

## **GOVERNAR PELA AUTONOMIA: SUBJETIVAÇÃO NEOLIBERAL NO ENSINO SUPERIOR**

**BRUNO FINAMOR**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

**DANIELA MEIRELLES ANDRADE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

### **Agradecimento à órgão de fomento:**

Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)

# GOVERNAR PELA AUTONOMIA: SUBJETIVAÇÃO NEOLIBERAL NO ENSINO SUPERIOR

## 1 INTRODUÇÃO

O empreendedorismo, concebido como prática discursiva e racionalidade política, há muito extrapolou os limites da economia e da criação de negócios, tornando-se um operador normativo central nas políticas públicas e na formação educacional contemporânea. Sua gramática infiltra-se nos currículos escolares e acadêmicos mediante termos como inovação, impacto, protagonismo e autonomia, compondo dispositivos que moldam subjetividades ajustadas às exigências da racionalidade neoliberal. Mais do que um conjunto de técnicas ou competências, o empreendedorismo se apresenta como uma tecnologia de governo voltada à formação de sujeitos performativos, responsivos e autogerenciáveis (BRÖCKLING, 2015; ROSE, 1999).

É nesse horizonte que se insere a disciplina “Tópicos Especiais: Metodologias Ativas Baseadas em Conceitos do Empreendedorismo”, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras, no semestre 2025/1. Conforme seu Plano de Curso, a disciplina declara como objetivo central o desenvolvimento de habilidades técnicas, comportamentais e gerenciais mediante o uso de metodologias ativas de ensino, tendo o empreendedorismo como pano de fundo conceitual. A proposta articula formação docente e educação empreendedora, visando preparar futuros professores para a aplicação de métodos pedagógicos inovadores que incentivem autonomia, criatividade e ação propositiva dos discentes.

O conteúdo programático está estruturado em torno de dez métodos de ensino (seminário, gamificação, aula expositiva, discussão temática, telejornal, mapa conceitual, grupos de observação e verbalização, aprendizagem baseada em problema, aplicação de esquema teórico e simulações de design thinking), operacionalizados a partir de textos que abordam temas do campo do empreendedorismo. A metodologia é descrita como participativa, centrada no estudante, orientada à construção de competências valorizadas no contexto educacional e organizacional atual. A avaliação combina atividades práticas com a produção de um artigo final que articule os conteúdos discutidos durante o semestre.

Este artigo constitui o produto dessa avaliação final e tem por objeto a análise crítica da referida disciplina, não com o intuito de rechaçá-la ou desqualificar sua integridade pedagógica, mas de problematizá-la enquanto dispositivo de subjetivação que opera, mesmo que de modo não intencional, no interior de uma racionalidade neoliberal. Parte-se da hipótese de que, ao privilegiar categorias como autonomia, protagonismo e inovação, a disciplina pode mobilizar imperativos performativos e lógicas de mercado que escapam à sua superfície pedagógica. A pergunta que orienta a investigação é: de que maneira práticas educacionais voltadas à formação docente, quando atravessadas por noções empreendedoras, podem contribuir para a produção de sujeitos ajustados à figura do “empreendedor de si”, conforme formulado por Michel Foucault (2008)?

A análise busca compreender como a disciplina estrutura seus objetivos formativos, quais conteúdos mobiliza, que dispositivos metodológicos aciona e quais efeitos de subjetivação engendra. Trata-se de interrogar não apenas o que se ensina, mas como se ensina e, sobretudo, que tipo de sujeito se busca produzir. Este estudo se inscreve no campo dos estudos críticos em administração e educação, propondo uma reflexão situada sobre os desafios

da formação docente em tempos marcados pela hegemonia da razão neoliberal. Segundo Michel Foucault, essa racionalidade não se restringe à economia, mas estrutura formas de governar que operam a partir da liberdade como técnica. Ao examinar o neoliberalismo americano, Foucault explicita a emergência do homo economicus como operador de governamentalidade: “um empreendedor de si mesmo, sendo para si mesmo seu próprio capital, sendo para si mesmo seu próprio produtor, sendo para si mesmo a fonte de sua receita” [tradução nossa] (FOUCAULT, 2008, p. 226). Essa figura internaliza a lógica do investimento e do cálculo, tornando-se o “princípio de inteligibilidade do comportamento individual e princípio crítico das intervenções governamentais” [tradução nossa] (FOUCAULT, 2008, p. 270), articulando liberdade e comando sem necessidade de coerção direta.

Dardot e Laval aprofundam essa análise ao mostrar que o neoliberalismo institui uma nova razão do mundo, cujo modelo de subjetividade já não é o homem da troca, mas o homem da empresa. Segundo os autores, “o ser referencial desse neoliberalismo não é primeiro e essencialmente o homem da troca que faz cálculos a partir dos dados disponíveis, mas o homem da empresa que escolhe um objetivo e pretende realizá-lo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 139). Essa racionalidade empresarial transborda os domínios da economia e penetra as instituições educacionais, promovendo um ideal de sujeito orientado à projeção de metas, à adaptação volátil e à geração de resultados mensuráveis. A educação converte-se, nesse cenário, em espaço de difusão das normas concorrenciais, reformulando modos de ensinar, aprender e subjetivar-se segundo os imperativos da performatividade e da autovalorização estratégica.

A performatividade emerge, assim, como um operador central. Para Stephen Ball, “a performatividade é uma tecnologia que emprega julgamentos, comparações e exibições como formas de incentivo, controle e mudança” [tradução nossa] (BALL, 2003, p. 216). O sujeito performativo é permanentemente convocado à autoavaliação e à apresentação pública de sua eficácia. No caso da disciplina analisada, o plano de curso, os textos utilizados e os métodos empregados reiteram essa lógica ao valorizar práticas como gamificação, resolução de problemas reais e produção de impacto, sempre referidas a métricas visíveis. O bom estudante não é aquele que apenas aprende, mas aquele que performa com excelência e demonstra valor.

Nesse horizonte, é pertinente evocar a reflexão de Alfredo Veiga-Neto, para quem a pedagogia, mesmo quando travestida de inovação, opera como tecnologia de poder. Como afirma o autor, “foi com base em Foucault que se pôde compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não” (VEIGA-NETO, 2003, p. 15). A pedagogia, portanto, não apenas transmite conteúdos, mas articula práticas e discursos de normalização. A linguagem do plano de ensino, saturada por termos como protagonismo, engajamento, impacto e inovação, não é descritiva, mas performativa: ela antecipa o sujeito desejado, operando como técnica de subjetivação afinada com dispositivos contemporâneos de autogestão e responsividade.

