

Como se projetam vidas diferentes? Um olhar para o currículo de Projeto de Vida e Educação Empreendedora no município de Pelotas-RS

How are different lives designed? A look at the Life Project and Entrepreneurial Education curriculum in the city of Pelotas-RS

¿Cómo se diseñan vidas diferentes? Una mirada al currículo de Proyecto de Vida y Educación Emprendedora en la ciudad de Pelotas-RS

Ana Gabriela da Silva Vieira¹

<https://orcid.org/0000-0002-8962-5108>

Marcio Caetano²

<https://orcid.org/0000-0002-4128-8229>

¹ Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul – Brasil. E-mail: ags.21@hotmail.com.

² Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul – Brasil; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul – Brasil. E-mail: mrvcaetano@ufpel.edu.br.

Resumo

A Secretaria Municipal de Educação do município de Pelotas-RS instituiu como obrigatórios os componentes curriculares Projeto de Vida e Educação Empreendedora, levando em conta a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que propõe o trabalho desses temas na educação básica. Dado o movimento nacional, corroborado pelo avanço do neoliberalismo, de que a educação precisa ensinar aos estudantes princípios de um indivíduo empreendedor e competências para projetar suas vidas, questionamo-nos de que modo os documentos curriculares propõem abarcar os marcadores de diferenças nesse contexto. Nossa investigação se deu a partir dos documentos curriculares propostos pelo município de Pelotas com os objetivos de: a) investigar de que modo os discursos envolvendo Projeto de Vida e Educação Empreendedora se relacionam com os marcadores de diferença; b) problematizar como as discussões de gênero e sexualidade se fazem presentes nas diretrizes curriculares de Projeto de Vida e Educação Empreendedora; c) refletir sobre como os modos de projetar a própria vida e empreender correspondem às diferentes realidades dos estudantes no que concerne ao gênero, à sexualidade e a outros marcadores de diferença. A partir dessa discussão, problematizamos os documentos curriculares e os modos como os discursos neoliberais cooptam e esvaziam as noções de diversidade e diferença, evitando diretrizes explícitas no que diz respeito ao gênero e à sexualidade.

Palavras-chave: Diferença. Currículo. Projeto de vida. Educação empreendedora. Gênero.



Abstract

The Municipal Department of Education of the city of Pelotas – RS established the Life Project and Entrepreneurial Education curricular components as mandatory, taking into account the Common National Curricular Base (BNCC) that proposes the work on these themes in basic education. Given the national movement, corroborated by the advance of neoliberalism, that education needs to teach students principles of an entrepreneurial individual and skills to design their lives, we question how the curricular documents propose to cover the markers of differences in this context. Our investigation was based on the curricular documents proposed by the municipality of Pelotas, with the objectives of: a) investigating how the discourses involving Life Project and Entrepreneurial Education relate to the markers of difference; b) problematize how discussions of gender and sexuality are present in the Life Project and Entrepreneurial Education curricular guidelines; c) reflect on how the ways of designing one's life and entrepreneurship correspond to the different realities of students regarding gender, sexuality and other markers of difference. From this discussion, we problematize curricular documents and the ways in which neoliberal discourses co-opt and empty the notions of diversity and difference, avoiding explicit guidelines with regard to gender and sexuality.

Keywords: *Difference. Curriculum. Life project. Entrepreneurial education. Gender.*

Resumen

La Secretaría Municipal de Educación de la ciudad de Pelotas-RS estableció como obligatorios los componentes curriculares Proyecto de Vida y Educación Empreendedora, teniendo en cuenta la Base Curricular Nacional Comum (BNCC), que propone el trabajo de esos temas en la educación básica. Dado el movimiento nacional, corroborado por el avance del neoliberalismo, de que la educación necesita enseñar a los estudiantes principios de un individuo emprendedor y habilidades para diseñar sus vidas, nos preguntamos cómo los documentos curriculares proponen cubrir los marcadores de diferencias en este contexto. Nuestra investigación se basó en los documentos curriculares propuestos por el municipio de Pelotas, con los objetivos de: a) investigar cómo los discursos que involucran el Proyecto de Vida y Educación Empreendedora se relacionan con los marcadores de diferencia; b) problematizar cómo las discusiones sobre género y sexualidad están presentes en las directrices curriculares del Proyecto de Vida y de la Educación Empreendedora; c) reflexionar sobre cómo las formas de diseñar la vida y el emprender se corresponden con las diferentes realidades de los estudiantes en cuanto a género, sexualidad y otros marcadores de diferencia. A partir de esta discusión, problematizamos los documentos curriculares y las formas en que los discursos neoliberales cooptan y vacían las nociones de diversidad y diferencia, evitando directrices explícitas respecto al género y la sexualidad.

Palabras clave: *Diferencia. Plan de estudios. Proyecto de vida. Educación emprendedora. Género.*

1 Introdução

No final do ano de 2022, a Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) e o Conselho Municipal de Educação (CME) do município de Pelotas, cidade no interior do estado do Rio Grande do Sul, orientaram as instituições municipais de Ensino Fundamental e Médio a reorganizarem as matrizes curriculares em uma nova proposta que passaria a valer no ano letivo de 2023, a partir do Parecer nº 36/2022 CME/Pel.¹ Alguns componentes curriculares – História, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa – tiveram as suas cargas horárias reduzidas para que se introduzissem, nos anos finais² do Ensino Fundamental, quatro novos componentes: Projeto de Vida, Educação Empreendedora, Introdução ao Pensamento Computacional e Iniciação à Produção Literária (este último devendo, necessariamente, ser ministrado por uma professora de Língua Portuguesa).

