementos. São exemplos de encaminhamentos curriculares observados aqui a oferta concreta de bens e serviços em busca da geração de renda; o desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho vigente, o que se nota, sobretudo, no currículo de São Paulo; a inserção profissional em campos um tanto marginalizados no mercado de trabalho.

Primeiramente, cabe, tratando da dimensão econômica, abordarmos, ainda que de passagem, o ponto de um suposto aspecto “empresarial” na formação proposta em articulação ao empreendedorismo.

Retomando os estudos contemplados em busca de delinear o estado da arte no que diz respeito à inserção do empreendedorismo na educação básica brasileira e mais especificamente em sua última etapa, percebe-se que muito se fala do empreendedorismo compreendendo-o, no fim das contas, como uma espécie de uma preparação “empresarial”, o que pode se encaminhar em diferentes sentidos.

Conforme buscou-se destacar anteriormente, embora seja observado o campo “produtivo”, no qual se visa a elaboração de negócios lucrativos voltados à oferta de bens e serviços, a abordagem do empreendedorismo, e nem mesmo o aspecto econômico deste nos materiais curriculares, não se limita a tal. Assim, vêm à tona dimensões como a reflexão histórica diante das múltiplas formas de constituição do mundo do trabalho ao longo do tempo, comentada quando foi analisado o currículo paraense, ou mesmo o aspecto “social” do empreendedorismo.

Embora, realmente, a dimensão do trabalho se faça presente nos dois casos analisados, não se trata, portanto, de uma formação exclusivamente ou mesmo essencialmente voltada à elaboração de negócios lucrativos em empresas ou algo assim. Vemos diferentes objetos vindo à tona. O Pará traz a dimensão social, realizando importante giro e destacando o empreendedorismo não enquanto prática individual de geração de lucro, mas como prática coletiva ligada à mitigação de problemáticas sociais que atingem certa comunidade de pessoas, por exemplo. Ou, ainda, os chamados “empreendimentos pessoais”, verificados em ambos os materiais curriculares analisados, circundam, para além do campo econômico, os anseios e desejos do próprio sujeito (ou *self*), buscando aplicar a estes as práticas de racionalização, planejamento e conquista de objetivos anteriormente dedicada a empreendimentos produtivos.

Além da questão dos “objetos” do empreendedorismo, pode-se reconhecer semelhanças quanto à “prática” do empreendedorismo (ou seu aspecto prático). Em relação a esta, vimos que se trata essencialmente de um suposto repertório comportamental, isto é, o empreendedorismo se apresenta como ferramenta ou tema educacional que seria útil justamente à medida em que reúne e representa um escopo de padrões comportamentais e emocionais (de autoconhecimento, de resiliência, de foco, de autonomia etc.) tidos como adequados. É essencial, ainda, a existência de uma responsabilização dos indivíduos, clamados a desenvolverem para consigo uma maior racionalização, conhecendo a si próprios

(autoconhecimento), gerenciando as próprias emoções e construindo para a própria vida um projeto, a ser perseguido por metas planejadas, etc.

Em outros termos, verifica-se em ambos os casos uma compreensão do empreendedorismo como formado por um conjunto de práticas e configurações emocionais direcionado a diferentes objetos. Quanto a estes, o aspecto econômico é central, mas não é total. Assim, divide espaço, sobretudo, com uma visão empreendedora centrada no que parece ser uma ética da autorrealização dos sujeitos (“ii”).

Reconhecer esses processos, nos quais se vincula, seja no currículo paulista seja no paraense, diferentes objetos ao empreendedorismo, bem como se apresenta um duplo centro gravitacional, é significativo para (re)dimensionar a presença e relevância de diferentes dimensões na inserção da temática empreendedora na educação brasileira atual, colocando esta dimensão ao lado de outras.

5. Conclusão

A presente dissertação pretendeu investigar os sentidos atribuídos ao eixo de empreendedorismo nos currículos estaduais produzidos pela primeira vez pelos estados de São Paulo e do Pará para corresponder ao NEM.

