


---

## O empreendedorismo de si e a Base Nacional Comum Curricular (BCNN): reflexões a partir do campo da Educação


### Entrepreneurship of the self and the National Common Curriculum Base (BCNN): reflections from the field of Education

### El emprendimiento de sí y la Base Nacional Común Curricular (BCNN): Reflexiones a partir del campo de la Educación

Francisco Varder Braga Junior<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-8189-5648>

Betina Hillesheim<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-9486-5459>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é buscar entender como o discurso neoliberal pode produzir sujeitos empreendedores mediante práticas educativas, seus efeitos e possíveis riscos. Para analisar essa questão, foram usadas as ferramentas conceituais: risco, dispositivos de segurança, biopolítica e governamentalidade, a fim de colocar possibilidades em evidência, segundo os estudos de Michel Foucault e colaboradores. Tomando-se como material analítico a Base Nacional Comum Curricular, procurou-se entender como as transformações sociais das últimas décadas têm constituído sujeitos empreendedores, a ponto de constituir currículos a partir de uma racionalidade. Isso nos faz pensar sobre como estamos sendo governados na atualidade, condição importante para que possamos compreender o que vem acontecendo no mundo e, em particular, no campo da Educação, segundo a lógica neoliberal.

**Palavras-chave:** Empreendedorismo. Governamentalidade Neoliberal. Educação.

**Abstract:** This article aims to understand how the neoliberal discourse can produce entrepreneurial subjects through educational practices, their effects and possible risks. To analyze this issue, we have used the following conceptual tools: risk, security devices, biopolitics and governmentality, in order to highlight possibilities, according to the studies of Michel Foucault and collaborators. By taking the National Common Curricular Base as analytical material, we have tried to understand how the social transformations of the last decades have constituted entrepreneurial subjects, to the point of constituting curricula based on a rationality. This has led us

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação (UNISC). Professor do Núcleo da Educação à Distância e Técnico-administrativo em Educação - nível E - Fonoaudiólogo (UFERSA). E-mail: [varder.braga@ufersa.edu.br](mailto:varder.braga@ufersa.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia (PUCRS). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Psicologia (UNISC). E-mail: [betinah@unisc.br](mailto:betinah@unisc.br)

to think about how we are being governed today, which is an important condition for us to understand what has been happening in the world and, particularly, in the field of Education, according to the neoliberal logic.

**Keywords:** Entrepreneurship. Neoliberal Governmentality. Education.

**Resumen:** El objetivo de este artículo es buscar entender de que manera el discurso neoliberal puede producir sujetos emprendedores a través de las prácticas educativas, sus efectos y posibles riesgos. Para analizar esta cuestión, se utilizaron las herramientas conceptuales: riesgo, dispositivo de seguridad, biopolítica y gubernamentalidad, con el fin de poner en evidencia posibilidades según los estudios de Michael Foucault y colaboradores. Tomando como material de análisis la Base Nacional Común Curricular, buscamos entender cómo las transformaciones sociales de las últimas décadas han constituido sujetos emprendedores, al punto de constituir planes de estudios basados en una racionalidad. Esto nos hace pensar en cómo estamos siendo gobernados hoy, condición importante para que comprendamos lo que viene ocurriendo en el mundo y, en particular, en el campo de la Educación, según la lógica neoliberal.

**Palabras clave:** Emprendimiento. Gubernamentalidad Neoliberal. Educación.

## Introdução

*Empreendedorismo* é uma palavra que temos ouvido bastante nos últimos tempos, pelas mais variadas pessoas e em quase todos os lugares, contextos e meios de comunicação. Chegamos a ouvir o termo como uma espécie de “mantra” nos diversos discursos, produzindo sujeitos que buscam incorporar essa prática em suas vidas em todas as situações, ou seja, ser empreendedores a qualquer custo.

O presente texto pretende, mediante um ensaio teórico, discutir esse fenômeno, procurando compreender seus efeitos e possíveis riscos. É com essa observação que, inspirados em Michel Foucault, lançamos mão de um questionamento do presente, querendo saber da nossa constituição no “agora” – o que, enquanto historicamente construídos, nos tornamos hoje? Ou, como Foucault explicou a um entrevistador em 1984: “Eu parto de um problema expresso nos termos correntes de hoje e eu tento resolver sua genealogia. Genealogia significa que eu começo minha análise a partir de uma questão disposta no presente” (FOUCAULT, 1988, p. 262).

Para realizar tal análise, partimos das seguintes indagações: o que é empreendedorismo? De onde veio? Em que consiste? Como nos constituímos empreendedores? Qual o papel da Educação nesse processo? Para uma primeira aproximação, recorreremos ao dicionário. Segundo o dicionário *Dicio* (2018), empreendedorismo significa:

Capacidade de projetar novos negócios ou de idealizar transformações inovadoras ou arriscadas em companhias ou empresas. Vocação, aptidão ou habilidade de desconstruir, de gerenciar e de desenvolver projetos, atividades ou negócios. Reunião dos conhecimentos e das aptidões relacionadas com essa capacidade (DICIO, 2018).

A partir dessa defini o, podemos constatar que se trata de uma habilidade de um ou de uns determinados sujeitos de desenvolver algo promissor. Será que todos nós temos essa habilidade e

precisamos apenas desenvolvê-la? Se a temos, será que temos oportunidade para desenvolvê-la? A palavra *empreendedor* deriva,

Do inglês *entrepreneur*, que, por sua vez, vem do termo do francês antigo *entreprendre*, um vocábulo formado pelas palavras *entre*, do latim *inter*, que significa “entre, reciprocidade” e *preneur*, também do latim *prehendere*, que significa “comprador” (RAMALHOSO, 2019, p. 1).

Dessa maneira, a palavra *empreendedor* remete à ideia de algo relacionado ao mercado, à economia, ou melhor, às relações de negócio. Tendo isso em vista, e para que se entenda a direção analítica em que se move este estudo, torna-se necessário referirmo-nos às ferramentas conceituais com as quais pretendemos operar inicialmente – risco e dispositivos de segurança –, para posteriormente articulá-las aos conceitos de biopolítica e governamentalidade.

O que buscamos colocar em evidência são as possibilidades oferecidas pelos estudos de Michel Foucault para compreendermos como as transformações sociais das últimas décadas têm constituído sujeitos empreendedores. Lançando-se mão de tais ferramentas analíticas, uma série de iniciativas de cunho educacional cujo foco é formar sujeitos empreendedores podem ser pensadas diferentemente dos modos usuais pelos quais vêm sendo tratadas em análises que se apoiam em perspectivas teóricas no campo das Ciências Humanas. Isso supõe propor novas formas de problematizar o campo da Educação, para ressignificar, sobretudo, as relações entre esse campo e as formas de exercício do poder. Implica, ainda, compreender como uma racionalidade política, o neoliberalismo, se tornou uma matriz de inteligibilidade para pensarmos em práticas educativas e sociais contemporâneas voltadas para a produção dos sujeitos, ao ponto de sugerir uma proposta de convivência com o imperativo empreendedor que se instala.