O Parecer nº 36/2022 CME/Pel justificou a reforma na matriz curricular a partir de um outro documento expedido pelo Conselho Municipal de Educação mais de dois anos antes, o Parecer nº 001/2020 CME/Pel, que estabeleceu o Documento Orientador Municipal (DOM) como referencial curricular para as instituições de ensino de Pelotas-RS, deixando explícita que a fundamentação do documento estava referenciada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O presente artigo pretendeu investigar os componentes “Projeto de Vida e Educação Empreendedora” que passaram a existir nas matrizes curriculares das escolas de Ensino Fundamental no Município de Pelotas em 2023. Os objetivos dessa pesquisa foram: a) investigar de que modo os discursos envolvendo Projeto de Vida e Educação Empreendedora se relacionam com os marcadores de diferença; b) problematizar como as discussões de gênero e sexualidade se fazem presentes nas diretrizes curriculares de Projeto de Vida e Educação Empreendedora; c) refletir sobre como os modos de projetar a própria vida e empreender correspondem aos diferentes contextos sociais de estudantes no que concerne ao gênero, à sexualidade e a outros marcadores de diferença.

Ancorados nos objetivos da pesquisa e influenciados pela perspectiva foucaultiana, a produção e a análise dos dados a partir do Documento Orientador Municipal (DOM) e os Pareceres nº 36/2022 e 001/2020 CME/Pelotas se caracterizaram como instrumentos

¹ Uma das autorias deste artigo, docente na Educação Básica do município, acompanhou as reuniões que ocorreram, à época, na escola onde leciona.

² O Parecer nº 36/2022 CME/Pel também orienta acerca de mudanças nas matrizes curriculares da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, porém, o presente artigo não adentrará tal reforma.

principais de nossos questionamentos. Com os dados produzidos, o discurso emitido ganhou ainda mais relevo, passando a ser de interesse da investigação a análise das apresentações e singularidades que estão presentes nos discursos acionados nos documentos sobre os marcadores de diferença, foco deste artigo.

As contribuições das análises de discursos de base foucaultiana foram fundamentais, entretanto definir o conceito de discurso em Foucault não nos parece tarefa fácil. Para Foucault, segundo Fischer (2001), não há nada escondido por trás do discurso ou entrelinhas, pois o que existe são enunciados e relações que são colocados em funcionamento pelo/no próprio discurso. Essa perspectiva nos convidou a refletir os discursos presentes como enunciados, ou seja:

[...] considerando nossos atos elocutórios – atos enunciativos, atos de fala – podemos dizer que esses se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com um certo regime de verdade, o que significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo. As “coisas ditas”, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo [...] (Fischer, 2001, p. 204).

Assim, foi necessária a interpretação dos discursos presentes nos diferentes materiais (DOM, Pareceres nº 36/2022 e 001/2020 CME/Pelotas) como enunciados pertencentes a uma rede discursiva: em outras palavras, essa rede se constituiu como um emaranhado de informações que não puderam existir isoladamente, mas associadas e relacionadas a outros enunciados, dentro e fora da escola, do mesmo discurso de que se retroalimentam. Ao analisar os discursos, restou evidenciar os dispositivos condicionantes que, articulados, possibilitaram a emergência de “verdades” que buscam, em última instância, o governo da vida no interior de determinada lógica produtiva associada ao sistema capitalista. Questão a que retornaremos mais adiante.

Sabemos, com Foucault (1987), que os dispositivos são históricos, atravessados e alimentados por estratégias de saber-poder que atuam basicamente sobre os corpos, subjetivando-os e objetivando-os.³ Esses regimes são os discursos pedagógicos que transitam nas redes de subjetividades que se entrelaçam para a formação de sujeitos. Pensamos que os

³ Entende-se por subjetivação “práticas e processos heterogêneos por meio dos quais os seres vêm a se relacionar consigo mesmos e com os outros como sujeitos de certo tipo” e objetivação como “modo como o sujeito pôde se tornar um objeto para o conhecimento” (Rose, 2001, p. 36).

discursos produzidos e difundidos em torno dos componentes curriculares de Projeto de Vida e Educação Empreendedora aproximam a pesquisa da compreensão foucaultiana sobre os *regimes de verdade*, tendo como objetivo a produção da verdade última e definitiva sobre o mundo (Foucault, 1999).

Pode-se dizer que os mecanismos de normalização disciplinar, somados a técnicas de biopoder, tornaram-se responsáveis pelos modos de objetivação e subjetivação dos corpos. O conceito de poder em Foucault (1986) pode ser entendido como algo que permeia todas as relações e que está capilarizado. Saber e poder inserem-se em uma mesma relação. Para o poder funcionar, é necessário acionar os chamados regimes de verdades. Dito de outro modo, para o estabelecimento de uma “verdade”, é necessária a produção de uma série de discursos que vão autorizar que algumas ideias possam (ou não) ser pensadas ou ditas. Conseqüentemente, a produção e a reprodução da “verdade” estão diretamente ligadas ao exercício de poder, da mesma forma que o poder não pode ser exercido sem a produção desses saberes numa relação que é intrínseca. Logo:

[...] nenhum saber se forma sem um sistema de comunicação, de registo, de acumulação, de deslocamento, que é em si mesmo uma forma de poder, e que está ligado, em sua existência e em seu funcionamento, às outras formas de poder. Nenhum poder, em compensação, se exerce sem a extração, a apropriação a distribuição ou a retenção de um saber. Nesse nível, não há o conhecimento, de um lado, e a sociedade, do outro, ou a ciência e o Estado, mas as formas fundamentais do “saber-poder” [...] (Foucault, 1986, p. 19).