Em síntese, a análise dos materiais revelou, como já bastante falado, a existência de continuidades e descontinuidades.

Para apontar brevemente as primeiras, pode-se destacar que em ambos os casos curriculares acaba-se por ultrapassar a formação meramente acadêmica dos jovens e fazer emergir em cada um dos currículos dois elementos: o aspecto subjetivo ou socioemocional dos educandos, bem como a contemplação do mundo do trabalho, dimensão que observou-se ser historicamente cara à última etapa da educação básica brasileira. Retomando as diferentes abordagens do tema, poderíamos pontuar que o empreendedorismo se apresenta nos documentos analisados realmente como um campo temático ao qual são caras tanto a dimensão econômica, tratada na abordagem economicista, quanto a comportamental, discutida na comportamentalista.

Acerca do campo subjetivo, apresenta-se como ponto de convergência primordial o fato de que tanto no currículo paulista quanto no paraense, o sujeito estudante do NEM é convocado a pensar o seu projeto de vida, analisar a própria história e suas qualidades subjetivas, bem como a buscar maximizar suas chances de sucesso especificamente por meio de procedimentos de autorregulação emocional e de planejamento individual.

Temos, aí, um núcleo comum aos dois estados e caro a ambos. O empreendedorismo é entendido sempre como campo útil à formação justamente por auxiliar os jovens no desenvolvimento de capacidades socioemocionais ou de autorregulação (como “foco” ou “autonomia”) tal como na prática de desenvolver planejamentos efetivos para os objetivos almejados por cada um, seja no campo do trabalho, seja para além deste.

É esse, aliás, o caso mesmo do empreendedorismo social. Trazido à tona pelo estado do Pará para além dos empreendimentos produtivos e mesmo dos pessoais, trata-se, aí, de aplicar a um novo objeto as premissas subjetivas da temática empreendedora.

Em suma, seja no currículo paulista, seja no paraense, o empreendedorismo parece realmente se apresentar como um modelo comportamental (e emocional e psicológico), de sujeito ou, ainda, de subjetivação, para resgatarmos a perspectiva de autores como Foucault (2008b) ou Dardot e Laval (2016).

Conforme visto anteriormente, as relações entre educação e sociologia, bem como entre educação e subjetividade podem ser pautadas sob diferentes prismas.

Retomando Goodson (2015) e o seu debate entre educação e sociedade, poderíamos sustentar que o empreendedorismo, enquanto conjunto de capacidades de autogestão subjetiva bem como de planejamento individual, é legitimado em ambos os currículos estaduais analisados, sendo efetivado por isto, ao menos a nível discursivo, como objeto digno de ser elevado aos mecanismos educacionais de (re)produção da vida social.

A partir de Popkewitz (1994), estendendo as considerações para outro autor ligado a educação anteriormente suscitado, pode-se pensar o empreendedorismo como dotado de um conteúdo mais ou menos específico (isto é, como um arcabouço psíquico, emocional e de planejamento individual) que, por sua vez, pretende-se capaz de servir de base para comportamentos de fato no mundo dos fenômenos, engajando os sujeitos em comportamentos convergentes com um senso de responsabilidade individual, tal como com os aprendizados mais práticos a serem desenvolvidos no campo da temática empreendedora.

Retomando pontos apresentados no início da dissertação, cumpre ainda chamar atenção para a convergência entre os dados obtidos em relação às questões socioemocionais ou subjetivas e as discussões da teoria social que vinculam empreendedorismo e neoliberalismo, destacando neste a proeminência da responsabilização individual pelos desdobramentos da vida de cada sujeito, além da centralidade da preparação para um novo mundo do trabalho, descrita especificamente no currículo paulista.