Ao expormos as ferramentas de trabalho, operaremos com tais conceitos no contexto socioeconômico, político e educacional, problematizando essa conjuntura com a constituição do sujeito empreendedor das últimas décadas, para podermos analisar seus possíveis efeitos e riscos.

### **Conhecendo as ferramentas conceituais**

Ao apoiarmo-nos no pensamento de Foucault, entendemos o sujeito empreendedor a partir de uma constituição histórica, por meio de uma percepção desse sujeito de fora para dentro, ou seja, vendo “o sujeito como um produto dos saberes” (VEIGA-NETO, 2003, p. 53). Assim, como poder e saber estão articulados, segundo a ótica de Foucault, é interessante investigar qual verdade constituiu ou está constituindo esse sujeito e a partir de quais dispositivos isso foi ou está sendo possível.

Implicados na ideia de liberdade, em uma provocação permanente entre poder e saber, consideramos a economia e a política como articuladoras do controle social, tendo a população como

elemento fundamental de riqueza de uma nação. Parte-se, então, de uma ideia de poder que não opera mediante violência ou dominação, mas que se configura como “um conjunto de ações sobre ações possíveis” (FOUCAULT, 1995, p. 243), exigindo a presença de sujeitos ativos.

Foucault (2008a) discute o conceito de governamentalidade a partir do curso *Segurança, Território e População*, de 1978. Segundo Foucault (2008a, p. 28), a noção de população surge no século XVII, a partir da Estatística, constituindo-se como “uma multiplicidade de indivíduos que são e que só existem profunda, essencial, biologicamente ligados à materialidade dentro da qual existem”. A arte de governar provocou um deslocamento das estruturas de soberania para governo, as quais foram reposicionadas para gerir a população a partir de detalhes, por meio de um saber político pautado por mecanismos de regulação, estes amparados em poder de investimento na vida – o biopoder. Esse tipo de poder concebe a população como “um conjunto de indivíduos pensados coletivamente como uma unidade descritível, mensurável, conhecível e, por isso mesmo, governável” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 955). Para Foucault (2008a), são articulados mecanismos disciplinares (voltados para o corpo do indivíduo) e de segurança (voltados para a população).

Foucault (2008a) sublinha que não se trata de pensar em uma série, como se os mecanismos de segurança sucedessem os disciplinares, que, por sua vez, teriam tomado o lugar dos mecanismos jurídico-legais – tais elementos coexistem e relacionam-se entre si, aperfeiçoando-se. Desse modo, o que o autor chama de segurança é certa maneira de fazer funcionar, de outras formas, as antigas estruturas da lei e da disciplina.

Os dispositivos de segurança agem como uma espécie de tecnologia de governar, baseada em análises frequentes de gestão de risco e perigo, com vistas a aumentar a efetividade do poder e diminuir a resistência à regulação social via intervenções sobre o meio; para isso, utilizam-se recursos científicos e estatísticos como estratégias de governo das condutas (BUJES, 2015). Nesse contexto, podemos perceber como a segurança interage com a soberania jurídica, a disciplina, a medicalização, a psicologização e a psiquiatrização na atualidade, conduzindo o governo de si e dos outros. Essa composição de estratégias constitui a biopolítica, ou seja, uma política da sociedade, que dá continuidade à subjetividade por uma solicitação de escolhas e de decisões dos indivíduos, sob governamentos sem obediências impostas por uma figura de poder soberano. Ao discutir os dispositivos de segurança, Foucault (1999) assinala que se trata de:

uma tecnologia que procura controlar (eventualmente modificar) a probabilidade desses eventos, em todo caso compensar seus efeitos. É uma tecnologia que visa, portanto, não o treinamento individual, mas pelo equilíbrio global, algo como uma homeostase: a segurança do conjunto em relação aos seus perigos internos (FOUCAULT, 1999, p. 297).

É assim que a governamentalidade entra em cena, articulando técnicas de captura e de condutas. Foucault (2008a) desenvolve o conceito de governamentalidade como um conjunto de práticas de governo que têm na população, seu objeto; na economia, seu saber mais importante; e nos dispositivos de segurança, seus mecanismos básicos.

A governamentalidade pode ser compreendida como uma forma de pensar, uma racionalidade para produzir, conduzir e administrar os problemas que atingem a população e os indivíduos. Já o *governo*, termo proposto por Veiga-Neto (2005), é um conjunto de ações de poder que objetivam conduzir a própria conduta ou a conduta dos outros, sendo esse poder perceptível de forma mais “concreta” nos resultados dessas ações. Embora muitas traduções para o português utilizem o termo *governo*, Veiga-Neto e Lopes (2007) sugerem o conceito de governo, apontando que governo se refere às instâncias centralizadoras do Estado. Para outros autores, o Governo (no sentido de Estado) pode exercer um governo.

Como técnicas de governamentalidade, Foucault (2008b), na obra *Nascimento da Biopolítica*, discute o liberalismo e o neoliberalismo. O liberalismo relaciona-se a uma nova arte de governar, que se instaura a partir do século XVIII, sendo caracterizado por mecanismos numerosos e complexos que buscavam não tanto aumentar a força, a riqueza e o poder do Estado, mas, principalmente, limitar seu poder de governar, mediante um governo mínimo como princípio organizativo da razão do Estado. Dessa maneira, o liberalismo pautou-se pela ideia de um governo frugal, em que o mercado passou a ser considerado como produto de leis naturais, que, se deixado livre, se autorregularia. A razão governamental, na lógica liberal, funciona a partir do interesse e tem por princípio a autolimitação.

Sobre o neoliberalismo, o autor distingue o neoliberalismo alemão e o neoliberalismo norte-americano. O neoliberalismo alemão relaciona-se “à República de Weimar, à crise de 29, ao desenvolvimento do nazismo, à crítica do nazismo e, enfim, à reconstrução do pós-guerra”; já o norte-americano “se refere à política do New Deal, à crítica da política de Roosevelt”, desenvolvendo-se tanto contra o intervencionismo federal quanto aos programas de assistência criados pelos democratas (FOUCAULT, 2008b, p. 107).

