

**Empreendedorismo, responsabilização do eu e suas implicações no
contexto educacional público**

**Entrepreneurship, responsibility of the self and its implications in the public
educational context**

**Emprendimiento, responsabilidad del yo y sus implicaciones en el contexto
educativo público**

Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati*

 <https://orcid.org/0000-0002-0656-0995>

Resumo: Este estudo examina as implicações do empreendedorismo no contexto educacional, com foco nas recentes reformas educacionais e curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), filiando-se à perspectiva dos Estudos das Políticas de Currículo. O objetivo é analisar como essas políticas, que promovem a autonomia e o protagonismo juvenil, afetam a formação integral dos estudantes. Utilizando uma abordagem qualitativa baseada em análise documental e revisão bibliográfica, o estudo discute os prós e contras do empreendedorismo como tema transversal no currículo. Os resultados indicam que, embora o empreendedorismo possa desenvolver habilidades importantes, como autonomia, criatividade e resolução de problemas, há o risco de acentuar as desigualdades e promover uma visão individualista que ignora as barreiras estruturais enfrentadas por muitos estudantes. As considerações finais destacam a necessidade de uma educação que equilibre a preparação para o mercado de trabalho com uma formação crítica e inclusiva, reconhecendo as implicações das políticas curriculares na construção da subjetividade e na transferência de responsabilidades individuais, muitas vezes desconsiderando os desafios sociais e econômicos que afetam a equidade educacional.

Palavras-chave: Autonomia estudantil. Educação pública. Responsabilidade do eu.

Abstract: This study examines the implications of entrepreneurship in the educational context, focusing on recent educational and curricular reforms, such as the Brazilian National Common Core Curriculum for Secondary Education (BNCC-EM, acronym in Portuguese) and the National Education Guidelines and Framework Law (LDBEN, acronym in Portuguese), aligning with the perspective of Curriculum Policy Studies. The objective is to analyze how these policies, which promote autonomy and youth protagonism, impact the holistic education of students. Using a qualitative approach based on document analysis and literature review, the study discusses the pros and cons of entrepreneurship as a transversal theme in the curriculum. The results indicate that, although entrepreneurship can foster important skills such as autonomy, creativity, and problem-solving, it risks exacerbating inequalities and promoting an individualistic perspective that overlooks the structural barriers faced by many students. The final considerations highlight

* Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Pós-doutorado em Educação em andamento na Unisinos, com o apoio da Fundação Carlos Chagas/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail:* <audreipizolati@gmail.com>.

the need for an education that balances preparation for the job market with critical and inclusive training, acknowledging the implications of curricular policies in shaping subjectivity and transferring individual responsibilities, often neglecting the social and economic challenges that affect educational equity.

Keywords: Student autonomy. Public education. Responsibility of the self.

Resumen: Este estudio examina las implicaciones del emprendimiento en el contexto educativo, con un enfoque en las recientes reformas educativas y curriculares, como la Base Nacional Común Curricular de la Educación Secundaria (BNCC-EM) y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), alineándose con la perspectiva de los Estudios de Políticas Curriculares. El objetivo es analizar cómo estas políticas, que promueven la autonomía y el protagonismo juvenil, afectan la formación integral de los estudiantes. Utilizando un enfoque cualitativo basado en análisis documental y revisión bibliográfica, el estudio discute los pros y los contras del emprendimiento como tema transversal en el currículo. Los resultados indican que, aunque el emprendimiento puede desarrollar habilidades importantes, como la autonomía, la creatividad y la resolución de problemas, existe el riesgo de acentuar las desigualdades y promover una visión individualista que ignora las barreras estructurales que enfrentan muchos estudiantes. Las consideraciones finales destacan la necesidad de una educación que equilibre la preparación para el mercado laboral con una formación crítica e inclusiva, reconociendo las implicaciones de las políticas curriculares en la construcción de la subjetividad y en la transferencia de responsabilidades individuales, a menudo desconsiderando los desafíos sociales y económicos que afectan la equidad educativa.

Palabras clave: Autonomía estudiantil. Educación pública. Responsabilidad del yo.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), instituída pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) (Brasil, 2018b), representou uma transformação significativa na educação brasileira, integrando-se a um movimento mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais sob a influência do neoliberalismo. Entre os principais eixos dessa reforma está a proposta de “aprender a aprender”, que promove valores como flexibilidade, autonomia e protagonismo estudantil. Embora essas mudanças sejam frequentemente apresentadas como avanços que preparam os estudantes para os desafios do século XXI, uma análise crítica sugere que essa abordagem pode estar mais alinhada às demandas do mercado de trabalho do que aos princípios da formação cidadã e emancipatória.

Como argumenta Libâneo (2012, p. 34), “[...] a formação cidadã deve estar orientada para a emancipação, o que implica capacitar os sujeitos a compreenderem criticamente a realidade social, política e econômica em que estão inseridos, desenvolvendo consciência e participação ativa na transformação da sociedade”. Nesse contexto, é pertinente questionar se as mudanças propostas pela BNCC-EM realmente promovem uma formação crítica e emancipadora ou se priorizam a adaptação às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais instável e precarizado.

Segundo Biesta (2018, p. 43, tradução própria), “[...] a lógica neoliberal exige dos indivíduos uma adaptação contínua às mudanças, transformando-os em sujeitos flexíveis e multifuncionais, capazes de se reinventarem constantemente”. Essa exigência, apesar de prometer inovação e desenvolvimento pessoal, traz implicações preocupantes. Entre elas, destacam-se a precarização das relações de trabalho e a desvalorização de saberes profundos e especializados. Nesse cenário, o modelo educacional alinhado a essa lógica tende a priorizar uma formação superficial e utilitarista, voltada para atender demandas imediatas, em detrimento da promoção de uma criticidade mais sólida e do fortalecimento de perspectivas de longo prazo.

A racionalidade neoliberal, consolidada nas últimas décadas, influencia diretamente as políticas educacionais ao promover o ideal do sujeito empreendedor e autogerenciável. Han (2018)

descreve o “sujeito neoliberal” como aquele que vive sob a ilusão de liberdade, mas que, na prática, “[...] se explora a si mesmo de forma voluntária, acreditando estar exercendo a sua liberdade, enquanto na verdade está preso à lógica de desempenho e produtividade” (Han, 2018, p. 16, tradução própria). Essa lógica de autoexploração e responsabilização individual transcende o mercado de trabalho e permeia o campo educacional, convertendo as instituições escolares em dispositivos de adaptação e flexibilidade alinhados às demandas do mercado.

A BNCC-EM, regulamentada pela Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018 (Brasil, 2018a), exemplifica essa lógica ao introduzir itinerários formativos que, embora ofereçam aos estudantes a possibilidade de escolha, transferem a eles a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso. Essa transferência de responsabilidade, aliada à noção de empreendedorismo de si, reforça a ideia de que a ascensão social e profissional depende exclusivamente do mérito individual, desconsiderando as desigualdades estruturais que moldam o acesso a oportunidades educacionais e profissionais.

O conceito de “empreendedor de si mesmo” ocupa um papel central nesse contexto. Dardot e Laval (2016) criticam essa noção ao destacar que ela reforça a responsabilização individual, deslocando o ônus do sucesso ou fracasso para o indivíduo, enquanto negligencia as condições sociais que moldam essas experiências. Conforme afirmam os autores, “[...] a formação do empreendedor sujeito não é apenas uma questão de desenvolvimento pessoal, mas um dispositivo de governo que reforça a autoexploração e a submissão às exigências do mercado” (Dardot; Laval, 2016, p. 56).