Justifica-se, portanto, a necessidade de problematizar criticamente o uso de metodologias ativas articuladas ao ideário empreendedor na formação de pós-graduandos em administração. Este trabalho não busca realizar uma crítica moral à inovação pedagógica, mas compreender que racionalidades são mobilizadas por ela e com quais efeitos subjetivos. A questão dos fins da educação, muitas vezes obscurecida por imperativos de empregabilidade, merece ser recolocada em pauta.

Metodologicamente, o artigo adota uma abordagem genealógica inspirada em Foucault, combinada com análise crítica do discurso. O corpus inclui o plano de ensino, os textos obrigatórios e as dinâmicas propostas. A genealogia permite rastrear a emergência de categorias como aluno protagonista e empreendedor de si; a análise de discurso, por sua vez, evidencia os enunciados que sustentam essas categorias no plano textual e institucional.

A estrutura do artigo compreende cinco seções: além desta introdução, apresenta-se o referencial teórico; detalha-se a metodologia; desenvolve-se a análise empírica com leitura de textos e atividades da disciplina; e, por fim, discutem-se os achados e suas implicações teóricas, políticas e pedagógica

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Partimos de Michel Foucault, cujas reflexões sobre governamentalidade e subjetivação são fundamentais para compreender a articulação entre práticas pedagógicas e a produção de subjetividades no interior da racionalidade neoliberal. Foucault define governamentalidade como a condução das condutas, isto é, um conjunto de instituições, saberes e práticas orientadas a governar sujeitos a partir da liberdade, e não mais contra ela. No contexto neoliberal, o exercício do poder torna-se uma arte de governar que opera pela indução de comportamentos livres, ao invés de impor repressões externas. Como afirma o autor: “A nova razão governamental necessita de liberdade, portanto, a nova arte de governar consome liberdade. Ela consome liberdade, o que significa que precisa produzi-la. Ela precisa produzi-la, precisa organizá-la” [tradução nossa] (FOUCAULT, 2008, p. 63). A liberdade, nesse contexto, deixa de ser um direito natural a ser protegido e passa a ser uma tecnologia governamental a ser gerida. Governa-se através da liberdade ao incitar decisões individuais que se alinham a imperativos econômicos e mercantis, moldando assim o comportamento desejado sem recorrer à coerção explícita. No interior dessa racionalidade, o indivíduo deixa de ser concebido como mero agente de troca e passa a ser interpelado como uma empresa de si mesmo. O homo economicus neoliberal, segundo Foucault, é redefinido como aquele que internaliza a lógica do capital humano, orientando suas ações a partir de um modelo de maximização permanente. Como afirma o autor, trata-se de “um empreendedor de si mesmo, sendo para si mesmo seu próprio capital, sendo para si mesmo seu próprio produtor, sendo para si mesmo a fonte de sua receita” [tradução nossa] (FOUCAULT, 2008, p. 226). Essa subjetividade empresarial não é produzida por imposição direta, mas pela incorporação sutil de normas que organizam a existência como um campo de gestão, cálculo e concorrência. A vida torna-se, assim, um projeto de investimento contínuo, no qual o indivíduo é simultaneamente gestor, produto e critério de avaliação de si próprio.

Pierre Dardot e Christian Laval aprofundam essa análise ao argumentar que o neoliberalismo deve ser entendido não apenas como uma ideologia ou conjunto de políticas econômicas, mas como uma racionalidade normativa que reorganiza as formas de agir, pensar e sentir. Conforme afirmam os autores, “a racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 15). Trata-se de uma lógica que extravasa o domínio econômico e infiltra-se em todas as esferas da vida: educação, cultura, saúde, relações afetivas e institucionais. A subjetividade passa a ser moldada por dispositivos que incitam o sujeito a se comportar como uma pequena empresa, constantemente investindo em si mesmo, otimizando suas competências e competindo com os demais. A concorrência converte-se, assim, em matriz ética e forma de governo difusa, que redefine o que significa ser livre, ser capaz e ser reconhecido socialmente.

Essa racionalidade opera mediante mecanismos de internalização da norma, instituindo uma ética do desempenho, da autogestão e da autovalorização. Como argumentam Dardot e Laval, “a empresa é promovida a modelo de subjetivação: cada indivíduo é uma empresa que deve se gerir e um capital que deve se fazer frutificar” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 372). No campo educacional, isso se traduz na incorporação de linguagens gerenciais, indicadores de performance, métricas de empregabilidade e estratégias de empreendedorismo como imperativos formativos. A escola, a universidade e o próprio aluno tornam-se agentes de uma

pedagogia empresarial que estimula a autoexploração e a responsabilização individual pelos sucessos e fracassos. Nessa mesma linha, Petrini e Wanderer analisam como o discurso empreendedor produz novas formas de subjetivação no campo educacional, convocando sujeitos a viverem a liberdade como obrigação de desempenho. Como afirmam as autoras:

A aventura heroica instada na modernidade (re)atualiza-se e articula-se aos modos como forçosamente todos somos convocados a realizar proezas: sermos empreendedores; termos projetos de vida; ‘sermos livres’ para fazermos nossas escolhas e responsabilizarmo-nos por elas (PETRINI; WANDERER, 2023, p. 102).

Essa liberdade compulsória, longe de emancipar, torna-se técnica de governo: cada indivíduo passa a ser incitado a auto conduzir-se como empresa de si, gerindo afetos, escolhas e fracassos sob a lógica da autoexploração e da responsividade performativa. As autoras observam que há uma linha tênue entre esse sujeito heroico e o sujeito-aluno que se torna ao mesmo tempo algoz e vítima de si próprio. Ao se autoexplorar incessantemente em nome da liberdade e do sucesso, torna-se simultaneamente servo e senhor de si, espelhando os paradoxos da subjetivação neoliberal (PETRINI; WANDERER, 2023, p. 102).

Stephen Ball argumenta que a cultura da performatividade não apenas redefine os mecanismos de regulação das práticas escolares, mas também desfigura as relações interpessoais ao submeter todos os envolvidos a critérios impessoais de avaliação e produtividade. Como alerta o autor: “há uma real possibilidade de que relações sociais autênticas sejam substituídas por relações de julgamento, nas quais as pessoas são valorizadas apenas por sua produtividade. Seu valor como pessoa é erradicado” [tradução nossa] (BALL, 2003, p. 224). No interior desse regime, a identidade docente é reconfigurada por uma lógica de cálculo e responsividade permanente:

Os professores são representados e incentivados a pensar sobre si mesmos como indivíduos que calculam sobre si, agregam valor a si próprios, melhoram sua produtividade, buscam a excelência e vivem uma existência de cálculo. São sujeitos empresariais que vivem suas vidas como um empreendimento de si mesmos [tradução nossa] (BALL, 2003, p. 217)

A performatividade, assim, não opera apenas como um mecanismo técnico de gestão, mas como uma tecnologia de subjetivação que molda afetos, condutas e modos de ser compatíveis com a racionalidade neoliberal.