O neoliberalismo tem como princípio de inteligibilidade uma liberdade produzida e exercida sob forma de competição; daí seu interesse pela Educação para que indivíduos sejam ensinados, governados, regulados, dirigidos e controlados, ou seja, promove-se investimento para gerar o “novo” e, com isso, possibilitar “novas produtividades”. É por essa estratégia neoliberal mais radical e incisiva que pretendemos tecer o caminho de chegada ao empreendedorismo como arte de governar a si mesmo, pois é desse modo que os neoliberais veem o trabalho – como uma conduta econômica, calculada por aquele que trabalha. É a partir dessa concepção que se origina a Teoria do Capital Humano, fruto da Escola de Chicago, que defende um pensamento para além do trabalho propriamente

dito, configurando-se uma gestão de tempo de vida das pessoas.

De acordo com Candiotto (2010, p. 42):

A análise elaborada por Foucault a respeito do neoliberalismo contemporâneo é significativa em pelo menos dois aspectos: primeiro, porque, tomado desde a perspectiva de seu *modus operandi* e não de uma representação de governo ou ideologia, o neoliberalismo para ele tem exercido uma função crítica singular ao Estado intervencionista; ela se materializa na denúncia contínua dos excessos do governo político e é um dos mecanismos mais eficazes de resistência em face do excessivo intervencionismo estatal nas questões econômicas.

O neoliberalismo norte-americano toma caminho diverso do trilhado pelo liberalismo social alemão, na medida em que tem como fundamento a economia racional, ou seja, não se limita ao estabelecimento dos preços via intervenções de políticas sociais do governo, estendendo-se também a domínios não diretamente econômicos, tais como a família, a educação, o controle de natalidade, a saúde, etc. Os problemas específicos da vida e da população, da delinquência e dos monopólios, fazem parte da economia racional, que, por sua vez, é considerada o modelo formal do conjunto dos problemas sociais.

O neoliberalismo norte-americano consegue propagar-se nas nações liberais e até mesmo nos antigos países socialistas, devido ao mercado competitivo ter passado a ser a nova referência, não somente da economia, mas de todas as demais instâncias sociais e, além delas, da própria existência individual. Como frisado por Foucault (2008b, p. 301), mais do que uma opção política ou econômica, “o liberalismo, nos Estados Unidos, é toda uma maneira de ser e de pensar”.

A Teoria do Capital Humano prega que tudo pode ser, de uma maneira ou de outra, uma fonte de renda futura; daí considerar os sujeitos como o próprio capital, cabendo investimento para gerar competências e sendo “necessário governar para o mercado, em vez de governar por causa do mercado” (FOUCAULT, 2008b, p. 165). Logo, um mercado de concorrência produz subjetividades e individualização, por consequência, um autoempreendedorismo.

O conceito de capital humano foi criado por Theodore Schultz, no início dos anos 1960, tratando de um conjunto de capacidades, habilidades e destrezas com valor econômico, as quais são o resultado de investimentos – feitos pelo próprio indivíduo, pela família ou pela sociedade – que lhe permitirão auferir renda (LÓPEZ-RUIZ, 2008). Porém, precisamos destacar que os benefícios de desenvolver o capital humano não estão restritos aos indivíduos, visto que o desenvolvimento econômico dos países também está associado com o capital humano de sua população. Além disso, como sublinha Foucault (2008b), o interesse dessa teoria reside no fato de que ela representa dois processos: de um lado, o que se pode chamar de análise econômica de um campo até então não explorado; de outro, a possibilidade de reinterpretação em termos econômicos daquilo que não era

considerado econômico, como a própria questão do trabalho e da renda, sendo que, nessa visão, o trabalho passa a ser tido como aptidão ou competência, constituindo-se não como uma mercadoria, mas como capital que gera renda.

O neoliberalismo norte-americano do segundo pós-guerra constituiu o homem como *Homo oeconomicus*, ou seja, um agente econômico que responde a estímulos do mercado de trocas. Mercado, sociedade empresarial, capital humano e *homo oeconomicus* são atributos da Escola de Chicago que ressoam juntos com biopolítica e governamentalidade neoliberais na arte de governar (FOUCAULT, 2008b).

É preciso registrar uma provocação ao contexto descrito, ressaltando uma crítica ao neoliberalismo com relação às condições vulneráveis da pobreza, pois ele se coloca contrário à redistribuição de renda, enfatizando a desigualdade para que tal condição de competição aconteça. Com isso, constata-se uma subjetivação de otimismo perverso, por abstrair tais desigualdades sociais de seu discurso. Em contrapartida, o Estado promove e regula as condições necessárias por meio de políticas sociais, fazendo com que todos participem de alguma forma do jogo, produzindo e consumindo ao mesmo tempo, conforme cada interesse. Fonseca (2011, p. 77) ressalta o interesse de Foucault “em mostrar como as práticas sociais e as relações de poder formam domínios de saber, que por sua vez, fazem nascer novas formas de sujeitos”.

Ressaltamos a relevância desses conceitos para problematizar o discurso do empreendedorismo na atualidade e seus efeitos no campo da Educação. Tal investigação ajuda-nos a refletir melhor sobre questões ligadas a este imperativo – tornar-se empreendedor –, instigando-nos ao aprofundamento da temática no que se refere à constituição de sujeitos empreendedores.

### **A constituição do sujeito empreendedor: efeitos e tendências no campo da Educação**

De acordo como Schultz (1961 *apud* ANDRADE, 2010), o investimento no capital humano é dividido em categorias, sendo a principal o investimento em educação. Embora as teorizações relacionassem esse investimento à educação básica, ao ensino superior e aos programas de treinamento e de estudo destinados aos adultos, o autor chama atenção, também, para a relação entre as crianças e a economia.

Segundo Saraiva (2014), os governamentos realizados pelos sistemas educacionais objetivam produzir um tipo de sujeito que responda de forma satisfatória às exigências da governamentalidade vigente. Os governamentos educacionais aplicados na sociedade de controle, ou seja, no capitalismo cognitivo, estão relacionados a estratégias para fabricar sujeitos empreendedores e com capital humano necessário para competir no mercado, conforme veremos mais adiante. Logo, a educação de todas as crianças, independentemente da classe social, parece estar relacionada com a produção de

capital humano (CARVALHO, 2016). Essa racionalidade educacional, portanto, vem buscando produzir, na contemporaneidade, uma infância empreendedora, capaz de produzir seu próprio capital humano.

Tudo isso se torna possível por meio de dispositivos de segurança e de controle da população, com o uso da estatística, da comunicação, do *marketing*, ou seja, de discursos e práticas de intervenção a partir de saberes. Os dispositivos de segurança são empregados para manutenção da vida da população em função do interesse da matriz de inteligibilidade para quem governa. Esses dispositivos podem ter viés jurídico, econômico, educacional, social, etc., visando à produção de sujeitos com características compatíveis com a sociedade presente.