A BNCC-EM enfatiza a autonomia e o protagonismo juvenil como pilares fundamentais da formação, afirmando que os estudantes devem ser capazes de desenvolver projetos de vida que considerem tanto suas aspirações pessoais quanto as necessidades coletivas (Brasil, 2018b). No entanto, essa ênfase na individualização pode ser interpretada como uma estratégia que transfere aos estudantes a responsabilidade por suas trajetórias, desconsiderando as desigualdades estruturais que condicionam essas escolhas. Nesse sentido, essa abordagem é reforçada na Resolução nº 3/2018, ao propor que os itinerários formativos devem ser organizados de modo a possibilitar que os estudantes escolham percursos que melhor atendam às suas expectativas e demandas (Brasil, 2018b). Embora essa estrutura promova, aparentemente, liberdade de escolha, muitas vezes ignora as limitações impostas por contextos socioeconômicos desiguais, incentivando uma subjetividade empreendedora que responsabiliza o indivíduo por seu sucesso ou fracasso.

Ao tratar da relação entre educação e empreendedorismo, o presente estudo analisa as implicações dessas políticas na formação integral dos estudantes. O empreendedorismo, consolidado como tema transversal no currículo, é visto por alguns autores como uma via para promover aprendizado significativo. McClelland (1987, p. 223, tradução própria) destaca que “[...] o espírito empreendedor é fundamental para desenvolver a inovação e o desenvolvimento econômico, estimulando os indivíduos a buscarem novas oportunidades e assumir riscos calculados”. No entanto, essa perspectiva frequentemente ignora os riscos de precarização e a naturalização das desigualdades. Schumpeter (1997, p. 122) adverte que “[...] a destruição criativa gerada pelo empreendedorismo pode trazer desequilíbrios significativos, criando vencedores e perdedores no processo econômico”. Quando adotado de forma acrítica, o empreendedorismo pode promover desigualdades e limitar o acesso a uma educação que deveria ser, em essência, emancipadora.

A análise aqui proposta busca questionar se a ênfase no “aprender a aprender” e no empreendedorismo realmente contribui para uma educação inclusiva ou se perpetua um modelo de formação acadêmica voltado exclusivamente para atender às demandas do mercado. Paralelamente, reforça-se a complexidade desse debate e a necessidade de integrar diferentes perspectivas, incluindo críticas a uma visão utilitarista e economicista da educação. Nesse contexto,

a BNCC-EM é problematizada como parte de uma estratégia mais ampla que prioriza competências valorizadas pelo mercado em detrimento de uma formação crítica e cidadã.

A educação, que deveria ser um espaço de reflexão e emancipação, corre o risco de se transformar em um instrumento de conformação, adaptando os sujeitos às lógicas da produtividade e da autoexploração. Nesse sentido, Nancy Fraser (2019, p. 62) ressalta que “[...] o capitalismo contemporâneo se tornou canibal, alimentando-se da própria vida humana, explorando o trabalho e a subjetividade dos indivíduos de forma intensificada e autodestrutiva”. Essa perspectiva evidencia como as dinâmicas capitalistas invadem até mesmo os espaços educativos, (re)configurando-os para atender às demandas do mercado em detrimento de sua função crítica e libertadora.

Referencial teórico e metodológico

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, combinando análise documental e revisão bibliográfica, para investigar as implicações das políticas educacionais recentes, como a BNCC-EM (Brasil, 2018b), no desenvolvimento de competências voltadas para o mercado. A análise busca compreender como essas políticas promovem a formação de sujeitos autogerenciáveis e adaptáveis, em alinhamento com as demandas do neoliberalismo. Nesse sentido, a fundamentação teórica e metodológica baseada em Cellard (2008) possibilita explorar o documento, articulando-o a contextos mais amplos e examinando suas implicações sociais, culturais e históricas. Nesse sentido, a análise documental realizada no estudo abrange uma investigação detalhada com destaque para a Resolução CNE/CP nº 3/2018, que instituiu a BNCC-EM (Brasil, 2018b). Esse marco legal educacional representa uma mudança paradigmática na estrutura curricular brasileira, estabelecendo diretrizes que enfatizam a autonomia, o protagonismo juvenil e a flexibilidade curricular como eixos centrais para a formação dos estudantes.

Sob a perspectiva crítica apresentada neste artigo, a BNCC-EM é interpretada como um dispositivo que alinha a educação às demandas do mercado neoliberal. Ao introduzir os itinerários formativos, a Base oferece aos estudantes a possibilidade de escolher percursos de aprendizagem que atendam aos seus interesses e aos seus projetos de vida. Contudo, essa aparente liberdade de escolha transfere para os indivíduos a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de suas trajetórias educacionais e profissionais. Nesse contexto, reforça-se o conceito de “empreendedorismo de si”, no qual os estudantes são incentivados a se enxergar como gestores de suas próprias vidas, frequentemente ignorando as desigualdades estruturais que limitam o acesso equitativo às oportunidades.

O impacto na formação dos estudantes é profundo e multifacetado. Por um lado, o documento promove competências relevantes, como a capacidade de resolução de problemas, pensamento crítico e criatividade, aspectos essenciais no mundo contemporâneo. Por outro lado, conforme criticam autores como Dardot e Laval (2016), essa abordagem pode intensificar a autoexploração e a responsabilização individual. Segundo os autores, “[...] as políticas que promovem a subjetividade empreendedora deslocaram as barreiras sociais para o âmbito do indivíduo, naturalizando desigualdades e fragilizando o tecido social” (Dardot; Laval, 2016, p. 72).

Assim, a BNCC-EM é apresentada no artigo como um exemplo paradigmático de como a lógica neoliberal influencia e molda as políticas educacionais contemporâneas. Embora o documento declare que seu objetivo é preparar os estudantes para os desafios do século XXI, as implicações dessas políticas revelam uma tendência preocupante de subordinar a formação crítica e cidadã às exigências do mercado. Essa subordinação compromete o papel emancipador que a educação deveria desempenhar. Conforme expresso no texto da BNCC-EM, os itinerários

formativos devem ser estruturados para garantir que os estudantes possam aprofundar seus conhecimentos em áreas de seu interesse, preparando-os para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania (Brasil, 2018b). No entanto, nota-se que a ênfase em itinerários que privilegiam competências homologadas ao mercado evidencia a influência de uma racionalidade que prioriza a adaptabilidade e a autogestão, deslocando a responsabilidade da formação coletiva e crítica para a individualização das escolhas e trajetórias.

Dessa forma, fundamentada nos Estudos das Políticas de Currículo, esta análise apoia-se no trabalho de Cellard (2008, p. 295), que, ao examinar a materialidade empírica, destaca “[...] um exame cuidadoso dos documentos para entender as condições de sua produção, o interesse dos autores e os contextos históricos que influenciaram sua elaboração”. Nesse sentido, a pesquisa considera não apenas o conteúdo explícito das políticas educacionais, mas também os discursos implícitos que promovem flexibilidade, protagonismo e empreendedorismo como valores fundamentais. Esse exame busca revelar como os documentos orientam a educação para atender às exigências de um mercado de trabalho em constante transformação, ao mesmo tempo em que levanta questões sobre a formação crítica e cidadã.

