

EMPREENDEDORISMO E OS MODOS DE SER PROFESSOR E ALUNO

ENTREPRENEURSHIP AND WAYS OF BEING TEACHER AND STUDENT

EMPRENDIMIENTO Y FORMAS DE SER DOCENTE Y ALUMNO

LICENÇA CC BY:

Artigo distribuído sob os termos Creative Commons, permite uso e distribuição irrestrita em qualquer meio desde que o autor credite a fonte original.



Petrini, Silvane Gema Mocellin

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Wanderer, Fernanda

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Artigo recebido em: 25/09/2022

Aprovado em: 27/06/2023

Resumo: O artigo é resultado de uma pesquisa que examinou modos de ser professor e estudante engendrados pela Educação em Revista (ER), quando aborda o trabalho com empreendedorismo nas escolas. Os aportes teóricos vinculam-se ao pensamento de Michel Foucault e seus comentadores. O material empírico, examinado seguindo a análise do discurso, consistiu em exemplares da ER editados de 2013 a 2020. O escrutínio das reportagens mostrou que: a) os professores, quando se ocupam do trabalho com o empreendedorismo, são deslocados da posição de um sujeito que ensina para um sujeito da aprendizagem; b) os estudantes passam a ser o centro de toda e qualquer prática educativa, tornando-se autônomos, criativos e protagonistas. Conclui-se que o empreendedorismo nas escolas atua na individualização do sujeito, que passa a ser responsabilizado não apenas pelo desenvolvimento econômico, como também por suas escolhas, garantindo sua permanência no jogo neoliberal.

Palavras-chave: Escola. Empreendedorismo. Professor. Aluno.

Abstract: The article is the result of a study that examined ways of being a teacher and a student engendered by Educação em Revista (ER), focusing on work with entrepreneurship in schools. The theoretical contributions are linked to the thought of Michel Foucault and his commentators. The empirical material, examined using discourse analysis, consisted of copies of the ER published from 2013 to 2020. Examination of the reports showed that: a) teachers, when dealing with the work of entrepreneurship, are no longer subjects who teach, but become subjects of learning; and b) students become the center of any educational practice, becoming autonomous, creative and protagonists. It is concluded that entrepreneurship in schools promotes the individualization of the subject, who becomes responsible not only for economic development, but also for their choices, guaranteeing their permanence in the neoliberal game.

Keywords: School. Entrepreneurship. Teacher. Student.

Resumen: El artículo es el resultado de una investigación que examinó los modos de ser docente y alumno engendrados por Educação em Revista (ER), cuando aborda el trabajo con el emprendimiento en las escuelas. Los aportes teóricos están vinculados al pensamiento de Michel Foucault y sus comentaristas. El material empírico, examinado siguiendo el análisis del discurso, consistió en copias de los ER editados de 2013 a 2020. El escrutinio de los informes mostró que: a) los docentes, cuando se enfrentan al trabajo de emprendimiento, se desplazan de la posición de un sujeto que enseña para un tema de aprendizaje; b) los estudiantes se convierten en el centro de cualquier práctica educativa, convirtiéndose en autônomos, creativos y protagonistas. Se concluye que el emprendimiento en las escuelas actúa en la individualización del sujeto, quien se vuelve responsable no sólo del desarrollo



económico, sino también de sus elecciones, asegurando su permanencia en el juego neoliberal.

Palabras clave: Escuela. Emprendimiento. Maestro. Alumno.

INTRODUÇÃO

O discurso do empreendedorismo ramifica-se, cada vez mais, em nossa sociedade. São constantes, na mídia, na economia, na política e na educação, enunciações sobre cursos, pesquisas, marcas e empresas vinculadas ao referido tema. Em todas essas instâncias é reiterada a compreensão de que o empreendedorismo se apresenta como possibilidade de constituir sujeitos com produtividade contínua, que expandam suas rendas e, por conseguinte, garantam o desenvolvimento do país. Nessa rede discursiva, observa-se que enunciações que tensionam ou problematizam a inserção do empreendedorismo na sociedade e, em especial, na área da educação, têm ocupado pouco espaço.

Neste artigo, buscamos discutir alguns dos efeitos produzidos pelo discurso do empreendedorismo nos sujeitos escolares – professores e alunos – quando inseridos em práticas pedagógicas que abordam essa temática em escolas privadas do Rio Grande do Sul (RS). A materialidade examinada consiste em exemplares de uma revista pedagógica (a Educação em Revista – ER) endereçada a professores e gestores de instituições de ensino privadas do Estado. Nessa Revista, principalmente nos últimos anos, é possível perceber que o empreendedorismo invade os espaços escolares, capturando gestores, educadores e estudantes.

Em termos teóricos, o estudo ampara-se em discussões contemporâneas sobre a racionalidade neoliberal, as quais nos possibilitam compreender o empreendedorismo como um elemento forjado em nossa forma de vida, atuando na constituição de determinados modos de ser sujeito. Dardot e Laval (2016, p. 17) assumem que o neoliberalismo é “[...] em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados”. Sublinham que é preciso especificar essa condução de condutas, na medida em que se possa levar em consideração tanto a conduta daquele que se governa a partir de si mesmo quanto daquele que o faz em relação a outrem. Em efeito, afirmam que:

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

Dessa maneira, a racionalidade neoliberal é caracterizada pela presença de uma “[...] generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). Veiga-Neto e Saraiva (2009) discutem a respeito do modo como o neoliberalismo determina que a competição é central em sua racionalidade, operando na constituição de outros sujeitos, capturados pela lógica empresarial. Apontam que há um deslocamento de ênfase, na medida em que ocorre “uma governamentalidade centrada na naturalidade do mercado, que enfatizava o livre comércio, para uma governamentalidade centrada na competição” (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2009, p. 189). Para eles, enquanto no liberalismo o foco vinculava-se aos modos



de produção, no neoliberalismo centra-se nas formas de consumo. Em efeito, “o que importa agora não é ter muitas mercadorias para vender, mas ter elementos que façam vencer a competição pela conquista de consumidores” (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2009, p. 189). Em relação à questão da competitividade, Dardot e Laval (2016, p. 27) inferem que

[...] ela é a expressão mais clara de que estamos lidando não com uma “mercantilização sorrateira”, mas com uma expansão da racionalidade do mercado a toda existência por meio da generalização da forma-empresa. O neoliberalismo é um sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais [...] estende a lógica do mercado muito além das fronteiras estreitas do mercado, em especial produzindo uma subjetividade “contábil” pela criação de concorrência sistemática entre os indivíduos.

Nessa direção, Silva (2018, p. 68) destaca que a racionalidade neoliberal não está mais interessada em atuar apenas sobre a condução dos sujeitos, mas, sim, “apregoa que todos os indivíduos se tornem responsáveis pelas suas escolhas [...] o que está em jogo são as capacidades e habilidades de cada um, as quais elas mesmas são o capital da empresa”. Desse modo, o governo investe nos sujeitos, capacita-os e aprimora suas competências, pois, na lógica neoliberal, o sujeito é seu próprio capital humano, “sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (FOUCAULT, 2008, p. 311).

Lopes (2009, p. 153) problematiza alguns conceitos que se destacam na lógica neoliberal, dentre os quais menciona a inclusão e a exclusão, apresentando-os como “invenções constituídas também no jogo econômico de um estado neoliberal”. A pesquisadora infere que a aliança entre o estado e o mercado é que impera como um fator determinante da inclusão presente na racionalidade neoliberal.

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

Afirma a autora que a educação colabora com a lógica da inclusão, compreendendo-a como “um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para os outros, sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam” (LOPES, 2009, p. 154). Sinaliza que a inclusão está diretamente relacionada à exclusão, pois são vetores de um mesmo jogo. Especificamente sobre os excluídos, destaca que são:

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



Contudo, embora os ditos excluídos assumam, por vezes, um caráter de invisibilidade, são capturados pelo Estado cujas ações se articulam com a lógica de mercado para que “mesmo aqueles que não possuem formas de gerar seu próprio sustento [...] possam estar integrados, mesmo que minimamente, em redes de consumo” (LOPES, 2009, p. 156).

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

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

Lockmann (2013, p. 152), embasada nas discussões de Foucault e Lopes, utiliza-se da expressão “inclusão produtiva” ao afirmar que “atualmente a ênfase não recai apenas sobre a inclusão social ou escolar, mas sobre um tipo de inclusão que aparece adjetivada como inclusão produtiva”. Tal conceito está relacionado a um tipo “[...] específico de inclusão que requer um investimento constante sobre o sujeito, justamente por ser ele o próprio responsável, não só por se incluir nos jogos do mercado, mas também por se manter incluído” (LOCKMANN; MACHADO, 2018, p. 135). Formar indivíduos empreendedores tem sido uma das diversas atribuições que a racionalidade neoliberal tem delegado à escola. Cada vez mais, a instituição escolar parece estar (com)portando-se de modo empresarial, alinhada às lógicas de mercado, garantindo que todos façam parte do jogo neoliberal.

Na revisão de literatura realizada, encontramos estudos que abarcam relações entre a educação e o empreendedorismo, como mostram as pesquisas de Prytoluk (2019), Moraes (2019), Spies (2018) e Horn (2017). Nosso trabalho encontra fortes aproximações com a investigação de Horn (2017) que apresenta cenários da Educação Infantil os quais se ocupam da formação de indivíduos empreendedores. A estudiosa discorre que, mesmo tratando-se de crianças da Educação Infantil, elas já estão capturadas pelo desenvolvimento do empreendedorismo – pois já exercitam suas vidas para serem protagonistas, autônomas, independentes e criativas. Desse modo, o protagonismo infantil também se ocupa de constituir sujeitos que estejam em permanente formação, incluídos produtivamente, produzindo e tornando-se seu próprio capital humano.

Embora sustentando-se no mesmo referencial teórico adotado por Horn (2017), nossa pesquisa envolve uma materialidade empírica diferente (uma revista pedagógica) e problematiza as posições ocupadas por estudantes e educadores quando envolvidos com a prática do empreendedorismo. Em vista disso, entendemos que o artigo é potente para realizar outros alinhavos em relação ao tema empreendedorismo e educação.



METODOLOGIA

O material examinado em nossa pesquisa consiste em exemplares da ER, periódico produzido pelo Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINEPE/RS). Com abrangência estadual, o Sindicato oferece aos seus associados vários serviços, como cursos e eventos de capacitação, assessoria jurídica e pedagógica, dados e pesquisas atualizadas no setor e publicações gratuitas, como a ER. No ano de 1996, em sua primeira edição, a ER apresenta-se como um projeto, cuja pretensão tem como escopo “não só a preencher a lacuna existente nesse segmento, como também, principalmente, se projetar como referência bibliográfica obrigatória para professores e administradores das escolas do Rio Grande do Sul e do Brasil” (ER, 1996, p. 3).

Nos anos de 1997 a 1999, a ER constituiu-se de cinco edições a cada ano. Já nos anos de 2000 a 2017, foi adicionada mais uma edição, totalizando seis edições anuais. Nos anos de 2018 e 2019, houve novamente cinco edições a cada ano, ao passo que em 2020 e 2021 apenas quatro edições anuais foram elaboradas. Em sua última edição de 2021, a seção Editorial anuncia: “vem aí uma Educação em Revista diferente. Em formato novo, preservando a sua essência: aprofundar temas educacionais. Aguarde 2022”. (TOILLIER, 2021, p. 5).