Revel (2006, p. 56) afirma que “a vida vale porque é útil; mas ela só é útil porque é, ao mesmo tempo, sã e dócil, ou seja, medicalizada e disciplinada”. Por isso, a normalização dos sujeitos faz-se necessária para o sucesso dessa estratégia de governamentalidade, sendo operada por meio dos dispositivos de segurança e controle para a garantia da vida e a subjetivação para tal propósito, ou seja, utilidade social e econômica. Segundo Foucault (2008a, p. 28), “os dispositivos de segurança trabalham, criam, organizam, planejam um meio antes mesmo de a noção ter sido formada e isolada”.

Diante do exposto, com o intuito de problematizar os efeitos no campo da Educação, é importante discutir algumas mudanças que ocorreram na sociedade com o deslocamento do liberalismo para o neoliberalismo como estratégia de governamentalidade. Para tanto, recorremos a Bauman (2007), quando caracteriza a sociedade em sólida e líquida.

A sociedade sólida tinha como símbolo a fábrica, cujo objetivo era produzir. Já a sociedade líquida é representada pela empresa, e seu objetivo é criar. A primeira constitui-se em sólida pela possibilidade de projetar um futuro mais seguro e tratar com técnicas mais concretas, ou seja, baseia-se em uma administração de corpos dóceis. A segunda configura-se como uma cultura instantânea, na qual se pratica uma gestão com metodologias de solução pautadas no mercado, sendo necessários cérebros flexíveis e criativos. Com isso, há uma transição do capitalismo industrial, isto é, fordista, para o capitalismo cognitivo, havendo uma reorganização do trabalho; a comunicação em equipe passa a ser feita em rede, e o controle do corpo passa a ser realizado pelos indicadores e metas a serem atingidos.

Segundo Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 190):

A globalização — um fenômeno tipicamente contemporâneo —, ao mesmo tempo em que enfraquece as fronteiras físicas, multiplica os bloqueios. As empresas, alojadas em arrojados prédios inteligentes totalmente informatizados, descolam-se dos locais onde se situam, criando lugares voláteis, cuja entrada só é permitida para aqueles que possuam a necessária senha de acesso.



O trabalho na fábrica, bem definido no tempo e no espaço, acontecia integralmente no seu interior e dentro de uma jornada de trabalho. Já na empresa, a filosofia de trabalho muda radicalmente, sendo que a heterogeneidade e a particularidade são expressas nas formas e relações trabalhistas. Lazzarato e Negri (2001), ao tratarem dessas transformações, trazem o conceito de trabalho imaterial – um trabalho intangível, que não pode ser mensurado em número de pessoas, local e jornada de trabalho. Para os autores, “é quase impossível distinguir entre o tempo produtivo e o tempo de lazer” (LAZZARATO e NEGRI, 2001, p. 30). Conforme Sennett (2003, p. 68), “os trabalhadores, assim, trocam uma forma de submissão ao poder — cara a cara — por outra, a eletrônica”.

Vale ressaltar que as formas de controle não deixam de existir, mas sofrem uma transformação: o cronômetro é substituído pelos indicadores, e a visibilidade desloca-se do corpo para o cumprimento das metas. Pode-se dizer, pois, que a vigilância sobre o corpo deu lugar ao controle das almas, graças aos recursos tecnológicos. Logo, a palavra *administração*, tão utilizada na fábrica da denominada sociedade sólida, perde seu espaço para a gestão, ou seja, a técnica segura passa a ser substituída pelas metodologias de solução, e o futuro planejado e seguro transforma-se em momentos de incerteza e instabilidade, que precisam ser constantemente geridos.

Portanto, o capitalismo passa a ser cognitivo para dar conta de uma sociedade de acontecimentos, uma vez que o longo prazo já não parece fazer sentido, vivendo-se o curto prazo, em uma cultura instantânea. O foco passa a ser a satisfação imediata dos desejos, os quais, assim que satisfeitos, se transformam em novos desejos. Em síntese, “a passagem do capitalismo industrial para o capitalismo cognitivo marca a passagem da ênfase nos corpos dóceis para a ênfase nos cérebros flexíveis e articulados” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 194-195).

Temos aqui a articulação entre essa estratégia de governamentalidade e a Educação. Se compreendermos o neoliberalismo como um modo de vida, como *ethos*, como maneira de ser e estar no mundo, a Educação passa a ocupar um lugar central, sendo a via de fabricação de sujeitos para atender a seus objetivos. Nessa perspectiva, a própria escola perde sua exclusividade na formação de sujeitos aptos a competir nesta sociedade, e a Educação passa a ser ofertada por uma multiplicidade de formas e meios.

Nesse contexto de multiplicidade educativa, Lazzarato (2006) toma o prefixo grego *nous* para nomear essa modalidade emergente de poder: *noopoder*, o qual, para Veiga-Neto (2011), consiste em uma forma de opinião pública que está na alma, na memória, na atenção, capturada a partir de uma modulação cerebral. Esse novo público vem reorganizar os jogos de poder e redistribuir a governamentalidade, fazendo com que as empresas desempenhem maior papel que o Estado. Podemos pensar, ainda, que essa modalidade de poder não substitui a disciplina nem o *biopoder*, mas se articula a eles, entrando na composição de um novo diagrama de forças. O *noopoder* não faz desaparecer as

outras modalidades de poder – ele faz uma coparticipação, recobrando-as e modificando-as, reorganizando os jogos de poder.

A sociedade, a economia, a população, a segurança e a liberdade são os elementos da nova governamentalidade, e é possível ver como as transformações discutidas anteriormente estão imbricadas com transformações no diagrama de forças e no modo como se constitui a governamentalidade. Pensando nisso, há uma cooperação de cérebros na constituição das redes de comunicação na sociedade contemporânea, utilizando-se de dispositivos tecnológicos específicos para a captura da memória e da atenção dos sujeitos, o que atua de forma efetiva nos processos de sujeição e de subjetivação na formação de públicos.

Há muito tempo, no campo da Educação, vem sendo discutida, por diversas lentes teóricas, a chamada “crise na Educação”. Na maioria das vezes, os argumentos defendidos estão associados a faltas, erros, negligência ou fracasso de uma teoria. De acordo com Bauman (2008), isso muito tem a ver com as transformações sociais das últimas décadas e a constituição do sujeito contemporâneo, que levaram à descentralização do ensino diante da presença de aparatos tecnológicos. Isso nos leva a refletir sobre uma multiplicidade de informações, dando ao sujeito certa autonomia e, ao mesmo tempo, tirando a exclusividade educativa da família e da escola, o que faz aparecer outra centralidade de valores nesses sujeitos.