A BNCC-EM introduz o conceito de “aprender a aprender” como eixo central, enfatizando a importância de preparar os estudantes para serem protagonistas de suas trajetórias educativas e profissionais. O documento promove a ideia de que os alunos devem desenvolver competências que os tornem capazes de se adaptar rapidamente às mudanças sociais e econômicas (Brasil, 2018b). A Lei nº 13.632/2018 (Brasil, 2018a) reforça essa abordagem ao propor itinerários formativos que permitem aos estudantes escolherem percursos educacionais alinhados às suas expectativas pessoais, o que, na prática, transfere para eles a responsabilidade pelo próprio “sucesso” ou “fracasso”.

Assim sendo, a metodologia desta pesquisa utiliza as contribuições teóricas de Cellard (2008) para realizar uma análise crítica dos documentos, evidenciando como as políticas educacionais tendem a se orientar mais para o atendimento às demandas do mercado do que para a promoção de uma educação emancipatória. O interesse acadêmico pelo empreendedorismo intensificou-se a partir da década de 1970. Braunerhjelm (2010, p. 102, tradução própria) observa que, “[...] a partir desse período, o empreendedorismo passou a ser reconhecido como um campo de estudo essencial para compreender o desenvolvimento econômico e a inovação tecnológica”. Contudo, o conceito de empreendedorismo não é exclusivo da conjuntura neoliberal contemporânea.

Suas raízes históricas remontam ao século XV, com o surgimento do capitalismo mercantil e a ascensão da burguesia, consolidando-se no século XVIII com o liberalismo clássico e financeiro. Say (1828), economista liberal, já discutia a relevância do empreendedorismo em suas obras no século XIX, argumentando que “[...] o empreendedor não apenas aloca recursos, mas também cria novas oportunidades de negócio, promovendo a inovação e o progresso econômico” (Say, 1828, p. 89, tradução própria). Assim, o empreendedorismo foi compreendido como um elemento central para o dinamismo econômico e a inovação, muito antes das influências neoliberais do século XX. A figura do empreendedor, associada à capacidade de assumir riscos e organizar a produção de maneira eficiente, era vista como vital para o crescimento econômico e o desenvolvimento social sob o viés liberal.

No século XIX, o conceito de empreendedorismo continuou a evoluir, com economistas como Jean-Baptiste Say destacando a relação entre o empreendedor e o crescimento econômico. Say via o empreendedor como um agente de transformação e inovação, um papel que foi amplamente reconhecido e expandido por outros estudiosos. Fillion (1999, p. 47) reforça essa

perspectiva ao afirmar que “[...] os empreendedores são, antes de tudo, visionários que identificam e aproveitam oportunidades, moldando o futuro das organizações e das economias”.

No início do século XX, Max Weber trouxe uma nova perspectiva ao analisar o empreendedorismo sob a ótica dos valores. Para Weber (1967, p. 150), “[...] o capitalismo moderno difunde valores como o idealismo e a ética do trabalho, motivando os empresários a buscar[em] não apenas o lucro, mas também o desenvolvimento econômico e social”. Weber argumenta que os empreendedores são impulsionados por uma ética que transcende o mero lucro, contribuindo para a construção de uma sociedade mais desenvolvida.

Ademais, Schumpeter (1997) dinamizou o conceito de inovação como elemento central do empreendedorismo. Segundo Schumpeter (1997, p. 112), “[...] o empreendedor é aquele que revoluciona o padrão de produção ao introduzir novos produtos, processos ou formas de organização, impulsionando o crescimento econômico”. Essa abordagem ressalta o papel transformador do empreendedor, que não apenas responde às condições do mercado, mas também molda essas condições por meio da inovação. O conceito de empreendedor, embora tenha evoluído ao longo do tempo, mantém seu foco na capacidade de adaptação e inovação. A compreensão do empreendedorismo tem se expandido desde as teorias econômicas de Schumpeter (1997), que associava o empreendedorismo à destruição criativa, até as perspectivas comportamentais de McClelland (1987). Na década de 1960, ele propôs que o empreendedorismo é composto por um conjunto de características que podem ser aprendidas e desenvolvidas, como a necessidade de realização e a proatividade.

Contudo, a promoção do empreendedorismo, especialmente no contexto das políticas educacionais contemporâneas, subjaz a um capitalismo sedutor que carrega implicações profundas. Han (2018) critica a ideologia neoliberal que permeia essas práticas, argumentando que o “sujeito neoliberal” é caracterizado pela autoexploração. Segundo Han (2018, p. 45, tradução própria), “[...] a liberdade prometida pelo neoliberalismo é uma ilusão, pois os indivíduos se veem obrigados a maximizar seu próprio desempenho e eficiência, explorando a si mesmos como se fossem pequenas empresas”. Assim, o empreendedorismo, em vez de promover a emancipação, pode intensificar a responsabilização individual e a precarização das condições de vida.

No campo educacional, essa lógica se manifesta em currículos que privilegiam a flexibilidade e a inovação, frequentemente deslocando a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso para o próprio estudante. Dardot e Laval (2016, p. 67) afirmam que “[...] o conceito de ‘empreendedor de si mesmo’ transforma cada indivíduo em um gestor de sua própria existência, naturalizando a ideia de que o fracasso é um reflexo da falta de engajamento pessoal”. A crítica reside na forma como essas políticas ignoram as desigualdades estruturais, promovendo uma cultura meritocrática que desconsidera os fatores sociais e econômicos que limitam as oportunidades.

Nesse prisma neoliberal, autores como Baker e Nelson (2005) introduzem o conceito de bricolagem, que enfatiza a capacidade do empreendedor de criar algo a partir de recursos limitados. Segundo Baker e Nelson (2005, p. 334, tradução própria), “[...] o empreendedor é como um bricoleur, alguém que trabalha com o que tem à disposição, utilizando os recursos existentes de forma criativa para superar limitações”. Embora essa perspectiva seja valorizada por sua resiliência e criatividade, ela também pode ser interpretada como uma forma de adaptação às condições de escassez, sem enfrentar as causas estruturais dessa limitação. Sorenson e Stuart (2008, p. 102, tradução própria) ressaltam que “[...] a ausência de um conceito unificado de empreendedorismo não é um defeito, mas sim uma característica que reflete a natureza interdisciplinar e multifacetada do fenômeno”. Contudo, essa multiplicidade, embora enriquecedora, pode dificultar a

comunicação acadêmica, a formulação de políticas mais inclusivas e equitativas, bem como a prática do ensino e da aprendizagem em cenários escolares marcados por desigualdades no Brasil.

Aldrich (2012, p. 65, tradução própria) observa que “[...] o campo do empreendedorismo tem experimentado um crescimento exponencial, impulsionado por fatores como o aumento do interesse acadêmico e a criação de redes de pesquisadores”. O autor identifica seis aspectos que contribuíram para a institucionalização do empreendedorismo como área de estudo e afirma que “[...] o empreendedorismo se tornou um campo legitimado pela academia devido ao seu impacto reconhecido na economia e na inovação” (Aldrich, 2012, p. 47, tradução própria). No entanto, é crucial questionar até que ponto esse crescimento favorece uma compreensão crítica das tendências contemporâneas ou se apenas reforça a ideologia neoliberal, com ênfase na responsabilização individual e na meritocracia.