Pensar o empreendedorismo como modelo de subjetividade que ascende e se generaliza com o avanço do discurso neoliberal significa reconhecer neste raízes que se encontram também naquele. No caso, pôde-se perceber, tanto no currículo produzido por São Paulo quanto no currículo paraense, que o empreendedorismo emerge centrando-se sobre a responsabilização individual pela condução “adequada” e racionalizada da própria vida, seja em termos de uma autorregulação socioemocional, seja em relação a confecção de projetos, ligando estes processos à conquista de objetivos pessoais e profissionais.

Pretendeu-se destacar dos trabalhos de Foucault a ideia de que o neoliberalismo, sustentando a necessidade de uma reavaliação quanto a natureza e as responsabilidades do indivíduo e da coletividade social, acabaria por operar processos de subjetivação mais ou menos específicos, com foco na primazia do indivíduo.

Discutimos, ainda, a emergência de um processo de generalização do ideal empreendedor, que ultrapassaria os limites produtivos e se organizaria como um modelo subjetivo que estaria ao alcance de todos, caracterizando-se de modo a ser capaz de adentrar outras searas da vida dos indivíduos para além do campo produtivo (Dardot e Laval, 2016).

Assim, acabamos por delinear uma forma pela qual se faz possível refletir sobre os postulados comportamentais e existenciais adotados na contemporaneidade e a sua relação com postulados neoliberais bem como com o avanço da responsabilização individual em detrimento de regulações e garantias estatais atreladas anteriormente ao Estado de bem-estar social.

Se iniciado por Foucault para tratar de uma espécie de “sujeito neoliberal”, o debate entre neoliberalismo e subjetividade é reverberado por Dardot e Laval (2016), os quais o vinculam mais diretamente à figura do empreendedor.

Os autores descrevem como ideal de subjetivação neoliberal na contemporaneidade a figura do “empreendedor de si”, definida, dentre outros elementos, pela eleição da empresa como modelo paradigmático da relação reflexiva. Assim, a operação dos agentes enquanto empreendedores ou gestores de uma organização que busca a maximização de resultados com vistas ao lucro, generaliza-se, servindo como campo de referência para a relação do agente consigo mesmo. Os autores sustentam justamente a reprodução desse modelo no ambiente educacional, o qual é tido como espaço estratégico para a sua inserção e divulgação social.

Por sua vez, os dados encontrados evidenciam que, de fato, não apenas o empreendedorismo vem ganhando espaço no ambiente educacional brasileiro, mas o faz em um sentido que se aproxima ao descrito por tais autores. Busca-se, efetivamente, o fortalecimento subjetivo do próprio sujeito, de modo a torná-lo mais apto a atuar como um gestor de si capaz de maximizar a conquista de seus objetivos a partir da autorregulação e do planejamento individuais.

Se pode se observar certa vinculação entre empreendedorismo e neoliberalismo, pode-se destacar, considerando que ela parece ser retratada na literatura sob diferentes perspectivas, que não se trata da proposição de uma formação exclusivamente empresarial ou mesmo produtiva.

Devemos, nesse contexto, retomar por fim os chamados “empreendimentos pessoais”, presentes em ambos os estados e mais fortes no documento paraense para pontuar que embora a dimensão profissional ou econômica ocupe lugar relevante nos documentos analisados (e sobretudo no paulista), não se trata de uma dimensão absoluta.

Para além de uma formação apenas empresarial, outra noção explicativa parece ser pertinente: a ética da autenticidade (Taylor, 1991).

Ambos os materiais vinculam os diversos procedimentos descritos quanto ao empreendedorismo a uma realização de cada indivíduo. Assim, nos dois casos curriculares, aborda-se a autoinvestigação em busca do “reconhecimento” de objetivos pessoais, bem como, a partir do esforço individual, a conquista e realização de si ao efetivar tais objetivos.

Combinando-se com um discurso de centralidade do planejamento e esforço individuais, bem como da autorregulação, vem à tona o ideal de autoconhecimento e de realização da própria individualidade em um processo conduzido sobretudo pelo próprio indivíduo.