Nessa esteira de pensamento, os diversos meios e formas de Educação constituídos na sociedade contemporânea entram como concorrentes da escola na produção das subjetividades, fazendo-a repensar suas práticas. Ela passa, então, a utilizar dispositivos de controle por meio da comunicação e tecnologia em suas metodologias e gestão, na tentativa de atrair o interesse dos sujeitos, reformulando projetos e currículos para atender aos desejos imediatos do seu público. A escola tenta ressignificar seu papel na sociedade, aderindo às técnicas de gestão, à competição e à autonomia da aprendizagem com liberdade de escolha, o que vai ao encontro de uma sociedade empreendedora de si mesma.

Daí ser possível o surgimento de condições favoráveis à emergência das teorias “psi”, com seus discursos fundamentados em metodologias ativas, como a Pedagogia do aprender a aprender, das competências, do Construtivismo e da Escola Nova. Todas são voltadas a atender o sujeito constituído de liberdade e autonomia, que gerencia seus desejos e ações empreendedoras. Nesse modo de vida, os indivíduos passam a assumir seus sucessos e fracassos a partir do seu investimento em si, tendo condutas empresariais e possíveis frustrações, que podem colocar em risco sua saúde mental.

De acordo com Gatti (2011), esse movimento é tendencioso, a ponto de as teorias pedagógicas suprimirem a letra “e”, que separava as palavras *ensino* e *aprendizagem*, substituindo esse grafema por um hífen, colocando em suspensão características de cada uma dessas concepções que fazem parte do

processo educativo. Segundo Biesta (2013, p. 32), a “educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem”.

Podemos visualizar essa lógica de governamentalidade neoliberal, pautada na ideia do indivíduo como capital humano, observando o cenário das universidades públicas na atualidade, sujeitas a uma lógica concorrencial de *rankings* internacionais, de proletarização produtiva de professores e de conversão de estudantes em consumidores de serviços educacionais. Além disso, inúmeras parcerias público-privadas são feitas, na tentativa de fugirem do estereótipo da demonização estabelecida sobre os serviços públicos, somando-se à necessidade de atender ao mercado.

O campo da Educação vem, assim, viabilizar investimentos nos mais variados segmentos, como: cuidados com a família, cuidados com a saúde e, principalmente, cuidados com as crianças. A Educação volta-se para o desenvolvimento dos sujeitos, tanto pelo Estado quanto pelas empresas. Por isso, a constante necessidade de investimento em capital humano e em sujeitos empreendedores tem, como efeito, a ideia de uma educação ao longo da vida, dirigida para áreas técnicas, como fator de desenvolvimento valorizado pelas empresas. Cada um se torna responsável pelo seu investimento perante a concorrência do mercado, assumindo total responsabilidade de sucesso ou fracasso, passando todos à condição de empresários de si.

Diante do conhecimento de como nos constituímos enquanto sujeitos na sociedade em que vivemos, cabe uma reflexão acerca de nossa condição de vida, que reflete uma desnaturalização dos fenômenos sociais. Uma observação importante a ser feita sobre o imperativo do empreendedorismo e de investimento em capital humano é que vivemos em uma sociedade onde existem desigualdades sociais, o que implica pontos de partida diferenciados, com ou sem oportunidades e habilidades de empreender. Isso não é culpa exclusiva dos indivíduos, tal como apregoa o discurso neoliberal, mas da falta de políticas mais inclusivas e concretas.

Na intenção de construir um entendimento sobre a sociedade contemporânea e a governamentalidade que opera nos dias de hoje, buscamos discutir aqui algumas transformações que envolvem todo o corpo de uma sociedade. Pensar sobre como estamos sendo governados na atualidade é condição importante para que compreender o que vem acontecendo no mundo e, em particular, no campo da Educação, mediante uma lógica neoliberal.

### **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): proposições e possibilidades**

Muito se tem ouvido falar sobre a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que ela propõe e seus efeitos no campo da Educação. Não se trata de um documento inventado recentemente, sendo prevista em dispositivos legais anteriores, como a nossa Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e o próprio Plano Nacional de Educação de 2014 (BRASIL, 2017). A

BNCC vem sendo construída desde sua primeira apresentação, em 2015, em um cenário de muitas indignações e discussões, devido a mudanças de projetos políticos/governamentais, o que levou a várias reformulações e à apresentação de uma segunda versão, em 2016, e a uma terceira, em 2017, tendo sido publicada a Resolução CNE/CP nº 2, em 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Vale ressaltar que a BNCC aprovada se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, ficando a Base Curricular do Ensino Médio para implementação e deliberação posteriores, o que sucede no momento atual (BRASIL, 2017).

Nesse contexto de reformas educacionais, são constituídas políticas públicas pelo Estado, por meio de dispositivos legais e estratégias governamentais para atender às demandas econômicas, produzindo capital humano compatível com os interesses do presente. A Educação, nesse sentido, é o elemento chave na mobilização e execução de tal façanha, e a BNCC vem ser mais um dispositivo estratégico de governo para a condução desse processo quando, no seu capítulo II, “Planejamento e Organização”, Art. 5º, incisos I e 2, dispõe:

§1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade.

§2º A implementação da BNCC deve superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e balizando a qualidade da educação ofertada (BRASIL, 2017, p. 5).

A escola tem um papel secular, desde a sua constituição, no que se refere à dimensão humana. Isso porque, além de todo um significado ético, democrático, social e filosófico – segundo o qual os indivíduos compartilham experiências e aprendizagens, e se solidarizam uns com os outros –, produz reflexões e pensamento crítico nos sujeitos. É pela escola que o Estado, de forma mais capilar, alcança os diversos sujeitos, detendo a centralidade do processo educativo por meio do controle das bases curriculares que norteiam a educação do seu povo.

Políticas geradas para as mais diversas finalidades trazem o acesso e os direitos como garantia aos indivíduos. Com isso, são criadas narrativas e práticas que atuam subjetivando sujeitos e produzindo modos de pensar e de agir frente a determinadas questões de bem comum, coletivas e públicas, nas quais vem sendo observada uma inclinação ao individualismo e a uma racionalidade baseada no empreendedorismo.

Essa formação, além das competências, traz muitos desafios ao campo da Educação, por gerar perspectivas perversas em um país de extrema desigualdade social; porém, ao mesmo tempo, propicia diferentes possibilidades de pensarmos outros modos de condução. Ao tensionarmos os discursos que se constroem em face da BNCC, observamos uma espécie de embate: do humano versus *rankings*, da função social versus utilidade e da questão filosófica/ética versus técnica/especificidade. Segundo Brasil (2017, p. 4), “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. É por meio do princípio da utilidade que a BNCC norteia suas orientações, articulando o conceito de competência a questões de gestão e conduzindo a educação à resolução de problemas. Daí o trabalho docente ser proposto por campos de experiências, abordando os objetos de aprendizagem em competências e habilidades, o que demonstra incoerência quando se refere ao desenvolvimento integral do sujeito.