A ER constitui-se em um periódico que divulga reportagens e matérias relacionadas ao campo da Educação. Consta no Editorial do primeiro exemplar que há um interesse de que a ER seja referência para os professores do Brasil e do exterior. Nesse sentido, ao configurar-se como um instrumento pedagógico, a Revista torna-se um espaço em que determinados discursos são produzidos e difundidos.

Para cada exemplar da revista, há uma capa cujo título e ilustração relacionam-se ao tema central. Todas as capas seguem o mesmo padrão quanto ao nome da revista, sendo posicionado de modo centralizado na parte superior da capa, com a palavra “Educação” em destaque e, abaixo dela, no canto superior à direita, com letras em formato menor, encontra-se escrito o termo “em revista”. As capas da ER são bastante coloridas, com predomínio das cores vermelho, azul e amarelo e laranja. Na maioria delas, há a imagem de estudantes, por vezes sozinhos e, em outras, acompanhados pelos professores, em que as expressões faciais remetem à ideia de alegria e reflexão, ao serem retratados em momentos de estudo em sala de aula. É possível observar que as capas das revistas se configuram como “vitrines” que convidam os leitores a folhear suas páginas, nas quais há um forte apelo para que os docentes ressignifiquem suas práticas em sala de aula.

Tendo em vista o objetivo de nosso estudo, iniciamos a parte empírica da investigação lendo todos os sumários da ER, desde sua primeira edição. A seguir, selecionamos apenas as reportagens em que os termos empreendedorismo, empreendedor e empreender apareciam de modo direto. Ao observar as capas das revistas, encontramos os termos “empreender” e “empreendedores” na capa da revista de número 96, publicada no ano de 2013. Em seguida, realizamos mais um movimento de refinamento, que contemplou uma leitura atenta e uma seleção criteriosa, sendo que o material empírico foi delimitado do seguinte modo: a partir de um recorte temporal compreendendo os anos de 2013 a 2020, totalizando 35 exemplares da revista, compreendendo 93 reportagens. Após a delimitação temporal a respeito das revistas que constituiriam o material empírico, passamos à leitura de todas elas, a fim de selecionar os excertos que seriam analisados.

A estratégia utilizada para operar sobre o material empírico foi a análise do discurso, como



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

Ao destacar que os discursos se compõem de práticas discursivas, que atenuam a relação entre as palavras e as coisas, Foucault (1986) dá-nos pistas para compreender que as próprias práticas discursivas são carregadas de representações. Todavia, além de representações, as práticas dos discursos (con)formam os objetos sobre os quais falam. À medida que Foucault (1986) estabelece que a língua é muito mais do que uma mera transposição da fala, passando a constituir-se para além da relação significante e significado, há um tensionamento no que tange à utilização dos signos para designar coisas. Desse modo, pode-se arriscar a dizer que não há conceitos isentos de representações, ou seja, estáveis e seguros. Para Foucault (1986), a linguagem não se resume apenas a traduzir nosso pensamento, a dar significado ao significante. O filósofo problematiza a linguagem apresentando-a como constituidora dos sujeitos que, ao chegarem ao mundo, estão imersos na linguagem. Somos sujeitos do/no discurso, uma vez que produzimos os objetos sobre os quais falamos.

Seguindo esses entendimentos a respeito da linguagem e discurso, examinamos as reportagens da ER sobre o empreendedorismo nas práticas escolares. Ao longo desse exercício, buscamos compreender alguns dos sentidos atribuídos aos modos de ser professores e alunos, não nos ocupando em encontrar explicações totalizadoras ou verdades absolutas. Na próxima seção, serão apresentados os resultados dessa operação analítica.

Empreendedorismo e os modos de ser professor e aluno

A análise realizada sobre as reportagens da ER que abordam o empreendedorismo nos mostrou a emergência de determinadas formas de ser professor e aluno, quando envolvidos em práticas pedagógicas relacionadas ao tema. Na primeira parte desta seção, enfatizamos os modos de ser educador. Conforme exposto nos fragmentos abaixo, há um deslocamento do docente que ensina para um sujeito que se configura como um facilitador do processo de aprendizagem dos discentes:

O professor mentor precisa conhecer os alunos e atuar de forma abrangente. Mas o fundamental é estimular o aluno a aprender com autonomia, andar com as próprias pernas. Ele é como um arquiteto que garante a personalização do processo de aprendizagem e que nenhum aluno seja deixado para trás. (BASEI, 2014, p. 17)

Nesta forma de ensinar, o professor é o mediador entre o conteúdo e o saber, garantindo autonomia dos alunos. (FIGUEIRÓ, 2020, p. 31)

Os educadores são formadores e mediadores no processo educativo de pessoas que serão os futuros profissionais no mundo do trabalho; profissionais esses que desenvolverão as condições necessárias para contribuir com a mudança de uma ordem capitalista em vista de uma sociedade economicamente sustentável, mais humana, responsável consigo mesma, com o outro e com o meio. (RAMOS, 2016, p. 36).



O Site Apoio Escolar 24 horas, fundado pela empresa Escola 24 horas, oferece entre outros serviços o “professor Web”. Durante as manhãs, tardes, noites, madrugadas, docentes de diferentes disciplinas escolares estão a postos para atender os alunos que deixaram para estudar na véspera da prova, que precisam entregar algum trabalho sobre um tema com o qual tem pouca familiaridade ou que estão estudando e precisam tirar suas dúvidas sobre determinado tema, de forma quase instantânea via internet. (ER, 2013, p. 38).