A vinculação entre o mundo do trabalho e a subjetividade não é, portanto, o único objeto do empreendedorismo em nenhum dos dois casos analisados. Os discursos exibidos nos materiais se afastam, assim, e sobretudo no caso paraense, mas não exclusivamente nele, de uma descrição da temática empreendedora baseada exclusivamente em uma gramática econômica, ao menos em seu sentido estrito e mais direto, ligado à efetivação de negócios empresariais e à geração de renda.

Nesse sentido, o tema do empreendedorismo é reiteradamente combinado com autores, argumentos e mesmo com correntes de pensamento (filosóficas, sociológicas e pedagógicas) que parecem colocar em xeque (não um xeque-mate, no entanto) diagnósticos que com recorrência considerável atribuem ao empreendedorismo aspecto exclusivamente produtivista.

Em relação às variações percebidas entre os dois casos estaduais, destaca-se primeiramente a maior ou menor receptividade demonstrada frente ao acolhimento curricular da temática empreendedora, como um todo, demandado de forma explícita pelo Novo Ensino Médio, bem como as diferentes formas de contemplar o trabalho.

Particularmente, no currículo paraense constam deliberadas críticas ao empreendedorismo na educação enquanto temática voltada à empregabilidade dos jovens. Explicitamente, o Pará procurará ativamente afastar-se desse intuito, o que busca concretizar essencialmente de duas maneiras primordiais: primeiro, institui o “empreendedorismo social” como eixo e, além disso, embora contemple o trabalho, o faz tratando-o em sentido particular (ontológico e histórico), crítico.

Nesse sentido, o currículo paraense rejeita, de início, a nomenclatura pura e simples do “empreendedorismo” como eixo estruturante. Em seu lugar, instituirá, então, o chamado “empreendedorismo social”, o qual seria direcionado primordialmente para a mitigação de problemáticas coletivas (o que, no entanto, não representará integralmente a aplicação da temática empreendedora pelo estado. Assim, são vinculados à prática empreendedora, por exemplo, soluções inovadoras que dizem respeito ao tratamento de resíduos sólidos ou à obtenção de água com qualidade.

Embora também contemple o tema do trabalho, o Pará o faz em uma perspectiva à qual nos referimos como crítica, definida pelo reconhecimento e pela ênfase nos aspectos ontológico e histórico do trabalho. Além da forma pela qual o trabalho se apresenta na contemporaneidade, o estado problematiza maneiras pelas quais ele se materializa em diferentes momentos históricos ou regiões geográficas. Foca, por meio da perspectiva histórico-crítica, no caráter transitório e de construção social do mundo do trabalho, evidenciando que as suas formas e contextos, embora potencialmente reificáveis em sua aparência, podem ser objeto de ação ou da agência dos sujeitos.

Em ambos os currículos estaduais analisados na pesquisa, portanto, o empreendedorismo tem como um dos campos principais aos quais se vincula a dimensão do trabalho, objeto que diversos documentos, como a BNCC ou mesmo a Constituição Federal de 1988, reconhecem ser fundamental de se trabalhar na última etapa da educação básica. Essa temática, no entanto, receberá encaminhamentos diversos pelos dois materiais, formando um importante par comparativo entre os estados de São Paulo e do Pará.

Particularmente no caso paulista, articula-se a preocupação com a subjetividade dos jovens ao trabalho, afirmando o propósito de desenvolvimento de um novo tipo de trabalhador. No currículo deste estado, a dimensão da empregabilidade é que será central, ao tratar da temática empreendedora, de modo que o estado se mostra, no que diz respeito às justificativas da relevância educacional do empreendedorismo, preocupado fundamentalmente com a preparação dos jovens para o mercado de trabalho vigente.

O currículo apresentado por São Paulo elege como instância fundamental de seu discurso, nessa senda, um diagnóstico do mundo contemporâneo. Retomando um argumento central presente em grande parte dos normativos federais relacionados à reforma do ensino médio, o documento paulista reconhece na atualidade a existência de transformações sociais e culturais que irão, ao cabo, transformar o mundo do trabalho, impregnando-o supostamente de aspectos originais bem como de novas demandas aos sujeitos, frente as quais se sustenta que a educação deve se transformar, a fim de corresponder a elas.