O termo *competente* não se restringe ao domínio do conteúdo – inclui também o domínio das atitudes e atividades do sujeito durante o processo de socialização (DALBOSCO, 2010). Para o autor:

Competência é entendida aqui, amplamente, como eixo diretriz de uma formação profissional, cidadã e autônoma: além de preparar para o mercado de trabalho, precisa preparar o estudante para viver bem consigo mesmo e com a sociedade. Assim, além de tratar dos aspectos especializados de cada profissão, teria de englobar componentes metodológicos, ético-sociais e político-participativos e, justamente por essa razão, é que o conceito de competência precisa estar associado com a noção de formação geral (DALBOSCO, 2010, p. 68).

Diante do exposto, a *competência de nomenclatura neoliberal* é destituída de formação geral e ética, reduzida à capacitação de sujeitos aptos a competir na sociedade, imprimindo uma necessidade de superação do outro, com liberdade e autonomia, e descartando o desenvolvimento formativo. A noção de competência vem sendo assim disseminada no mundo do trabalho e, por consequência, na educação, que, quando colocada de maneira flexível em um currículo, serve como forma de controle mediante gestão e processos avaliativos.

Na Educação Brasileira, a noção de competência aparece em dispositivos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96), sendo ratificada em documentos posteriores de regulação específica. Ocorre, aí, a extinção de antigos currículos, conferindo maior autonomia e flexibilidade às instituições de ensino para a criação de seus projetos político-pedagógicos de cursos, tendo a competência como elemento norteador das ações nas instituições e nas práticas docentes.

Na tentativa de uma teorização analítica da BNCC, procuramos tensionar e problematizar alguns aportes desse documento, iniciando por sua apresentação, quando busca unificar um currículo mínimo no processo de ensino e aprendizagem em todo o território nacional.

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

Segundo Foucault (2010, p. 204), “a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global”. Sob tal perspectiva, aspectos como a diversidade cultural, o regionalismo, a desigualdade social, ou seja, a pluralidade de um país tropical e extenso como o nosso, passam a ser vistos cada vez mais presentes em governamentos, com o intuito de capturar e gerir multiplicidades, como a um projeto maior de governamentalidade, que governa pela liberdade. Nesse contexto, a BNCC torna-se ferramenta fundamental que coloca em prática a maquinaria do biopoder para atuar e controlar as concepções educacionais dissociadas em todo o território nacional, constituindo novos mecanismos de avaliação e, conseqüentemente, potencializando as estratégias de governo dos corpos escolares.

Esse governo de condutas em direção ao empreendedorismo neoliberal já pode ser observado nas diretrizes da Educação Infantil, conforme apontado na BNCC:

[...] asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 35).

O trecho acima é anunciado como “Direito de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil”, o que nos convida a estar atentos aos discursos e à maneira como nos são apresentados, pois a liberdade neoliberal, a autonomia e a competência para gestão de problemas dentro do princípio da utilidade já se mostram presentes desde a proposta da Educação infantil. Negligencia-se, portanto, toda uma complexidade humana, subjetividade e individualidade de processos de aprendizagem dessa etapa da vida, passando a ideia de uma etapa preparatória para o futuro.

É com esse pensamento que estados, municípios e instituições, dentro de um prazo estipulado pelo próprio documento da BNCC, estão lançando mão de suas propostas para a implementação da Base Curricular do novo Ensino Médio, o que vem preocupando professores e pesquisadores da área da Educação. Segundo o art. 9º da BCNN, “os currículos do Ensino Médio devem ser compostos,

indissociavelmente, por formação geral básica e por itinerários formativos, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (BRASIL, 2018). Desse modo, a formação geral básica passa a ser composta por competências e habilidades, sendo organizada nas seguintes Áreas do Conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2018). As mudanças são diversas, concentrando-se em competências e habilidades que permeiam o conhecimento, o pensamento científico, crítico e criativo, o repertório cultural, a comunicação, a cultura digital, o trabalho e o projeto de vida, a argumentação, o autoconhecimento e autocuidado, a empatia e cooperação e a responsabilidade e cidadania.

Diante das competências e habilidades em evidência nos argumentos traçados neste estudo, as palavras por si sós denunciam seu repertório empresarial e tecnicista, respaldado pela ideia de liberdade, individualismo e empreendedorismo de si, atribuindo todo sucesso e fracasso ao sujeito e isentando o Estado e suas instituições de responsabilidades sociais colocadas como dever na nossa Constituição. Dalbosco (2010) corrobora nosso argumento quando afirma que a função da Educação está além da preparação profissional; ela prepara o sujeito para lidar consigo mesmo e conviver de forma cooperativa e solidária com os outros.

Entre modelos curriculares apresentados, a discussão se dá em torno da carga horária de determinados componentes curriculares e do modelo de aprendizado, além do tempo de permanência dos estudantes na escola. Ainda se observa inserção de novos conteúdos de formação técnica e profissional, com o objetivo de preparar os estudantes para o mercado de trabalho. A educação para as camadas mais pobres da sociedade será privada de ciências mais formativas, como sociologia, filosofia, história e química, que não serão consideradas ou serão abordadas de forma incipiente nos cursos técnicos e profissionalizantes, ocorrendo um esvaziamento de conhecimentos essenciais na constituição do sujeito crítico de direito.

Isso se atrela a uma ideia de liberdade, bastante sedutora, que, quando colocada no conjunto de práticas escolares, captura sujeitos por intermédio de estratégias que também seduzem, mas que, na verdade, são dispositivos de segurança que regulam acontecimentos e produzem subjetivações. Saraiva e Veiga-Neto (2009) percebem a competição como princípio da inteligibilidade do neoliberalismo, daí a produção e o consumo de liberdade ocorrerem simultaneamente, o que equivale a dizer que a própria liberdade se transforma em mais um objeto de consumo. Observamos essa ideia na BNCC quando apresenta como sexta competência o seguinte:

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

(BRASIL, 2018, p. 4).

Muito se usa da evasão para justificar tais mudanças curriculares, porém, estudos apontam que são as questões econômicas e sociais que mais contribuem para os jovens não permanecerem na escola. Necessitando trabalhar, desde muito cedo, para complementar a renda familiar, encaram o desestímulo por parte dos pais e o descaso com a utilidade social do diploma frente à sua realidade.

A evasão escolar é um problema que atinge todos os níveis de ensino da educação no Brasil, onde muitos jovens e crianças abandonam a escola para ingressar no mercado de trabalho, pois a prioridade para eles não é a educação, mas a própria sobrevivência, tendo como base que o Brasil é um dos países mais desiguais em distribuição de renda no continente (OLIVEIRA; NÓBREGA, 2021, p. 2).