No Brasil, autores como Alfredo Veiga-Neto (2003) ampliam esse diagnóstico ao demonstrar como a performatividade se manifesta na adoção de currículos por competências, avaliações padronizadas e programas de bonificação baseados em desempenho. Para ele, a pedagogia, mesmo quando revestida de roupagens inovadoras, deve ser analisada como uma prática que intervém na constituição dos sujeitos, produzindo efeitos que não se restringem ao plano didático. Em vez de aceitar passivamente os discursos pedagógicos como neutros ou benéficos, ele propõe que se investigue criticamente seu funcionamento e seus efeitos de verdade: “muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras” (VEIGA-NETO, 2003, p. 19).

Complementando esse quadro, Lopes (2009) propõe uma genealogia crítica das políticas de inclusão sob a ótica da governamentalidade. A autora argumenta que, no neoliberalismo, a inclusão social passa a ser interpretada quase exclusivamente como inclusão econômica, de

modo que os sujeitos são instados a se constituírem como agentes de sua própria empregabilidade. As políticas públicas e educacionais promovem a figura do empreendedor como modelo de cidadania ativa: alguém proativo, autônomo, competitivo e inovador. Nesse processo, “a inclusão, via políticas de inclusão escolares, sociais, assistenciais e de trabalho, funciona como um dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações” (LOPES, 2009, p. 156). Ou seja, incluir-se significa assumir integralmente a responsabilidade pela própria inserção econômica, deslocando a questão da exclusão das estruturas sociais para o plano da conduta individual.

Por fim, autores como Gert Biesta (2010), Henry Giroux (2011) e Michael Apple (2005) oferecem perspectivas alternativas à pedagogia performativa. Em comum, eles defendem uma formação crítica que transcenda a lógica da empregabilidade e da performance. Biesta sustenta que a boa educação não se define por resultados mensuráveis, mas pela possibilidade de interrupção, dissenso e abertura à alteridade. Giroux enfatiza o papel da pedagogia como ato político que deve resistir à mercantilização da escola e ao apagamento da cidadania crítica. Apple denuncia a subordinação dos processos educacionais à lógica do mercado e da gerencialização, propondo um engajamento pedagógico com a justiça social. Esses autores nos lembram que a educação pode ser também um espaço de reinvenção do político e de reconfiguração das subjetividades fora dos moldes neoliberais.

### **3 METODOLOGIA**

Esta investigação inscreve-se nos Estudos Críticos em Administração e adota uma orientação ontológica construtivista e relacional, entendendo os fenômenos educacionais como efeitos de práticas discursivas. Epistemologicamente, ancora-se na genealogia e na análise de discurso foucaultiana (FOUCAULT, 2008; 2010), compreendendo o discurso como prática que produz saberes, subjetividades e regimes de verdade. A genealogia permite problematizar como o empreendedorismo se consolidou como racionalidade educacional legítima; a análise de discurso, conforme Arribas-Ayllon e Walkerdine (2008), focaliza os efeitos de subjetivação e os dispositivos de governo produzidos por certos modos de dizer.

A análise foi orientada por três questões principais: (i) que sujeito é convocado pelos discursos da disciplina? (ii) como termos como protagonismo, inovação, impacto e autonomia operam como tecnologias de subjetivação? (iii) de que modo as metodologias ativas funcionam como dispositivos de governo

#### **3.1 Corpus e Procedimentos Analíticos**

O corpus empírico é composto por: (1) o plano de ensino da disciplina “Tópicos Especiais: Metodologias Ativas Baseadas em Conceitos do Empreendedorismo” (PPGA/UFLA, 2025/1); (2) dez textos obrigatórios selecionados entre os 31 da matriz de leitura; (3) as metodologias de ensino utilizadas. Os textos analisados incluem autores como Fayolle et al. (2016), Spedale & Watson (2014), Welter (2011), Juliani et al. (2015), Campos et al. (2020), entre outros.

A análise discursiva centrou-se nas categorias foucaultianas de governamentalidade, subjetivação, performatividade e normalização. Identificaram-se vocábulos e estruturas argumentativas que interpelam sujeitos alinhados à racionalidade neoliberal, especialmente via termos como “excelência”, “impacto”, “autonomia” e “engajamento”. A leitura atenta também aos silêncios estruturantes permitiu captar formas ambivalentes de crítica internalizada.

As metodologias ativas foram compreendidas como tecnologias de poder-saber (FOUCAULT, 1988), que convocam os estudantes à autogestão e à performatividade. Consideraram-se seus efeitos subjetivos, bem como os modos como operam sobre os afetos e os desejos.

Por fim, o posicionamento do pesquisador é explicitado como parte do processo analítico. Vivenciando a disciplina como discente no próprio campo analisado, adota-se aqui uma crítica imanente e situada, não para desqualificar a proposta pedagógica, mas para problematizar seus efeitos formativos e abrir margem à reinvenção curricular.

## **4 DISCUSSÃO**

### **4.1 A disciplina como dispositivo pedagógico de governo**

A disciplina “Tópicos Especiais: Metodologias Ativas Baseadas em Conceitos do Empreendedorismo”, ofertada no Programa de Pós-Graduação em Administração da UFLA 2025/1, apresenta-se, à primeira vista, como uma proposta inovadora e responsiva aos desafios contemporâneos da formação docente. Seu plano de ensino articula objetivos ambiciosos, entre os quais se destacam o desenvolvimento de competências técnicas, comportamentais e gerenciais por meio de metodologias centradas na resolução de problemas reais. A estrutura curricular organiza-se em blocos temáticos guiados por estratégias como gamificação, design thinking, aprendizagem baseada em problemas, mapas conceituais e outras experiências imersivas. A linguagem do plano é marcada por termos como protagonismo, engajamento, impacto, adaptabilidade, inovação e solução. Esse vocabulário, mais do que descritivo, constitui uma gramática normativa que antecipa e molda o tipo de sujeito a ser produzido: autônomo, criativo, eficaz e responsivo.