Os excertos destacados levam-nos a pensar sobre a emergência de uma “sociedade de aprendizagem”, como destaca Noguera-Ramírez (2011), e sobre as discussões que Popkewitz, Olsson e Petersson (2009) empreendem a respeito do “cosmopolita inacabado”. Noguera-Ramírez (2011) menciona um (re)posicionamento da aprendizagem vinculada a todo e qualquer espaço social, suspendendo, assim, a exclusividade da escola como o espaço do ensinar/aprender. De acordo com o autor, o que passa a emergir a partir de então relaciona-se à constituição de um “aprendiz permanente” – o *Homo discendis*. Ao teorizar sobre a aprendizagem, o estudioso colombiano sinaliza que

Podemos dizer que a aprendizagem é hoje a forma do governo pedagógico, o governo não mais do cidadão, mas do ‘aprendiz permanente’, do *Homo discendis*. Aprender ao longo da vida, aprender a aprender é a divisa do governo contemporâneo. Estamos sendo compelidos a nos comportar como aprendizes permanentes, que moram em sociedades de aprendizagem ou cidades educativas. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 230).

Em efeito, considerando a sociedade de aprendizagem ou cidades educativas, pode vislumbrar-se uma espécie de extravasamento daquilo que era próprio da escola –proporcionar ensino-aprendizagem –, uma vez que a aprendizagem deixa de ser atribuída apenas aos espaços escolares. Ainda, identificamos “rastros” da emergência de uma educação para a vida toda, tangenciada pelos discursos do neoliberalismo. Esse conceito “supõe a capacidade de ‘aprender a aprender’ para aproveitar as possibilidades oferecidas pela educação permanente” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 14).

Essa sociedade de aprendizagem tem como habitante “um *lifelong learner* – um aprendiz permanente” ou “vitalício” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 16). Noguera-Ramírez (2011) destaca quatro modos distintos para compreender essa sociedade: “(1) Que aprende sobre si mesma e como está se transformando; (2) que precisa mudar a forma de aprender; (3) na qual todos os seus membros são aprendizes; (4) que aprende para mudar as condições de aprendizagem” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 16). O pesquisador auxilia-nos a pensar a respeito da constituição dessa sociedade na medida em que posiciona a educação como um cenário propenso na condução das condutas alinhadas à aprendizagem e aos meios pelos quais cada indivíduo é mobilizado nesse aspecto. Marín-Díaz e Noguera-Ramírez (2014) argumentam que

A educação tornou-se cenário para adquirir esses aprendizados de auto-condução da própria vida: “a educação encontra-se mais perto da ação de dirigir ou conduzir que da ação de ensinar alguma coisa” [...] no momento da ênfase na educação, vemos aparecer nos discursos pedagógicos, o princípio de atividade (agência) do próprio indivíduo. Ao centrar o foco da atividade educacional mais na aprendizagem



que no ensino, privilegiou-se a ação do indivíduo sobre si mesmo (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2014, p. 55).

Enquanto Noguera-Ramírez (2011) discute a emergência de uma sociedade pautada pela aprendizagem, Popkewitz, Olsson e Petersson (2009) mostram o surgimento do aprendiz desta sociedade, o qual se configura como um “cosmopolita inacabado”. Os autores usam essa terminologia por entender que estão tratando de um modo determinado de vida.

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

Tanto o “cosmopolita inacabado” quanto os “aprendizes permanentes” têm como elemento central a individualização do aprender, centralizando no sujeito a responsabilização por suas aprendizagens. Em relação ao deslocamento ensino-aprendizagem, identificamos na ER uma ênfase muito expressiva à aprendizagem em detrimento do ensino, como pode ser constatado nos excertos anteriormente apresentados.

Outro elemento evidenciado em nossa análise diz respeito à emergência de um professor “sob medida”, que terá sua atuação direcionada conforme a demanda educativa. Se for necessário garantir a autonomia do aluno, temos o professor mediador. Em casos nos quais os discentes precisam tirar dúvidas, quase de forma instantânea, via internet, em função de provas ou trabalhos, tem-se o professor-*web*. Isso nos leva a indicar a produção de um educador *designer* de currículo.

A fim de discutir sobre o *design* da docência, Horn (2017) propõe uma breve explanação a respeito da terminologia “*design*”. Ao referir-se ao termo, Horn (2017, p. 183) salienta que a palavra “*design*”, no

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

Embasada nos estudos de Lipovestki e Serroy, Horn (2017, p. 184) argumenta que o design “[...] está articulado com a estetização da vida nas tramas do capitalismo artista”. Ainda nos lembra que o *design* “[...] deve contar uma história para seduzir o indivíduo, o design deve fazer sonhar, deve proporcionar prazer e atualizar no imaginário de cada um, oferecendo bem-estar e suscitando experiências, emoções, prazeres imediatos” (HORN, 2017, p. 131).

Ao discorrer sobre a produção da docência contemporânea na Educação Infantil, a pesquisadora sinaliza a emergência de um professor *designer* que tem como escopo criar situações de aprendizagem, bem como proporcionar experiências em detrimento de um ensino por meio de aulas. Horn (2017) destaca que as estratégias de gerenciamento de oportunidades e inovação



docente se constituem como questões centrais para a produção do professor *designer*. Dessa maneira, pontua que o gerenciamento de oportunidades se relaciona com a oferta por parte dos adultos de inúmeras oportunidades de escolha às crianças para que elas próprias possam mostrar seus interesses.