Dessa forma, se o corpo é um território contestado e produtor e produto de discursos, suas noções, culturalmente definidas, deverão ser consideradas enquanto categorias historicizadas. Com esse entendimento, transitam modelos de sujeitos como norma e referência que buscam, também por meio das escolas, a sua normatização. Isso não significa que se atribuem à escola o poder e, tampouco, a responsabilidade de explicar as identidades ou formas de encarar as racionalidades sobre o mundo, nem muito menos de determiná-las, porém não é possível não reconhecer que suas proposições e interdições fazem e produzem sentidos, além de possuírem “efeitos de verdade”.

Ao encarar o que foi dito até aqui e buscando atender aos objetivos descritos, o presente artigo foi separado em seções. Na primeira seção se fará uma contextualização da criação dos componentes curriculares do Projeto de Vida e Educação Empreendedora na

cidade de Pelotas. Na segunda seção, as noções de “projeto de vida”, “empreendedorismo” e “educação empreendedora” serão abordadas a partir das discussões sobre o avanço do neoliberalismo na educação. Na terceira e última seção, discutiremos os documentos curriculares que a Secretaria de Educação e Desporto de Pelotas construiu para os componentes Projeto de Vida e Educação Empreendedora, buscando estabelecer relações com os cotidianos de estudantes e seus marcadores de diferença – sobretudo os de gênero e sexualidade.

2 As mudanças na matriz curricular no município de Pelotas-RS

Assim como a BNCC, o DOM do município de Pelotas não estabelece os componentes curriculares de Projeto de Vida e de Educação Empreendedora – dos quais gostaríamos de tratar neste artigo – e tampouco criam habilidades específicas para tais temas a serem trabalhadas nos anos finais do Ensino Fundamental. A noção de “projeto de vida” aparece já entre as competências gerais para a Educação Básica, quando, entre outros aspectos, a sexta competência propõe: “fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”. (Brasil, 2018, p. 9). Ainda na introdução, o texto da BNCC argumenta em prol do “protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 17).

Especificamente sobre os anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC entende que:

[...] no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 62).

As demais menções feitas à expressão “projeto de vida” – são 17 em todo o texto da BNCC – aparecem na parte relativa ao Ensino Médio. Já no que concerne a expressões como “educação empreendedora”, “atitude empreendedora” e “empreendedorismo”, todas estão na BNCC do Ensino Médio. E vale dizer que Projeto de Vida e Educação Empreendedora não fazem parte dos componentes curriculares estabelecidos pela BNCC nem mesmo no Ensino

Médio; as escolas de Ensino Médio que incluem esses componentes o fazem em seus itinerários formativos.

No DOM de Pelotas, documento de 2020, a expressão “projeto de vida” aparece uma única vez, na transcrição da já citada sexta competência geral da BNCC. Quanto às noções de empreendedorismo e de educação empreendedora, o documento afirma ser obrigatório trabalhar nas escolas municipais a Lei nº 6541/2018 que institui, no Ensino Fundamental do município de Pelotas-RS, o Programa Educação Empreendedora.

De acordo com a lei supracitada, o Programa Educação Empreendedora deveria ser trabalhado de forma transversal, de modo que as escolas deveriam “incluir em seus currículos conteúdos e atividades que promovam a cultura empreendedora no projeto pedagógico e no plano escolar” (Pelotas, 2018), além de “disseminar a educação empreendedora nas instituições de ensino por meio da oferta de conteúdos de empreendedorismo nos currículos, objetivando a consolidação da cultura empreendedora na educação” (Pelotas, 2018). Vê-se, portanto, uma consonância de modelo de educação entre o Executivo e o Legislativo do município. A Câmara de Vereadores redige e aprova a lei, posteriormente sancionada pela Prefeita Paula Schild Mascarenhas, a mesma que, quatro anos mais tarde, em seu segundo mandato, por meio da sua Secretaria Municipal de Educação e Desporto, tornará Educação Empreendedora um componente curricular obrigatório.

Já no final de 2022, encontros de formação para as(os) futuras(os) docentes de Educação Empreendedora e de Projeto de Vida começaram a acontecer e se estenderam durante o ano de 2023 – os(as) que passam a lecionar tais disciplinas são, em sua maioria, aquelas(es) cujos próprios componentes curriculares perderam carga horária na reforma da matriz curricular. As(os) professoras(es) são convidadas(os) a participar de tais encontros, mas não se trata de uma obrigatoriedade.

A determinação feita pela Secretaria de Educação e Desporto de Pelotas vem no formato de dois planos de ensino, cada um para um dos componentes curriculares que estudamos neste artigo. Os planos de ensino estabelecem a ementa, os objetivos, a justificativa, as competências, as habilidades, a metodologia e as formas de avaliação do componente de Projeto de Vida e do componente de Educação Empreendedora sem traçar habilidades específicas para cada adiantamento. Os planos de ensino, ambos com apenas três páginas, traçam suas diretrizes gerais para o que deve ser trabalhado nos anos finais do Ensino Fundamental, sem separar competências que seriam próprias do 6º, do 7º, 8º ou 9º ano. As

minúcias desses documentos serão abarcadas de forma mais aprofundada na terceira seção deste artigo. Antes disso, consideramos que seja imperativo para a compreensão da proposta deste artigo traçar considerações sobre o neoliberalismo na educação e como isso se relaciona com as propostas de trazer a educação empreendedora e a noção de projeto de vida para dentro das escolas.