Sob a lente foucaultiana, a disciplina pode ser compreendida como um dispositivo pedagógico, isto é, um arranjo heterogêneo de práticas, saberes, normas e técnicas, voltado a governar a conduta dos estudantes segundo determinados fins. No caso analisado, o fim declarado é formar alunos com perfil empreendedor, capazes de protagonizar seu próprio aprendizado. Tal objetivo, embora aparentemente meritório, alinha-se estreitamente à racionalidade neoliberal e à governamentalidade contemporânea, promovendo uma pedagogia que ativa a liberdade como técnica de governo. Diferentemente da obediência exigida por pedagogias tradicionais, aqui encoraja-se que o estudante escolha, crie, arrisque, decida – ou seja, exerça sua liberdade. Contudo, essa liberdade é cuidadosamente formatada e orientada: espera-se que o discente utilize sua autonomia para empreender, inovar e atingir metas predefinidas. Assim, “governar, nesse sentido, é estruturar o campo possível de ação dos outros” [tradução nossa] (FOUCAULT, 1982, p. 790). A condução das condutas, portanto, não se dá pela repressão direta, mas pela organização estratégica das possibilidades, pela indução de escolhas e pela orientação das ações. O poder, longe de eliminar a liberdade, depende dela para operar: “o poder só se exerce sobre sujeitos livres, e apenas na medida em que eles são livres” [tradução nossa] (FOUCAULT, 1982, p. 790). Trata-se, assim, de um poder que incide sobre os possíveis do sujeito, configurando um regime de governo que atua não contra, mas através da liberdade.

A disciplina congrega métodos de ensino e conteúdos de empreendedorismo em um arranjo coerente que induz modos específicos de ver a si mesmo e ao mundo. O ambiente se pretende “livre”, com sala de aula invertida, projetos abertos, mas estabelece um horizonte normativo claro: o estudante ideal é proativo, criativo, resiliente, líder e orientado a resultados. A liberdade concedida torna-se, assim, um instrumento de controle sutil, pois os alunos, acreditando agir espontaneamente, internalizam imperativos de desempenho, autogestão e constante aprimoramento. O sujeito ideal que emerge é o “empreendedor de si”, figura emblemática da racionalidade neoliberal. A educação, nesse sentido, deixa de ser espaço de formação crítica e passa a funcionar como tecnologia de conformação ao modelo empresa. Como observam Petrini e Wanderer:

Há um apelo muito forte para que as práticas escolares agenciem os estudantes a produzirem-se a si mesmos como mercadorias, tendo o capital humano como fator fundamental para que, cada vez mais, tomem a si mesmos como um modo de capital (PETRINI; WANDERER, 2023, p. 101).

Tal configuração reforça o imperativo de autovalorização, inserindo o aluno em dinâmicas de gestão de si compatíveis com a racionalidade neoliberal.

Essas metodologias não operam de forma neutra. Elas produzem formas normativas de conduta, percepção e avaliação, funcionando como tecnologias de subjetivação. O imperativo do impacto, por exemplo, desloca o centro da aprendizagem da formação crítica para a geração de resultados mensuráveis. A ênfase na resolução de problemas reais participa da reconfiguração do sujeito pedagógico em um solucionador eficiente, permanentemente convocado à ação. É nesse ponto que a análise de Stephen Ball se torna crucial. A disciplina, em sua arquitetura avaliativa e metodológica, manifesta os traços de um regime que exige do sujeito performatividade contínua. Como aponta o autor:

Espera-se que sejamos apaixonados pela excelência. Nossas performances e as das organizações não podem ser construídas sem ‘cuidado’. A apresentação, as impressões dadas e deixadas, devem ser cuidadosamente elaboradas e geridas. Elas fazem parte da moeda e da substância da performance (BALL, 2003, p. 224).

A performatividade educacional reconfigura o papel do professor e do aluno: ambos são convocados a performar conforme expectativas externas, submetendo-se a regimes de avaliação contínua. A identidade docente torna-se marcada por exigências de eficácia, inovação e resultados. Tal cultura produz um “eu performativo” que internaliza os critérios de sucesso e se molda a partir do olhar avaliador do outro, “simplesmente para ser visto e julgado, uma fabricação” (BALL, 2003, p. 222).

Veiga-Neto (2003) oferece uma chave interpretativa fundamental para compreender o papel da pedagogia como tecnologia de poder, mesmo sob o discurso da inovação. Conforme já foi mencionado, o autor entende a pedagogia como uma prática que incide sobre os corpos e os saberes, operando por meio da linguagem e constituindo formas específicas de subjetivação. Tal entendimento permite avançar na análise da linguagem performativa que estrutura os planos de ensino. Termos como protagonismo, criatividade, engajamento e impacto social não apenas descrevem atributos desejáveis, mas funcionam como vetores normativos que antecipam o sujeito ideal a ser produzido. Assim, a pedagogia não apenas transmite saberes, mas participa da fabricação de um sujeito empresarial, ajustado à racionalidade neoliberal e às exigências de autogestão, visibilidade e eficácia. (VEIGA-NETO, 2003, p. 19).

Outro aspecto central é a individualização competitiva promovida pela disciplina. Embora se incentivem práticas colaborativas, o discurso pedagógico subjacente reitera que cada estudante é, em última instância, o responsável exclusivo por seu sucesso ou fracasso. A figura docente também se transforma: de transmissor de conteúdos, converte-se em mentor ou coach, incumbido de orientar o aluno a extrair de si o máximo rendimento possível. Essa configuração pedagógica sustenta a transição da educação como direito social para a educação como investimento estratégico em capital humano. Como evidencia Foucault:

O homo oeconomicus contemporâneo é alguém eminentemente governável. De parceiro intangível do laissez-faire, o homo

oeconomicus torna-se agora o correlato de uma governamentalidade que atuará sobre o meio e modificará sistematicamente suas variáveis (FOUCAULT, 2008, pp. 270–271)

A disciplina, ao incentivar que cada aluno desenvolva um projeto de negócio ou trajetória profissional, reforça a naturalização do sujeito como empresa de si, orientado à valorização contínua e à competição permanente em um ambiente regulado por métricas e estímulos performativos.

Pode-se afirmar, portanto, que a disciplina opera como uma tecnologia de poder que produz subjetividades alinhadas à racionalidade neoliberal: autônomas apenas no sentido instrumental, responsabilizadas por si até a culpabilização, flexíveis e permanentemente performativas. Os estudantes aprendem a se auto monitorar em função de critérios de sucesso, num processo de auto subjetivação orientado pela performatividade. Ao articular vocabulários de autonomia, inovação e protagonismo com metodologias ativas orientadas por resultados, a disciplina não apenas propõe práticas pedagógicas específicas, mas configura a sala de aula como espaço privilegiado da produção de subjetividades alinhadas ao ethos neoliberal. Ainda que não o enuncie diretamente, o conjunto de suas estratégias formativas e discursivas ressoa com dispositivos mais amplos. Nesse sentido, o que se governa não é apenas o conteúdo, mas a forma-sujeito, convocada a empreender a si mesma como capital.