Os estudos de Horn (2017) auxiliam-nos a pensar na constituição desse professor *designer* também nas práticas da ER. Identificamos que, à medida em que a ER posiciona o docente como um *designer* de currículo, “cola” na alma do professor uma série de atributos que devem fazer parte deste “*corpus docente*” – que está em constante (trans)formação, frente às mudanças numa sociedade que se liquifaz ininterruptamente. Em vista disso, um professor *designer* de currículo deve tanto se (re) fazer como docente, ao mesmo tempo em que, a partir de suas práticas pedagógicas, se ocupa em realizar uma adaptação do currículo escolar.

Nessa perspectiva, suspeitamos que há uma relação muito próxima entre o *design* e o esmaecimento da docência, como discutido por Biesta (2018). Esse esmaecimento faz com que emergam outras formas de docência, outros *designs* e, em decorrência disso, outras práticas escolares. É possível observar, com base nos fragmentos da ER, que há uma espécie de polarização do professor à medida em que ele vai sendo empurrado para as extremidades em relação ao ensino. Ele já não é o detentor do conhecimento, o ator principal da sala de aula, o dono do espetáculo; assume um papel secundário, fica nos bastidores, deixa o palco, sai de cena para que os holofotes se voltem para os estudantes, pois são eles – os estudantes – que passam a ser os astros do espetáculo, como pode ser evidenciado nos fragmentos abaixo:

Trabalhamos as metodologias ativas em interface ao currículo, desenvolvendo o projeto de ‘Personalização e ensino híbrido: experiências com aprendizagem ativa no Colégio F’. Por meio das metodologias como gamificação, sala de aula invertida, personalização e ensino híbrido, os estudantes estão protagonizando suas aprendizagens e estabelecendo uma parceria mais profícua com seus professores. (TOIGO; MARTINS, 2018, p. 33).

Ao estimular que seus alunos fossem autodidatas e apostar na autonomia intelectual de cada um, o Colégio F., aprimorou um sistema que hoje faz parte de um seletivo grupo de escolas mais inovadoras do mundo pesquisado pela Microsoft. (...) aulas sem separação de turmas e salas, nada de quadros, lousas ou mesas particulares, baseadas na apropriação tecnológica para um ensino personalizado e transdisciplinar, além das avaliações por competências. (BASEI, 2014, p. 16).

Apontadas como as principais valências de um profissional nos próximos anos, a *soft skills* são assunto sério em escolas do Canadá, inclusive na rede pública. A metodologia é orientada para que o aluno se desenvolva por meio de projetos que despertem a curiosidade e reforcem a responsabilidade pelo próprio aprendizado. (PEREIRA, 2020, p. 23).

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



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

Considerando que o primeiro deslocamento trata de (re)posicionar a aprendizagem como centralidade em relação ao ensino, é possível antever que o responsável pelo ensino – o professor – também terá implicações nessa nova configuração. Desse modo, o professor desliza da posição de alguém que ensina para o lugar de alguém que aprende. À medida que o professor passa de um sujeito-ensinante a um sujeito-aprendente, é possível visualizar a proliferação de uma discursividade que opera na subjetivação dos profissionais de educação, configurando outros modos de ser professor que acionam a educação e a vinculam como estratégia para atuar na constituição de sujeitos empreendedores de si.

Em vista de (re)posicionamentos tanto do ensino quanto do professor, identificamos que os docentes produzidos pela ER assumem outras funções, conforme passam a ser compreendidos como facilitadores de aprendizagens em detrimento de mestres que ensinam. Novos arranjos são organizados na educação, tendo como centralidade o mercado e o consumo. A educação passa a ser vista como uma mercadoria, ao mesmo tempo em que estudantes passam a ser clientes e o professor, por sua vez, assume o lugar de um provedor que se ocupará em satisfazer os desejos dos estudantes. Nesse sentido, compreendemos que a docência contemporânea, sob o imperativo do empreendedorismo, (re)posiciona os professores, contribuindo para a emergência de um novo professor que tem o *design* e o esmaecimento da docência como elementos centrais nessa nova (com) posição. Essa configuração docente implicará na formação de outros/novos sujeitos aprendentes.

Na segunda parte dessa seção, focaremos na produção de modos de ser aluno na ER, quando vinculados a práticas do empreendedorismo. Os fragmentos abaixo nos ajudam a iniciar essa reflexão:

A oferta de diferentes itinerários formativos, com foco em áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional, possibilitará o fortalecimento do protagonismo juvenil no que se refere à escolha de seu percurso de aprendizagem e, também, à ampliação das ações voltadas à construção de projetos de vida. (MEDEIROS, 2020, p. 30).

Os alunos devem ser estimulados, desde os primeiros anos de vida escolar, ao autoconhecimento, para identificarem suas habilidades, perceberem quais áreas com que mais se identificam e, assim, construir um projeto de vida que os realize pessoal e profissionalmente. [...] O processo de planejamento do projeto de vida é uma jornada, primeiramente, de autoconhecimento. “São atividades didáticas intencionais para que cada pessoa consiga se conhecer melhor, descobrir seu potencial, suas dificuldades e caminhos mais promissores para o seu desenvolvimento e realização em todos os campos e dimensões”. [...] É natural que ele fique mais vulnerável às pressões externas e sinta dificuldade de enxergar além do que os familiares e amigos esperam dele. Vem daí a importância de as instituições de ensino investirem em projetos de vida. “Se não houver este tipo de reflexão, fica muito fácil o aluno ser levado pela vida e não ser o condutor de seu próprio destino”. (RECKZIEGEL, 2017, p. 8).