3 Projeto de Vida e Educação Empreendedora: uma racionalidade neoliberal para as escolas?

Antes de iniciar esta seção, gostaríamos de traçar algumas breves considerações sobre o conceito de racionalidade e por onde estamos compreendendo a noção de “racionalidade neoliberal”. Pensando a partir de Foucault (2001), em vez de pensar em uma razão – verdadeira, a ser descoberta, desvelada –, há diferentes formas de racionalidade que emergem nos contextos históricos e vão se vinculando umas às outras, ou contrariando-se. O neoliberalismo enquanto racionalidade, portanto, não é forma única ou inquestionável de compreensão ou funcionamento da sociedade, mas é aquela que, em nosso contexto social e histórico, fortaleceu-se. É aquela cujos discursos funcionam em diferentes espaços, e não apenas no mercado de trabalho ou no ambiente corporativo das grandes empresas, mas na mídia, nas trocas familiares e, como não poderia deixar de ser diferente, dentro e fora das escolas.

No curso *Nascimento da Biopolítica*, Foucault (2022) trata das formas de neoliberalismo que emergiram no contexto europeu e, também, aquela de modelo estadunidense cuja lógica considera o “capital humano” e o trabalho partes das análises econômicas, de um modo que o(a) trabalhador(a) não seja “o objeto de uma oferta e de uma procura na forma de força de trabalho, mas um sujeito econômico ativo” (Foucault, 2022, p. 300). E é nesse sentido que o sujeito, na racionalidade neoliberal, aproxima-se do que Foucault (2022) chama de *homo oeconomicus*. Não no sentido do liberalismo clássico, em que esse *homo oeconomicus* é aquele que faz trocas comerciais segundo seus interesses e/ou necessidades, mas aquele que é um “empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para o mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de sua renda” (Foucault, 2022, p. 303). Tendo o sujeito do neoliberalismo a necessidade de ter determinado capital

humano, tal capital terá de ser adquirido. E formar capital humano, como ressalta o autor, está diretamente ligado aos investimentos educacionais.

Como apontam Alves, Klaus e Loureiro (2021), a racionalidade neoliberal cada vez mais vem imprimindo, não sem resistências, suas marcas na educação brasileira, tanto no que diz respeito às práticas pedagógicas quanto às reformas curriculares, legislações e políticas públicas educacionais. Essa racionalidade neoliberal da qual tratam os(as) autores(as) citados(as) está relacionada com a ideia de que existem determinadas condutas que colaboram para um comportamento empreendedor – comportamento esse que não se restringe ao trabalho ou aos negócios de uma pessoa, mas que, de certa forma, qualifica o indivíduo de forma geral.

Ao questionarmos a noção neoliberal pelo viés político da governabilidade foucaultiana, compreendemos como os seus princípios foram sendo naturalizados e legitimados pelas e nas instituições e, com isso, sua incidência na subjetivação de uma determinada racionalidade empreendedora como princípio organizador da razão de mundo. Essa compreensão nos permite entender como a concorrência e a competitividade ocuparam as dimensões da vida e significaram as formas de ser e estar, em suas redes, nas relações sociais.

O pensamento econômico neoliberal constitui um mundo em que os(as) trabalhadores(as) têm pouca estabilidade e poucos direitos trabalhistas. Cria-se um contexto de sindicatos fracos, frágil união entre categorias de trabalhadores(as) e alta concorrência. Nesse quadro, para os(as) autores(as), a racionalidade neoliberal procura “estimular indivíduos autônomos, ativos, dotados de poder de escolha” (Alves; Klaus; Loureiro, 2021, p. 6) e a escola passa a ser um âmbito para efetivar esse estímulo, por isso a relevância de se instituir uma pedagogia empreendedora. Assim, a escola “é acionada constantemente, a partir do imperativo da aprendizagem permanente para o mercado, na tarefa de impulsionadora do desenvolvimento de competências para a economia do século XXI” (Alves; Klaus; Loureiro, 2021, p. 7).

Para compreender e ampliar as reflexões sobre as lógicas operativas do neoliberalismo buscamos em Dardot e Laval (2016), no conceito razão-mundo, as chaves que nos permitiram compreender os modos como o modelo produtivo capitalista influencia e se materializa na educação escolar. Nessa direção, com os autores, não nos limitamos a entender a influência dos regulamentos neoliberais a partir de um *modus operandi* externo e que se determina à escola. Ao contrário, vemos essas forças como um processo espontâneo de relações sociais

dentro e fora das instituições e que se materializam nas e com as interações sociais na própria escola. Os modos como somos subjetivados pela racionalidade neoliberal incidem nas escolas e acabam por orientar, não sem resistência e insurgências, os currículos, ao menos no plano formal, a partir de uma cultura de inovação e competitividade para o mercado.