Apesar de todas as competências mencionadas na BNCC se articularem entre si em função de uma integralidade, não há como passar despercebida a sua consonância com a racionalidade neoliberal. No entanto, dentre essas competências e habilidades específicas, a que vem chamando mais atenção é “Trabalho e Projeto de Vida”, pois a crítica que a circunda envolve a tomada de decisão sobre a vida profissional e pessoal do sujeito de forma precoce, antes mesmo de adquirir os conhecimentos básicos de formação humana necessários, colocando-o em situação de vulnerabilidade em função de resoluções profissionais futuras.

Pesquisadores curriculistas e diferentes associações como a ANPEd e a ABdC, têm se manifestado reiteradamente realizando uma variedade de críticas e problematizações acerca da Base. Num âmbito macro, já nos foi dito que a base apresenta uma orientação banco mundialista, com uma mentalidade instrumental e utilitarista associada ao mercado e embalada pelo ressurgimento da noção de competência; que a BNCC não regula apenas o currículo escolar, mas aparece atrelada às avaliações em larga escala e incidirá sobre a própria formação docente, uma vez que parece partir da premissa básica de que a educação vai mal e será por meio de uma Base Nacional Comum Curricular que poderemos garantir a melhoria da qualidade da educação brasileira. No âmbito micropolítico, ela tenta incansavelmente colonizar o espaço indecidível do currículo escolar, produz a perda do protagonismo docente uma vez que parece apoiar-se na certeza da incapacidade do professorado de conduzir o seu próprio trabalho e, por fim, sustenta pressupostos que não são novos, como a ideia do aprender a aprender, mas que agora parecem unir-se a uma racionalidade neoliberal e firmar uma espécie de contrato social com o mercado (LOCKMANN, 2019, p. 1).

Um detalhe sintomático que podemos reparar quanto às políticas educacionais e suas reformas curriculares nas últimas décadas é a preocupação com a produção dos sujeitos. Os discursos e práticas dentro de um jogo de forças conseguem agir com tamanha efetividade, a ponto de colocar uma disciplina intitulada de “Projeto de Vida” como componente curricular obrigatório, mesmo sem estar explícita na letra da lei como disciplina, observando-se uma inclinação a atender aos interesses do mercado. Assim, a BNCC é vislumbrada por muitos como sinônimo de superação, estímulo e



aplicabilidade da vida real, dando sentido ao que se aprende, devolvendo à escola o protagonismo do ensino e, ao estudante, a liberdade na construção de sua aprendizagem e projeto de vida.

Conforme Oliveira (2020, p. 34), “tais discursos apresentam a Base, elogiam a Base, criam dispositivos de disseminação da Base, destacam que ela é de todos, que é democrática, etc.”. Ainda de acordo com o autor, alguns estudiosos e pesquisadores do campo do currículo problematizam a Base, e entidades sindicais e associações mostram os seus limites, seus processos de in/exclusão, a imposição da Base, etc. (OLIVEIRA, 2020). Cardoso (2018) considera que a BNCC apresenta uma concepção limitada de democracia e participação. A autora também questiona que a aplicação de técnicas e a resolução de problemas ou questões quanto a aspectos valorativos e ideológicos podem ser traduzidas em assuntos técnicos e, por consequência, ser despolitizadas.

De acordo com Foucault (2010), a prática pode ser entendida como “a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem [...], que têm um caráter sistemático (saber, poder e ética) e geral (recorrente) e, por isso, constituem uma ‘experiência’ ou um ‘pensamento’” (CASTRO, 2009, p. 338).

Diante de todo o contexto aqui levantado, cabe ficarmos atentos para eventuais acontecimentos do nosso presente, como: a psicologização dos problemas sociais, a individualização da responsabilidade pelo fracasso ou sucesso no mercado de trabalho, a subjetivação das condições sócio-históricas das relações de trabalho, a normatização do capitalismo, a redução da dimensão humana dos alunos nas escolas e a ressignificação do sujeito perante sua condição de resiliência e perseverança. Neste estudo, sustenta-se a procura do entendimento do que está à nossa volta e de como isso nos atravessa à medida que nos subjetivamos, nos sujeitamos ou resistimos. Acreditamos que o conhecimento de determinadas relações de poder, suas causas, seus sintomas e seus efeitos pode nos possibilitar outras formas de pensar e de viver.

Portanto, nessa sugestiva virada para aprendizagem, a liberdade de aprender, interpretar e fazer sentido necessita de uma análise crítica minuciosa, para não cairmos apenas em uma liberdade neoliberal de fazermos o que queremos fazer, sem considerar as consequências de nossas escolhas e ações. É preciso adotarmos uma Educação democrática e crítica, para que não se constitua como uma mera máquina de produção específica de resultados.

### **Considerações finais**

A problematização realizada neste texto coloca-se na esteira das discussões sobre o empreendedorismo de si e a BCNN, procurando refletir sobre outras possibilidades de entendimento a partir do campo da Educação, além de analisar como o discurso neoliberal produz sujeitos empreendedores mediante práticas educativas.

Entender como o mundo está se constituindo e se reconstituindo, como os modos de governar os outros e a si mesmo estão se modificando, parece-nos de grande relevância para (re)pensarmos tanto as práticas escolares quanto as teorizações educacionais a elas relacionadas. As ferramentas teóricas consideradas e estudadas fornecem-nos um entendimento para analisar tendências e inclinações que vêm ocorrendo nos últimos tempos no campo da Educação, diante das reformas educacionais apresentadas.

A prescrição de uma base comum curricular possibilita a materialização de ações advindas de uma governamentalidade neoliberal, por meio de políticas públicas educacionais utilizadas para avaliar essa rede de inteligibilidade, usada para exercer o poder e produzir determinados saberes que subsidiam as biopolíticas, as quais agem sobre a vida de uma determinada sociedade, podendo produzir sujeitos empreendedores, por exemplo. Ao lançarmos mão do empreendedorismo de si como uma ferramenta necessária em alguns contextos, espaços ou situações na nossa sociedade, podemos considerá-lo como um mecanismo que viabiliza possibilidades a muitos sujeitos, porém, não podemos esquecer nem generalizar tal conduta, diante das desigualdades sociais e da falta de oportunidades que assolam nossa sociedade.

Portanto, a discussão, em hipótese alguma, é fazer juízos de valor da BCNN, mas assumir uma postura de problematização de seus efeitos e riscos no campo da Educação. De acordo com Veiga-Neto (2020, p. 16), “a hipercrítica é uma crítica radical que deve estar sempre disposta a se voltar sobre si mesma e criticar a si própria. Falar em radicalidade significa problematizar constantemente até a perspectiva em que ela se situa e as bases epistemológicas e teóricas sobre as quais se assenta”. Nesse sentido, podemos considerá-la provisória e incompleta, por apoiar-se no próprio acontecimento e estar sempre perguntando sobre as práticas (discursivas e não-discursivas), analisando suas transformações e procurando outras possibilidades. Logo, a hipercrítica segue pela contramão das teorizações críticas do currículo, importantes e hegemônicas há várias décadas nos meios acadêmicos do mundo inteiro (VEIGA-NETO, 2007).