À vista disso, pesquisadores como Sarasvathy (2023), por meio de sua Teoria da Efetuação, argumentam que o futuro é construído pelas ações do empreendedor, que utiliza os recursos disponíveis para criar oportunidades. Segundo a autora, “[...] os empreendedores começam com o que têm – quem são, o que sabem e quem conhecem –, e a partir disso criam novos caminhos, moldando o futuro com base em suas decisões e interações” (Sarasvathy, 2023, p. 45, tradução própria). Embora essa teoria valorize a agência e a criatividade do empreendedor, também reforça a ideia de que o sucesso depende exclusivamente das decisões e ações do indivíduo, o que pode ser problemático em um contexto marcado por profundas desigualdades.

Nessa preceptiva, Fraser (2019) acrescenta uma crítica contundente ao discutir o “capitalismo canibal”, que se alimenta das vidas humanas ao explorar tanto o trabalho quanto as subjetividades. A autora ressalta que “[...] o neoliberalismo transforma todos os aspectos da vida em recursos econômicos a serem explorados, minando a solidariedade coletiva e aprofundando as desigualdades” (Fraser, 2019, p. 72). Essa perspectiva crítica evidencia os riscos de naturalizar a responsabilidade individual pelo sucesso, ignorando as condições estruturais que moldam as oportunidades e reforçam as desigualdades sociais.

A década de 1980 e a encetadura de um novo paradigma, o empreendedorismo

Sob esse prisma, Landström, Harirchi e Åström (2012) propõem uma periodização da pesquisa em empreendedorismo, dividida em três grandes fases: a década de 1980, a de 1990 e os anos 2000. Essa divisão temporal permite identificar as principais tendências e os desafios de cada período. Na década de 1980, a pesquisa em empreendedorismo concentrava-se predominantemente nas características individuais dos empreendedores, como traços de personalidade, visão de futuro e capacidade de assumir riscos. “A psicologia concentrava os estudos, estimulando o diálogo entre os pesquisadores por meio de periódicos e conferências” (Landström; Harirchi; Åström, 2012, p. 210, tradução própria).

Com a entrada nos anos 1990, o foco deslocou-se para os processos de criação de novas empresas, refletindo as influências da globalização e da abertura econômica ao capitalismo internacional. Essa mudança manteve a ênfase na responsabilização individual, evidenciando uma continuidade na valorização do “eu empreendedor” como resposta às dinâmicas econômicas e sociais (Pizolati, 2021).

A evolução da pesquisa em empreendedorismo reflete a crescente importância desse tema para a sociedade e a economia. No entanto, como observa Pinto (2017), o termo “empreendedor” ganhou maior notoriedade a partir dos anos 2010, com o advento da pedagogia do “aprender a aprender”, alinhada à lógica de mercado e à racionalidade neoliberal. Segundo Pizolati (2022, p.

233), “[...] a comunicação entre o professor e o aluno assume outro sentido, o que decorre da transição da sociedade de ensino liberal fordista para a sociedade de aprendizagem neoliberal pós-fordista e toyotista”. Pinto (2017, p. 85) complementa que o foco se desloca “[...] da construção de sujeitos críticos e coletivos para a formação de indivíduos altamente adaptáveis e responsáveis pelo seu próprio sucesso, em sintonia com a exigência de um mercado cada vez mais competitivo”.

Esse processo de responsabilização individual é amplamente discutido por Han (2018, p. 49, tradução própria), que observa “[...] o sujeito neoliberal é moldado para autoexploração, assumindo sobre si a responsabilidade pelo fracasso, que é atribuído à falta de esforço ou habilidade, e não às estruturas sociais”. Complementando essa crítica, Dardot e Laval (2016, p. 70) destacam que “[...] a internalização do empreendedorismo de si mesmo promove uma subjetividade que desloca os problemas sociais para a esfera individual, naturalizando desigualdades e fragilizando o tecido social”. Essas perspectivas evidenciam como a lógica neoliberal transfere as questões coletivas para o âmbito pessoal, obscurecendo as desigualdades estruturais e comprometendo a solidariedade social.

Sarasvathy (2023), com sua Teoria da Efetuação, também contribui para essa discussão ao argumentar que o empreendedor constrói o futuro a partir das ações realizadas com os recursos disponíveis. Para a autora, “[...] o futuro não é um destino a ser alcançado, mas algo a ser construído com o que se tem em mãos, baseando-se nas relações e no conhecimento adquirido” (Sarasvathy, 2023, p. 23, tradução própria). Embora essa perspectiva valorize a autonomia e a criatividade do indivíduo, Fraser (2019) critica o reforço de uma ideologia que privilegia o empreendedorismo e a responsabilidade individual em detrimento da solidariedade e da justiça social. Fraser (2019, p. 85) observa que “[...] o neoliberalismo não explora apenas o trabalho físico, mas também captura a subjetividade humana, transformando o aprendizado em um capital a ser explorado”, enfraquecendo os laços coletivos e intensificando as desigualdades estruturais. Nesse contexto, a ênfase em competências individuais e no empreendedorismo, embora promova inovação e resiliência, pode desviar o foco da responsabilidade coletiva e da necessidade de sistemas educacionais que fortaleçam a equidade e a solidariedade.

Essa análise crítica encontra eco nas políticas educacionais contemporâneas. A BNCC-EM (Brasil, 2018b) e a Lei nº 13.632/2018 (Brasil, 2018a) promovem a ideia de formar estudantes autônomos, capazes de desenvolver projetos de vida alinhados ao mundo do trabalho. A BNCC-EM determina que os estudantes devem se tornar protagonistas de suas trajetórias, desenvolvendo habilidades para o mundo profissional e para a construção de projetos de vida (Brasil, 2018b). Embora essa ênfase na autonomia e no empreendedorismo seja vista como positiva por alguns, críticos como Han (2018) e Dardot e Laval (2016) argumentam que ela pode individualizar responsabilidades, ignorando os contextos sociais desiguais que limitam as oportunidades de muitos jovens.

Ao considerar essas questões, o Referencial Curricular Gaúcho também se alinha às diretrizes nacionais ao enfatizar a importância de formar estudantes independentes e empreendedores. O documento destaca que “[...] a educação deve preparar os estudantes para serem protagonistas de suas escolhas, desenvolvendo habilidades empreendedoras que os tornem aptos a lidar com as exigências do mundo do trabalho contemporâneo” (Rio Grande do Sul, 2018, p. 45). Essa abordagem dialoga diretamente com a pedagogia do “aprender a aprender”, que se ajusta à lógica toyotista de flexibilidade e eficiência no ambiente produtivo, características centrais do neoliberalismo.

O Referencial Curricular Gaúcho ainda reforça que “[...] os itinerários formativos devem ser planejados de forma a permitir que os alunos desenvolvam competências alinhadas às necessidades do mercado, como a adaptabilidade e a resolução de problemas complexos” (Rio

Grande do Sul, 2018, p. 63). No entanto, críticos como Han (2018) e Dardot e Laval (2016) alertam que essa ênfase pode intensificar a autoexploração e a individualização das responsabilidades. Essa tendência, embora busque preparar os estudantes para um mundo de trabalho em constante transformação, pode comprometer a formação crítica e coletiva, ignorando as desigualdades estruturais que impactam o acesso equitativo às oportunidades educacionais e profissionais. Assim,

[...] reconhecimento dos jovens como interlocutores legítimos e a promoção de arranjos curriculares que favoreçam a construção de projetos de vida são focos privilegiados pela referida política. Para tanto, a proposta curricular está centrada na organização por itinerários formativos, derivados das áreas do conhecimento, a serem escolhidos individualmente pelos estudantes (Silva, 2023, p. 5).