#### **4.2 Discursos que reforçam a lógica neoliberal**

A análise dos textos da disciplina demonstra como certos discursos educacionais, mesmo quando articulados em torno de terminologias inovadoras e objetivos sociais, acabam por reforçar dispositivos centrais da racionalidade neoliberal. Vocábulos normativos como "autonomia", "resiliência", "impacto" e "inovação" são mobilizados para construir a imagem do sujeito como gestor de si, motivado por metas, indicadores e afetos empreendedores. Em vez de tensionarem os fundamentos do neoliberalismo, esses textos reproduzem sua lógica sob a aparência da eficiência, da criatividade e da responsabilidade social. A educação torna-se, assim, uma prática de subjetivação que naturaliza o empreendedorismo como ethos desejável, deslocando os fins educacionais para o campo da performatividade e da autorresponsabilização.

O trabalho de Schaefer e Minello exemplifica esse movimento ao apresentar a educação empreendedora como resposta à necessidade de sujeitos autônomos e criativos. Os autores afirmam que essa forma de educação deve:

(...) conduzir o aluno a ser capaz de: “conscientizar-se sobre o que é o empreendedorismo, ser criativo, ser inovador, descobrir uma oportunidade, planejar e abrir um novo negócio, fazer previsões, assumir riscos, persistir, lidar com conflitos, adquirir autocontrole, aprender com a tomada de decisão, erros e acertos (...) (SCHAEFER; MINELLO, 2016, p. 10).

Essa configuração pedagógica, embora apresentada como uma via emancipatória, converge diretamente com os princípios da racionalidade neoliberal, ao convocar o sujeito à autogestão, à responsividade permanente e à interiorização de um ideal de desempenho. A valorização do risco, do fracasso e da instabilidade como etapas formativas não apenas legitima a precarização como normalidade, mas transfere à esfera individual a responsabilidade por êxitos e fracassos, obscurecendo as condições estruturais que moldam essas trajetórias. Desse modo, a educação deixa de ser concebida como um direito social vinculado à cidadania crítica e passa a operar como um dispositivo de adestramento subjetivo, moldando condutas alinhadas às exigências do mercado e à moral empreendedora da autorresponsabilidade, da resiliência e

da constante superação de si. O que se apresenta como formação torna-se, assim, uma forma de sujeição.

De forma semelhante, Isabelle propõe a gamificação como estratégia para amplificar o engajamento dos estudantes. Em sua análise, observa que “elementos de competição tendem a manter os estudantes motivados” [tradução nossa] (ISABELLE, 2020, p. 205), destacando como o uso de dinâmicas lúdicas, sistemas de recompensa e rankings pode potencializar a participação e a iniciativa dos alunos. A competição, nesse contexto, é apresentada como mecanismo motivacional neutro e eficaz, despolitizando seus efeitos normativos. Naturaliza-se, assim, a lógica da comparação e da autorreferência como fundamento da prática pedagógica, deslocando o foco da formação crítica para a maximização da performance individual e o reconhecimento por mérito. Trata-se de uma pedagogia da intensificação subjetiva, que mobiliza afetos e desejos como operadores de conduta, produzindo sujeitos responsivos, auto vigilantes e orientados por métricas externas de validação. Ao fazer da competição um instrumento de mobilização emocional, essa proposta educativa articula-se a uma forma de governamentalidade que opera não pela repressão, mas pela indução, modelando o agir por meio de incentivos positivos e da internalização de metas performativas.

Nesse sentido, a análise de Isabelle permite ser lida à luz da concepção foucaultiana de poder como condução da conduta, que não se impõe de forma autoritária, mas guia possibilidades de ação a partir da liberdade previamente organizada. Como afirma Foucault:

Talvez a natureza equívoca do termo ‘conduta’ seja uma das melhores ajudas para lidar com a especificidade das relações de poder. Pois ‘conduzir’ é ao mesmo tempo ‘liderar’ os outros [...] e uma forma de comportamento dentro de um campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício do poder consiste em guiar a possibilidade de conduta e ordenar o possível resultado [tradução nossa] (FOUCAULT, 1982, p. 789).

A disciplina, ao gamificar a aprendizagem e estimular a competição entre pares, exemplifica esse modelo de governo sutil e difuso, que opera sobre a liberdade dos sujeitos, organizando antecipadamente os marcos do desejável e os critérios do sucesso, e orientando suas condutas sem jamais parecer coercitiva.

Seguindo, Campos et al. vinculam de modo direto o empreendedorismo à formação docente na pós-graduação, ao proporem que os pilares da ação empreendedora sejam também princípios formativos do professor universitário. Como afirmam os autores:

Existe uma máxima, as competências centrais do empreendedor são três: inovação, pró-atividade e facilidade de visualizar e agir sob novas oportunidades. [...] Prezando a formação docente com base nestes três pilares do empreendedorismo, atingindo o domínio dos métodos inovativos propostos pela referida disciplina (CAMPOS et al., 2020, p. 193).

Essa orientação revela um deslocamento significativo na figura do professor, que passa a ser interpelado como um sujeito estrategista, responsável por gerir sua trajetória acadêmica com base em critérios de inovação, responsividade e rendimento pedagógico. Tal reposicionamento é coerente com a subjetividade neoliberal, que exige do docente não apenas competência técnica, mas sobretudo disposição contínua para se reinventar como capital humano em permanente valorização. Esse deslocamento da função docente para um modelo de autogestão contribui para a substituição do intelectual crítico por um sujeito estrategista,

voltado à otimização de resultados e à valorização de sua marca pessoal. A docência passa a ser entendida como empreendimento subjetivo, conforme o imperativo neoliberal de capitalizar todas as dimensões da vida.

No mesmo sentido, o artigo de Mineiro et al. analisa a Técnica Multidimensional de Ensino como proposta metodológica que visa integrar os eixos teórico, individual e social da aprendizagem. A técnica atribui ao aluno o protagonismo na condução de seu processo formativo, destacando a autonomia como princípio orientador. Como afirmam os autores, “essa metodologia proporciona um princípio teórico significativo: autonomia do aluno, uma vez que a educação contemporânea permite que o discente seja capaz de auto gerenciar seu processo de formação” (MINEIRO et al., 2018, p. 6). Ao reposicionar o estudante como gestor de sua própria aprendizagem, a TME reforça dispositivos de performatividade e autogestão compatíveis com os imperativos neoliberais, nos quais o sujeito ideal é proativo, eficiente e permanentemente engajado na maximização de seu próprio desempenho.