Pode-se falar, nesse sentido, em relação ao currículo proposto por São Paulo para o NEM, em um modelo no qual a inserção do empreendedorismo na educação básica será entendida como uma atualização curricular em vista de contemplar essencialmente uma nova realidade, que atinge, centralmente, o mundo do trabalho. Tal atualização focará, mais especificamente, em adaptar especialmente os *sujeitos* em formação a fim de *corresponderem* às demandas desses novos tempos. Trata-se de desenvolver nos sujeitos em formação capacidades subjetivas (e não somente técnicas) que teriam se tornado exigidas nas novas configurações contemporâneas do mundo do trabalho.

Além disso, o documento em questão reconhece fundamentalmente o mundo do trabalho como marcado por uma *instabilidade* crescente. Fala-se, assim, em um cenário marcado por ocupações laborais “cada vez mais fluidas, intangíveis e mutantes” (São Paulo, 2020), características que, inclusive, acabariam mesmo por indicar uma mitigação da ideia de “profissão”, segundo o currículo.

Diante desse quadro ou, em verdade, em função dele, se constituem as características que passam a ser entendidas pelo documento paulista como ideais ao sujeito trabalhador na atualidade e, assim, pertinentes de serem desenvolvidas no eixo de empreendedorismo.

Reconhecendo o mundo do trabalho atual como marcado por rupturas sucessivas e quase constantes, convergindo nisto com diagnósticos de autores mesmo da literatura

sociológica que reconhecem na atualidade processos como a fragilização de normas trabalhistas ou mesmo de rotinas de processos e operações do trabalhador (Sennett, 2015), o estado sustentará a necessidade de desenvolver nos jovens estudantes a sua flexibilidade e adaptação às variações constantes da vida laboral contemporânea. Defendemos, a partir disto, a pertinência da categoria de “adaptabilidade” (Rosa, 2013) como indicador da proposta curricular paulista frente ao empreendedorismo.

Por um lado, temos, portanto, a repetição nos documentos dos temas da subjetividade e do trabalho, bem como a forma semelhante de encarar o primeiro destes a partir do desenvolvimento de capacidades de autorregulação bem como de planejamento individual. O tratamento do segundo desses campos, por outro lado, se diferencia consideravelmente.

A noção de competências, centralmente no caso do currículo paulista, irá articular diretamente subjetividade e mundo do trabalho, conectando a preocupação curricular com a subjetividade dos educandos a sua preparação para um mundo do trabalho marcado pela ascensão da tecnologia e da flexibilidade.

Aproxima-se, portanto, das discussões de Canetti, Parahyba e Santos (2021) a respeito da virada operada pela noção pedagógica em questão. Trata-se, de fato, de uma preocupação curricular com o desenvolvimento de “capacidades subjetivas” demandadas pelo que se reconhece como um novo mundo do trabalho, em detrimento de, por exemplo, “capacidades técnicas”.

Ademais, deve-se ressaltar que para a investigação conduzida nesta dissertação, foram mobilizados diferentes materiais e debates, selecionados a partir de revisões feitas tanto na investigação do estado da arte, como em uma retomada mais ampla de discussões acerca da figura do empreendedor. Cumpre, portanto, sintetizar parte desses elementos, que fornecem parâmetros para a análise dos resultados obtidos.

Assim, antes de adentrados, realmente, os materiais curriculares, pretendeu-se realizar outros objetivos complementares, como: a) reconhecer as principais perspectivas ou abordagens em relação ao empreendedorismo; b) compreender, ainda que em linhas um tanto amplas, a forma pela qual a inserção da temática empreendedora na educação vinha sendo considerada na literatura educacional e sociológica; c) explorar, sobretudo, a perspectiva que apresenta o empreendedorismo como um modelo comportamental ligado ao avanço neoliberal, que implica em uma maior centralidade do sujeito e de sua autonomia e

autorregulação em paralelo com a desresponsabilização do Estado em prover certas garantias, como o pleno emprego, por exemplo.