Conforme supracitado, “[...] no interior da atual reforma curricular, esboça-se uma nova gramática formativa envolvendo as noções de protagonismo juvenil, projetos de vida, educação integral e o componente socioemocional, bem como os direitos de aprendizagem de cada estudante” (Silva, 2024, p. 3). No cenário socioeconômico atual, no qual essas políticas curriculares são desenvolvidas, Han (2018, p. 51, tradução própria) argumenta que “[...] o sujeito neoliberal é obrigado a se reinventar continuamente, internalizando uma lógica de mercado que exige adaptação e desempenho máximo”. Essa pressão é especialmente evidente quando as políticas educacionais promovem uma subjetividade que naturaliza a precariedade e a competição incessante. Dardot e Laval (2016, p. 75) complementam que “[...] ao formar empreendedores de si mesmos, a educação neoliberal desloca o foco das desigualdades estruturais, tornando os indivíduos responsáveis pelas suas próprias falhas, enquanto as condições sociais que limitam as oportunidades”.

Nesse contexto, o Referencial Curricular Gaúcho e a BNCC-EM reforçam essa lógica ao enfatizar competências específicas para o mercado de trabalho, sem necessariamente abordar as desigualdades que prejudicam o acesso às oportunidades educacionais e profissionais. O alinhamento com o toyotismo e o neoliberalismo acentua as disparidades, já que estudantes de contextos socioeconômicos desfavorecidos enfrentam maiores desafios para desenvolver as habilidades exigidas por um mercado cada vez mais competitivo e excludente (Pizolati, 2022). Sob esse prisma, Nancy Fraser (2019, p. 85) critica que “[...] o neoliberalismo, ao transformar todos os aspectos da vida em capital a serem explorados, mina a solidariedade coletiva e aprofunda as desigualdades sociais”.

As implicações dessa abordagem são profundas, pois, ao formar estudantes para a eficiência e adaptabilidade, o sistema educacional pode, inadvertidamente, perpetuar a desigualdade social em vez de corrigi-la. A ênfase na responsabilidade individual e na meritocracia ignora as barreiras estruturais que limitam o desenvolvimento de muitos jovens, reforçando um ciclo de exclusão. Dessa forma, a educação, que deveria ser um instrumento de emancipação, corre o risco de consolidar as desigualdades existentes e de preparar os estudantes apenas para se conformarem às exigências de um mercado de trabalho precarizado.

Destaca-se que “criar circunstâncias melhores” é interpretado nesta pesquisa como sendo a capacidade de se reinventar frente às contingências, noutros termos: empreender-se. Nesse prisma, a geração de emprego e renda pautam os processos de exclusão e (des)filiação social (Castel, 2005, Paugam, 2003) dos indivíduos que não se adequam ao paradigma neoliberal. O “fracasso de si” é internalizado a partir da culpabilização (Courpasson, 1997) e da responsabilização de si articuladas à meritocracia, uma vez que o número de pessoas que acreditam no trabalho como sendo o principal propulsor para a ascensão social é cada vez maior (Sandel, 2021). Logo, o seu inverso também se reflete, compreendendo que o insucesso é resultado de imperícia nas escolhas e gerência de vida e não teria correspondência com a sociedade ou o Estado, sendo algo intrínseco ao indivíduo. Ademais, no neoliberalismo, esse *neossujeito* é aquele da autoexploração

voluntária, porquanto acredita que é livre ao trabalhar sob a óptica de uma empresa — microempresa de si. Subjugado a metas e resultados, este sujeito empreendedor, por consequência, ao fracassar na “[...] sociedade neoliberal de desempenho, em vez de questionar a sociedade ou o sistema, considera a si mesmo como responsável e se envergonha por isso” (Han, 2018, p. 16). Por intermédio da autonomia, há o deslocamento da responsabilidade para a responsabilização, o que incide no recuo do Estado e da sociedade em relação ao *neossujeito* que é impelido ao ônus de suas escolhas de vida. A responsabilidade está para o compromisso intrapessoal ou junto a uma causa, posto que a responsabilização denota um sentenciamento resultante de determinadas atitudes assumidas pelo indivíduo – para si (Pizolati, 2021, p. 4, tradução própria).

Conforme definido nesta seção, o empreendedorismo local e regional desempenha um papel crucial no fomento à proatividade e à inovação. No entanto, é essencial que essa ênfase não exclua o desenvolvimento de uma consciência crítica e coletiva. Embora a educação empreendedora possa contribuir para o crescimento econômico e para o desenvolvimento de competências como pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas, é necessário buscar um equilíbrio que evite a perpetuação das desigualdades estruturais e a excessiva responsabilização individual.

Autores críticos, como Han (2018), Dardot e Laval (2016) e Fraser (2019), alertam que a internalização da lógica neoliberal pode levar à autoexploração e à precarização. Nesse sentido, uma educação empreendedora deve ser inovadora, preparando os jovens para o mercado de trabalho sem abrir mão de valores como solidariedade e justiça social. O objetivo é formar estudantes que sejam não apenas inovadores, mas também cidadãos conscientes, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

O espectro empreendedorismo de si subjacente ao “aprender a aprender”

A BNCC-EM tem como objetivo atualizar e tornar o currículo mais flexível e alinhado às demandas do mercado contemporâneo. Regulamentada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a reforma promoveu mudanças significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), incluindo a criação de itinerários formativos, que permitem aos estudantes escolherem áreas de aprofundamento conforme seus interesses e projetos de vida (Brasil, 2017). De acordo com o texto legal (Brasil, 2018b), a reforma incorpora o conceito de “aprender a aprender” ou aprendizado ao longo da vida, enfatizando a necessidade de os estudantes desenvolverem habilidades que os capacitem a se adaptarem continuamente às transformações do mundo contemporâneo. Em relação ao princípio “aprender a aprender”, ele

[...] foi cunhado pelo antropólogo e cientista social Gregory Bateson (1973), o qual define três formas básicas para que se efetue a aprendizagem: aprendizado primário (protoaprendizado), deuteroprendizado (processo interno de aprender) e aprendizado terciário (consolidação da capacidade de modelar e de constituir o próprio aprendizado) (Pizolati, 2021, p. 3, tradução própria).

Isso posto, a estrutura curricular também foi flexibilizada, diminuindo a carga horária de disciplinas tradicionais e liberando tempo para projetos e atividades práticas. Embora o objetivo seja preparar os estudantes para os desafios do século XXI e desenvolver habilidades como pensamento crítico, criatividade e trabalho em equipe, a implementação dessa reforma enfrenta desafios significativos, como a adaptação das escolas e a formação adequada dos professores.

Desde a reforma iniciada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016), consolidada pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), o Ensino Médio brasileiro passou por mudanças estruturais profundas. A LDBEN – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – foi alterada, especialmente em seu art. 36, para incluir a BNCC e os itinerários formativos. A BNCC-

EM estabelece que a educação deve promover o protagonismo juvenil, incentivando os estudantes a desenvolverem seus projetos de vida de forma autônoma e consciente (Brasil, 2018b). Essa abordagem, entretanto, transfere uma responsabilidade excessiva para os jovens, reforçando a lógica da responsabilização individual.