Murad et al. discutem os desafios metodológicos e conceituais envolvidos na mensuração do impacto social de empreendimentos, reconhecendo que esta é uma tarefa complexa, multifacetada e, muitas vezes, sujeita a reducionismos. Ao observarem que “as organizações sociais estão sendo, de certa forma, pressionadas a explicitar o seu valor social” (MURAD et al., 2020, p. 64), os autores denunciam implicitamente a intensificação de dispositivos de controle que exigem das iniciativas sociais não apenas atuação, mas provas de eficácia e desempenho. Ainda que o texto não celebre tais pressões, a própria centralidade conferida à mensuração como horizonte analítico revela o grau de penetração da racionalidade avaliativa nas práticas sociais. A crítica que se delineia, portanto, é que, mesmo diante das advertências metodológicas, o impacto torna-se uma exigência reguladora: um critério de verdade que reorienta os modos de agir, de justificar e de existir das organizações sociais, subordinando o valor ético e político da ação a padrões técnicos de performance verificável.

No conjunto, esses textos analisados acima demonstram como a racionalidade neoliberal se infiltra nas práticas pedagógicas contemporâneas através de dispositivos discursivos que celebram autonomia, impacto e inovação. Trata-se de uma gramática que converte a educação em campo de produção de sujeitos performáticos, moldados à imagem dos valores mercadológicos. A autonomia, nesse contexto, é resignificada como autogestão eficiente; o impacto, como prova mensurável de valor; e a inovação, como imperativo permanente de diferenciação competitiva. Longe de serem valores neutros ou universalmente desejáveis, esses termos operam como vetores normativos que organizam afetos, condutas e aspirações, alinhando os modos de subjetivação educacional às exigências da performatividade. Os estudantes são incitados a internalizar métricas de sucesso, a transformar cada instância formativa em capital simbólico e a se responsabilizar individualmente por sua trajetória. A pedagogia deixa, assim, de ser um espaço de formação crítica e coletiva, tornando-se uma engrenagem do governo neoliberal das condutas, em que a linguagem da inovação pedagógica oculta formas sofisticadas de controle, normatização e captura dos sujeitos.

### **4.3 Discursos que tensionam a lógica, mas não a rompem**

A análise de parte dos textos da disciplina revela inflexões críticas relevantes, ainda que circunscritas ao interior da racionalidade empreendedora. Esses trabalhos deslocam parcialmente a ontologia individualista que sustenta a figura clássica do empreendedor, ao incorporar variáveis contextuais, subjetivas e relacionais. Contudo, mesmo ao criticar abordagens funcionalistas, tais contribuições permanecem alinhadas a pressupostos performativos, sem ruptura com a matriz normativa do campo.

Fayolle et al. (2016) propõem uma crítica à superficialidade teórica da educação empreendedora, destacando a ausência de reflexão epistemológica e a naturalização de

pressupostos pedagógicos. Embora valiosa, essa crítica visa ao aperfeiçoamento metodológico e à legitimação acadêmica da área, mantendo intactos os ideais de adaptabilidade e eficácia. O mesmo ocorre em Spedale e Watson (2014), que propõem uma ontologia relacional da ação empreendedora, articulando tensões institucionais e trajetórias biográficas. Ainda que recusem o individualismo metodológico, sua proposta continua vinculada à responsividade estratégica diante de contextos incertos.

Welter (2011), por sua vez, defende que o empreendedorismo deve ser compreendido à luz de seus contextos institucionais, históricos e sociais. Essa ampliação analítica recusa o universalismo do “empreendedor nato”, mas preserva a figura do sujeito adaptativo, reforçando a ideia de performance contextualizada. Juliani et al. (2015), ao analisarem o uso do design thinking em bibliotecas universitárias, reiteram sua utilidade como vetor de inovação e diferenciação institucional, mesmo em contextos sociais. Ainda que reconheçam a importância da inclusão, o argumento permanece instrumental, subordinado à lógica da eficácia.

De forma semelhante, Moroz e Hindle (2012) propõem uma ontologia processual do empreendedorismo, inspirada em Whitehead e Bergson. Apesar de deslocarem o foco analítico para a emergência relacional da agência, os autores mantêm o compromisso com a aplicabilidade e a utilidade prática, reinscrevendo sua proposta nas exigências performativas do campo.

Em comum, esses textos demonstram que a crítica é frequentemente assimilada como diferencial estratégico. Ela não subverte a lógica da performatividade, mas a complexifica. Esse processo de absorção crítica é parte do funcionamento da governamentalidade neoliberal, como observou Foucault (2008): o poder contemporâneo não reprime, mas gerencia a liberdade, convertendo o dissenso em instrumento de renovação normativa. Assim, mesmo discursos críticos acabam por reforçar os imperativos de responsividade, impacto e inovação, tornando-se engrenagens de uma racionalidade que se atualiza ao incorporar aquilo que a contesta.

#### **4.4 Problematizar não é negar: a reprodução acrítica da lógica neoliberal**

Embora as análises anteriores revelem de forma contundente como os discursos pedagógicos da disciplina em questão operam sob a racionalidade neoliberal, importa aqui abrir uma pausa reflexiva: qual é, afinal, o problema em se reproduzir essa lógica? Por que não aceitar, de maneira pragmática, que as competências empreendedoras, a autogestão e a inovação são demandas legítimas de um mundo em constante transformação e dominado pelo mercado?

A questão, evidentemente, não é negar tais demandas, mas sim problematizar os regimes de verdade que as sustentam e os efeitos subjetivos que produzem. Quando a universidade, espaço historicamente tensionado entre a crítica e a adaptação, se torna uma incubadora de sujeitos performáticos, responsivos e flexíveis, o risco não é apenas metodológico, mas ontológico: formar indivíduos que não apenas habitam o mundo neoliberal, mas que o internalizam como se fosse o único mundo possível. Essa lógica, introjetada de forma acrítica, tende a produzir sujeitos que desejam as formas de sujeição a que estão submetidos, passando a conceber autonomia como autossuperação constante e liberdade como responsividade à lógica do desempenho.

Ao não explicitar que tais pedagogias operam dentro de uma racionalidade histórica situada, corre-se o risco de produzir sujeitos que creem agir livremente, quando, na verdade, estão respondendo a uma matriz normativa pré-determinada, que define o que é ser competente, útil, bem-sucedido ou inovador. Esse apagamento do campo de disputa torna a própria liberdade um vetor de sujeição, como analisa Foucault, uma vez que o poder contemporâneo já não precisa proibir: basta induzir, guiar, sugerir, e o sujeito age conforme o esperado. Não se trata mais de disciplinar corpos a partir de fora, mas de organizar desejos e afetos por dentro, num

regime de autogoverno que mobiliza o sujeito como seu próprio gerente, coach, investidor e avaliador.