A partir desses pontos anteriores, foi construída uma estrutura que serviu como parâmetro para a análise a ser realizada.

A temática empreendedora atravessa diferentes momentos, tendo enfatizadas dimensões distintas. Vimos, assim, que parte da literatura administrativa reconhece duas abordagens principais. A primeira destas em termos históricos se caracteriza por uma abordagem mais “economicista”, centrada sobre as transformações criativas do empreendedor em dada cadeia produtiva; a outra perspectiva teria como foco a dimensão “comportamental”, constituindo como preocupação mais central os hábitos e os padrões psicológicos supostamente exibidos pelo sujeito empreendedor. Ademais, debatemos o surgimento do chamado “empreendedorismo social”, o qual aplica os postulados comportamentais do empreendedorismo para a mitigação de problemáticas coletivas.

O currículo paraense, nesse contexto, adota nomenclatura diversa, acrescentando ao eixo estruturante de empreendedorismo o caráter de “social”. Se, por um lado, lança-se luz sobre questões comunitárias, que transcendem, portanto, o indivíduo (dimensão cara ao neoliberalismo), por outro lado, o estado reconhece e referenda a dimensão comportamental do empreendedorismo, atribuindo-lhe novo objeto. Trata-se, portanto, de uma divergência limitada.

Finalmente, entre os documentos primeiro produzidos por São Paulo e pelo Pará para abordar o empreendedorismo no contexto do Novo Ensino Médio, há encontros e desencontros.

A despeito da vinculação do empreendedorismo a diferentes objetos pelos estados (“empreendimentos produtivos”, “empreendimentos pessoais” e questões comunitárias ou “sociais”), vemos, ao considerar o empreendedorismo como prática, uma identidade significativa entre o currículo paulista e o paraense. Em suma, trata-se, em ambos os casos, de um arcabouço de qualidades subjetivas e vinculado ao desenvolvimento da capacidade individual de planejamento, o que supostamente auxiliaria os jovens a conquistar objetivos diversos.

Conforme pontuado anteriormente, a inserção da temática empreendedora realizada no contexto do NEM não é, evidentemente, a-histórica. Para a presente pesquisa, interessa

dizer, ao menos, que essa empreitada se insere como um momento em meio à considerável história de relações entre a educação básica brasileira e o mundo do trabalho, campo caro a ela, bem como em meio em meio a redefinições no próprio mundo do trabalho e no entendimento do que cabe aos sujeitos fazerem diante de uma realidade laboral marcada pela flexibilidade e desregulação.

Tendo como um de seus momentos a vinculação entre o ensino médio e a formação para o trabalho, expressamente constante na Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1996, essa história encontra no NEM e, particularmente, na temática empreendedora, mais um capítulo. Ao mesmo passo, a reforma do NEM se insere, não por acaso, justamente no mesmo contexto da reforma trabalhista brasileira, também direcionada à flexibilização das relações de trabalho e de normas legais trabalhistas vigentes até então.

Referências Bibliográficas:

AUSTIN, J.; WEI-SKILLERN, J.; STEVENSON, H. H. Social and commercial entrepreneurship: same, different, or both? *Entrepreneurship: Theory and Practice*, v. 30, n. 1, p. 1-22, 2006.

BERNARDES, A. C. R., & VOIGT, J. M. R. (2022). PROJETO DE VIDA E EMPREENDEDORISMO NO NOVO ENSINO MÉDIO. *Educação em Foco*, 27(1), 27011-27011.