Assim, mais do que julgar discursos como certos ou errados, trata-se de compreender como se constituem como verdades do nosso tempo. Conforme afirma Avelino (2011, p. 26), o “que está em jogo não é a censura ou aceitação do discurso verdadeiro, mas o poder da verdade e seus efeitos sobre a subjetividade”. Contudo, é bom salientar que as técnicas de segurança aumentam a efetividade do poder, dentro de uma racionalidade neoliberal, colocando cada um como responsável por si mesmo.

Foucault diz que “não há relação de poder sem resistência” e que “ toda relação de poder implica [...] uma estratégia de luta” (FOUCAULT, 1995, p. 244-248). Para o autor, a resistência consiste em um “[...] problema político, ético, social e filosófico de nossos dias”; resistir “[...] não consiste em tentar libertar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado” (FOUCAULT, 1995, p. 239).

Pensando com Larrosa (2000, p. 330), entendemos que "abrir-se para uma liberdade sem garantias" nos torna vulneráveis e que "interrogar-se por que necessitamos conhecer dessa maneira, acreditar em tudo isso", nos torna resistentes (LARROSA, 2000, p. 330). Já Veiga-Neto (2003, p. 7) aponta que "saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos". Portanto, provocações foram lançadas, trazendo elementos que podem ser desdobrados em outras pesquisas que elucidem melhor as transformações no nosso tempo, de forma que possamos compreender como nos tornamos o que somos diante da governamentalidade que a nós se apresenta.

## Referências

- ANDRADE, R. **Teoria do capital humano e a qualidade da educação nos estados brasileiros**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Economia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS - Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25425/000750994.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 8 mar. 2022.
- AVELINO, N. Foucault e a anarqueologia dos saberes. In: FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France, 1979-1980** (excertos). Tradução, transcrição e notas de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.
- BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 29 mar. 2022.
- BRASIL. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2018. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECPN42018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN42018.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2022.
- BUJES, M. I. E. Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais. In: RESENDE, H. de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-22, e-20329.051, 2022.  
Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

CANDIOTTO, C. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. **Filosofia Unisinos**, v. 11, n. 1, p. 33-43, jan./abr. 2010.

CARDOSO, V. A. **A base curricular nacional comum e as implicações para a construção do currículo crítico comunicativo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis/MS, 2018. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6335216](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6335216)>. Acesso em: 8 mar. 2022.

CARVALHO, R. S. O investimento na formação do cidadão do futuro: a aliança entre economia e Educação Infantil como estratégia da governamentalidade contemporânea. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 32, n. 2, p. 229-253 abr./jun. 2016.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso sobre seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DALBOSCO, C. A. **Pragmatismo, teoria crítica e educação**: a ação pedagógica como mediação de significados. Campinas: Autores Associados, 2010.

DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/empreendedorismo/>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

FONSECA, M. A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC. 2011.

FOUCAULT, M. The concern for truth. In: KRITZMAN, L. D. (Ed.). **Politics, philosophy, culture**: interviews and other writings 1977-1984. Transl. Alan Sheridan et al. New York: Routledge, 1988.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 2010.

GATTI, B. A.; GARCIA, W. E. (Orgs.). **Textos selecionados de Bernardete A. Gatti**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LARROSA, J. A libertação da liberdade. In: BRANCO, G. C.; PORTOCARRERO, V. (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

LAZZARATO, M.; NEGRI, A. Trabalho imaterial e subjetividade. In: LAZZARATO, M.; NEGRI, A. **Trabalho imaterial**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LAZZARATO, M. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOCKMANN, K. A BNCC e os processos de in/exclusão: novas reconfigurações? In: Palestra

apresentada no Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar, Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2019. p. 1 – 1053.

LÓPEZ-RUIZ, O. **A técnica como capital e o capital humano genético**. Novos Estudos. São Paulo: Cebrap, 2008.

OLIVEIRA, F. L. de; NÓBREGA, L. Evasão escolar: um problema que se perpetua na educação brasileira. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 19, p. 56-64, 25 maio 2021. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/19/evasao-escolar-um-problema-que-se-perpetua-na-educacao-brasileira>>. Acesso em: 29 mar. 2022.

OLIVEIRA, P. O. de. **A base nacional comum curricular: um instrumento curricular contemporâneo de gestão pedagógica performativa**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS, 2020. Disponível em: <<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/403b9ddd6a6599b77c309450d54b7898.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2022.

RAMALHOSO, N. L. de P. **Autonomia, empreendedorismo e valores sociais**. Disponível em: [https://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id\\_dh=20882](https://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=20882). Acesso em: 3 mar. 2020.

REVEL, J. Nas origens do biopolítico: de vigiar e punir ao pensamento da atualidade. In: KOHAN, W.; GONDRA, J. (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação e realidade**, v. 34, n. 2, p. 187-201, maio/ago. 2009. Disponível em: <[https://redib.org/Record/oai\\_articulo|137025-modernidade-l%C3%ADquida-capitalismo-cognitivo-e-educa%C3%A7%C3%A3o-contempor%C3%A2nea](https://redib.org/Record/oai_articulo|137025-modernidade-l%C3%ADquida-capitalismo-cognitivo-e-educa%C3%A7%C3%A3o-contempor%C3%A2nea)>. Acesso em: 8 mar. 2022.

SARAIVA, K. A aliança biopolítica educação-trabalho. **Proposições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 139-156, maio/ago. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/5BCw7ypmxhfN7bvqffnjtCH/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2022.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**. Lisboa: Terramar, 2003.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, A. Governo ou governmentação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 79-85, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2022.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. CORCINI. Inclusão e governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhmYjsg/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 8 mar. 2022.

VEIGA-NETO, A. Globalização, (des)igualdade e conhecimento escolar: as armadilhas para a inclusão. In: PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos**. Porto: Porto Editora, 2007.

VEIGA-NETO, A. Governamentalidade, neoliberalismo e educação. In: BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. **Foucault: filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-22, e-20329.051, 2022. Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

VEIGA-NETO, A. A hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV. **Momento: diálogos em educação**, v. 29, n. 1, p. 16-35, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9691>>. Acesso em: 8 mar. 2022.

Recebido em: 18 de abril de 2022.

Versão corrigida recebida em: 7 de julho de 2022.

Aceito em: 25 de agosto de 2022.

Publicado online em: 13 de novembro de 2022.