O conceito de projeto de vida, amplamente promovido na nova estrutura educacional, tem sido problematizado por autores como Han (2018, p. 45, tradução própria), que observa que “[...] o sujeito neoliberal é compelido a planejar e executar sua própria trajetória de sucesso, assumindo a responsabilidade total por seus fracassos”. No contexto escolar, essa lógica pode moldar práticas pedagógicas que enfatizam o desenvolvimento de habilidades individuais para a autorrealização, enquanto minimizam a reflexão crítica sobre as condições sociais que influenciam essas trajetórias. Dardot e Laval (2016, p. 62) corroboram essa crítica ao argumentar que a subjetividade empreendedora “[...] é construída para desviar a atenção das desigualdades estruturais, promovendo a ideia de que cada indivíduo é responsável por seu próprio destino, mesmo em contextos de injustiça social”. Aplicado à formação escolar, esse enfoque corre o risco de transformar o processo educativo em uma ferramenta para a naturalização de desigualdades, em vez de promover uma formação cidadã crítica e transformadora.

Ademais, a influência de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (2001), é evidente, considerando que Delors (1998) define o “aprender a empreender” como o quinto pilar da educação. Em 2001, essa competência foi integrada à nova lógica da agenda educacional. Nesse sentido, destaca-se que “[...] o aprender a empreender deve ser uma competência desenvolvida desde a educação básica, capacitando os jovens a serem inovadores e capazes de criar novas oportunidades” (Unesco, 2001, p. 56). No entanto, Fraser (2019, p. 85) alerta para as implicações desse enfoque, argumentando que “[...] a mercantilização da educação transforma o aprendizado em um recurso econômico, instrumentalizando a formação para atender aos interesses do mercado, em vez de promover a justiça social”.

Essa inclinação ao “aprender a aprender” e o conseqüente esmaecimento da docência, de forma implícita, são conjurados e ratificados pela Unesco (2001) e Delors (1998), que reforçam a centralidade do indivíduo como responsável por sua própria trajetória educacional e profissional, ajustando-se às exigências de um mercado cada vez mais competitivo, o que,

[...] no encontro em Havana, Cuba, viabilizou, no Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – PRELAC, a inclusão do quinto pilar chamado “aprender a empreender”. A estes [quatro pilares], há que se reunir “Aprender a empreender”, para o desenvolvimento de uma atitude proativa e inovadora, fazendo propostas e tomando iniciativas. As aprendizagens indicadas têm de capacitar cada pessoa a construir seu projeto de vida e orientar a ação das instituições educativas para que isto seja possível (Unesco, 2001, p. 14).

Nesse sentido, a articulação do projeto de vida e das competências empreendedoras no campo educacional reflete uma tendência de responsabilização do indivíduo, em que o sucesso ou o fracasso são atribuídos às escolhas pessoais, desconsiderando os contextos socioeconômicos desiguais. Embora a educação empreendedora possa oferecer ferramentas valiosas, é essencial que essa abordagem não perpetue as desigualdades estruturais, mas promova uma formação crítica e coletiva que prepare os jovens para atuar de maneira responsável e consciente na sociedade.

A Unesco (2001) ratifica a importância do empreendedorismo no mundo contemporâneo, destacando a necessidade de desenvolver a capacidade de inovar e criar soluções. Segundo a Unesco (2001, p. 56), “[...] o espírito empreendedor é fundamental para capacitar os jovens a enfrentar[em] os desafios do século XXI, permitindo que sejam agentes ativos de suas próprias trajetórias de

sucesso”. Essa perspectiva converge com a ideia do sujeito empresarial de Dardot e Laval (2016), que descrevem o indivíduo como um “empreendedor de si mesmo”, moldado para se adaptar e prosperar em um mundo competitivo. Para os autores, “[...] o sujeito empresarial não é apenas responsável pelo seu próprio desenvolvimento, mas também é compelido a buscar incessantemente novas oportunidades, internalizando a lógica do mercado como uma forma de vida” (Dardot; Laval, 2016, p. 110).

O desenvolvimento de habilidades como criatividade, resolução de problemas, trabalho em equipe e pensamento crítico é proposto como um meio de preparar os estudantes para o mercado de trabalho e, potencialmente, para um futuro mais promissor. No entanto, essa abordagem não está isenta de críticas. Han (2018) descreve a racionalidade neoliberal como um “capitalismo sedutor” que transforma a liberdade individual em um imperativo de autoexploração, no qual os sujeitos são seduzidos pela promessa de sucesso, mas frequentemente se encontram presos em uma lógica de desempenho e competição contínua. Para Han (2018, p. 78, tradução própria), “[...] o capitalismo neoliberal seduz ao promover a ideia de que todos têm o potencial de vencer, desde que trabalhem incansavelmente, mas essa liberdade é, na verdade, uma armadilha que esconde a precariedade e a insegurança”.

O princípio “aprender a aprender”, conforme citado no relatório da Unesco (2001), busca tornar os indivíduos mais flexíveis e adaptáveis. Embora isso pareça positivo, Dardot e Laval (2016, p. 97) alertam que essa abordagem pode reforçar a ideia de que “[...] cada pessoa é responsável por se reinventar continuamente, adaptando-se às demandas de um mercado que nunca cessa de exigir mais”. Fraser (2019, p. 85) critica essa lógica ao destacar que “[...] o neoliberalismo não apenas explora o trabalho físico, mas também captura a subjetividade humana, transformando o aprendizado em um capital a ser explorado, o que aprofunda as desigualdades e mina a solidariedade”.

Assim, a ênfase no empreendedorismo e no desenvolvimento de competências alinhadas às necessidades do mercado expõe as contradições do capitalismo neoliberal. Por um lado, há a promessa sedutora de autonomia e sucesso; por outro, a realidade de uma competição desenfreada que pode levar à exaustão e ao isolamento. Pizolati (2021, p. 62, tradução própria) aponta que “[...] a lógica do empreendedorismo de si reforça a ideia de que o sucesso depende exclusivamente do esforço individual, sem levar em consideração as desigualdades sociais e econômicas que limitam as oportunidades de muitos estudantes”.

Ao incentivar os jovens a serem empreendedores de si mesmos, o sistema educacional corre o risco de deslocar as responsabilidades coletivas e sociais, promovendo uma visão individualista que ignora as barreiras estruturais enfrentadas por aqueles que não têm acesso igual a recursos e oportunidades. Pizolati (2021, p. 45, tradução própria) argumenta ainda que “[...] a implementação de políticas educacionais externas ao empreendedorismo tende a acentuar as desigualdades, especialmente em contextos em que o acesso a uma educação de qualidade não é equitativo”.

Portanto, é crucial que as políticas educacionais sejam avaliadas criticamente para garantir que a formação para o futuro seja mais inclusiva e orientada para o bem-estar coletivo, e não apenas para o sucesso individual no mercado. Isso implica a necessidade de políticas que considerem a diversidade de contextos e promovam a equidade educacional, evitando a reprodução de um sistema que beneficia apenas os mais privilegiados.

A Resolução CNE/CEB nº 3/2018 destaca o empreendedorismo como um dos pilares centrais dos itinerários formativos da BNCC-EM, promovendo capacidades como resolução de problemas, criatividade e responsabilidade. Segundo o texto oficial, essa abordagem visa preparar os estudantes para as demandas contemporâneas do mercado de trabalho, incentivando o

protagonismo juvenil e a autonomia na construção de seus projetos de vida (Brasil, 2018b). Contudo, essa proposta não está isenta de críticas, sobretudo no que tange às desigualdades que pode aprofundar.