BOLTANSKI, LUC; CHIAPELLO, ÈVE. 2009. O novo espírito do capitalismo. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

BRANCHER, Juliana; OLIVEIRA, Lucas; RONCON, Rodrigo. A produção acadêmica sobre empreendedorismo no Brasil: um estudo bibliométrico. *Revista Brasileira de Educação e Tecnologia*, v. 3, n. 2, p. 123-140, 2012.

BRASIL. Lei n. 5. 692, 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20/12/1996. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 246-266.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 ago. 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

BRASIL. Acordo de Empréstimo -extrato do contrato N° 8812-BR 8813-BR. *Diário Oficial da União*. Publicado em: 28/05/2018 | Edição: 101 | Seção: 3 | Página: 87. Órgão: Ministério da Fazenda/Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional. 2018a.

BRASIL. Portaria 1.432. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2018b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 21 de novembro de 2018c.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular do ensino médio. Ministério da Educação, Brasília, DF, 14 dez. 2018d.

BRASIL. Lei 14.945. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 de julho de 2024.

BECKER, Gary. El capital humano Madrid: Alianza Editorial, 1983[1964].

BRÖCKLING, Ulrich. The entrepreneurial self: Fabricating a new type of subject. Sage, 2015.

CASAGRANDE, Samara; ZAMORA, Beatriz; TORRES, Gustavo. O empreendedorismo sob a ótica da precarização: reflexões a partir da nova economia. Revista de Estudos em Administração, v. 8, n. 2, p. 145-162, 2022.

CAETANO, M. R. AS REFORMAS EDUCACIONAIS, O NOVO ENSINO MÉDIO E A GESTÃO PARA RESULTADOS – OFENSIVA EMPRESARIAL?. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 29, n. 1, 2018.

CERTO, S. T.; MILLER, T. L. Social entrepreneurship: key issues and concepts. Business Horizons, v. 51, n. 4, p. 267-271, 2008.

COSTA, Marilda de Oliveira; CAETANO, Maria Raquel. UM NOVO ETHOS EDUCACIONAL NO ENSINO MÉDIO: da formação integral ao empreendedorismo. Rev. Exitus, Santarém, v. 11, e020179, 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602021000100312&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 fev. 2023. Epub 26-Mar-2022.

DAVIS, G. F. The importance of social entrepreneurship. The Academy of Management Executive, v. 16, n. 3, p. 20-29, 2002.

DARDOT P.; LAVAL, C. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DINIZ, Eloi. O sujeito empreendedor: características e perfil. Revista de Administração, v. 27, n. 1, p. 45-60, 1992.

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

DOLABELA, Fernando. Empreendedorismo, uma forma de ser: saiba o que são empreendedores individuais e coletivos. Brasília, DF: Agência de Educação para o Desenvolvimento, 2003b.

DUTRA, Jorge. Empreendedorismo e inovação: um estudo sobre o perfil do empreendedor brasileiro. Revista de Administração, v. 34, n. 3, p. 24-36, 2002.

Ehrenberg, Alain. 2009. The weariness of the self. Mon-treal: McGill-Queen's University

EHRENBERG, Alain. O culto da performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa. São Paulo: Ideias e Letras, 2010.

FILION, L. J. Entrepreneurship and the transformation of the business landscape. International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research, v. 5, n. 5, p. 6-23, 1999.

FORQUIN, J.-C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. Educação & Realidade, o & Realidade Porto Alegre, n. 21(1), p. 187-198, jan./jun. 1996.