Laval (2004) destacou que o neoliberalismo ataca a educação pública ao organizar racionalidades antagônicas aos ideais democráticos e republicanos. Segundo o autor, o neoliberalismo defende que “a escola deve ter uma lógica mercadológica, ela é convidada a empregar técnicas mercantis para atrair o cliente, deve desenvolver e inovação e esperar ‘retorno de imagem’ ou financeiro, deve se revender e se posicionar no mercado” (Laval, 2004, p. 107). O DOM, portanto, ao compreender que a Educação Básica deve fazer que o(a) estudante desenvolva-se como indivíduo inventivo, comunicativo, capaz de empreender, de planejar seu futuro, traçar metas e realizá-las com êxito, ao mesmo tempo em que é capaz de ser flexível e lidar com maestria diante de situações adversas, faz parte dessa racionalidade neoliberal que embasa a existência de componentes curriculares como Projeto de Vida e de Educação Empreendedora. Assim, as escolas públicas pelotenses são transformadas em maquinarias empresariais capazes de incidir no fortalecimento da racionalidade neoliberal e estrangulando perspectivas cidadãs fora da lógica do consumo. Na cidade-mercado, a cidadania é medida pelo poder de compra.

No Ensino Médio ofertado pelo município, esses componentes já estão mais consolidados devido à carga horária disponível para os itinerários formativos com a Reforma do Ensino Médio, que abriu margem para a implementação de tais disciplinas; já existem, inclusive, livros didáticos de Projeto de Vida aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para serem distribuídos nas escolas públicas.

Ao analisar três coleções aprovadas no PNLD de 2021, Silva (2023) afirma que os livros didáticos de Projeto de Vida dão grande ênfase ao desenvolvimento das ditas “habilidades socioemocionais”. Para o autor, o(a) estudante é direcionado a se autorregular para poder “aperfeiçoar o seu capital humano e, como corolário, construir o seu projeto com base naquilo que é desejável no cerne de uma racionalidade matizada pela concorrência, individualidade, resiliência e autonomia” (Silva, 2023, p. 15). Esses mesmos aspectos aparecem nos Planos de Ensino dos componentes curriculares Projeto de Vida e Educação Empreendedora do município de Pelotas-RS, abordados na próxima seção a partir dos nossos objetivos investigativos.

4 Como se projetam vidas diferentes?

Nesta seção, pretendemos discutir os Planos de Ensino de Projeto de Vida (Pelotas, 2023a) e Educação Empreendedora (Pelotas, 2023b). Tanto na ementa quanto no objetivo geral do Plano de Ensino de Educação Empreendedora, é proposto o desenvolvimento de habilidades como “iniciativa, comunicação, trabalho em equipe, comprometimento, flexibilidade, persistência e determinação” (Pelotas, 2023b, p. 1). Na justificativa do Plano de Ensino, argumenta-se que o componente curricular de Educação Empreendedora “subsidiará o aluno com ferramentas visando à construção de um sujeito capaz de transformar ideias em soluções inovadoras para seu desenvolvimento e da sociedade a sua volta” (Pelotas, 2023b, p. 1).

Entre as competências estabelecidas para a Educação Empreendedora estão o conhecimento pessoal, a comunicação, a empatia, a inovação, o planejamento e a liderança. Entre as habilidades, ressaltamos as de:

Conhecer as diferenças entre tipos de empreendedorismo: de negócios e social; Identificar características do comportamento empreendedor; Reconhecer e avaliar seu perfil empreendedor; Identificar e reconhecer potencialidades e limitações pessoais; Despertar sonhos e projetar o futuro pessoal; Desenvolver a autonomia e a capacidade de responder por suas escolhas e atos; Buscar formas alternativas para solucionar problemas; [...] Desenvolver a capacidade de comunicação e de negociação; Identificar e reconhecer as características de um líder; Perceber o seu entorno, identificar problemas e propor soluções criativas e inovadoras (Pelotas, 2023b, p. 2).

Vê-se, portanto, que os discursos em funcionamento no documento curricular propõem a formação de um(a) estudante que seja não só capaz de empreender em seu sentido prático – ter e/ou projetar um negócio, uma empresa –, mas ser um sujeito empreendedor em suas condutas. Um sujeito líder, inovador e criativo, capaz de solucionar problemas sem as redes de seguridades, como apontamos na seção anterior, fazer parte da racionalidade neoliberal.

Problematizando essa questão, Alves, Klaus e Loureiro afirmam que:

Nem todos têm condições de se manter à altura dessa norma de comportamento inatingível, e muitos verão seus sonhos naufragarem no fracasso escolar e profissional, bem como na conseqüente precarização da vida. Nesse sentido, o foco no protagonismo do estudante e na responsabilização individual produz fragmentação social, solapa as estruturas da cidadania e os mecanismos de solidariedade coletiva. Portanto, aumenta brutalmente a vulnerabilidade dos indivíduos e os riscos sociais, principalmente daqueles em condições de desvantagem socioeconômica. Assim sendo, esse modelo, não serve para pensar uma sociedade mais justa e uma educação mais inclusiva – compreendida como bem comum, e não como investimento privado em capital humano. Entendemos que, embora a adequação aos modos de vida que se impõem na atualidade seja uma necessidade, importa a manutenção da escola como espaço e tempo coletivos, de cidadania e de igualdade, e não como fábrica de subjetividades neoliberais para a nova economia. (Alves; Klaus; Loureiro, 2021, p. 16).

Essa citação questiona que esse comportamento empreendedor, imbuído de determinados atributos de capital humano, não será atingido por todas as pessoas e que isso é problemático, pois está pautado da responsabilização individual dos(as) estudantes quando fracassam em atingir esse modelo. É nesse sentido que nos questionamos se essa matriz curricular dialoga com os diferentes contextos nos quais interagem os(as) estudantes, sobretudo se considerarmos os seus marcadores de diferença (raça, gênero, sexualidade, classe, territorialidade, idade, deficiência física etc.).