A BNCC-EM, por exemplo, institui diretrizes que privilegiam o “aprender a aprender”, a autonomia e a flexibilidade como formas de preparar os estudantes para um mercado de trabalho volátil e precarizado (Brasil, 2018b). Libâneo (2012, p. 34) argumenta que “[...] a verdadeira educação emancipadora deve capacitar os sujeitos a compreenderem criticamente as estruturas sociais, desenvolvendo uma consciência ativa e transformadora”. Esse ponto é essencial para refletir sobre a racionalidade neoliberal tecnicista e a formação humana crítica, pois o foco apresentado na BNCC-EM enaltece o empreendedorismo como autonomia, sem problematizar a responsabilidade individual nesse processo, o que pode mascarar as desigualdades estruturais presentes na sociedade.

A escola precisa libertar-se das amarras mercadológicas e assumir um papel formador mais amplo, promovendo a reflexão crítica como elemento essencial do processo educativo. Isso não significa, contudo, abandonar a qualidade do ensino, a didática e a técnica, que são fundamentais para o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes. O desafio é equilibrar o neotecnicismo com a reflexão crítica, garantindo que o ensino seja simultaneamente eficiente e humanizador.

Como afirma Pimenta (2002, p. 65), “[...] a prática educativa deve articular técnica, política e ética, buscando uma formação que não se restrinja à transmissão de conteúdos, mas que também promova a autonomia, a criatividade e a transformação social”. Nesse sentido, é crucial que a formação dos estudantes contemple não apenas os aspectos técnicos necessários ao mercado de trabalho, mas também uma compreensão crítica da sociedade, capaz de inspirar mudanças e combater as desigualdades estruturais.

Dubet (2010, p. 112) reforça essa visão ao destacar que “[...] a educação deve ser um espaço de construção de sentido, onde os sujeitos aprendem a refletir sobre suas condições de existência e a agir coletivamente para transformá-las”. Assim, o equilíbrio entre a técnica e a reflexão crítica permite que a escola cumpra sua função de preparar os estudantes tanto para o mundo do trabalho quanto para o exercício pleno da cidadania, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Essa abordagem integrada, como sugere Díaz-Barriga (2003, p. 45, tradução própria), exige “[...] uma pedagogia que vá além do tecnicismo e do pragmatismo, promovendo o desenvolvimento de competências e o pensamento crítico em um contexto de formação humana integral”. Portanto, a escolarização não deve se limitar a formar trabalhadores eficientes, mas também cidadãos críticos e conscientes, capazes de agir em prol do bem comum.

Como afirma Pimenta (2002, p. 47), “[...] a reflexão crítica permite ao indivíduo compreender a realidade em sua totalidade, posicionando-se de maneira autônoma e consciente para intervir nela e transformá-la”. Dessa forma, a escola deve transcender o ensino tecnicista e instrumental, articulando uma formação que capacite os alunos a questionarem as lógicas excludentes e a atuarem como agentes de mudança social.

Nessa linha, Pinto (2017) argumenta que a flexibilização curricular defendida pela BNCC-EM promove uma formação voltada para o mercado, que “[...] prioriza a criação de sujeitos empreendedores e adaptáveis, mas negligencia a formação crítica necessária para a cidadania ativa” (Pinto, 2017, p. 93). Nesse sentido, a lógica neoliberal, como descrevem Dardot e Laval (2016, p. 110), transforma o aluno em um “sujeito empresarial”, responsável por seu próprio sucesso ou

fracasso, perpetuando a autoexploração e deslocando a responsabilidade das instituições para o indivíduo. Han (2018, p. 78, tradução própria) complementa, afirmando que “[...] a liberdade promovida pelo neoliberalismo é uma ilusão que força os indivíduos a se reinventarem constantemente, aumentando a precariedade e o sofrimento emocional”.

Além disso, Pizolati (2021, p. 45, tradução própria) alerta que “[...] a inclusão do empreendedorismo no currículo pode acentuar as desigualdades, pois muitas escolas não dispõem de recursos adequados para oferecer as mesmas oportunidades de desenvolvimento”. Isso cria um ambiente educacional desigual, em que estudantes de contextos socioeconômicos mais favorecidos, com melhores oportunidades de acesso e recursos pedagógicos, são mais beneficiados pelas competências ensinadas. Dessa forma, a implementação do empreendedorismo corre o risco de estimular as disparidades existentes, em vez de promover uma educação equitativa para todos.

Ao promoverem o protagonismo juvenil, as políticas educacionais e curriculares parecem ignorar as barreiras estruturais que muitos estudantes enfrentam. Essa ênfase na responsabilidade pessoal é problemática, pois transfere para os alunos a carga de superar desafios que frequentemente estão fora de seu controle. Como argumenta Pizolati (2021, p. 48, tradução própria), “[...] o foco no ‘empreendedor de si’ tende a fortalecer as desigualdades, ao desconsiderar as diferenças de acesso a recursos educacionais e de apoio”.

Um exemplo dessa abordagem é o Referencial Curricular Gaúcho, um documento regional que adapta as diretrizes da BNCC-EM ao contexto do estado do Rio Grande do Sul, destacando as particularidades locais e as formas de implementação das políticas educacionais. O Referencial Curricular Gaúcho alinha-se às diretrizes da Base Nacional ao enfatizar a necessidade de contextualizar o ensino às realidades locais. Esse documento valoriza uma educação que prioriza as competências socioemocionais e o protagonismo estudantil, adaptando-se às diretrizes nacionais, mas também incorporando aspectos específicos da cultura e da economia regional.

Essa inclinação à racionalidade neoliberal é clara ao observar que, no processo de aprendizagem, o educando deve apropriar-se de “[...] conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho decorrentes da lógica de livre-mercado para fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida” (Rio Grande do Sul, 2018, p. 113).

Conforme supracitado, observa-se uma formação orientada por valores neoliberais. Nesse contexto, a crítica de Dardot e Laval (2016) ao sujeito neoliberal ressalta que a ênfase na autonomia pessoal desvia a atenção das desigualdades sistêmicas e reforça a autoexploração: “Ao focar na responsabilidade individual, as políticas educacionais acabam por ocultar as estruturas que perpetuam a desigualdade” (Dardot; Laval, 2016, p. 104). Dessa forma, a promessa de uma educação voltada para o mercado de trabalho pode, paradoxalmente, intensificar as disparidades sociais ao não oferecer um suporte equitativo para todos os estudantes.

É essencial, portanto, que as políticas educacionais sejam reavaliadas e adaptadas para garantir que promovam uma formação verdadeiramente inclusiva. A autonomia e o empreendedorismo podem ser valores relevantes, mas precisam ser equilibrados com medidas que reconheçam e combatam as desigualdades estruturais. Apenas dessa forma a educação poderá cumprir seu papel de promoção do bem-estar coletivo e da justiça social, em vez de reforçar as lógicas de mercado que beneficiam exclusivamente os mais privilegiados economicamente.

Considerações finais

O protagonismo juvenil, sob a ótica empreendedora, incentiva os jovens a adotarem um perfil criativo, inovador e resolutivo diante dos desafios cotidianos. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) incorpora o desenvolvimento de habilidades essenciais para preparar os estudantes para o mundo contemporâneo, enfatizando competências como autonomia, pensamento crítico e resolução de problemas.

No entanto, a análise deste estudo revela que, ao adotar uma lógica neoliberal, as políticas curriculares, como as inovações propostas pela BNCC-EM, priorizam a formação de sujeitos flexíveis e autogerenciáveis, capacitados para se adaptarem às demandas voláteis do mercado de trabalho. Essa abordagem, embora promova habilidades relevantes, pode negligenciar a crítica às desigualdades estruturais e reforçar uma visão individualista do sucesso.