- FOUCAULT, M. A história da sexualidade. 11.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- FOUCAULT, M. Técnicas de si. In: FOUCAULT, M. Dits et écrits. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, p. 783-813.
- 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, 1995. p. 231-249.
- FOUCAULT, M. O nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, M. Segurança, território e população: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- GALLO, L. Foucault e a governamentalidade: uma introdução. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- 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.
- GREATTI, Flávio. O papel do empreendedorismo na economia contemporânea: uma análise crítica. Revista de Empreendedorismo e Inovação, v. 4, n. 1, p. 35-50, 2003.
- HAN, B-C. A sociedade do cansaço. Lisboa: Relógio d'Água, 2015.
- HAN, Byung-Chul. Psicopolítica: O neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Tradução de Maurício Liesen. Belo Horizonte: Editora Áyiné, 2018.
- KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014.
- KUENZER, Acacia Zeneida. "Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível." Educação & Sociedade 38.139 (2017): 331-354.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.
- MARTES, Aline. O empreendedorismo na contemporaneidade: uma análise sobre a construção do sujeito empreendedor. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- MARTIN, L.; WARING, P. The entrepreneurial self: the influence of entrepreneurial narratives in the entrepreneurial process. International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research, v. 24, n. 6, p. 1025-1042, 2018.
- MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. 2016. "Entrepreneurial Influence in Brazilian Education Policies: The Case of Todos Pela Educação." In World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry, editado por Antoni Verger, Christopher A. Lubienski e Gita Steiner-Khamsi. Nova York, NY: Routledge Taylor & Francis Group.

- MORAES, Mariana; OLIVEIRA, Aline; ACCORSI, Rafael. A precarização do trabalho e o discurso do empreendedorismo: uma análise crítica. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 23, n. 4, p. 619-639, 2019.
- MUNIZ, Cícero. 2022. O empreendedorismo nos “projetos de vida” do “novo” ensino médio: uma análise exploratória do PNLD 2021. In: SANTOS, Noemia Morais de (Org.); ANTLOGA, Carla (Org.). *Empreendedorismo feminino: um olhar para o real*. Curitiba: CRV, 2022.
- 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.
- OKSALA, Johanna. From biopower to governmentality. *A companion to Foucault*, p. 320-336, 2013.
- PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. (2014), “Relações entre o público e o privado na educação: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco”, in *Gestão de Sistemas e de instituições de ensino: políticas e práticas educacionais*. Anais do IX Encontro Nacional da ANPAE Sudeste, UNICID, São Paulo, 2014.
- PETERS, G. (2021). O novo espírito da depressão: Imperativos de autorrealização e seus colapsos na modernidade tardia. *Civitas: Revista De Ciências Sociais*, 21(1), 71–83. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.1.39150>
- 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.
- PORTUGAL, K. O. et al. Reforma do Ensino Médio no Distrito Federal: notas de pesquisa do Observatório da Educação e do Ensino Médio da UnB. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, [s.l.], v. 8, no 2, p. 44–54, 2020.
- RAMOS, Fernanda. O comportamento do empreendedor: características e influências. *Revista de Negócios*, v. 8, n. 2, p. 89-102, 2003.
- RAMOS, Marise Nogueira. O “novo” Ensino Médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 19-27, maio/ago. 2003.
- REINHARDT, B. As Leituras Elementares da Vida Acadêmica: Neoliberalismo. Blog do Labemus, 2021.
- ROSA, Hartmut. 2013. *Social acceleration* New York: Columbia University Press.
- ROSE, Nikolas. *Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade*. 2011.
- SENELLART, M. A Crítica da Razão Governamental em Michel Foucault. In: *Tempo social*. V. 7,n. 1-2. Outubro de 1995, p. 1-14.
- TAVOLARO, Sergio. (2007), “Variações no interior de um discurso hegemônico? Sobre a tensão ‘ação – estrutura’ na sociologia contemporânea”. *Teoria & Pesquisa*, 1 (XVI): 97-125.
- TAYLOR, Charles. 1991. *The ethics of authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.
- TAYLOR, Charles. *As fontes do self: a construção da identidade moderna*. Edições Loyola, 1997.

VANDENBERGHE, Frédéric. 2013. *What's critical about critical realism?* London: Routledge.

VENUGOPAL, Rajesh. Neoliberalism as concept. *Economy and Society*, v. 44, n. 2, p. 165-188, 2015.

ZARPELLON, S. C. (2010). O empreendedorismo e a teoria econômica institucional. *Revista Iberoamericana de Ciências Empresariais y Economía*, 1, 47-55.