As autoras da citação considera(m), por exemplo, as desvantagens socioeconômicas. De fato, ao atribuir a responsabilidade do próprio “sucesso” ao indivíduo, a racionalidade neoliberal se coloca de forma meritocrática; e facilmente pode-se questionar a validade da meritocracia se considerarmos um indivíduo que teve acesso a extensos recursos financeiros para tornar-se empreendedor em comparação com outro que não teve. Mas é preciso também considerar outros marcadores sociais de diferença – sabe-se, por exemplo, o quanto o racismo e o capacitismo dificultam o acesso de pessoas negras e pessoas com deficiência (PCD) a determinados espaços e posições. Quando o currículo de Educação Empreendedora propõe fazer que a(o) estudante saiba identificar o que é um líder, não está considerando que, para o(a) estudante negro(a) ou para o(a) estudante PCD, os obstáculos que a sociedade imporá até que ele atinja um cargo de liderança tornarão esse caminho muito mais árduo do que para uma pessoa branca e/ou sem deficiência.

Os marcadores de gênero e sexualidade, que são nossa proposta de discussão neste texto, também podem interferir na “conquista” desse dito “comportamento empreendedor”. Quando propõe falar sobre “reconhecer potencialidades”, “despertar sonhos” e “projetar o futuro”, o currículo não reconhece as distinções de gênero pelas quais os(as) estudantes já

estão passando e tampouco se preocupa em considerar os impactos que a sexualidade configura na vida.

Não reconhece nem discute, por exemplo, que as ditas “potencialidades” de muitas meninas já foram limitadas por um modelo social que as afasta de determinados campos da ciência ou do esporte. Não reconhece que algumas delas logo se casarão e/ou se tornarão mães e que terão sobre seus ombros todas as atividades domésticas e maternas, de modo que seus “projetos de futuro” por vezes precisarão ser adiados. Não reconhece que “empreender”, para muitas mulheres, é nada além do que ter uma profissão precarizada, mas passível de conciliação com os seus trabalhos de cuidado. Não reconhece que ser expulso de casa por sua orientação sexual ou identidade de gênero pode matar o “despertar de sonhos” de um indivíduo ou ao menos minar a sua capacidade de buscar modos de resolver problemas.

O neoliberalismo não se propõe a enfrentar essas questões. Seffner (2020) argumenta que, a partir de uma racionalidade neoliberal,

[...] ocorre um enfraquecimento das garantias da proteção devida pelo Estado às identidades de gênero e de sexualidade, da transparência de procedimentos policiais e jurídicos, da responsabilidade pela manutenção de serviços a essa população, da confirmação de compromissos de acesso à educação, à saúde e aos direitos previdenciários, de campanhas efetivas contra a intolerância de gênero e sexual, dentre outros instrumentos para um estado de bem-estar social (Seffner, 2020, p. 10).

Nesse contexto, a racionalidade neoliberal colabora para uma precarização dos lugares que mulheres cis-heterossexuais⁴ e pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexuais e outras identidades sexuais contra-hegemônicas (LGBTI+) ocupam socialmente e os(as) expõem a um discurso meritocrático que se efetiva em matrizes curriculares que desconsideram esses marcadores de diferença e colocam nas costas desses sujeitos o peso de não terem sido tão empreendedores de si mesmos quanto os homens heterossexuais por não terem adquirido os mesmos atributos de capital humano. Se, em qualquer espaço de poder, no âmbito público ou privado, o homem heterossexual (e branco) é maioria, o discurso do empreendedorismo – em funcionamento no município de Pelotas – afirma que ele está lá porque descobriu os seus limites e potenciais. Seu perfil é empreendedor.

⁴ O termo “cis” é a abreviação do conceito “cisgênero” e foi usado junto com a categoria heterossexual para designar mulheres que se identificam com o gênero que foi determinado quando nasceram, a partir do sexo biológico-anatômico, e orientam o seu desejo sexual para o oposto direto, o homem cis-heterossexual.

O preceito de utilidade empreendedora, como razão de organização do mundo, funciona como uma homilia homogeneizante, contínua e penetrante em todas as dimensões sociais da vida. Segundo Dardot e Laval (2016), ele busca aniquilar a pluralidade que compõe a existência e induz a educação à adoção de lógicas mercantis que, em último nível, extingue a perspectiva de formação democrática. As lógicas formatadas de currículos que atendem à racionalidade neoliberal atuam na formação de humanidades-empresas.

A partir de então, diversas técnicas contribuem para a fabricação desse novo sujeito unitário, que chamaremos indiferentemente de “sujeito empresarial”, “sujeito neoliberal” ou simplesmente neossujeito. Não estamos mais falando das antigas disciplinas que se destinavam, pela coerção, a adestrar os corpos e a dobrar os espíritos para torná-los mais dóceis – metodologia institucional que se encontrava em crise havia muito tempo. Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que exige que ele cumpra (Dardot; Laval, 2016, p. 327).

Os apontamentos permitem compreender que a formação, na racionalidade neoliberal, propõe a compreensão do sujeito-empresa responsável pelo seu fracasso ou sucesso. Mas e o currículo do componente de Projeto de Vida? Ele faz o mesmo que o de Educação Empreendedora? Ele se limita a um projeto de futuro a partir de determinados atributos e condutas empresariais? A resposta pode ser complexa. Em alguns pontos, o componente curricular Projeto de Vida, em seu Plano de Ensino, parece ir na mesma direção do componente de Educação Empreendedora, embora com um olhar mais abrangente.