De acordo com o conjunto de fragmentos apresentados, observa-se que dentre as “capturas” das práticas pedagógicas pela ER encontram-se algumas reportagens que vinculam o empreendedorismo ao projeto de vida. A ER anuncia que as instituições devem investir em projetos de vida, pois “se não houver este tipo de reflexão, fica muito fácil o aluno ser levado pela vida e não ser o condutor de seu próprio destino” (RECKZIEGEL, 2017, p. 8). Nessa esteira, os estudantes devem ser estimulados desde cedo, a fim de que possam identificar suas habilidades mediante autoconhecimento. Por fim, ainda devem fazer suas escolhas para que se tornem protagonistas.

À medida que os estudantes são fadados a construírem seus projetos de vida a partir de autoconhecimento, identificação de suas habilidades, exercendo protagonismo e sendo “livres” para fazer suas escolhas, suspeitamos que eles estejam subjugados “[...] ao mito prometeico do homem sozinho no barco de seu destino e confrontado com a tarefa de ter de se construir; encontrar para si próprio, e por si mesmo, um lugar e uma identidade [...]” (EHRENBURG, 2010, p. 13). Em vista disso, pensamos que a forma recorrente com que o termo projeto de vida é apresentado na ER, tangenciando as práticas docentes, está enredado nas tramas do empreendedorismo. Suspeitamos que ser capaz de construir um projeto de vida, ou mesmo ser empreendedor, relaciona-se com o que Ehrenberg (2010, p. 12) discute sobre viver uma “aventura heroica”. Nessa esteira, o autor sublinha:

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

Consoante a citação supracitada, compreende-se que o autor está referindo-se à natureza heroica que é gestada na modernidade, pois “para viver a modernidade, é preciso uma natureza heroica” (EHRENBURG, 2010, p. 12). Contudo, parece que essa natureza heroica instada na modernidade também se vincula à pós-modernidade, à medida em que o sociólogo sublinha: “[...] Por volta de um século depois, em um período em que vários pensadores veem a passagem da modernidade para a pós-modernidade e o fim da história, o homem de massa vive a própria aventura da modernidade, que é uma aventura heroica” (EHRENBURG, 2010, p. 12). Ao discutir sobre o modo como o heroísmo vincula-se ao indivíduo, Ehrenberg (2010, p. 13) reitera:





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

Nessa constituição de um indivíduo que só dependa de si mesmo, empreendedor, cujas proezas se traduzem em feitos heroicos, surge o homem de sucesso. A esse respeito, Ehrenberg (2010) argumenta que ser bem-sucedido define-se como uma figura de começo. Utiliza essa expressão para enfatizar que está referindo-se àquele que produziu a si, que se fez por si mesmo, não foi legado pela transmissão de uma herança. Segundo o autor, “[...] O homem que tem sucesso é, em primeiro lugar, o que, sem raízes e sem passado, fabrica para si mesmo uma genealogia do inverso: sua própria história é a única que importa [...] o que é, para si mesmo, seu próprio princípio já que representa apenas para si mesmo” (EHRENBURG, 2010, p. 5). Nesse aspecto, Ehrenberg (2010, p. 54-55) retoma a ideia da multiplicação de figuras heroicas em que o herói superior, a figura do grande homem, sai de cena para que os indivíduos comuns

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

Para que os sujeitos se constituam como heróis, é necessário uma série de investimentos, traduzidos em capital humano, sem os quais o sucesso pode apenas ficar no horizonte. Nesse esforço de investimentos constante em que a autoexploração – alinhada ao sujeito do desempenho – parece ser peça fundamental dessa engrenagem, identificamos também, apoiadas nos estudos de Han (2017; 2018), a emergência de um sujeito narcísico e déspota de si mesmo. Em efeito, para Han (2018, p. 9):

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

A ideia de que somos, ao mesmo tempo, servos – déspotas de nós mesmos – e senhores de nós mesmos (cuja “suposta liberdade” faz com que a autoexploração nos pareça fruto de nossos próprios desejos) vem nos acompanhando durante o processo de análise, sobretudo em relação à constituição dos sujeitos escolares a partir de práticas que se ocupam de trabalhar o empreendedorismo. Seguindo os estudos de Rose (1988) e Han (2018), suspeitamos que a ER se constitui como um instrumento que também produz subjetividades à medida em que estabelece com o ensino do empreendedorismo uma relação que toma os educandos como “[...] participantes



ativos de suas vidas [...] que está ativamente pensando, desejando, sentindo e fazendo, relacionando-se com os outros [...] moldam suas vidas através das escolhas que fazem [...]” (ROSE, 1988, p. 44).

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

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

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

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

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



Assim, argumenta: se a empresa se transformou numa figura emblemática da França, se a empresa “[...] foi elevada ao posto de uma Instituição, da qual ninguém mais questiona a sua legitimidade; o esporte foi o vetor de sua popularização ao longo da última década” (EHRENBURG, 2010, p. 14). Pontua, ainda, que o impacto do esporte ocorreu em dois níveis e de modo simultâneo: na sociedade francesa com “[...] mudança de atitudes com respeito ao sucesso social”; e na empresa com “[...] modos de ação empreendedora, afetando as concepções sobre as políticas de gestão de pessoal” (EHRENBURG, 2010, p. 14).

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

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

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

Ao discutir sobre o sujeito do desempenho, Han (2017, n.p.) equipara-o ao “[...] escravo hegeliano que [...] já não trabalha para o senhor, mas explora a si mesmo voluntariamente”. Desse modo, o autor sinaliza que o empreendedor de si mesmo é escravo e senhor, concomitantemente. É possível identificar na ER práticas escolares que corroboram para que os estudantes se constituam em senhores-escravos de si. Sob a argumentação de que é necessário desenvolver uma cultura empreendedora na escola, a ER apresenta práticas pedagógicas que manifestam um apelo bastante intenso no que diz respeito à formação do capital humano. O fragmento abaixo evidencia essa questão:

Ao oferecer tantas opções no currículo, o Colégio I tem por propósito garantir que seus alunos desenvolvam ao máximo seus diferentes talentos, sendo apresentados e estimulados à diversidade do conhecimento. A liberdade para escolher ao que se vincula trouxe maior protagonismo dos estudantes no gerenciamento de sua vida acadêmica, o que gerou maior responsabilidade e motivação para aprender. Na



formatura do Ensino Médio cada aluno recebe seu Curriculum Vitae personalizado, com registro de sua particular trajetória escolar. O projeto ainda dá seus passos iniciais, mas já é possível que o acompanhamento individualizado aos alunos e o cruzamento de dados que o sistema possibilita fazem a escola avançar na tão sonhada direção do ensino customizado. (ER, 2013, p. 28).