Embora a ênfase na autonomia e protagonismo estudantil e no “aprender a aprender” seja apresentada como um avanço, há implicações preocupantes. Foucault (2008) e Bauman (2008) apontam que o neoliberalismo impõe uma sobrecarga de responsabilidade sobre os indivíduos, deslocando a atenção das barreiras estruturais e promovendo uma lógica de autoexploração. Foucault (2008, p. 233) descreve como a racionalidade neoliberal transforma a educação “[...] em um dispositivo de autogestão, onde os sujeitos são pressionados a se reinventar constantemente e a buscar a maximização de sua utilidade”. Bauman (2008, p. 76) complementa ao afirmar que a modernidade líquida impõe uma “[...] instabilidade constante, na qual a segurança e a estabilidade são substituídas pela necessidade de adaptação incessante”.

Além disso, Dardot e Laval (2016) destacam que essa ênfase na autonomia individual pode obscurecer as desigualdades sistêmicas, reforçando a ideia de que o sucesso ou o fracasso dependem exclusivamente dos méritos pessoais, mesmo quando o acesso a oportunidades educacionais e recursos pedagógicos é profundamente desigual. Segundo os autores, “[...] o sujeito neoliberal é chamado a se responsabilizar por si mesmo, ignorando as condições sociais que limitam seu desenvolvimento” (Dardot; Laval, 2016, p. 112).

No âmbito das escolas públicas, essa situação é ainda mais crítica. Pizolati (2021, p. 45, tradução própria) aponta que

[...] a inclusão do empreendedorismo e de itinerários formativos voltados para o mercado pode acentuar as disparidades, já que muitas instituições carecem de infraestrutura adequada e professores enfrentam dificuldades para atender às exigências de um currículo cada vez mais tecnicista e orientado ao mercado.

Dessa forma, em vez de promover a inclusão, a ênfase na educação empreendedora e na flexibilidade curricular pode perpetuar um ciclo de exclusão, no qual apenas os estudantes mais privilegiados conseguem alcançar o sucesso prometido. Nesse sentido, Dardot e Laval (2016, p. 110) complementam ao afirmar que “[...] a subjetividade empreendedora desloca os problemas sociais para a esfera individual, promovendo a ideia de que o sucesso ou fracasso depende exclusivamente dos méritos pessoais”.

Portanto, somente uma educação que priorize a justiça social e o bem-estar coletivo, em detrimento da mera adaptação às lógicas de mercado, poderá cumprir seu papel emancipador. Essa perspectiva exige que a formação educacional promova não apenas competências técnicas, mas também um olhar crítico e cidadão, capaz de transformar a realidade e fortalecer a equidade em contextos marcados por desigualdades históricas e sistêmicas.

Portanto, a escola deve ir além da preparação dos jovens para o mundo do trabalho, assumindo também o papel de formar cidadãos plenos, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Esse objetivo só será alcançado por meio de uma educação que privilegie a reflexão crítica, essencial para transformar a realidade. Como destaca Pimenta (2002, p. 25), “[...] uma prática educativa que promove a reflexão crítica permite ao sujeito superar a condição de passividade, posicionando-o como agente de mudança em sua própria realidade e na sociedade”.

Nesse sentido, a escola deve ser um espaço que, além de desenvolver competências técnicas, estimule o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes na busca por equidade e justiça social. Ao fomentar a reflexão e a ação, a educação pode contribuir para a formação de indivíduos conscientes e engajados, capazes de atuar como protagonistas na transformação de suas comunidades e na construção de um futuro mais solidário – comunitário e menos individualista.

Referências

ALDRICH, H. E. The emergence of entrepreneurship as an academic field: A personal essay on institutional entrepreneurship. **Research Policy**, [s. l.], v. 41, n. 7, p. 1240-1248, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2012.03.013>

BAKER, T.; NELSON, R. E. Creating something from nothing: Resource construction through entrepreneurial bricolage. **Administrative Science Quarterly**, [s. l.], v. 50, n. 3, p. 329-366, dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.2189/asqu.2005.50.3.32>

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BIESTA, G. **Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy**. London: Routledge, 2018.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: edição extra, seção 1, Brasília, DF, n. 184-A, p. 1-2, 23 set. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis N^{os} 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2018a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 224, p. 21-24, 22 nov. 2018b.

BRAUNERHJELM, P. Entrepreneurship, Innovation and Economic Growth - past experience, current knowledge and policy implications. **CESIS Electronic Working Paper Series**, [s. l.], n. 24, p. 1-82, abr. 2010.

CELARD, A. **Uma análise documental**. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

DELORS, J. **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora; Brasília: Unesco, 1998.

DÍAZ-BARRIGA, Á. Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Ciudad de México, v. 5, n. 2, p. 1-16, 2003.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** São Paulo: Cortez, 2010.

FILION, L Jacques. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 5-28, 1999.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRASER, N. **Capitalismo canibal**: como o neoliberalismo se alimenta da vida humana e da natureza. São Paulo: Autêntica, 2019.

HAN, B. **The burnout society**. Stanford: Stanford University Press, 2018.

LANDSTRÖM, H.; HARIRCHI, G.; ÅSTRÖM, F. Entrepreneurship: Exploring the knowledge base. **Research Policy**, [s. l.], v. 41, n. 7, p. 1154-1181, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2012.03.009>

LIBÂNEO, J. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

MCCLELLAND, D. Characteristics of Successful Entrepreneurs. **Journal of Creative Behavior**, London, v. 21, n. 3. p. 219-233, 1987.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos**: cumprindo nossos compromissos coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2001. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

PIMENTA, S. **Educação e reflexão crítica**: uma prática emancipadora. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, J. M. **Educação e neoliberalismo**: a formação do neossujeito. Brasília: Editora UnB, 2017.

PIZOLATI, A. R. C. A configuração das relações de ensino e de aprendizagem e o exercício da docência no Brasil neoliberal. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 53, p. 217-245, set./dez. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723823532022217>

PIZOLATI, A. R. C. The institution of neoliberal rationality in Brazilian educational policies based on the “keep learning” and “learn to learn” principles. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 29, n. 150, p. 1-29, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6023>

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial curricular gaúcho: humanas**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018. v. 1.

SARASVATHY, S. Questions worth asking for futures worth making: an effectual approach. **Small Business Economics**, [s. l.], v. 61, n.1, p. 11-21, jun. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11187-023-00747-5>

SAY, J. **A Treatise on Political Economy**. New York: Augustus M. Kelley, 1828.

SCHUMPETER, J. **Teoria do desenvolvimento econômico: uma pesquisa sobre lucros, capital, crédito juros e ciclo econômico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Cultural Ltda., 1997.

SILVA, R. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 118, p. 1-22, jan./mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003427>

SILVA, R. Crítica ao processo de algoritmização curricular no Brasil do século XXI. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, p. 1-15, dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.278984>

SORENSEN, O.; STUART, T. E. 12^o Entrepreneurship: a field of dreams? **Academy of Management Annals**, New York, v. 2, n. 1, p. 517-543, 2008. DOI: <https://doi.org/10.5465/19416520802211669>.

WEBER, M. **A Ética protestante e o espírito do Capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1967.

Recebido em 24/11/2024

Versão corrigida recebida em 07/01/2025

Aceito em 09/01/2025

Publicado online em 15/01/2025