Logo na ementa, fala-se de mundo do trabalho, de habilidades socioemocionais e de questões econômicas. Entre as competências, o Plano de Ensino de Projeto de Vida cita a autonomia, a criatividade, o autoconhecimento, a confiança, a interação, a integração e o planejamento (que dialogam com competências abarcadas pelo Plano de Ensino de Educação Empreendedora). Algumas habilidades são bastante relacionadas com o planejamento, pelo(a) aluno(a), de seu próprio futuro e de sua vida de forma individual, o que se vincula ao modelo do indivíduo empreendedor de si, ao dito *homo oeconomicus* do neoliberalismo, como citado na seção anterior deste artigo. São elas:

Desenvolver o autoconhecimento e a autonomia do estudante; Trabalhar as habilidades socioemocionais com o intuito de dar suporte ao desenvolvimento humano na sua integralidade; Abordar a construção de planos e projetos que visem o gerenciamento de tarefas, do tempo e dos sonhos para o futuro, com a participação da família (Pelotas, 2023a, p. 2).

Ser um sujeito autônomo, que conhece a si mesmo, que compreende as próprias emoções e sabe lidar com elas, que tem planos para o futuro, que sabe gerenciar as suas atividades, que corresponde às expectativas familiares parece-nos o mesmo modelo de estudante que se quer formar a partir do currículo de Educação Empreendedora discutido anteriormente. De forma mais abrangente, porém, o Plano de Ensino de Projeto de Vida do município de Pelotas elenca outras questões a serem abordadas no componente curricular. Em sua ementa, propõe falar em direitos humanos e questões ambientais; nas competências, elenca tópicos como a ética, o respeito e o pensamento crítico.

Algumas habilidades nos parecem se relacionar com uma formação cidadã dos(as) estudantes:

Compreender as diversas realidades socioeconômicas e culturais, desenvolvendo noções de empatia, respeito, ética, cooperação e coexistência; Promover ações de respeito à inclusão, diversidade étnico-racial, de gênero e a todas formas de diversidade; Entender o mundo do trabalho e suas peculiaridades, reconhecendo as dinâmicas sociais, políticas, econômicas e ambientais; Criar mecanismos para o conhecimento do meio ambiente e para a formação de uma consciência socioambiental; Elaborar projetos envolvendo os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Pelotas, 2023a, p. 2).

Considerando essa lista de habilidades, é possível se questionar: será que tais propostas são opostas às mencionadas anteriormente tanto no próprio componente de Projeto de Vida quanto no de Educação Empreendedora? São habilidades que se aliam a um modelo de educação que se afasta da racionalidade neoliberal? Acreditamos que não. Ser um sujeito que compreende o mundo em que vive, que sabe cooperar e coexistir com pessoas diferentes, que defende a causa ambiental e a diversidade é um modo de ser que vem sendo continuamente cooptado pela racionalidade neoliberal como politicamente correto. McRuer (2021) argumenta que o neoliberalismo não é necessariamente conservador, “projetos ativistas podem se transformar em veículos de políticas neoliberais e não de mudança social que realmente desafie a distribuição de riqueza/bem-estar e de poder nas sociedades contemporâneas” (McRuer, 2021, p. 109).

É possível, como vemos em reuniões internacionais realizadas pelo mundo, um país falar de defesa do meio ambiente, redução de uso de combustíveis fósseis ou da emissão de gases prejudiciais à atmosfera ao mesmo tempo em que não limita de fato seus lucros na agropecuária, na indústria ou na extração de petróleo. Da mesma forma, é possível falar de “diversidade de gênero” de forma esvaziada, mencionando que todos são iguais e precisam se respeitar, mas sem enfrentar, em sala de aula, os problemas sociais que envolvem a violência contra a mulher, contra a população LGBTI+, a homofobia, a transfobia, o feminicídio e outras pautas. É possível falar de diversidade de gênero de forma tão abstrata a ponto de não permitir que, nesse “projeto de vida”, um aluno *gay* possa se expressar livremente e planejar seu futuro como homem *gay*, por exemplo. Será que incluir simplesmente o termo “diversidade de gênero” no Plano de Ensino de Projeto de Vida abre mesmo margem para que vidas diferentes sejam projetadas?

Não sabemos. Pode-se argumentar que dependerá do(a) docente. Dependerá do que será feito no chão da escola. Do que cada professor(a) de Projeto de Vida fará ao pegar nas mãos esse Plano de Ensino de três páginas e planejará para cada semana, em cada adiantamento dos anos finais do Ensino Fundamental. Em tempos como os que vivemos, em que o neoconservadorismo se acentua, a vigilância sobre a escola se intensifica e os(as) professores(as) são julgados(as) doutrinadores(as), até que ponto é possível um(a) docente discutir tais questões sem receber reprimendas por parte das famílias e até de gestores(as) escolares, ou até mesmo perseguições mais graves? Com um documento curricular tão pouco explícito sobre o que abordar, quando considerados os marcadores de diferenças, parece-nos recair nos ombros do(a) professor(a), e não da Secretaria de Educação do município, a culpa por qualquer “desvio excessivo” que as famílias identifiquem nas aulas de Projeto de Vida.