A ocultação das condições de possibilidade desses discursos, isto é, a sua apresentação como práticas neutras, técnicas ou desejáveis por natureza, opera como um dispositivo de despolitização. Quando se ensina empreendedorismo como se fosse uma categoria universal ou espontânea, sem indicar seus vínculos com regimes de governo, formas de mercado e projetos de mundo, perde-se a chance de promover uma educação que emancipe pela consciência crítica. A universidade, nesse caso, não forma sujeitos pensantes, mas adaptáveis; não provoca estranhamentos, mas confirmações.

A esse respeito, autores como Gert Biesta (2010) e Henry Giroux (2009) têm chamado atenção para os riscos de se reduzir a educação à lógica da empregabilidade e da performatividade. Para eles, uma pedagogia verdadeiramente emancipadora deve preservar a dimensão pública, ética e política da formação, orientada à construção de sujeitos capazes de intervir no mundo com responsabilidade e consciência crítica. De acordo com Biesta, o propósito da educação não é moldar sujeitos eficazes para o mercado, mas contribuir para a sua inserção no mundo como seres responsáveis e em diálogo com a alteridade [tradução nossa] (BIESTA, 2010). A formação, nesse sentido, não se limita a desenvolver competências, mas deve produzir espaços para o dissenso, para a escuta e para a abertura ao outro, rompendo com a lógica da eficácia e da performance como critérios últimos do valor pedagógico.

É justamente por isso que a tarefa deste artigo ultrapassa a descrição da disciplina e a análise de suas metodologias: pretende-se oferecer instrumentos para que estudantes e docentes interroguem as correntes invisíveis que os atravessam. Compreender de onde vêm os discursos, as demandas e as expectativas que organizam o campo educacional é o primeiro passo para suspender sua aparente naturalidade e recuperar sua historicidade. A genealogia, como prática de desnaturalização, permite mostrar que aquilo que parece necessário ou inevitável – a ideia de que todos devem ser empreendedores, resilientes, criativos, responsivos – é, na verdade, fruto de um jogo de forças, de escolhas históricas, de exclusões e legitimações.

Neste sentido, o problema não é ensinar empreendedorismo, promover metodologias ativas ou estimular a criatividade, mas fazê-lo como se tais escolhas fossem neutras, inquestionáveis ou técnicas. Uma universidade que deseja formar sujeitos críticos deve tornar visível o campo de forças em que está imersa, permitindo que estudantes e professores reconheçam os discursos que os constituem e, a partir daí, possam decidir resistir, aderir ou reinventar suas práticas. Tornar os dispositivos visíveis é o primeiro gesto ético e político para que a formação universitária não se resuma à reprodução inconsciente de um projeto de mundo.

Nesse horizonte, a pedagogia de Paulo Freire (1996) oferece uma alternativa formativa potente. Ao conceber a educação como prática da liberdade, Freire propõe uma pedagogia do diálogo, da escuta e da conscientização, voltada à formação de sujeitos históricos e politicamente engajados. Em contraste com a lógica performativa, sua proposta enfatiza a capacidade de problematização e o engajamento coletivo na transformação do mundo. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996). Tal perspectiva convida a romper com a lógica da adaptabilidade estratégica e recuperar a dimensão utópica e democrática do ato educativo.

Formar para o mercado é uma escolha; tratar essa escolha como inevitável é um apagamento. Ao invés de formar sujeitos para caberem no presente, a universidade deve assumir o risco de formar sujeitos capazes de interrogá-lo. Isso só é possível quando se reconhece que toda pedagogia é uma política de subjetivação, e que educar é sempre disputar o que podemos vir a ser.

## 5 CONCLUSÃO

A análise empreendida permite confirmar a hipótese inicial: a disciplina “Tópicos Especiais: Metodologias Ativas Baseadas em Conceitos do Empreendedorismo”, ofertada no Programa de Pós-Graduação em Administração da UFLA, pode ser interpretada como um exemplo paradigmático de práticas educacionais contemporâneas que, ao articularem inovação metodológica e protagonismo discente, acabam por reproduzir, ainda que de modo não intencional, formas de subjetivação alinhadas à racionalidade neoliberal. Sob a forma de um dispositivo pedagógico, a disciplina opera com alta densidade política, promovendo a mobilização de afetos, desejos e liberdades como recursos educativos orientados à formação de sujeitos autônomos, performáticos e responsivos aos imperativos de impacto, produtividade e inovação. Ao mesmo tempo, sua proposta curricular se mostra sensível às demandas contemporâneas por práticas ativas e aprendizagem significativa, evidenciando o esforço legítimo de renovação do ensino superior.

Sintetizando os achados: (a) no plano conceitual, a disciplina mobiliza narrativas de protagonismo, autonomia e inovação que, mesmo apresentando potencial emancipador, podem reforçar um ideal de gestão de si em sintonia com os valores da racionalidade neoliberal, conforme discutido por Foucault (2008) e Dardot e Laval (2016); (b) entre os textos analisados, mesmo aqueles que incorporam uma perspectiva crítica não rompem com os fundamentos da performatividade, funcionando como diferenciações internas que atualizam a lógica dominante sem subvertê-la; (c) no plano subjetivo, observam-se indícios de uma convocação dos estudantes a se perceberem como empreendedores de si mesmos, regulando suas condutas em função de métricas de desempenho e adaptabilidade, processo que ecoa os “terrores da performatividade” analisados por Ball (2003) e as tecnologias de normalização descritas por Veiga-Neto (2003).

A contribuição teórica deste estudo reside na demonstração da potência analítica dos conceitos foucaultianos de governamentalidade, subjetivação e dispositivo para a leitura das práticas educacionais contemporâneas, especialmente aquelas revestidas pela linguagem da inovação. A articulação com autores como Ball e Veiga-Neto permitiu explicitar a dimensão afetiva, normativa e discursiva que estrutura os modos de constituição subjetiva no campo educacional. A noção de dispositivo, nesse sentido, revelou-se útil para compreender que a disciplina, mais do que um conjunto de técnicas ou conteúdos, constitui uma engrenagem de poder-saber que organiza práticas, regula afetos e produz sujeitos. A incorporação da crítica de Dardot e Laval permitiu, ainda, situar essa dinâmica no interior de uma racionalidade neoliberal que se apresenta não como ideologia imposta, mas como horizonte de verossimilhança que estrutura a ação educativa.