A partir das expressões acima, é possível vislumbrar que está posto a cada estudante um currículo escolar cuja pretensão constitui-se em oferecer aos estudantes a possibilidade de fazer suas escolhas, em relação àquilo que irá compor sua trajetória escolar. Além disso, posiciona o discente como responsável pelas possíveis escolhas nas quais terá como centralidade a caminhada individual, o desenvolvimento de talentos e o gerenciamento da vida acadêmica, oportunizando um maior protagonismo de sua vida. Retomando o material empírico, é possível visualizar nos exemplares da ER um apelo muito forte para que as práticas escolares agenciem os estudantes a produzirem-se a si mesmos como mercadorias, tendo o capital humano como fator fundamental para que, cada vez mais, tomem a si mesmos como um modo de capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

A pesquisa que se materializa na escrita deste artigo teve por objetivo central examinar os modos de ser professor e aluno engendrados pela ER quando aborda o empreendedorismo nas escolas privadas do Rio Grande do Sul. Os aportes teóricos decorrem de teorizações que se vinculam ao pensamento de Michel Foucault e seus comentadores. O material empírico analisado consistiu em exemplares da ER sobre os quais problematizamos questões referentes à temática do empreendedorismo na educação.

Tendo em vista que produzimos os objetos dos quais falamos, a partir do exercício analítico empreendido nessa investigação, identificamos alguns resultados, dentre os quais destacamos dois: um deles refere-se a um (re)posicionamento do docente que é potencializado pelo esmaecimento da docência, ao mesmo tempo em que o *design* emerge e configura-se como elemento fundamental nessa nova (com)posição do professor; o segundo resultado remete à emergência de novos sujeitos aprendentes, tendo em vista que se vê adentrar nas escolas práticas que se ocupam de ensinar empreendedorismo. Assim, observamos a configuração de um sujeito-aluno narcisista que passa a ser edificado como um herói que, dentre outras marcas, explora a si mesmo.

Atribuímos ao sujeito herói a noção de que o indivíduo tem capacidade para tudo, inclusive para assumir suas responsabilidades frente ao presente e ao futuro. Percebemos, desse modo, que o sujeito herói nada mais é do que o empreendedor. Rocha (2018) nos auxilia na compreensão de que



o empreendedorismo tem se tornado uma espécie de amuleto, um diferencial para alcançarmos “o pleno sucesso heroico”. Nesse sentido, sinaliza que

[...] o mito heroico atualmente transposto para a vida do homem pós-moderno serve de amuleto para o enfrentamento às adversidades de incertezas da contemporaneidade. Como meio de alcançar o pleno sucesso heroico, o empreendedorismo se torna uma via de acesso pré-projetada para o alcance dos desejos individuais. O problema é que atualmente o desejo deixou de ser algo opcional, uma vez que se torna obrigatório para a conquista de reconhecimento na sociedade (ROCHA, 2018, p. 161).

Com efeito, a aventura heroica instada na modernidade (re)atualiza-se e articula-se aos modos como forçosamente todos somos convocados a realizar proezas: sermos empreendedores; termos projetos de vida; “sermos livres” para fazermos nossas escolhas e responsabilizarmo-nos por elas. A partir dos estudos de Han (2018), pudemos identificar que há uma linha muito tênue entre o sujeito herói e o sujeito-aluno narcisista/déspota de si mesmo, pois, à medida em que se autoexploram, tornam-se “servos e senhores” ao mesmo tempo e na mesma medida.

Nessa esteira, observamos que a ER articula uma relação que desencadeia a constituição de novos sujeitos – cuja finalidade precípua é atender às exigências do mercado. A fim de que as demandas do mercado possam ser atendidas, as instituições educacionais inserem o empreendedorismo no currículo escolar. Suspeitamos que há um jogo na ER que mobiliza o empreendedorismo como um “amuleto” para contribuir com o desenvolvimento do país e a escola passa a inserir a cultura empreendedora em suas práticas.

Além disso, a análise também permitiu (re)conhecer a profusão de práticas escolares veiculadas pela ER, as quais se ocupam em ensinar o empreendedorismo desde a educação básica ao ensino superior. À medida em que “a cada dia mais empresas saem do papel e, com elas, a necessidade de gestores preparados para que elas se mantenham no mercado de trabalho” (GAMBA, 2017, p. 22), o empreendedorismo é posicionado como uma alternativa para mudar esse cenário e, para tanto, a escola é acionada para participar da constituição dos sujeitos empreendedores.

Suspeitamos que, de modo muito tênue, o (des)envolvimento econômico mantém uma relação muito próxima com o empreendedorismo, sendo a escola culpabilizada por não desenvolver nos estudantes as características intrínsecas a ele. Se, por um lado, os jovens não conseguem ter êxito em suas experiências empreendedoras em função de não estarem preparados, por outro, as escolas ocupar-se-ão desse preparo por meio da inserção da cultura empreendedora em suas práticas escolares que se alinham ao mercado. A escola deve pautar suas ações mediante as demandas do mercado e o empreendedorismo passa a ser posicionado também como “promotor do desenvolvimento pessoal” dos estudantes.