Se “a educação é a experiência de alteridade”, como nos ensina Macedo, (2018, p. 166), pensar em que posições nos currículos estão os saberes e as narrativas em torno das categorias ‘gênero’ e ‘sexualidades’, por exemplo, é imprescindível à vida e à democracia e, obviamente, antagônico ao pensamento monocultural da razão neoliberal. Macedo (2017, p. 546) nos convida a pensar que:

[...] num ambiente democrático, a experiência do reconhecimento nunca foi banal. Ela sempre envolveu a legitimação [...] da experiência de reconhecimento e se refere, fundamentalmente, ao reconhecimento de identidades minoritárias constituídas na luta social por representação. Trago tal discussão para o campo da educação e do currículo porque entendo que este se constitui como um dos muitos discursos normativos que ajudam a estabelecer as identidades dignas de serem reconhecidas.

Esse quadro faz-nos pensar que as escolas, mesmo com as intencionalidades da razão neoliberal, quando democráticas, são instituições em que disputam perspectivas que buscam, em seus *espaçotempos* de esperança, o reconhecimento social. Essa provocação reitera a mobilização de volta ao “re-conhecimento” do conhecimento plural, perguntando se os lugares para o conhecimento elaborado no “re-conhecimento” das pluralidades estão presentes nos Planos de Ensino de Projeto de Vida (Pelotas, 2023a) e Educação Empreendedora (Pelotas, 2023b). Se sim, de que conhecimentos estaríamos, então, falando quando eles se organizam pelo consumo capitalista?

5 Conclusão

O artigo pretendeu discutir os currículos dos componentes de Educação Empreendedora e Projeto de Vida que passaram a fazer parte da matriz curricular do município de Pelotas-RS, a partir do ano letivo de 2023. Os Planos de Ensino analisados aproximam suas propostas da racionalidade neoliberal, sugerindo um modo de ser alinhado a uma conduta empreendedora.

As escolas, ao menos nas intencionalidades da racionalidade neoliberal, passaram a funcionar como laboratórios de ideais neoliberais capazes de produzir sujeitos que unificaram aos seus projetos de vida a lógica empreendedora e competitiva do capital. Nessa lógica, a hegemonia capitalista se materializa à medida que os sujeitos acolhem, subjetivamente, as normatividades do sistema. O dano aos significados com a/dia escola representa mais do que uma crise político-cultural do capitalismo, em que predomina a destruição do vínculo e da responsabilidade coletiva; ele é a própria materialidade do projeto autoritário e moral da direita conservadora.

Enquanto o plano de Educação Empreendedora não considera marcadores de diferença em suas competências, habilidades e objetivos, parecendo considerar que todos os sujeitos estão em condição de equidade social para empreender e projetar seus futuros, o currículo de

Projeto de Vida já demarca alguns marcadores, como questões étnico-raciais e de gênero. Embora o faça, questionamos se a maneira rasa de abarcar a diversidade não se alia a uma proposta neoliberal de não enfrentamento dos problemas sociais que envolvem questões de gênero e sexualidade.

Referências

- ALVES, A.; KLAUS, V.; LOUREIRO, C. B. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, p. 1-19, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.
- BUTLER, J. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CAETANO, M. **Performatividades reguladas** - heteronormatividade, narrativas biográficas e educação. Curitiba: Appris, 2016.
- CORAZZA, S. M. O drama do Currículo: pesquisa e vitalismo da criação. *In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL*, GT Educação e Arte. 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul, agosto, 2012.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FISCHER, R. “Foucault e a análise do discurso em educação”. **Cadernos de Pesquisa**, v. xx, n. 114, p. 197-223, 2001.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- FOUCAULT, M. Estruturalismo e pós-estruturalismo. *In: FOUCAULT, M. Ditos e escritos*, v. II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1999.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica: Curso dado no Collège de France (1978-1979)**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2022.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.
- MACEDO, E. A teoria do currículo e o futuro monstro. *In: LOPES, A. C.; SISCAR, M. (org.). Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, devir*. São Paulo: Cortez, 2018. p. 153-178.

MACEDO, E. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

MCRUER, R. Aleijando as políticas *queer*, ou os perigos do neoliberalismo. **Educ. Anál.**, Londrina, v. 6, n. 1, p. 105-119, jan./jul. 2021.

PARAÍSO, M. A. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016.

PARAÍSO, M. Currículo e Diferença. *In*: PARAÍSO, M. A. (org.). **Pesquisas sobre Currículos e Culturas**: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: CRV, 2010, p. 15-29.

PELOTAS. **Documento Orientador Municipal**: Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Pelotas. Pelotas, RS, 2020.

PELOTAS. **Lei nº 6.541/2018**. Pelotas, RS, 2018.

PELOTAS. **Parecer nº 001/2020 CME/Pel**. Pelotas, RS, 2020.

PELOTAS. **Parecer nº 36/2022 CME/Pel**. Pelotas, RS, 2022.

PELOTAS. **Plano de Ensino de Educação Empreendedora**: Anos Finais do Ensino Fundamental. Pelotas, RS, 2023b.

PELOTAS. **Plano de Ensino de Projeto de Vida**: Anos Finais do Ensino Fundamental. Pelotas, RS, 2023a.

SEFFNER, F. Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-19, 2020.

SILVA, F. V. Conquistando corações e mentes: as competências socioemocionais como reflexo da racionalidade neoliberal em coleções didáticas de Projeto de Vida. **Educação em Revista**, v. 19, p. 1-18, 2023.

Enviado em: 16/02/2024

Aprovado em: 27/05/2024