Metodologicamente, a articulação entre genealogia e análise crítica do discurso mostrou-se eficaz para evidenciar as condições de possibilidade dos enunciados pedagógicos analisados. A genealogia permitiu historicizar categorias como “empreendedorismo” e “autonomia”, revelando suas vinculações com formas de governo que mobilizam a liberdade como técnica de comando. Já a análise discursiva tornou visíveis os dispositivos linguísticos e simbólicos que sustentam o regime de verdade da performatividade, revelando sua materialidade nos vocabulários da prática. Essa combinação metodológica permitiu produzir uma crítica imanente, situada e respeitosa, que não visa desqualificar a proposta da disciplina, mas compreender os efeitos normativos que ela pode produzir.

Do ponto de vista político, os resultados aqui apresentados sugerem a importância de incluir na formação acadêmica espaços de problematização sobre os fins da educação, a pluralidade de formas de subjetivação possíveis e os limites da centralidade conferida à lógica do mercado. Não se trata, portanto, de condenar o empreendedorismo ou as metodologias ativas em si, mas de reconhecer que toda prática educativa é também uma prática política, e, como tal, deve estar aberta ao dissenso, à crítica e à imaginação de alternativas. A colonização do desejo

formativo por afetos competitivos e métricas de impacto não é um destino inevitável. Ela pode ser tensionada e redirecionada por meio da inclusão de discussões críticas e filosóficas que convidem os estudantes a pensar os limites e as possibilidades de sua formação.

Nesse sentido, a proposta deste artigo é construtiva. Reconhecendo o caráter inovador da disciplina e sua intenção pedagógica legítima, sugere-se como ponto de desenvolvimento a inclusão de um módulo transversal intitulado “Educação, Subjetivação e Racionalidade Neoliberal: perspectivas críticas”, com carga horária de 4 horas-aula. O objetivo de aprendizagem seria “analisar criticamente os efeitos subjetivos das práticas pedagógicas centradas no empreendedorismo e nas metodologias ativas, à luz da teoria social contemporânea”. Entre os textos propostos para esse módulo, recomendam-se: A verdade e as formas jurídicas (Foucault, 2000), Good education in an age of measurement (Biesta, 2010) e Pedagogia da autonomia (Freire, 1996). Esse espaço crítico permitiria aos discentes explorar a ambivalência dos dispositivos educacionais, ampliando seu repertório analítico e ético em relação aos próprios processos formativos que os constituem.

Concluindo, a disciplina analisada constitui uma oportunidade fecunda para pensar a formação no contexto da governamentalidade contemporânea. Ao tornar visível o dispositivo em funcionamento, este artigo buscou contribuir para o aperfeiçoamento do próprio campo da educação empreendedora, sugerindo que sua eficácia pedagógica pode ser fortalecida quando articulada a momentos de pausa, reflexão e crítica. Afinal, formar sujeitos empreendedores pode significar também formar sujeitos capazes de interrogar os jogos de verdade a que estão submetidos, e, quem sabe, imaginar novas formas de vida possíveis.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ARRIBAS-AYLLON, Michael; WALKERDINE, Valerie. **Foucauldian discourse analysis**. In: The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology. London: SAGE, 2008. p. 91–108.

BALL, S. J. **The teacher’s soul and the terrors of performativity**. Journal of Education Policy, v. 18, n. 2, p. 215–228, 2003.

BIESTA, Gert. **Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy**. Boulder: Paradigm Publishers, 2010.

BRÖCKLING, Ulrich. **The entrepreneurial self: Fabricating a new type of subject**. London: SAGE, 2015.

CAMPOS, R. C.; VALADARES, C.; ANDRADE, D. M.; LOPES, M. A. **Empreendedorismo como contribuição para a formação docente na pós-graduação**. Revista FSA, v. 17, n. 7, p. 815–834, 2020.

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

FAYOLLE, A.; VERZAT, C.; WAPSHOTT, R. **In quest of legitimacy: The theoretical and methodological foundations of entrepreneurship education research**. *International Small Business Journal*, v. 34, n. 7, p. 895–904, 2016.

FOUCAULT, M. **The birth of biopolitics: lectures at the Collège de France, 1978–1979**. Translated by G. Burchell. Edited by M. Senellart. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008.

FOUCAULT, M. **The subject and power**. *Critical Inquiry*, v. 8, n. 4, p. 777–795, 1982.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry A. **On critical pedagogy**. New York: Bloomsbury, 2011.

ISABELE, D. A. **Teaching brief: Gamification of entrepreneurship education**. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, v. 18, n. 2, p. 203–208, 2020.

JULIANI, J. P.; CAVAGLIERI, M.; MACHADO, R. B. **Design thinking como ferramenta para geração de inovação: um estudo de caso da Biblioteca Universitária da UDESC**. *InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*, v. 6, n. 2, p. 66–83, 2015.

LOPES, M. C. **Políticas de inclusão e governamentalidade**. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, p. 159–169, 2009.

MINEIRO, A. A. C.; ANTUNES, L. G. R.; ANDRADE, D. M.; VIEIRA, J. **Como o aprendizado pode ser efetivo com o uso da técnica multidimensional de ensino em administração?** *Revista de Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 19, p. 1–28, 2018.

MOROZ, P. W.; HINDLE, K. **Entrepreneurship as a process: Toward harmonizing multiple perspectives**. *Entrepreneurship Theory and Practice*, v. 36, n. 4, p. 781–818, 2012.

MURAD, E.; CAPELLI, M. A.; ANDRADE, D. M. **Mensuração e avaliação de impacto social de empreendimentos sociais**. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, v. 14, n. 3, p. 71–88, 2020.

PETRINI, S. G. M.; WANDERER, F. **Empreendedorismo e os modos de ser professor e aluno**. *Revista Contrapontos*, v. 23, n. 1, p. 87–105, 2023.

RAFFNSØE, Sverre; GJERDE, Susanne; THANING, Marius Gudmand-Høyer. **Michel Foucault: A research companion**. London: Palgrave Macmillan, 2016.

ROSE, Nikolas. **Powers of freedom: Reframing political thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SCHAEFER, R.; MINELLO, Í. F. **Educação empreendedora: premissas, objetivos e metodologias**. Revista Pensamento Contemporâneo em Administração, v. 10, n. 3, p. 3–20, 2016.

SPEDALE, S.; WATSON, T. J. **The emergence of entrepreneurial action: At the crossroads between institutional logics and individual life-orientation**. International Small Business Journal, v. 32, n. 7, p. 759–776, 2014.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação: um modo de pensar a pedagogia**. In: SILVA, T. T. da (Org.). Foucault e a educação: as relações de saber e poder na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 7–32.

WELTER, F. **Contextualizing entrepreneurship—Conceptual challenges and ways forward**. Entrepreneurship Theory and Practice, v. 35, n. 1, p. 165–184, 2011.