Ao procurar por palavras que possam encerrar (mesmo que de modo provisório) este artigo, voltamos a Foucault (2004, p. 6) quando, em sua aula inaugural no Collège de France, afirma que “é preciso continuar, é preciso pronunciar as palavras enquanto as há, é preciso dizê-las até que me encontrem, até que me digam [...]”. Sendo assim, na escrita deste artigo, procuramos dizer as palavras que chegaram até nós, que nos encontraram a respeito das relações entre empreendedorismo e educação. Procuramos pronunciá-las por meio de teorizações e diálogo com os autores que nos emprestaram suas palavras para que pudéssemos, em palavras, traduzir esta pesquisa.



Referências

- BASEI, Ana Cristina. Ensino para desenvolver a autonomia. **Educação em Revista**, ano XVIII, n. 102, 2014, p. 16. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/102>. Acesso em: 13 set. 2020.
- BIESTA, Gert. Há a necessidade de (re)descobrir o ensino? *In*: FABRIS, Eli Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Claudia; SILVA, Roberto Rafael Dias (Org.). **Modos de ser docente no Brasil Contemporâneo: articulações entre a pesquisa e formação**. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 21-28.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- EDUCAÇÃO EM REVISTA. Serviço de apoio escolar oferece professor 24 horas. **Educação em Revista**, ano XVII, n. 97, 2013, p. 38. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/97>. Acesso em: 13 set. 2020.
- EDUCAÇÃO EM REVISTA. Porta-voz do ensino privado. **Educação em Revista**, ano I, n. 1, 1996, p. 3. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/1>. Acesso em: 13 set. 2020.
- EHRENBERG, Alain. **O culto da performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa**. Aparecida: Idéias & Letras, 2010.
- FIGUEIRÓ, Marcelo. Mesmo com o turbilhão tecnológico que adentra o espaço escolar: ensinar ainda é função do professor. **Educação em Revista**, ano XVII, n. 136, 2020, p. 31. Disponível <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/136>. Acesso em: 13 set. 2020.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Loyola, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GAMBA, Vívian. Empreendedorismo pode começar na sala de aula. **Educação em Revista**, ano 22, n. 120, 2017, p. 22-25. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/120>. Acesso em: 13 set. 2020.
- HAN, Byung-Chul. **Agonia dos eros**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Editora Ayiné, 2018.
- HORN, Cláudia Inês. **A produção da criança protagonista e do professor designer**. 2017. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.
- LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal**. 2013. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.



LOCKMANN, Kamila; MACHADO, Roseli. Pátria educadora? uma análise das propostas para o ensino público brasileiro. **Pro-Posições**, v. 29, n. 1, 2018, p. 128-152. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0020>. Acesso em: 13 set. 2020.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, 2009, p. 159-169.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia; NOGUERA-RAMÍREZ. O efeito em Foucault: governo, uma questão pedagógica? **Pro-Posições**, v. 25, n. 2 (74), 2014, p. 47-65. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/s3ST3DyMdXPTTwwMtQSTvBf/?format=pdf&lang=pt..> Acesso em: 11 out. 2021.

MEDEIROS, Maria Elisa Schuck. Novo Ensino Médio: possibilidades de desafios. **Educação em Revista**, ano XXIII, n. 136, 2020, p. 30. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/136>. Acesso em: 13 set. 2020.

MORAES, Roselaine Monteiro. **Educação Empreendedora no Ensino Fundamental**: uma investigação sobre o programa de educação empreendedora Sebrae – jovens empreendedores Primeiros Passos – JEEP em Pejuçara, RS. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade**: ou da modernidade educativa para uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PEREIRA, Pedro. No Canadá, soft skills são protagonistas. **Educação em Revista**, ano XVII, n. 136, 2020, p. 23. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/136>. Acesso em: 13 set. 2020.

POPKEWITZ, Thomas O; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da Aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, 2009, p 73-96.

PRYTOLUK, André Luis. **Articulações entre a educação empreendedora e o ensino de ciências**. 2019. 197 f. Dissertação (Mestrado em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

RAMOS, Roberto Carlos. Projeto educativo inovador construído por educadores. **Educação em Revista**, ano XIX, n. 116, 2016, p. 36-37. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/116>. Acesso em: 13 set. 2020.

RECKZIEGEL, Tatiana. Mais que carreira, projeto de vida. **Educação em Revista**, ano XXI, n. 124, 2017, p. 8-9. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/124>. Acesso em: 13 set. 2020.

ROCHA, Thiago Alencar da. O culto da performance: o novo modelo de trabalho do Século XXI. **Rev. Sem Aspas**, v. 7, n.1, 2018, p. 156-167.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. *In*: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 30-45.

SILVA, Isabela Dutra Corrêa da. **Infantocracia**: deslocamentos nas formas de compreender e viver o exercício do governo infantil na racionalidade neoliberal. 2018. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.



SPIES, Luciana Guimarães. **Empreendedorismo e desenvolvimento econômico no Brasil**. 2018. 53 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

TOIGO, Amália Maria; MARTINS, Cristina. Como a sua instituição trabalha as metodologias ativas? **Educação em Revista**, ano XVII, n. 128, 2018, p. 33. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/128>. Acesso em: 13 set. 2020.

TOILLIER, Osvino. Um novo tempo. **Educação em Revista**, ano XXIII, n. 146, 2021, p. 5. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/servicos/educacao-em-revista/detalhe/143>. Acesso em: 13 set. 2020.

VEIGA-NETO, José Alfredo da; SARAIVA, Karla. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, 2009, p. 187-201.

